

Los inicios laborales de los profesores de educación secundaria: el caso de los egresados del Departamento de Humanidades de la UNS.

Marta Negrín, Gabriela Bonino.

Cita:

Marta Negrín, Gabriela Bonino (2013). *Los inicios laborales de los profesores de educación secundaria: el caso de los egresados del Departamento de Humanidades de la UNS. XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Bahía Blanca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/xiijornadasaepa/38>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edrV/bfw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LOS INICIOS LABORALES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DE LOS EGRESADOS DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES DE LA UNS

Marta Negrin, Gabriela Bonino
Departamento Humanidades, UNS
mnegrin@criba.edu.ar; gabybonino@gmail.com

RESUMEN

La bibliografía existente coincide en denominar *principiantes* o *noveles* a los docentes que se encuentran transitando los primeros cinco años de ejercicio profesional. Esta conceptualización se aplica, en numerosos países, a los profesores que inician su desempeño laboral una vez egresados de las instituciones formadoras.

La categoría de *principiantes* asume una particular inflexión en el caso de profesores egresados del Departamento de Humanidades de la UNS, dado que en un alto porcentaje se incorporan al mercado laboral con anterioridad al juramento de rigor y a la posesión del título.

En este trabajo se presentan algunos resultados de una indagación efectuada durante el año 2012 en el marco del Proyecto de Investigación: “Profesores principiantes para nivel secundario: sus trayectorias, prácticas y desarrollo profesional”, destinada a conocer cómo transcurren los inicios laborales en las escuelas secundarias de los profesores en Historia, Letras y Filosofía. La metodología combina las perspectivas cuanti y cualitativa, en

tanto se confrontan datos numéricos con la propia voz de aquellos que transitan esta etapa en los tiempos actuales y en nuestra región.

Consideramos que generar conocimiento acerca de las características que asume este particular período en el ciclo de vida de los docentes de escuela secundaria resulta de fundamental importancia para tensionar la formación inicial de los docentes de este nivel y para pensar dispositivos adecuados a las nuevas realidades.

1. INTRODUCCIÓN

A diferencia de otras ocupaciones, la docencia tiene la particularidad de desarrollarse en un ámbito ya conocido, es decir, la escuela. Esto implica que los enseñantes desarrollan su actividad laboral en un espacio que han frecuentado largos años y durante miles de horas como alumnos. Al momento de insertarse en la docencia, los profesores cuentan con una trayectoria escolar que les ha permitido adquirir no sólo saberes y habilidades específicas, sino también formas de hacer las cosas y de relacionarse con los conocimientos y el saber en general. Se trata de aquello que han aprendido “en situación”, de manera informal o implícita, durante la prolongada estadía transcurrida en las instituciones escolares (Alliaud, 2002). “La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. (...) La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de actuación adquiridas como alumno” (Gimeno Sacristán 1992: 128)

La formación pasa a ser concebida, entonces, como un proceso continuo y organizado, un trayecto que abarca desde las experiencias escolares de la niñez, pasando por la entrada en el oficio de la enseñanza, la estabilización y consolidación del repertorio pedagógico hasta el retiro o

la jubilación, y no sólo como aquel momento donde las personas reciben una preparación sistemática (Marcelo, 1999).

Dentro de estas fases o etapas, hay una en particular que ha concitado el interés de los especialistas: la que abarca el período de inserción laboral. La bibliografía existente coincide en denominar *principiantes* a los docentes¹ que se encuentran transitando los primeros años de ejercicio profesional en los niveles de educación inicial o preescolar, primario o básico y medio o secundario. Esta conceptualización se aplica, en numerosos países, a maestros, profesores o educadores –de acuerdo con las denominaciones existentes en los distintos sistemas educativos nacionales- “recién titulados, tras haber pasado por algún proceso de formación mediante cierto sistema específico, y que recién se incorporan o insertan en el ejercicio docente en un establecimiento escolar” (Cornejo Abarca, 1999:51)².

