

Los docentes en situación de primer empleo: sus necesidades de saber y de acompañamiento

Un estudio de casos en escuelas infantiles*

 Nora Goggi**

Resumen

¿Qué necesitan saber los docentes novatos de las escuelas infantiles en la situación de primer empleo? ¿Cómo adquieren ese saber? ¿Qué tipos de acompañamientos buscan? ¿Qué ayudas encuentran / usan? ¿Qué saberes y apoyos en la práctica del desempeño profesional van generando acceso a la cultura profesional; experticia?

La situación de primer empleo ubica al docente en un espacio institucional: la escuela infantil; en un tiempo de la formación: el primer año de trabajo; en una trama de relaciones: la relación con el propio saber, con el saber de los otros, con la cultura de la institución, consigo mismo en el camino de construcción de la propia identidad profesional.

Aprender a hacer el trabajo expresaría tanto la posibilidad de aprender acerca del trabajo como de uno mismo en esa situación. El primer empleo representa para los docentes novatos una experiencia de formación. Reviste un carácter iniciático en un doble sentido: se da en un proceso de iniciación al trabajo profesional; de iniciación en el colectivo profesional; de iniciación de una nueva representación de sí mismo; y resulta fundante para el desarrollo profesional futuro, ya que genera modos de relación con la institución escolar, con el trabajo, con los otros, con el saber.

Palabras clave

*escuela infantil
saberes acompañamiento
novatos
identidad*

* El presente artículo se basa en la investigación realizada en el marco de mi tesis de Maestría en Formación de Formadores (FFyL-UBA; 2006). Se trata en este caso, de un diseño cualitativo. En él se enfatiza el contexto de descubrimiento, para desde allí, abordar una lógica inductiva-analítica. Se trata de un estudio de dos casos en profundidad, cuyo análisis fue validado a través de la consulta a docentes reunidos en entrevistas grupales. En cada una de las escuelas seleccionadas se aplicaron las técnicas de obtención de información empírica que se mencionan a continuación: entrevistas abiertas de indagación, individuales, a: docentes novatos, directores de las escuelas, docentes expertos; jornadas de acompañamiento a los docentes novatos; observaciones del ambiente institucional.

** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA); Especialista y Magister en Formación de Formadores (FFyL-UBA). Trabajó en la formación de docentes para el Nivel Inicial y en la coordinación de grupos de docentes en ese Nivel desde 1980 hasta 2009. Se desempeña actualmente en tareas de formación de docentes en el ámbito universitario.

Summary

Key words
*kindergarden
 knowledges
 supports
 novices
 identity*

What need to know the novice teachers of the kindergarden in the situation of the first employment? How do they acquire this knowledge? What types of supports do they look for? What helps do they find? What helps do they use? What kind of knowledge and supports in the practice of the professional performance are generating access to the professional culture; “experticia”?

The situation of the first employment locates the teacher in an institutional space: a school for kids; in a time of the formation: the first year of work; in a plot of relations: the relation with the own knowledge, with the knowledge of the others, with the school’s culture, with himself in the way of construction of the own professional identity.

To learn to do the work would express so much the possibility of learning about the work itself, as like of himself in this situation. The first employment represents for the novice teachers an experience of formation. It has an “initiation character” in a double meaning: it is given in a process of initiation to the professional work; of initiation in the professional group; of initiation of a new representation of the teacher himself; and it’s the basement for the professional future development, since it generates manners of relation with the school , with the work, with the others, with the knowledge.

Al entrar en su primer empleo el maestro novel inicia un período de socialización profesional en el trabajo mismo. En ese período diversas figuras y circunstancias adquieren influencia- mostrando lo que hay que hacer, exigiéndolo, prestándose como figura de identificación, cuidando, acompañando, obstaculizando unos comportamientos y facilitando otros. La primera inserción en el campo de desempeño profesional ubica al docente novato en un espacio en el que se entrecruzan su preparación para la práctica profesional, las prácticas que efectivamente tienen lugar en la institución escuela y las modalidades de transmisión de la cultura profesional.

Las preguntas que orientaron la búsqueda de datos

¿Qué necesitan saber los docentes novatos de las escuelas infantiles en la situación de primer empleo? ¿Cómo adquieren ese saber? ¿Qué tipos de acompañamientos buscan? ¿Qué ayudas encuentran/usan? ¿Qué saberes y apoyos en la práctica del desempeño profesional van generando acceso/experticia a la cultura profesional; seguridad en el desempeño/saber?

Por un lado es importante considerar a la situación de primer empleo, como un hito en el proceso de socialización profesional en el que se ponen en juego dos instituciones: la institución de la formación inicial y la institución donde se inicia la práctica profesional. Por otro, es necesario tener en cuenta las transformaciones que el contexto impuso a la institución “trabajo” en el Nivel Inicial. El tiempo de permanencia en el ejercicio profesional en el Nivel se ha prolongado, y como consecuencia de ello, la figura del docente experto aparece en las escuelas infantiles con mucha mayor frecuencia y configura un espacio de poder-saber relativamente poco explorado. Un saber experto que está disponible en la institución escolar y que puede contribuir a la transmisión intergeneracional de la cultura institucional en la socialización del docente novato -sobre todo en las situaciones en las que la

escuela no tiene previsto sistemas o dispositivos de acompañamiento. También es importante considerar el impacto que la extensión en la cobertura del Nivel ha generado en relación a la cantidad de salas en las escuelas, de niños por sala; y el crecimiento del Ciclo de Jardín Maternal, con sus demandas específicas de organización pedagógico-institucional y de formación docente.

Los supuestos

El primer empleo en el campo profesional, puede constituirse para el principiante en una experiencia formativa, en la medida en que favorezca el reconocimiento de la propia implicación; le permita captar las instituciones que operan en sí mismo; genere cambios; abra la posibilidad de reflexión sobre sí mismo y sobre su propia práctica. Las escuelas infantiles-espacios institucionales en los que desempeñan sus prácticas docentes novatos y docentes expertos- no cuentan habitualmente con dispositivos diseñados para poner en relación las necesidades de saber y acompañamiento de unos y otros. (son más frecuentes en este sentido, las experiencias de acompañamiento en las pasantías, prácticas de ensayo y residencias de los docentes en formación).

