RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Leguizamón, Griselda

La configuración profesional de los/as profesores/as de secundaria en los primeros años de su ejercicio docente

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Leguizamón, G. (2022). La configuración profesional de los/as profesores/as de secundaria en los primeros años de su ejercicio docente. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3953

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Griselda Leguizamón, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Diciembre de 2022, pp. 395,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas

La configuración profesional de los/as profesores/as de secundaria en los primeros años de su ejercicio docente

TESIS DOCTORAL

Griselda Leguizamón

grisvlm@gmail.com

Resumen

La etapa de iniciación en la docencia en el nivel secundario se constituye en un período desafiante tanto para el profesorado[1] novel como para las instituciones en las que comienzan su carrera docente.

A nivel internacional, en las últimas décadas se implementaron y documentaron una cantidad considerable de procesos de inducción, asesoramiento, tutorías y mentorías, experiencias de acompañamiento. En nuestro país, a pesar de los cambios en las definiciones de las políticas públicas solo se desarrollaron estrategias aisladas y asistemáticas de acompañamiento institucional al profesorado novel. Estas se concretaron, sustancialmente, a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la Ley de Educación Provincial 13.688 para la Provincia de Buenos Aires (2007) y a través de las líneas de acción establecidas por el Plan Educativo Jurisdiccional 2013 – 2016 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires para el trabajo con las Trayectorias docentes.

En el marco de esta nueva legislación, las escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires se consolidaron como soportes de la obligatoriedad del nivel y de la enseñanza inclusiva. Se tornó crucial para este estudio, comprender la construcción de las configuraciones profesionales del profesorado novel en la complejidad de las lógicas de funcionamiento de esas nuevas escuelas secundarias.

Esta investigación se posiciona en una doble dimensión: profesorado novel -instituciones educativas, donde el transcurrir del desarrollo profesional del profesorado principiante se fusiona con el proyecto educativo de una escuela particular, moduladora de sus

[1] Sustantivo colectivo que refiere al conjunto de profesores/as que recién se inician en la docencia.

configuraciones profesionales. Al mismo tiempo, los movimientos de estas configuraciones profesionales, pensados relacionalmente[2], producen transformaciones en las condiciones de existencia de esa institución.

El enfoque metodológico cualitativo con un diseño crítico de estudio de casos colectivo e instrumental se utilizó en cinco escuelas de la Región IV de la provincia de Buenos Aires. En estas instituciones, se entrevistaron 12 profesores/as principiantes, 7 profesores/as con experiencia (antigüedad en la docencia de nivel secundario), 7 preceptores/as y 5 integrantes del equipo directivo, esto es 31 informantes claves. Las voces recabadas y analizadas, junto con el trabajo de observación participante, toma de notas de campo, y análisis documental, brindaron datos intrínsecos acerca de las características institucionales de funcionamiento y de las configuraciones profesionales del profesorado novel, materializadas en las descripciones densas de cada uno de los casos.

Por su diseño, este estudio no es generalizable; sin embargo, permitió la emergencia de ciertos hallazgos y resultados a nivel local de la región educativa bonaerense IV. Desde esta base, se proyectaron posibles líneas de investigación futuras para el referido conurbano, en atención a los tiempos recientes de pandemia, que podrían contribuir como insumos para la implementación de políticas educativas públicas adicionales impulsoras de nuevas líneas de acción para la formación continua y de estrategias de acompañamiento sostenidas en el tiempo.