Esta misma bibliografía suele señalar que el período de inserción profesional, en el que los profesores realizan la transición de estudiantes a docentes, constituye una de las etapas más importantes pero también más desatendidas del proceso de aprender a enseñar (Marcelo, 2008; Vaillant, 2005). Numerosas investigaciones desarrolladas en diferentes países de Europa y de América coinciden en señalar que los profesores noveles, al tiempo que desempeñan las mismas funciones que sus colegas más experimentados, deben enfrentar distintos desafíos propios de esta etapa, tales como adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente las tareas de enseñanza; comenzar a poner en práctica “un repertorio docente que les permita

¹ Para que la lectura del texto resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de alumnos, estudiantes, docentes, se entiende que se refiere a los alumnos, a las alumnas, a los y las estudiantes, los y las docentes y aludir a los profesores no excluye la existencia de profesoras.

² Se habla también de docentes noveles, inexpertos, novatos, neófitos.

sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional” (Marcelo, 2007).

Ahora bien, en el caso de los profesores de letras de la UNS de la ciudad de Bahía Blanca y su zona de influencia, la categoría de *principiante* asume una particular inflexión, que será objeto de descripción y de análisis en este trabajo.

2. UNA INSERCIÓN LABORAL ANTICIPADA

Nuestro contacto con estudiantes avanzados de las carreras de Profesorado del Departamento de Humanidades y la constatación de que muchos de ellos empezaban a dar clases antes de recibirse nos llevó a iniciar un proceso de investigación destinado a obtener mayor información acerca de sus inicios en la docencia. La indagación se llevó a cabo durante el año 2012 en el marco del Proyecto de Investigación: “Profesores principiantes para nivel secundario: sus trayectorias, prácticas y desarrollo profesional”, subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Sur³. El universo seleccionado quedó conformado por la totalidad de quienes habían egresado⁴, entre los años 2005 y 2010, de las carreras de Profesorado en Historia, Letras y Filosofía del Departamento de Humanidades de nuestra universidad, de acuerdo con la información suministrada por la Dirección General de Alumnos y Estudios.

Para recoger los datos, el equipo de investigación elaboró una encuesta que fue enviada, por correo electrónico, a 142 profesores, con la consigna de que se esperaba que fuera respondida sólo por quienes cumplieran el requisito de haberse desempeñado como docentes en el nivel secundario. Conocíamos el hecho de que algunos de los egresados habían optado por

³ Proyecto dirigido por el Mg. Raúl Menghini y codirigido por la Mg. Marta Negrin.

⁴ Consideramos la graduación o la titulación en coincidencia con la fecha oficial de egreso, equivalente a la fecha de aprobación de la última asignatura del plan de estudios correspondiente, si bien, en rigor, el título se encuentra en trámite.

trabajar en el nivel superior (ámbito al que habilita el título de profesor expedido por las universidades), y que otros podrían no haber tenido experiencias laborales.

El contenido de la encuesta, con formato de cuestionario, indagaba básicamente sobre la fecha de inicio de la experiencia laboral y la enumeración de las escuelas en las cuales se habían desempeñado hasta la actualidad (ubicación geográfica, tiempo trabajado, cantidad de horas). Por el mismo medio, se recibieron 60 respuestas a la consulta efectuada, lo que equivale al 42,25 % del conjunto total.

Los resultados indican que un 17% de los profesores de Historia ha comenzado a trabajar antes de completar los estudios correspondientes, en tanto que alrededor de un 47 % de los profesores de Filosofía y casi un 94% de los profesores de Lengua y Literatura también han tenido experiencias laborales previas al egreso de la carrera de profesorado.