Los colegas como tutores naturales, las situaciones de acompañamiento informal que se dan en la vida cotidiana escolar, las tensiones que la inserción en el campo de trabajo generan entre la “modelización” del desempeño y la búsqueda de un estilo propio, el impacto que este proceso iniciático tiene en la construcción de la propia identidad profesional, constituyen problemáticas atravesadas por la particularidad de la tarea con niños pequeños. Las escuelas infantiles son instituciones en las que se entretajan tres procesos complejos: la escolarización temprana, la socialización temprana y la alfabetización inicial.¹

Los conceptos de base

El análisis de investigaciones sobre el tema y el trabajo sobre el marco teórico, permitió precisar conceptos que operaron como puntos de partida para orientar el diseño de la investigación que da lugar al presente artículo. Entendemos por docentes novatos a los maestros titulados en Nivel Inicial en su primer año en el desempeño profesional, en un establecimiento escolar. Hablamos de escuela infantil en tanto se trata de considerar el carácter educativo de una institución con características muy específicas debido a la edad de los niños que constituyen su población. Conceptualizamos a las necesidades como aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los docentes novatos en el desarrollo de su trabajo. Percepciones que pueden surgir de la dimensión personal del sujeto con relación a lo que espera de sí mismo como profesional individual o como miembro de un equipo con un proyecto común; o pueden emanar de solicitudes y requerimientos exteriores. El concepto de saber resulta central en este trabajo. Es desde el saber, que el maestro está legitimado para ocupar una posición, asumir una práctica, desarrollarse profesionalmente. Abordé el concepto desde la perspectiva de la relación teoría-práctica y desde la perspectiva de la construcción psíquica del sujeto que conoce. En el primer caso, es importante reconocer que tal como lo plantea Ferry (1997), todos los saberes tienen al mismo tiempo dimensiones teóricas y prácticas. Es en esa articulación teoría-práctica, que se pueden reconocer distintos niveles del saber: el saber empírico, el saber técnico, el saber praxiológico: “saber hacer; saber cómo hacer; saber qué hacer y por qué”. En el

1. Considero escolarización temprana al proceso por el cual el niño pequeño se integra a una institución escolar que posee una propuesta pedagógico-didáctica específica, en cuyo desarrollo se va construyendo el rol de “alumno”. Socialización temprana es el proceso por el cual el niño pequeño forma parte de un grupo social distinto de su grupo primario de pertenencia e inicia así una progresiva integración a la vida social en sentido amplio. La adjetivación “temprana” refiere a la ubicación de esta experiencia socializadora en el trayecto de vida, teniendo en cuenta que en algunos casos puede comenzar durante el primer año, de modo que se entrelazan contenidos propios de la crianza en los modelos familiar y escolar. La alfabetización inicial refiere al proceso por el cual el niño pequeño se va apropiando de los bienes culturales de la comunidad a la que pertenece, a través de propuestas especialmente organizadas para tal fin, que lo ponen en contacto con saberes que le permitirán avanzar gradualmente en la comprensión del mundo natural y social. .

2. Sigo en este caso los aportes de Marta Souto en su Conferencia en el Postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional; Villa Giardino; Córdoba.; marzo de 2001

segundo caso, consideré los distintos tipos de saber desde la relación de exterioridad/interioridad entre objeto - sujeto², saberes que se van construyendo en el espacio psíquico en la relación con el saber, que es siempre una relación con otro: para hacer ligazón, para sostener al otro y ser sostenido por los otros. Desde esta perspectiva, Souto habla de un “saber literal”, un “saber digerido” y un “saber “experiencial”.

La incorporación a la escuela, como a todo trabajo, supone el desarrollo de aprendizajes específicos. Algunos más ligados a la tarea de enseñar; otros más ligados a la integración a la institución; al logro de su condición de miembro; a permanecer en la escuela, a conservar el empleo. (Ezpeleta, 1991). Las prácticas profesionales son intersubjetivas y es en ese marco en el que los sujetos dan cuenta de su capacidad de “negatricidad”, entendida como “capacidad de responder por sus propias contraestrategias a las estrategias que perciben se pretenden sobre ellos”. (Ardoino, 2005). Proceso de alteración a partir del cual el sujeto cambia, se convierte en otro.

La tensión que se genera entre el pasado conocido- la experiencia del residente- y el presente desconocido- la situación de trabajo- diferente del futuro imaginado, estaría tiñendo los primeros tiempos del desempeño profesional con una sensación de angustia. El presente disrumpe contra el futuro imaginado. El futuro imaginado no está. El presente se vuelve extraño, amenazante. El docente novato, se encontraría transitando un tiempo “de riesgo”, que en las entrevistas aparece precisamente signado como de incertidumbre, de desilusión, de desorganización.

Los primeros tiempos

El acceso al primer trabajo en el campo profesional estaría relacionado con dos cuestiones según el tipo de gestión escolar en el que el novato se inserta: privado o público. En el caso de la gestión privada pareciera que la institución “residencia” opera con más fuerza. El nivel de desempeño durante ese período de formación, actuaría como peldaño para el acceso al cargo. Haber sido residente en la misma institución en la que tendrá lugar la primera experiencia de trabajo profesional constituye para el principiante la posibilidad de contar con un conocimiento previo de las características del espacio institucional y también de haber podido mostrar su desempeño, lo que tornaría confiable a los ojos de la institución escuela y a los ojos del docente mismo su futuro desempeño en el puesto de trabajo.