Palabras clave: Profesorado novel – Instituciones educativas- Configuraciones profesionales- Enseñanza nivel secundario – Desarrollo profesional docente

[2] Bourdieu es el autor de la teoría relacional que entiende la acción de un agente no solo con base en una estructura, sino también considerando la influencia que el sujeto ejerce sobre ella.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Universidad Nacional de Quilmes

Secretaría de Posgrado

Doctorado En Ciencias Sociales y Humanas

TESIS DOCTORAL

La configuración profesional de los/as profesores/as de secundaria en los primeros años de su ejercicio docente

Directora: Dra. Ingrid Sverdlick

Doctoranda: Mg. Griselda V. Leguizamón Muiño

Bernal, Argentina, 2022

Índice

Primera Parte 12

Capítulo 1. Presentación 13

El problema de investigación 14

Estructura del trabajo de investigación 20

Capítulo 2. Los/as profesores/as principiantes en el nivel secundario: investigaciones y normativas 23

2.a. Políticas y regulaciones que constituyen el marco normativo para el funcionamiento del nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires y la inserción del profesorado novel 24

2.b. Estudios e investigaciones que componen el estado de la cuestión acerca de la inserción profesional de los/as profesores/as noveles 47

Capítulo 3. Debates contemporáneos sobre los/as profesores/as principiantes 60

3.a. Los inicios en la docencia en las nuevas condiciones de funcionamiento del nivel secundario 61

3.b. Las inserciones profesionales complejas en los inicios de la profesión 64

3.c. Las instituciones educativas: mediaciones y luchas en la vida cotidiana escolar 68

3.d. Las configuraciones profesionales de los/as profesores/as noveles 72

3.e. Los saberes del profesorado novel 74

3.f. El desarrollo profesional docente 76

Capítulo 4. ¿Por qué un estudio de casos? 78

4.a. Las decisiones metodológicas 79

4.b. Criterios de selección de los casos 84

4.c. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos 88

4.d. Apreciaciones generales del trabajo de campo 91

Segunda Parte 93

Capítulo 5. Los estudios de casos 94

5. El territorio de inserción de los profesores y las profesoras principiantes: las nuevas escuelas secundarias de la Región IV 95

Capítulo 6. Caso A – Una escuela con prestigio 97

6.1. La Escuela de Educación Secundaria A (EES A) 98

6.1.a. Las transformaciones en la historia de la escuela 98
6.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares 100
6.1.c. La Dirección, los/as profesores/as y la inclusión 103
6.1.d. Los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel 105
6.1.e. Los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles 108
6.2. El profesorado novel en la Escuela de Educación Secundaria A 110
6.2.a. Trayectoria y formación inicial de los/as profesores/as ingresantes 110
6.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia 112
6.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos 114
6.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas 121
6.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel 123
6.3 Comprendiendo el Caso A 125
6.3.a. La institución escolar 125
6.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel 127
Capítulo 7. Caso B Una escuela preuniversitaria 131
7.1. La Escuela de Educación Secundaria Técnica B (ESET B) 132
7.1.a. La fundación de la escuela: su historia 132
7.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares 134
7.1.c. La Dirección, los/as profesores/s y la inclusión 136
7.1.d. Los/as colegas con experiencia, los/as Coordinadores/as de Grupos, y la recepción en la escuela al profesorado novel 138
7.2. El profesorado novel en la ESET B 141
7.2.a. Trayectoria y formación educativa de los/as profesores/as 141
7.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia 143
7.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos 145
7.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas 149
7.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel 151
7.3 Comprendiendo el Caso B 152
7.3.a. La institución escolar 152
7.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel 156
Capítulo 8. Caso C – Una escuela con pasado 162
8.1. La Escuela de Educación Secundaria C (EES C) 163
8.1.a. Las transformaciones en la historia de la escuela 163
8.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares 166
8.1.c. La Dirección, los/as profesores/as y la inclusión 168
8.1.d. Los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel 170
8.1.e. Los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles 172
8.2. El profesorado novel en la Escuela de Educación Secundaria C 174
8.2.a. Trayectoria y formación educativa de los/as profesores/as principiantes 174