Cuadro 1: Ingreso a la docencia, por carreras, en números y porcentajes

Ingreso a la docencia	Historia		Filosofía		Letras		Total general	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Antes de egresar	5	17,24	7	46,67	15	93,75	27	45,00
Total por carrera	29	100	15	100	16	100	60	100

Estas cifras establecen una distinción importante en la categoría de *principiante*, dado que nuestros estudiantes se transforman en profesores noveles con anterioridad al juramento de rigor y a la posesión del título.

Desde el punto de vista administrativo, esta situación está permitida por la propia normativa de la Provincia de Buenos Aires, que prevé la incorporación de estudiantes avanzados de las carreras docentes, a partir de la necesidad de cubrir espacios curriculares en las escuelas secundarias de la ciudad y del agotamiento del listado de aspirantes graduados. Muchos de los estudiantes avanzados de las carreras de nuestro Departamento se inscriben en los listados complementarios o *in fine* del sistema estatal. El mayor porcentaje de estudiantes del Profesorado en Letras que empiezan a trabajar antes de haberse recibido - el doble de los

estudiantes de Filosofía- parece tener correspondencia con la mayor carga horaria y la distribución a lo largo de los seis años de la escuela secundaria de las asignaturas escolares *Lengua, Literatura o Prácticas del Lenguaje* para las que habilita el título universitario.

Más allá de esa posibilidad legítima y real, nos interesaba conocer los motivos por los que muchos estudiantes avanzados comenzaban a trabajar como docentes antes de finalizar sus estudios. Suponíamos, además que esa inserción anticipada en el mundo laboral debía incidir, de alguna manera, en el cursado del último tramo de la carrera universitaria.

Para obtener información acerca de estos aspectos, decidimos emprender dos acciones: por un lado, consultar los datos suministrados por la propia universidad acerca del promedio de duración de las carreras de Profesorado en Letras, Filosofía e Historia en los últimos años; por el otro, preguntar a los egresados cuáles habían sido las motivaciones que los habían impulsado a iniciarse en la docencia antes de recibirse y qué impacto habían tenido esos desempeños laborales en su condición de estudiantes.

2.1. DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Los planes de estudios de las tres carreras de Profesorado del Departamento de Humanidades prevén una duración de cinco años. Los datos publicados por la propia universidad, correspondientes a los años 2008, 2009 y 2010, indican que el promedio se ha ido elevando progresivamente, casi sin excepciones, tal como muestran los siguientes cuadros⁵.

⁵ Información disponible en <http://www.uns.edu.ar/cifras/AnuarioUNS>. Sin datos sobre años: 2005, 2006, 2007, 2011 y 2012.

XII JORNADAS ARGENTINAS DE ESTUDIOS DE POBLACIÓN

Cuadro 2: duración de la carrera. Datos de 2008

Carrera	Cant. de alumnos	Promedio en años	Duración de la carrera
Prof. en Filosofía	7	7,29	5
Prof. en Historia	11	7,59	5
Prof. en Letras	4	6,02	5

Cuadro 3: duración de la carrera. Datos de 2009

Carrera	Cant. de alumnos	Promedio en años	Duración de la carrera
Prof. en Filosofía	3	7,82	5
Prof. en Historia	9	7,88	5
Prof. en Letras	8	10,62	5

Cuadro 4: duración de la carrera. Datos de 2010

Carrera	Cant. de alumnos	Promedio en años	Duración de la carrera
Prof. en Filosofía	7	8,22	5
Prof. en Historia	13	9,17	5
Prof. en Letras	18	8,82	5

El promedio más elevado es el que corresponde al Profesorado en Letras en el año 2009, en que la duración promedio efectiva de la carrera para las ocho personas que finalizaron sus estudios en ese año duplica el lapso previsto por el Plan de Estudios.