En el caso de la gestión pública la cuestión giraría en torno a la relación “listado-movimiento de cargos- duración en el cargo”. Esta compleja tríada pone en relación los antecedentes del novato (el listado equivaldría al orden de mérito), los requerimientos de las escuelas por la movilidad de sus miembros (ya sea por licencias, ascensos, otros) y un cierto componente de premio/castigo en función de la duración del cargo al que el novato logra acceder: desde pocos días hasta meses. Por un lado la prueba heroica de haber sido elegida; por otro, la dificultad que deviene de la incertidumbre del tiempo y del hecho de estar “en lugar de”.

La provisoriaidad en el puesto de trabajo- asociada a la inestabilidad laboral- como así también el fenómeno de la “doble ocupación”- docentes que se desempeñan simultáneamente en otros campos de actividades laborales-, denotan rasgos actuales de la cultura laboral que los docentes jóvenes comparten con otros trabajadores. Rasgos que estarían incidiendo en la construcción de sentimientos de pertenencia al campo profesional, en la posibilidad de desarrollar un sentido de responsabilidad

en relación con el trabajo a desempeñar, en el proceso de construcción de la propia identidad profesional.

El encuentro con el puesto de trabajo es percibido de dos modos distintos según el momento del año escolar en que se dé: si el principiante ingresa en el comienzo de las clases o un tiempo antes, o si su entrada tiene lugar comenzado el curso lectivo y por consiguiente, en carácter de reemplazante de otro docente que se retira. En el primer caso, jugarían un papel importante la información previa que el novato recibe acerca de la cultura institucional y las relaciones que pueda ir estableciendo con su grupo de pares. Es también importante aclarar que el inicio del curso escolar coincide en los Jardines- en la mayoría de los casos- con el denominado período de adaptación, el que por las tensiones que genera aparecería como una situación en la que habría cierto “emparejamiento” entre docentes novatos y expertos: cierto nerviosismo inicial, la necesidad de ayuda que experimentan todos, el sentido de inicio, de comienzo, que se hace presente en todos los sujetos implicados. Resulta interesante pensar que se trataría de un proceso de iniciación que aparece intensificado, como duplicado: un docente que recién se inicia en el tiempo en que se inician también los niños.

La situación de reemplazar a otro tornaría más dificultosa la relación con el puesto de trabajo, dificultad que estaría asociada -a menudo- a la falta de información suficiente acerca del estilo institucional, la falta de contacto con los pares y la necesidad de ser aceptado por el grupo de alumnos.

Más allá de la condición y del tiempo en que el principiante accede al trabajo, esta situación- el acceso al puesto- activaría aspectos imaginados del rol profesional en torno a una posesión simbólica: “tener una sala”, que pareciera constituirse en un componente importante de la identidad profesional. Testimonios referidos a “tener una sala”, “tener un grupo”, “que me reconozcan como la seño” expresarían los indicadores simbólicos de la posición.

Junto a lo que fue imaginado, conviven también las incertidumbres presentes que se advierten en relación con el encuentro con los otros: padres, niños y colegas. Llama la atención que en los testimonios de los entrevistados, el encuentro con el puesto de trabajo remita con mayor énfasis a la necesidad de entrar en relación con otros adultos- padres y colegas. Como si esta situación pusiera en escena actores que hasta el momento no tenían este nivel de protagonismo para el novato³.

En el encuentro con el puesto de trabajo, el docente novato estaría iniciándose en un proceso de adaptación⁴ a la cultura institucional- proceso que se halla inscripto en un tiempo- el del primer trabajo-; y que estaría requiriendo también de tiempo- el tiempo de uno y el tiempo de los otros.

La entrada a la institución, el primer día de trabajo son situaciones que remitirían a sensaciones de tensión, generada en la exposición de sí, en el hecho de sentirse observada por otros, y al mismo tiempo en la necesidad de ser una observadora atenta para poder ir captando los indicios que orienten la comprensión de la vida institucional.

A partir del análisis de los casos estudiados, es posible pensar que los primeros tiempos de trabajo estarían asociados a sensaciones de miedo. Miedo que expresa las dudas del docente principiante sobre el sentido de pedir ayuda y recibir ayuda, temor de quedar expuesto en su “no-saber”. También a la necesidad de sentirse aceptado por los alumnos. La naturaleza del trabajo con los niños pequeños, los imprevistos de la cotidianidad escolar, exigirían del novato cierto autocontrol

3. El área de las relaciones con los padres y con el equipo institucional generalmente no tienen en el trabajo de la formación de grado un tratamiento similar-en profundidad- al que tiene la preparación para el trabajo con niños, según los datos obtenidos en las entrevistas.

4. Uso el término de “adaptación” en el sentido piagetiano.

emocional, ligado a las sensaciones de “*poder ser fuerte*”, poder contener, poder atraer, “*poder continuar*”, frente a las cuales contrastaría cierta sensación de desorden ligada justamente a la falta de control del afuera y de sí mismo. Y ante esta sensación, la necesidad de apelar a recursos que constituirían una defensa: tener todo previsto, ajustarse a la organización planeada; conocer la normativa institucional.

Podría pensarse que así como el inicio de la escolaridad supone para el niño pequeño un proceso gradual de incorporación de hábitos y costumbres propios del espacio escolar, el primer empleo constituiría la posibilidad de construir un nuevo estrato del habitus. “(...) en las situaciones de urgencia por las que frecuentemente atraviesan los iniciados se movilizan esquemas interiorizados. Frente a los imprevistos el profesor principiante reacciona en función de un habitus poco adecuado a la situación escolar. A lo largo de la experiencia el maestro construirá otros esquemas mejor adaptados y se conformará así un nuevo estrato del habitus.” (Alliaud; 1999: p.48)

Las dificultades refieren- en los testimonios de las entrevistadas- a tener que entrar en relación con adultos, y posicionarse en un rol adulto también, en una etapa de la propia vida- generalmente comprendida entre los 21 y 25 años- en la que no se reconoce haber llegado a la adultez. “*¡Uno es chico todavía!*; “*Seguís siendo la hija en tu casa, la nena....y además, ¡la maestra!*”

Los significados del inicio en el desempeño profesional

Los testimonios de las entrevistadas -validados en las entrevistas grupales- y también la producción de información a partir de materiales proyectivos en las entrevistas individuales, permiten caracterizar a este tiempo con significados ligados a “desafío”, “marca”, “prueba de fuego”.