8.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia 177
8.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos 180
8.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas 186
8.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel 188
8.3. Comprendiendo el Caso 3 189
8.3.a. La institución escolar 189
8.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel 196
Capítulo 9. Caso D – Una escuela deportiva 201
9.1. La Escuela de Educación Secundaria D (EES D) 202
9.1.a. Las transformaciones en la historia de la escuela 202
9.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares 205
9.1.c. La Dirección, los/as profesores/as y la inclusión 209
9.1.d. Los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel 211
9.1.e. Los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles 213
9.2. El profesorado novel en la Escuela de Educación Secundaria D 215
9.2.a. Trayectoria y formación inicial de los/as profesores/as ingresantes 215
9.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia 217
9.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos 219
9.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas 223
9.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel 225
9.3. Comprendiendo el Caso D 226
9.3.a. La institución escolar 226
9.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel 229
Capítulo 10. Caso E – Otra escuela deportiva 235
10.1. La Escuela de Educación Secundaria E (EES E) 236
10.1.a. Las transformaciones en la historia de la escuela 236
10.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares 238
10.1.c. La Dirección, los/as profesores/as y la inclusión 241
10.1.d. Los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel 243
10.1.e. Los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles 245
10.2. El profesorado novel en la Escuela de Educación Secundaria E 248
10.2.a. Trayectoria y formación inicial de los/as profesores/as ingresantes 248
10.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia 249
10.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos 251
10.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas 253
10.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel 254
10.3 Comprendiendo el Caso E 255
10.3.a. La institución escolar 255

10.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel 257
Capítulo 11. Conclusiones de la investigación 260
11.1. Hallazgos y resultados 261
11.1.a. El proceso de reestructuración institucional 262
11.1.b. La comprensión de la construcción de las configuraciones profesionales de los/as profesores/as principiantes 269
11.1.c. Movimientos de acompañamiento institucional y formación continua del profesorado novel 277
11.2. Perspectivas de futuro 279
Referencias bibliográficas 281
Anexo I 293
Protocolo para la realización de entrevistas y Tabla de entrevistados por Caso 293
Anexo II 297
Transcripciones de entrevistas y Notas de campo por Casos 297

Índice de Figuras y Tablas

Figura 1 ... 84
Las zonas educativas de la Provincia de Buenos Aires ... 84
Tabla 1 ... 110
Materias básicas y orientadas Ciclo Superior Comunicación ... 110
Tabla 2 ... 141
Estructura curricular de la ESET B ... 141
Tabla 3 ... 174
Materias básicas y orientadas Ciclo Superior en Ciencias Sociales ... 174
Tabla 4 ... 175
Materias básicas y orientadas Ciclo Superior en Economía y Administración: ... 175
Tabla 5 ... 176
Materias del Ciclo Básico de la nueva Secundaria ... 176
Tabla 6 ... 191
Carreras de Profesorados Nivel Superior ... 191
Figura 2 ... 203
La EES D en los juegos bonaerenses ... 203
Figura 3 ... 206
Tabla y Mapa de Carencias Múltiples que arrojó el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010) ... 206
Tabla 7 ... 215
Materias básicas y orientadas Ciclo Superior en Educación Física ... 215
Figura 3 ... 238
Presupuesto en estructura escolar (2012-2019) ... 238
Tabla 8 ... 263

Las escuelas de los estudios de caso 263
Figura 5 271
Las formaciones iniciales de los/as profesores/as principiantes 271
Figura 6 272
Las configuraciones profesionales de los/as profesores/as principiantes 272

Al profesorado, por su energía que moviliza la búsqueda de nuevos caminos y experiencias de vida.

A Rubén, mi esposo, y a mi amada familia.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todos/as y, en particular, a cada una de las personas que colaboraron, me alentaron y confiaron en la realización de esta tesis doctoral, a lo largo de todo el proceso de su elaboración.

Agradezco especialmente a mi Directora, la Dra. Ingrid Sverdlick, por su inestimable guía y su apoyo, y a la Universidad Nacional de Quilmes por permitirme realizar el doctorado en esta prestigiosa Universidad.