2.2. EMPEZAR A TRABAJAR ANTES DE RECIBIRSE: MOTIVACIONES Y CONSECUENCIAS

Para la obtención de información acerca de los motivos que habían llevado a los estudiantes avanzados a esta inserción temprana en el campo laboral y los impactos en sus estudios universitarios y, particularmente, en el trayecto de las residencias docentes, se seleccionó al grupo que, de acuerdo con los índices consignados en el cuadro 1, presentaba el porcentaje más elevado -los profesores de Letras- y se volvió a enviar una encuesta por e-mail. De las 16 encuestas enviadas fueron devueltas 13, lo que equivale a un 81, 25 %.

Recordemos que de los 16 graduados de Letras que respondieron la primera encuesta, 15 manifestaron haber empezado a trabajar antes de recibirse, en tanto que, en el caso restante, rendir la última materia y empezar a trabajar ocurrieron casi simultáneamente. Cuando se consultó a esta persona, aludió a cuestiones puramente económicas: pudo empezar a trabajar una vez recibida porque su familia estaba en condiciones de mantenerla durante todo el trayecto de sus estudios universitarios.

El factor económico aparece como razón fundamental en las respuestas del resto de los encuestados, con el añadido de la variable de la duración: la carrera se extiende más de lo previsto, cambia la situación personal y familiar de los estudiantes y eso provoca la necesidad de un ingreso monetario que la sostenga, al mismo tiempo, esta nueva ocupación repercute en la demora en su finalización⁶. El pez que se muerde la cola. En la voz de Analía:

⁶ Concientes de esta situación, algunos estudiantes optan por una dedicación parcial: *“Teniendo en cuenta que el sistema prevé la posibilidad de empezar a dar clases con más del 50 por ciento de la carrera aprobada (sin discriminar que tengas o no las materias pedagógicas), cuando superé ese porcentaje empecé a dar clases, pero solamente cuatro horas semanales, para no atrasarme demasiado con la cursada”*

La inserción ‘prematura’ en la docencia se debió a una cuestión básicamente económica. La realidad es que la carrera universitaria conlleva varios años de estudio y dedicación, lo que de alguna manera, implica tiempo (muchos años) y simultáneamente, la vida transcurre: llega la pareja, la convivencia, los hijos, entre otras cosas y eso tiene implicancias económicas que deben afrontarse.

Tal como indican las actuales investigaciones sobre los ciclos de vida de los profesores, resulta imposible disociar al trabajador de la persona: “El desarrollo profesional [...] va unido al desarrollo personal, por lo que tiene que sustentarse en el profesor como persona, ligando los ámbitos profesionales y no profesionales en la vida y persona del profesor, lo público y lo privado, vida y trabajo” (Bolívar *et al.*, 1997:12-13)

Junto a las razones de índole económica, la inserción laboral anticipada es concebida como una manera de ganar experiencia en las tareas propias de la docencia (preparar clases, corregir, “pararse” frente a un grupo). Esta motivación se comprende mejor si se tiene en cuenta que en el actual plan de estudios existe una única instancia de residencia docente, a la que solo se puede acceder si se cuenta con dieciséis exámenes finales de asignaturas disciplinares aprobados.

Al mismo tiempo, representa una manera de “probarse” a sí mismos, de saber si la docencia les gusta, si “tienen pasta” para ejercerla y, efectivamente, este período opera como constatación de haber elegido adecuadamente la carrera universitaria: “*Cuando empecé a dar clases, me di cuenta realmente que me gustaba mucho la docencia, me gustaba enseñar, compartir saberes con los chicos, pertenecer simbólicamente a una determinada escuela*”, dice Romina, en tanto que Alejandra nos habla de “*una experiencia maravillosa*”. Estas respuestas señalan una importante diferencia con los diagnósticos realizados por organismos internacionales, que revelan un alto índice de deserción de profesores principiantes y advierten acerca de la

necesidad imperiosa de poner en práctica programas para mejorar la retención. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)⁷ del año 2005 afirma:

Incluso en los países que no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes en la enseñanza. (citado por Marcelo, 2007).