La idea de desafío remite a reto, a dificultad que aumenta el interés. “(...) en todas las formas de trabajo, (...) la gente se identifica con las tareas que son un reto para ellos. La idea de reto está ligada a una dificultad que desafía y genera interés, expectativa y motivación para seguir adelante. No se trata de una dificultad que paraliza sino, por el contrario, de una situación que ejerce un efecto de provocación de sentido, como si se estableciera una relación entre el sujeto y el trabajo del siguiente tipo: “si mi trabajo es interesante, yo soy interesante”; “si mi trabajo es difícil y puedo afrontarlo, es porque tengo capacidad para resolverlo”; “si mi trabajo me desafía continuamente, es porque tengo condiciones para asumir retos”. (Nicastro y Andreozzi; 2003: p.77). Es también en este sentido que aparece asociado a la idea de constituirse en una “prueba de fuego”: comprobar las propias condiciones, los aprendizajes alcanzados. Configura un conjunto de relaciones con el propio pasado, con el presente, pero también con el futuro. Avizorar lo que va siendo su carrera profesional. “Pasar la prueba” legitimaría la pertenencia al colectivo profesional. En palabras de una de las docentes expertas entrevistadas: “*en ese primer año se ve quién se queda...quién tiene pasta....y quién se va...*”. Un tiempo que va dejando huellas, marcas, rasgos a partir de las relaciones que el docente principiante va estableciendo con su propio trabajo y con la escuela como espacio institucional en el que éste tiene lugar.

Por otra parte, la situación de “ser joven-ser inexperta” genera en el principiante mismo la sensación de que los propios saberes quedan como en suspenso (como en un tiempo de espera) mientras se erigen como referentes los saberes de los otros.

Tanto los docentes novatos entrevistados-y también los expertos- coinciden en que de esto deriva la evitación de asumir responsabilidades, la dependencia de las decisiones de otro, las dificultades en la autonomía para la toma de decisiones, es decir, dificultad para “ser adulto”⁵.

Al mismo tiempo, la necesidad de conservar el trabajo resulta una situación que activaría procesos de adaptación o sobreadaptación a la cultura institucional. Las condiciones de inestabilidad /provisoriedad en el puesto de trabajo determinarían en algunos casos la necesidad de adaptarse a las exigencias de la escuela; en otros, la falta de compromiso y de sentido de pertenencia.

El primer empleo generaría también en el novato experiencias que van desde el “enamoramamiento” con el puesto de trabajo hasta la “desilusión”. Un estado de enamoramiento que pareciera exacerbar la ilusión, distorsionar la percepción de la realidad en algunos casos- *“uno del primer trabajo, a veces se enamora. Y no ve la realidad tal cual es”*. “Desilusión” que aparecería cuando la realidad no se corresponde con aquello que el novato se representaba como situación de trabajo y que daría lugar a sensaciones del tipo *“se me venía encima todo”*, *“no sirvo para esta tarea”*.

Los saberes en la situación de primer empleo

Los saberes que poseen estos maestros novatos en situación de primer empleo, que estarían disponibles para ser usados en esta primera experiencia de trabajo profesional, refieren a las condiciones personales del docente para relacionarse con niños pequeños; los saberes de sentido común que le permitirían *“actuar criteriosamente”*, mostrar que *“tiene pasta”* para este tipo de trabajo; los saberes que provee la formación de grado referidos al conocimiento de la etapa evolutiva, y a las habilidades para diseñar e implementar propuestas de enseñanza (especialmente en las salas de 3, 4 y 5 años); y un saber-se maestra justamente como resultado de la acreditación de los saberes anteriores.

En cuanto a lo que estos docentes creían poseer como conocimiento y luego van comprobando- en los primeros tiempos del desempeño profesional- que en realidad no poseen, los testimonios refieren al conocimiento del alumno en una versión prototípica-*“de libro”*- que la mayoría de las veces no coincide con las características de los *“alumnos reales”*; y a la creencia de saber-hacer el trabajo en la sala que se va desarmando cuando el novato tiene que afrontar los múltiples y variados requerimientos de la vida escolar: *“la organización de actos escolares, la comunicación con los padres, la adecuación de la enseñanza a las características de la población escolar, la organización de contenidos, la individualización de la enseñanza, la implementación de las prescripciones del Diseño Curricular.”*

Los saberes que aparecerían como más urgentes de adquirir para los docentes novatos en la situación de primer empleo, están referidos a diferentes dimensiones del trabajo .Se trata de saberes que les posibilitarían el conocimiento del contexto de desempeño; el conocimiento de las características del grupo y de los chicos individualmente; la apropiación de competencias prácticas- en tanto herramientas que les permitirían resolver situaciones concretas de trabajo; y un saber sobre sí mismo como facilitador del propio proceso de formación.

5. Me refiero a la idea planteada en la investigación del equipo de Claudine Blanchard Laville en la Universidad París X, Nanterre, Francia; 1991. Se trata de una investigación encargada por dos I.U.F.M. (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) y comentada por la Prof. Blanchard Laville en el Seminario “Psicoanálisis y Formación”, en el marco de la Maestría en Formación de Formadores; UBA; 2002. Propone dos modalidades de relación con el tiempo: una, que invoca al pasado y otra, que llama al futuro. En la primera modalidad, el sujeto capta en el pasado el saber del futuro. En la segunda, corre el riesgo de imaginar un futuro que no está perfilado por ninguna experiencia del futuro. Habría tres tiempos para pasar de una modalidad a otra: un tiempo de suspensión, en la que los modelos del pasado nos dan seguridad y nos garantizan contra la incertidumbre; un tiempo de dudas, en el que el sujeto no captaría el futuro sino a través de la imaginación; un tiempo de riesgo, de incertidumbre, un tiempo en el que ya no es el pasado el que nos modela el futuro. Dice Blanchard Laville: “Nos pareció entender que lo que los estudiantes reclamaban era “saber”, saber que les garantizaría contra la incertidumbre del futuro, saber que les ahorraría este tiempo del pasaje. La denegación de esta crisis - tanto en la posición de los formados como de los formadores- dificulta el pasaje mismo. El tiempo de la formación sería el de “una adolescencia profesional”, similar a la crisis de la adolescencia en su paso a la adultez.