Expreso nuevamente a todos/as, mi sincero agradecimiento sin necesidad de nombrarlos/as, porque tanto ellos/as como yo conocemos la profunda gratitud que sus escuchas, sus consejos, sus palabras y sus compañías han despertado en mí.

Primera Parte

Capítulo 1. Presentación

En este capítulo se realiza la presentación del problema de investigación, y de los objetivos formulados para esta Tesis, incluyendo sus aportes al campo de las Ciencias Sociales y Humanas, específicamente en el área de Educación. Asimismo, se esbozan la estructura del estudio, y una síntesis de los contenidos desarrollados en de cada uno de los capítulos que la componen.

El problema de investigación

La relevancia que reviste el estudio del profesorado principiante en las agendas de investigación educativa internacionales y nacionales se manifestó, a partir el 2010, en los documentos que estructuraron las líneas de la agenda de políticas públicas de los organismos internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD-PREAL) dependiente de la UNESCO para América Latina y el Caribe, y la Universidad de Sevilla). De las actividades de estos grupos surgió una idea sustantiva que incitó este trabajo de investigación: “La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de enseñanza es crucial para decidir si se continúa ejerciendo o no la profesión docente” (OCDE, 2015, p. 525). De acuerdo con lo enunciado en la agenda internacional, los distintos modos en que los/as profesores/as transitaban la etapa de inserción en la docencia conmovían su permanencia en la profesión.

Sobre la base de estas consideraciones, y de la importancia que tiene la primera etapa en la formación profesional, surgió mi preocupación por comprender cómo los profesores construían sus configuraciones profesionales en los primeros años de enseñanza, en escuelas del nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires. Advertí que el paso por la primera escuela (o primeras escuelas si pertenecen al nivel secundario) se conforma como un período fundamental en el desarrollo profesional de los/as profesores/as, y la vivencia de su tránsito condiciona fuertemente la permanencia en la profesión.

Para estudiar este período de desarrollo profesional docente, me propuse: reconocer cómo los/as profesores principiantes llevaban a cabo sus procesos de inserción profesional en escuelas con distintas gestiones y/o modalidades, y

describir sus experiencias de socialización profesional identificando acciones educativas vinculadas a la obligatoriedad y la inclusión.

Al referir a la agenda internacional, también observé que el ofrecimiento de un desarrollo profesional continuo y de apoyo a los/as profesores/as constituía uno de los desafíos para la Educación 2030 (UNESCO, 2016), comprometido con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Caracterizar las formas en que se despliegan los acompañamientos institucionales y la formación continua se conformó entonces, en el último objetivo de esta investigación.

Además del argumento expuesto por la UNESCO (2016), encontré que, tanto a nivel internacional como nacional, los trabajos de Marcelo García (2008); Valliant y Marcelo García (2015) y Terigi (2012; 2017) se refieren al proceso de desarrollo profesional docente, aunque la variación de las condiciones de trabajo del profesorado de nivel secundario de gestión estatal en nuestro país no aparece discriminada. Estas condiciones difieren de las de nivel primario, fundamentalmente, por la breve duración y discontinuidad de sus horarios dentro de la jornada escolar, y por la simultaneidad de su trabajo en diferentes escuelas.

Al buscar otros estudios que sirvieran de antecedentes, noté que las investigaciones locales se enfocaron en los siguientes aspectos: las actividades de acompañamiento, especialmente la mentoría en el caso de una escuela del conurbano norte de la provincia de Buenos Aires (Zeballos, 2008); el oficio y la vocación (Alliaud y Antelo, 2009); los problemas y las necesidades de graduados/as de los profesorados de una Universidad Nacional del conurbano oeste de la provincia de Buenos Aires (Serra, Krichesky y Merodo,2009); el acompañamiento a maestros principiantes de nivel primario (Alen y Allegroni, 2010) y la etapa inicial en el ejercicio docente (Chapato y Errobidart (comps.) 2011). En ellas se identificaba al/ a la profesor/a que realiza la cobertura de horas o cargos vacantes, como poseedor/a de una titulación pedagógica, en sintonía con una lógica naturalizada en las escuelas secundarias de nuestro país.