Tal vez, el hecho de seguir siendo estudiantes mientras se produce esta inserción, de alguna manera pueda suplir estos programas de apoyo, ya que los profesores principiantes tienen la posibilidad de contar con el acompañamiento que le brindan algunos profesores de la institución formadora.

2.3. SER ESTUDIANTE-PROFESOR

En cuanto a cómo transitan ese período en que asumen la doble condición de estudiantes/profesores, nos interesa caracterizar los modos de simbolizar esta particular situación por parte de los propios actores. Para esto, relevamos algunas marcas discursivas presentes en los relatos de los

⁷ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1960 y su sede central se encuentra en el Château de la Muette, en la ciudad de París. Los idiomas oficiales de la organización son el francés y el inglés.

graduados. Por un lado, tomamos dos metáforas espaciales (Silva, 2000), que permiten ver cómo operan ciertas categorías (adentro / afuera, adelante / atrás) en la comprensión de las prácticas docentes. Por otro lado, los elementos indiciales o deícticos que “organizan el espacio y el tiempo alrededor del centro constituido por el sujeto de la enunciación” (Filinich, 2004: 16). En todo acto de enunciación se instauran un lugar y un tiempo desde los cuales se habla, un aquí y un ahora que implícitamente suponen un allí y un antes. Se construye así un punto de vista desde el cual las prácticas sociales son percibidas.

a. Eje adelante/ atrás: en este par de opuestos, el ser docente se asocia al pizarrón, ubicado siempre en el frente del aula, punto hacia donde convergen las miradas de los alumnos, que se sitúan atrás, lugar de los bancos. El desplazamiento en una y otra dirección -“*desde el banco al pizarrón*” o “*estar por la mañana de un lado, atrás del escritorio dando clases, y por la tarde del otro, en un pupitre tomando nota*”- es la metáfora espacial que los encuestados eligen para representar los dos roles que ocupan de manera simultánea: son docentes y estudiantes al mismo tiempo.

b. Eje adentro/ afuera: los entrevistados se posicionan en la institución universitaria, que queda rotulada como el adentro, un ámbito donde se estudia “para aprobar” o “por amor a la literatura” mientras que las escuelas secundarias, el ámbito laboral, representa el afuera, el lugar donde se va “a enseñar”. La teoría se sitúa indefectiblemente en el adentro de la universidad, en tanto la práctica se desarrolla afuera, y ambas aparecen como contrapuestas y, a veces, irreconciliables.

Lo social, económico, político se establece en el aula, y como consecuencia, en los vínculos entre los alumnos y el docente, situación que excede el ‘marco conceptual- cognitivo’ en el que se hace hincapié desde la universidad. No sólo, nosotros como docentes debemos seguir formándonos (aún después de

8 -9 años de formación) sino que además, pareciera que todo lo que uno leyó en el ámbito académico no sirve para nada

Haciendo un camino inverso al de mis compañeros que no tenían experiencia, yo podía llevar la práctica a la teoría.

Al mismo tiempo, el afuera representa “lo real”, “la realidad”, mientras que el adentro queda caracterizado, implícitamente, como “lo ficticio”, “una ficción”:

Además de lo monetario, me pareció bien justamente ganar experiencia en un campo real, con problemáticas reales”; “Me aportó, como decía arriba, una cuota de realidad que difícilmente se adquiere leyendo bibliografía;

Frecuentemente charlábamos con compañeros sobre lo alejados que estaban de la realidad de las aulas algunos textos teóricos que nos daban.