¿Cómo aprender en la situación de trabajo?

El análisis de los casos permite conjeturar que los docentes novatos aprenderían aquello que necesitan saber especialmente a través de dos vías: haciendo el trabajo mismo- “*viviendo la vida cotidiana del trabajo*”, “*aprendiendo a hacer el trabajo, trabajando*”- y en la relación con los pares docentes- por medio de los ejemplos que éstos les proveen y de las orientaciones que les aportan.

A lo largo de la primera experiencia profesional, los cambios en el saber-hacer el trabajo estarían relacionados con la posibilidad de ir adquiriendo mayor seguridad personal; ir “*dándose cuenta de las propias posibilidades*”. Estos cambios van generando una cierta “naturalización” de las condiciones en las que se realiza la tarea y proveen una creciente autoestima que encontraría sus fuentes en la aceptación de uno mismo por uno mismo y en el reconocimiento que otorgan los otros. Aparecen en los testimonios, relacionados con un conjunto de habilidades de tipo instrumental y con un conjunto de modificaciones que tienen que ver con la propia subjetividad. Entre los primeros se identifican las habilidades para la organización del tiempo, para la selección de estrategias de enseñanza, para ensayar la implementación de recursos didácticos, para diagnosticar intereses de los niños, para detectar cambios en el grupo, para adecuar la propuesta de enseñanza a las características del contexto. Entre las segundas, los testimonios aluden a la posibilidad de disfrutar del propio trabajo, a tener mayor flexibilidad para abordar las diferentes situaciones de la vida del aula, a progresar en la capacidad de decisión, a ser más paciente, a obtener mayor seguridad personal, a capitalizar las experiencias anteriores. Cambios que van afirmando al novato en su elección profesional- “*uno se va dando cuenta de que es esto lo que uno quería hacer...*”. Son cambios que aparecen ligados al devenir del tiempo: el tiempo para aprender a disfrutar del propio trabajo, para animarse a salir de lo prescripto; el tiempo que uno va necesitando para ir siendo uno mismo. Desde los aportes de Barbier (2005) estos cambios pueden comprenderse a partir de la idea de que las representaciones que un sujeto tiene de la situación, de sí mismo en la situación y de la acción, resultan solidarias. Las transformaciones en una, operan transformaciones en las otras.

Son cambios que permitirían pensar en una disminución gradual de la cuota de incertidumbre que caracteriza los primeros tiempos de desempeño profesional. Tomando en cuenta las ideas de Amaya (2003), es posible que esta disminución de la incertidumbre tenga vinculación con la función de sostén que el espacio grupal va teniendo en relación con el docente principiante. “El miedo a la incertidumbre es el que constriñe a tomar las teorías, las técnicas y los instrumentos como objetos fijos de invariable estructura, en lugar de caja de herramientas que nos permita una mayor proximidad a lo que queremos comprender. No se trata sólo de teorizar y hacer sino de estar abierto a otro modo de mirar. En el espacio grupal los participantes adquieren no sólo un reconocimiento de sí, sino también el descubrimiento de otras posibilidades de ser. En él pueden preguntarse quién soy, quién fui y qué me permito ser.”(Amaya; 2003: p.71)

A modo de síntesis, podría decirse que las necesidades de saber de los docentes novatos:

6. Me refiero a la clasificación de Malglaive- citada en Beille-rot; 1996-que identifica saberes teóricos, de procedimiento, prácticos, y un saber-hacer –más ligado al sujeto individual.

- » estarían referidas a diferentes niveles del saber⁶. Fundamentalmente referirían a saberes prácticos -en tanto saberes formalizados por el colectivo profesional- que permitirían la regulación de la tarea en función de las características del contexto sociocultural (poseer información sobre las características de la población escolar de la institución; sobre los cambios sociales; sobre las concepciones de la infancia de hoy); del estilo

institucional (el proyecto institucional, las modalidades de organización del espacio y del tiempo, las modalidades de organización de la comunicación, la distribución de tareas, las normas); y aportarían orientaciones instrumentales para la enseñanza (la organización de los contenidos, la distribución de las actividades, la organización del grupo, la evaluación de los alumnos). Y un saber-hacer, más ligado al sujeto individual, que configuraría potencialidades, disponibilidades para implementar en distintas situaciones de trabajo- la capacidad de autocrítica, de placer, de autocontrol, de contención. Diferentes niveles que se relacionarían con diferentes modos de construcción y apropiación del saber.

- » demandan para su comprensión una distinción del léxico de intervención sobre la acción humana⁷. En este sentido, sería necesario entonces tener en cuenta que las competencias que se validan a partir de las acciones singulares y situadas en el primer empleo, están construídas a partir de saberes - en tanto enunciados proposicionales, de conocimientos- en tanto interiorización de esos saberes , de capacidades- potencialidades a ser desarrolladas, de aptitudes- en tanto disposiciones a efectuar determinadas tareas, de actitudes- en la medida que preparan para la acción.
- » revelan que las representaciones que tienen lugar en la situación de trabajo- las referidas a la situación, a uno en la situación, a la acción- son representaciones solidarias tanto en su construcción como en su transformación.
- » permiten considerar el trabajo desde diferentes perspectivas de análisis: desde una perspectiva instrumental- referida a las competencias para la enseñanza-; desde una perspectiva institucional- en tanto tiene lugar en un espacio social específico en el que se dan procesos de transacción entre prescripciones identitarias de los actores colectivos y estrategias identitarias de los sujetos singulares; y desde una perspectiva personal- en la medida en que permitiría la construcción y apropiación de un saber acerca de sí-mismo, a partir de un reacomodamiento identitario, y en este sentido el trabajo mismo constituiría un proceso de formación: la dinámica de un desarrollo personal.