En consecuencia, a los/as profesores/as principiantes se los definía como aquéllos recién graduados que impartían docencia por primera vez en una institución educativa y que se caracterizaban por tener poca experiencia docente previa adquirida durante las prácticas de formación. En relación con esta

carencia, parecía ignorarse que muchas veces la formación inicial de ese/a profesor/a principiante era solamente una formación disciplinar. Es decir, muchas de las trayectorias formativas anteriores al ingreso a la docencia carecían de materias que plantearan cuestiones sustanciales de la educación como las que se abordaban en pedagogía, didáctica y las prácticas de la enseñanza.

La situación descripta establecía un punto de partida totalmente diferente a atender en las políticas educativas públicas para el desarrollo profesional y creaba variaciones a la concepción de profesor/a novel tradicional, elementos puesto en dialogo con los resultados de las investigaciones mencionadas.

Con respecto al acompañamiento como parte del desarrollo profesional continuo, —al contemplar las variaciones en la concepción del profesorado principiante— correspondía indagar si se destinaban los tiempos y espacios institucionales necesarios para incentivarlos al trabajo colaborativo con sus colegas y con la dirección de las escuelas. Además, sondear si se creaban e implementaban programas de acompañamiento (en servicio, acciones, estrategias, en forma continua o aisladas) que tomaran como punto de partida las titulaciones particulares de cada profesor/a, dentro de las condiciones laborales específicas de cada institución.

Cabe señalar en este momento, que la preocupación por la etapa de ingreso a la docencia del profesorado de nivel secundario se inscribió en mi caso particular, en la profesión que desarrollé por largos años, experiencia de vida que me impulsó a reflexionar sobre numerosas cuestiones recién detalladas, motivadoras de esta investigación.

Al cumplir con las tareas que componen el rol de formadora de formadores, llevé a cabo cotidianamente: observaciones de clases, descripciones y análisis de intervenciones pedagógicas, y evaluaciones de prácticas de enseñanza en diversos niveles e instituciones educativas. En esas situaciones, dialogué con practicantes y profesores/as del nivel secundario, acerca de sus decisiones pedagógicas y didácticas, y también éticas y políticas, asumidas en su tarea de enseñanza.

Parte de esto ya fue expuesto y estudiado durante la investigación en la que se basó mi Tesis de Maestría (Leguizamón, 2012) titulada: “La reflexión sobre las prácticas educativas y la construcción del conocimiento pedagógico”. Este trabajo tuvo como propósito identificar y describir las formas en que los estudiantes de carreras de formación docente construían saberes pedagógicos tomando el espacio de la práctica docente en la formación inicial del profesorado universitario como eje de investigación. En su desarrollo analicé los distintos modos en que se expresaba la construcción de saberes pedagógicos durante el proceso de la formación inicial del profesorado. Se examinaron y distinguieron los saberes teóricos de aquellos otros que los/as practicantes ponían en juego en las prácticas en contexto, y los posibles cruces entre ambos tipos de conocimiento en las prácticas cotidianas. En sus conclusiones, describí las maneras en que los practicantes construían saberes pedagógicos durante sus prácticas y residencias, basándose en:

- la autoevaluación de sus actuaciones
- el cambio de estrategias didácticas durante las clases en relación a indicios percibidos en el contexto áulico;
- la identificación de factores externos que interpelaban la vida institucional;
- una apertura sensible a los cambios generados en los estudiantes a su cargo;
- el descubrimiento de un estilo propio de pensar y ejercer la enseñanza y
- un posicionamiento consciente como enseñante con características singulares.

Estos hallazgos incentivaron mi interés para continuar investigando cómo operaban las escuelas con sus improntas particulares en los saberes de los/as docentes que iniciaban su camino profesional, en una etapa de cambio de las políticas educativas públicas en nuestro país.