El cruce permanente de las fronteras entre adelante/atrás y adentro/afuera, en una y otra dirección, si bien provoca “cierta ciclotimia o bipolaridad”, un situarse en “personalidades múltiples”, al mismo tiempo constituye una circunstancia privilegiada para aprender a ser docente, a partir de la complementariedad de estos dos roles que se desarrollan en forma simultánea. Los efectos que le atribuyen los profesores pueden resumirse en los siguientes puntos:

a- el desarrollo de una actitud crítica respecto de las clases universitarias: los contenidos y la bibliografía se confrontan ahora con las prácticas docentes y esto conduce a una nueva focalización o a una mejor apropiación de conceptos y textos que propone la universidad:

Descarté material, me concentré en otra bibliografía que antes había dejado pasar de largo o de la que sólo había leído

algunos capítulos y empecé a comprender ciertas cuestiones de las prácticas profesionales que solo había entendido desde la teoría.

o bien se “leen con ojos de docente” y se cotejan con los saberes necesarios para el trabajo en las escuelas:

Muchas veces me preguntaba si lo que estaba viendo me iba a servir en algún momento para dar clases.

Esos 4 años en un lugar como la universidad alcanzan y sobran para que uno se olvide cómo son los alumnos en las escuelas, cómo son las escuelas, y le alcanzan para no enterarse como es dar clase para más de 20 chicos, cómo es preparar clases lindas y motivadoras, cómo es establecer vínculos entre profesores-alumnos. Estas experiencias te vienen a golpear la cara.

b- la ponderación de algunos aspectos inherentes al quehacer docente que, hasta esa instancia, permanecían invisibilizados:

Me permitió valorar algunas cosas que quizás hasta el momento no valoraba del todo, o no les prestaba atención, principalmente en lo referido a cuánto un profesor preparó su clase y en lo concerniente a el lugar que le da al alumno, a si lo tiene en cuenta o lo pierde de vista, si considera las particularidades del grupo o si su clase es una clase modelo que se ajusta a todos los grupos por igual.

Por otro lado, también les habilita el mirar la institución educativa desde aristas nuevas, así como aprender toda la cuestión administrativa que implica la tarea docente.

c- un estado de alerta respecto de las dificultades que pueden experimentar los alumnos de la escuela secundaria, que se acciona cuando el propio estudiante universitario se ve inmerso en una situación similar:

al verme ante alguna dificultad como estudiante he pensado si mis alumnos no se podían encontrar ante algo similar en mi materia (consignas poco precisas, por citar algún ejemplo)-.

d- un impacto en el momento de las residencias. Los estudiantes-profesores ya están acostumbrados a “estar de los dos lados del mostrador”: se sienten más seguros, se pueden focalizar en los contenidos y dejar de lado otros aspectos que sí podrían preocuparle a un “inexperto” como son el manejo del tiempo o de los grupos, la posibilidad de prever determinadas reacciones de los alumnos frente a una actividad, “*esto de saber ‘por dónde correrlos’*” frente a diversas situaciones que podrían resultar complicaciones durante la práctica: “*que los alumnos no tengan el material, que no lo hayan leído, que les hayan dicho que no tenían la materia y no tengan la carpeta, etc*”.

...uno empieza a pensar como profesor a la par de como estudiante, lo ves desde más de una perspectiva. Es como ver un cuadro cubista.

“Si quien está frente a un grupo ya posee cierta experiencia en el aula, tiene una gran parte del camino recorrido, conoce ciertas ‘reglas del juego’ y como consecuencia, aventaja a quien no las posee.

Asimismo, las residencias comienzan a impactar en el trabajo diario, generando un *feedback* que permea la frontera entre el afuera y el adentro, que abandona el “como si”, que legitima lo que ya se es de hecho:

Un trabajo de ida y vuelta más ‘real’, que iba más allá del ‘hacemos que soy docente’ en las prácticas.

Aunque aprendí algunas otras cosas en la residencia, es verdad que yo ya me sentía, y era de hecho profesora. La residencia era lo que me iba a permitir ser además docente de ‘derecho’. El título venía a proclamar públicamente algo que yo ya era.