7. Sigo en este punto las ideas de Barbier y Galatanu (2004), quienes distinguen nociones que configurarían una semántica de intervención sobre la actividad humana: saberes, conocimientos, capacidades, actitudes, competencias.

Formar-se en la escuela- en tanto lugar del trabajo profesional- aparecería como un proceso en el que entrarían en relación por un lado los tipos de necesidades experimentadas por los docentes. Necesidades que podrían tener su origen en las carencias de la formación previa, en la falta de actualización frente a las nuevas exigencias del trabajo, en los requerimientos de poseer herramientas que permitan abordar situaciones problemáticas. Pero que también podrían surgir del propio proceso del sujeto en relación a la construcción de su identidad: la necesidad de autoestima, de sentirse aceptado, reconocido por los otros, la necesidad de pertenecer al grupo, a la institución. Y por otro lado, las necesidades surgidas en el colectivo de la institución- vinculadas a los cambios que la escuela debe enfrentar, tanto los de carácter endógeno como exógeno; a la implementación de proyectos; a las transformaciones curriculares. Estos tipos de necesidades se entretajan en la vida cotidiana de la escuela y van requiriendo que los docentes novatos encuentren apoyos que les permitan por un lado, ir aprendiendo modos de trabajo; y por otro, que les provean un cierto grado de contención emocional.

Los apoyos

En los casos estudiados, los significados con los que aparecen los apoyos que proveen los directivos y los docentes expertos, estarían ligados a los significados de

prescripción, aprobación, acompañamiento. La prescripción percibida como apoyo estaría más ligada a la figura de la directora, quien indica; orienta; suministra información. En palabras de una entrevistada “*la directora te planta, te ubica, te dice esta escuela es así...*”

La aprobación percibida como apoyo estaría asociada para los novatos a las figuras del directivo, de los pares y también de los padres y de los alumnos. Son los otros quienes validarían el trabajo de los principiantes, en la medida en que se realiza en el modo esperado y alcanza los fines esperados. ” (...) la dificultad de comprensión del trabajo y sus vicisitudes fragiliza al sujeto en su identidad como trabajador. Esta identidad se construye y se conquista a partir de la mirada de los otros, es resultado de fenómenos intersubjetivos en los que se da un juego de mutuo reconocimiento. (...) Para Dejours (...) este reconocimiento es anterior al afianzamiento del sujeto en su identidad como trabajador. Por ello, lo que cuenta son los juicios sobre el trabajo de cada uno, sobre la valoración que los otros hacen del sentido, la utilidad, la calidad de lo alcanzado. (...) estos juicios tienen una particularidad, se refieren al trabajo realizado, es decir al hacer, y no a la persona. Sin embargo, ejercen un impacto sobre la subjetividad, en tanto ofrecen la posibilidad de obtener, como retribución simbólica, la satisfacción por el propio trabajo.”(Nicastro y Andreozzi; 2003: p.49-50)

Por otra parte, en el caso de la aprobación que proviene de padres y niños, ésta estaría ligada especialmente al vínculo de afecto: “*ser querida*”, sería así sinónimo de ser aceptada. Esta aprobación tendría un papel importante si se piensa en las especificidades del trabajo docente en las escuelas infantiles: la necesidad de dar respuesta a las necesidades básicas de niños tan pequeños; la relación afectiva como puerta de entrada para vincularse con niños de esta edad; la necesidad de establecer canales de comunicación permanentes y fluidos entre la escuela y la familia; un proceso de socialización de los niños pequeños que tiene lugar simultáneamente en el espacio familiar y escolar; un proceso de iniciación -para muchos padres- en el aprendizaje de la relación padres-docentes. Razones que probablemente indexarían el valor de la aprobación proveniente de los padres, en la medida en que dicha aprobación aportaría a la construcción del rol y la función del docente. Por otra parte- y esto aparece también en los grupos de validación- dado que la mayoría de los principiantes son jóvenes o muy jóvenes, la aprobación de los adultos-especialmente de los padres- reduciría la incertidumbre que deviene de ser joven-ser inexperto.

La aprobación que proveen desde el vínculo de afecto los niños, podría quizás entenderse también como un indicador del reconocimiento simbólico del trabajo del docente que lo sostendría frente a las dificultades que la situación laboral presenta: bajos salarios, sobrecarga de tareas, desjerarquización profesional, inestabilidad laboral, doble empleo- y que aparecen mencionadas en los casos estudiados.

Desde los aportes del psicoanálisis, sería posible comprender otros sentidos de esta aprobación, más ligados al poder de seducción. En el campo pedagógico, ser maestro es más que ejercer una habilidad, es dominar, marcar, regir el deseo del otro alumno, capturarlo. Marie Claude Biette dice que influir en otro es, en este caso, “querer, al fin de cuentas, ser reconocido por él; es el deseo de que el otro desee al sujeto para que este último se sienta existir, es la persecución del otro especular. (...) seducir quiere decir gustar, para llevar al otro a ir en el sentido de su deseo. Pero también quiere decir engañar al otro, para ejercer un poder- el poder de seducción-. Así, el apoderamiento seductor es, con la dominación, un elemento “obligado” del mantenimiento del poder docente. “Hay que gustar a los alumnos”, dice el docente, para que puedan identificarse con él.” (Filloux; 2001: p.37-38)

El acompañamiento percibido como apoyo, estaría probablemente asociado a las figuras de los pares, especialmente los docentes expertos, quienes se constituirían -según sus propios estilos- en acompañantes naturales de los novatos. La recurrencia con la que en los testimonios de los entrevistados aparecen los apoyos que proveen los maestros más experimentados marca una diferencia importante respecto a la percepción que los novatos tienen de otros tipos de apoyos (los que puede aportar el equipo de conducción de la escuela, los apoyos del personal técnico, las instancias de capacitación, la consulta bibliográfica).

Aún cuando pareciera poco factible acelerar significativamente el acceso a la pericia en la enseñanza, sí es factible pensar en las condiciones que generarían oportunidades para su mayor desarrollo en los docentes. Según los casos estudiados, los apoyos de los docentes experimentados a los principiantes -tanto los de tipo instrumental como los de tipo emocional-, configurarían una de esas oportunidades.

En la formación profesional de los docentes novatos, los maestros expertos cumplirían un papel importante en la transmisión de modos de trabajo. Lo hacen a través de la “ejemplificación”- en relatos que a menudo tienen carácter autorreferencial. Aparecen a los ojos de los novatos como “modelos” de actuación profesional y también en otros casos, como “contramodelos”. Lo hacen a partir de situaciones en las que analizan conjuntamente “*los ensayos y errores del principiante*”; en situaciones en las que consideran que “*tienen que correrse y dejar que el principiante se anime a probar solo*”. Y también a través de un progresivo “*traspaso de confianza... Delegándole responsabilidades, dejándole hacer, observando lo nuevo que trae...*”. En los casos estudiados, la contención emocional que brindan los docentes expertos es un factor que estimula en el novato su interés en el trabajo mismo; le aporta cierta cuota de seguridad en el hacer y le muestra una actitud de respeto por su espacio propio, por su propio estilo, por su tiempo para la búsqueda de ayuda- que los principiantes valoran y diferencian de otros tipos de intervenciones de los expertos vividas como intromisiones o invasiones.

Si bien el intercambio entre docentes aparece -en los testimonios de los entrevistados- valorado tanto por novatos como por expertos, las oportunidades de intercambio no son frecuentes en el espacio escolar.

Probablemente las características de la organización del trabajo docente en la escuela infantil constituya un factor que dificulta el encuentro e instala la queja de los mismos docentes- tal como aparece en los relatos que hacen los entrevistados.

La tesis de la que he partido en mi trabajo de investigación sostiene que es en el encuentro con los otros, en el espacio institucional, que los docentes novatos de las escuelas infantiles, en situación de primer empleo, van construyendo los saberes que necesitan en su práctica profesional.

Esta construcción reviste un carácter iniciático⁸, en un doble sentido: se da en un proceso de iniciación al trabajo profesional; de iniciación en el colectivo profesional; de iniciación de una nueva representación de sí mismo. Y es iniciática, pues resulta fundante para el desarrollo profesional futuro, ya que genera modos de relación con la institución escolar, con el trabajo, con los otros, con el saber.

8. Iniciático: relativo a iniciar. Iniciar: admitir a uno en la participación de una ceremonia o cosa secreta. Instruir, enseñar los primeros conocimientos de algo. Comenzar a promover algo. Gran Diccionario Salvat; tomo 2.

Vonk (Imbernón y Vonk, citados en Cornejo Abarca; 1999) concibe esta fase de la carrera profesional docente como una “ inducción”, en la que distingue dos momentos claves: ambientación y progresión, enfatizando que se trata de un proceso en el hacerse profesional, que para los profesores recién titulados que ingresan al mundo laboral, ocurre en relación con una transmisión experimentada desde la situación

de ser un sujeto en formación hasta la de ser progresivamente un profesional auto-dirigido. Se trata de una etapa de socialización en la que el profesor debutante debe integrarse como miembro activo y participante del colectivo profesional.

Son los sentidos de la inducción, socialización y progresión los que me permiten comprender la recurrencia de los testimonios de los entrevistados acerca del papel que juega la trama de relaciones intersubjetivas como sostén en este primer tiempo.

Desde los aportes del psicoanálisis a la formación, los estudios realizados por Blanchard Laville y su equipo de la Universidad de Nanterre, muestran que en el plano profesional, cuando los docentes llegan al terreno, se produce una desilusión. Para estos investigadores, hay que hacer un trabajo importante con respecto a este desencanto, ya que si al iniciar la carrera, los docentes no son acompañados, la construcción de la identidad de adulto profesional puede no efectuarse; o bien puede adoptar una configuración rígida. Las investigaciones antropológicas sobre la “noción de adulto”, les permitieron pensar en las características actuales respecto de esta dificultad de ser adultos en esta sociedad. Los docentes no estarían exentos de esta problemática, aún cuando se hubieran orientado hacia la carrera docente imaginando que iban a encontrar un lugar estable en la profesión, que iban a encontrar puntos de referencia. Cuando se dan cuenta que estos puntos de referencia no se adaptan; que las exigencias institucionales cambian; que se encuentran con incertidumbres frente a las demandas de la sociedad, de los alumnos; cuando quizás imaginaron que iban a encontrar un trabajo que los iba a proteger de las turbulencias, sobreviene esta dificultad en el pasaje, esta “inquietante extrañeza” de la que hablaba Freud.

Si estas hipótesis son válidas, ¿cómo hacer para que estos jóvenes docentes puedan atravesar esta etapa? La idea es: ¿se puede aprender esta postura de docente en la formación inicial? Parece obvio que no se aprende en los años de formación inicial y que se sigue construyendo en la experiencia, en el tiempo. Así, se podrían distinguir dos registros del aprendizaje: los saberes, los conocimientos por un lado; y el “gesto” que habita esos conocimientos; la manera de proceder; la manera de entrar en ellos; la manera de encontrar una vía singular. El gesto supone la responsabilidad de la acción. Y esta responsabilidad no tiene sólo que ver con el dominio del conocimiento. Es la capacidad de sustentar la acción que se realiza. El gesto no se enseña; se comparte. Es una identificación. Es la postura interior que habita al sujeto, que anima. ¿Cómo pensar el gesto de la transmisión del gesto? Parecería que se va a realizar gracias al compromiso en acto en el gesto compartido. Haber sido incluido en el efecto subjetivo del gesto compartido. Estos jóvenes docentes tienen que hacer el duelo de las identificaciones idealizadas, para evitar el riesgo de caer en la trampa del “modelo”⁹.