3. ALGUNOS RESULTADOS Y NUEVAS DISCUSIONES

Maurice Tardif (2009:37) denomina *experienciales* a aquellos saberes “actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos”. Esos saberes están formados por otros -disciplinarios, de las ciencias de la educación, curriculares- pero “traducidos, ‘pulidos’ y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia” (Tardif, 2009: 41). Esto implica que la práctica profesional no es meramente un escenario de “aplicación” de saberes producidos por otros o aprendidos en las instituciones de formación, sino que es, esencialmente, un espacio donde los saberes se producen, se transforman y se jerarquizan.

La inserción anticipada permite a los estudiantes empezar a construir esos saberes experienciales en los contextos reales de actuación donde desempeñan las mismas tareas que los docentes que han completado sus estudios y aún los que acreditan una larga trayectoria en la profesión. Se les demanda un tipo de competencia que no es propia del campo de la enseñanza, ni de la formación. Como analiza Souto “en la profesionalización aparece el sujeto situado en el mundo del trabajo y en la situación laboral con sus propias reglas de juego” (Souto 2011:29)

Estas nuevas realidades que se presentan en nuestro contexto no sólo ponen en jaque muchas de las categorías construidas por las investigaciones en ámbitos europeos y latinoamericanos y exceden las denominaciones que habitualmente hemos empleado para referirnos a los sujetos (¿Acaso podemos hablar de *principiante* para referirnos a un

egresado que, al momento de ingresar al listado oficial, lleva siete años de desempeño laboral?), sino que impactan en las instituciones formadoras de docentes, que tradicionalmente han diseñado el trayecto formativo como previo a los desempeños reales.

Al mismo tiempo, parece necesario que las escuelas asuman que, en muchos casos, se incorporan al plantel estudiantes-profesores, que no han completado aún la formación de grado. Algunas investigaciones de nuestro grupo dan cuenta de que los equipos directivos desconocen la presencia de docentes principiantes en sus establecimientos: al no poder identificarlos, tampoco ponen en práctica estrategias para acompañarlos en esos primeros desempeños laborales, de este modo, los nuevos profesores quedan librados a su suerte y “aterrizan como pueden” (Menghini y Fernández Coria, 2011). Por otra parte, la obligatoriedad de la educación secundaria establecida en la Ley de Educación Nacional y los cambios de ese nivel justifican la importancia de generar conocimiento acerca de lo que representa esta categoría de “docentes principiantes” en el nivel secundario, para repensar, analizar y tensionar la formación inicial de los docentes de este nivel, teniendo como fuente privilegiada de información la propia voz de aquellos que transitan esta etapa en los tiempos actuales y en nuestra región.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea (2004). “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, número 34/3, 2004.
- Bolivar Botía, Antonio (1997). “Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuestas de itinerarios de formación”. Memoria final del Proyecto de Investigación Educativa, Universidad de Granada, España.

- Cornejo Abarca, José (1999). “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 19, pp. 51-100.
- Filinich, María Isabel (2004). *Enunciación*. Eudeba. Enciclopedia Semiológica. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Gimeno Sacristán, José (1992). “Profesionalización docente y cambio educativo”; en: Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992. (pp. 113 – 144).
- Marcelo, Carlos (1999) “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19, págs. 101-143
- Marcelo, Carlos (2007) “Empezar con buen pie. Inserción a la enseñanza para profesores principiantes” en *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n° 33, páginas 27- 38.
- Marcelo, Carlos (coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Octaedro, Barcelona.
- Menghini, Raúl y Fernández Coria, Carolina (2011) “Los directivos de escuelas secundarias públicas y los docentes principiantes”, en Actas de las VII Jornadas de Investigación en Educación, Universidad de Córdoba, formato CD.
- Silva, Antonio (2000). *Imaginario urbano*, Tercer Mundo Editores, Colombia.
- Souto, Marta (2011). “La residencia: un espacio múltiple de formación”, en Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*, Jorge Baudino Editores, Buenos Aires.
- Tardif, Maurice (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*, Octaedro, España.