Desde los aportes de Jean Marie Barbier¹⁰, la identidad podría ser definida como un producto de la práctica; un producto siempre cambiante. El trabajo sería productor de identidad profesional. Para este autor, la identidad no solamente es producida por la práctica, sino que la práctica es también una movilización de la identidad. Las representaciones que el sujeto elabora de sí mismo adoptan los contornos de la situación en donde tienen lugar las actividades de ese sujeto. En tanto el trabajo tiene lugar en la institución escolar, existen acciones colectivas, y consecuentemente, representaciones colectivas de actividades. Para este autor, a medida que un sujeto va desarrollando una actividad, las representaciones que acompañan esta actividad estarían en permanente transformación. En el espacio profesional, los docentes novatos entran en relación con actores colectivos que son portadores de prescripciones identitarias (saberes, valores, modos de hacer, de pensar, de decir...). Tendría allí lugar una transacción, un “bricolage” - en palabras

9. Considero en este punto las ideas de Claudine Blanchard Laville. Seminario Psicoanálisis y Formación; Maestría en Formación de Formadores; FFyL; UBA; 2002.

10. Sigo en este punto las ideas planteadas por Jean Marie Barbier en el Seminario “Prácticas de formación, evaluación y análisis” dictado para la Carrera de Especialización en Formación de Formadores; FFyL; UBA; 1999 y las presentadas en el Seminario de Doctorado “El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades”; FFyL; UBA; 2005.

de Barbier (2005)-por medio de los cuales los sujetos tienen en cuenta las prescripciones identitarias sin renunciar a las propias estrategias identitarias.

La situación de primer empleo sería una oportunidad para desarrollar y usar el doble equipamiento del que habla Le Boterf ((1998, citado en Barbier y Galatanu; 2004): el propio y el del entorno: el equipamiento incorporado a la persona -conocimientos, saber-hacer, aptitud, experiencia- y el equipamiento de su entorno - redes relacionales, instrumentos, bancos de datos.

La actividad competente sería ordenada por conocimientos cuya naturaleza y características aparecen cuando tomamos en cuenta el rol del juicio de otro como sanción y validación de esta actividad. A partir de allí se podría definir el conocimiento experto como la condición de realización de actividades competentes, dicho de otro modo actividades que son valoradas como exitosas por el juicio de otro. En todos los casos el éxito o triunfo supone un acuerdo normativo de otros sobre el desarrollo o resultado de la actividad.

La puesta a prueba de las propias competencias permitiría también empezar a avizorar la búsqueda de un camino propio -en el desarrollo hacia la experticia- que implica al mismo tiempo “pertenecer” a un grupo- que posee un saber específico desde el que convalida el saber del propio sujeto.

Esta idea me ha ayudado a comprender la tensión que-en el discurso de las entrevistadas-tiene lugar en la situación de primer empleo respecto a pedir ayuda o autoabastecerse. Los diferentes modos de resolución de esta tensión generarían en los docentes novatos diferentes modos de relación con el propio trabajo y abren un espacio interesante de indagación acerca del saber experto en las instituciones de Nivel Inicial.

El cuidado y la vigilancia en la tarea educativa en el Nivel Inicial, exacerbaría el cuidado y la vigilancia que se ejerce sobre los novatos, probablemente con el propósito de acotar los riesgos. Esta situación podría provocar un cierto grado de infantilización del novato, la prolongación de un estado de dependencia respecto del docente experto y la demora en la construcción de la identidad de adulto.

Aprender a hacer el trabajo expresaría tanto la posibilidad de aprender acerca del trabajo como de uno mismo en la situación de trabajo. En este sentido, la situación de primer empleo representaría para los docentes novatos una experiencia de formación, en la que tendría lugar la construcción de sentido -dar sentido- sobre la propia experiencia. Esta construcción es siempre intersubjetiva.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Goggi, Nora. (2011). Los docentes en situación de primer empleo: us necesidades de saber y de acompañamiento. Un estudio de casos en escuelas infantiles en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 93-108).

Bibliografía

- » Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias* 23, 2-17; Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » (1999). El maestro va a la escuela. *Revista IICE. Año VIII. 14, 44-52*. Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyL. UBA.
- » (2001). Los “nuevos docentes” y la docencia. Cambios y permanencias. *Revista Praxis Educativa. IICEII. Año V. Nº 5, 5-15*; Universidad Nacional de La Pampa.
- » Amaya, L. (2003). *Grupos desagrupados. Evolución en la dinámica grupal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- » Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Barbier, J.M.: (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- » _____.(2005). Seminario de Doctorado. El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades. FFyL. UBA.
- » Barbier, J.M. y Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d’action: une mise en mets des compétences?* Traducción de Sibila Núñez. París: L’Harmattan.
- » Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Blanchard Laville, C: (2001). *L’enseignant, ses élèves et le savoir* (mimeo)
- » _____.(2002). Seminario Psicoanálisis y Formación. Maestría en Formación de Formadores. FFyL. UBA
- » Cornejo Abarca, J.(1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación. Nº19; 1-39*; Biblioteca digital. Ediciones de la OEI. Obtenido de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie>
- » Dejours, C. (1990). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Humanitas.
- » Edelstein, G. y Coria, A (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz
- » Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Fernández, L. (1992). *La vida cotidiana en las escuelas infantiles. Segundo Informe del análisis de las condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares*. Buenos Aires. Mimeo.
- » _____.(1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós
- » Ezpeleta, J.(1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » _____.(2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Malajovich, A.(2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- » Marcelo García, C.(1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista Investigaciones y experiencias* Nº 30; 225-277; Universidad de Sevilla.
- » Nicastro, S. Y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Paidós.
- » Ropo, E. (1998). *Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes*. En Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Aique.