El trabajo previo se constituyó entonces, en antecedente y punto de partida para esta nueva investigación, en la que decidí estudiar la complejidad de las lógicas de funcionamiento de las escuelas secundarias actuales enmarcadas en la enseñanza inclusiva. Me centré en investigar cómo cada una de las escuelas seleccionadas como casos producía mediaciones orientadas a transformar y encauzar las acciones educativas individuales y grupales de los/as profesores/as

hacia la enseñanza inclusiva en sintonía con lo establecido en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la Ley de Educación Provincial13.688 (2007) para la Provincia de Buenos Aires; y el Régimen Académico -Resolución 587 DGCyE Provincia de Buenos Aires (2011).

Por ello, me aboqué en comprender cómo las configuraciones profesionales del profesorado novel se construían en las escuelas secundarias seleccionadas, durante la realización de acciones educativas, individuales y grupales, orientadas por los objetivos institucionales. Las mencionadas configuraciones profesionales se transformaron, entonces, en unidades de análisis con autonomía relativa (Stake, 2007), porque sus sentidos solo se pueden comprender cuando son interpretados en la complejidad del funcionamiento diferenciado de cada escuela.

En tales circunstancias me preguntaba: ¿Cómo leer la configuración profesional de un docente novel en el marco de cada escuela? ¿Qué le aporta a la configuración profesional de cada docente su paso por una determinada institución? Además, me interpelaba examinar qué sucedía en los primeros años de ejercicio, en una escuela específica. ¿Cómo se lo/a recibía? ¿Qué tipo de acompañamiento se le ofrecía? ¿Cómo se abordaba y desarrollaba la enseñanza en esa institución? ¿Cómo se integraba a la cultura escolar? Si en la institución se habían formulado objetivos tendientes a la enseñanza inclusiva ¿Qué cambios se suscitaban en las formas de pensar y de implementar la enseñanza de un/a profesor/a novel[3]?

En línea con estos interrogantes, surgió la necesidad de ir más lejos y apreciar las situaciones escolares y acciones educativas desde otras miradas. Reconocer las escuelas como sistemas con sus luchas políticas internas, posibilitaba la comprensión de los significados y sentidos atribuidos al despliegue del oficio docente. Apreciarlas de esta manera implicaba descubrir las condiciones en las que transcurría el trabajo docente en las nuevas secundarias[4], dentro de un

[3] Para este estudio, noveles se utiliza como sinónimo de principiantes.

[4] Las escuelas de nivel medio se transformaron en las nuevas escuelas secundarias en la Provincia de Buenos Aires a partir de los cambios establecidos para el nivel por la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y la Ley de Educación Provincial 13.688 (2007)

marco legal que contemplaba la inclusión y la obligatoriedad como nuevas dimensiones ético-políticas.

En investigaciones previas realizadas en nuestro país, no encontré la preocupación por indagar cómo el transcurrir del desarrollo profesional del profesorado principiante se fusiona con el proyecto educativo de una escuela particular; cómo esta asociación moldea sus configuraciones profesionales y cómo, al mismo tiempo y en forma relacional, los movimientos de estas configuraciones profesionales producen transformaciones en las condiciones de existencia de esa institución. No detecté la mención y el análisis de las nuevas funciones a las que el profesorado novel fue habilitado en el ejercicio de la docencia por los cambios en las políticas educativas del nivel en la primera década del siglo XXI. Tampoco percibí un examen detallado de los cambios en las condiciones institucionales de las escuelas que se crearon o se conformaron en ese mismo período, cambios que provocaron que sus funcionamientos también pudieran pensarse como noveles.

Como contribución a esos faltantes, en esta Tesis se indagaron las condiciones de funcionamiento del nivel secundario en los diferentes contextos institucionales de cambio y reformas educativas en el período 2014-2017, y al mismo tiempo, en qué funciones los/as profesores/as noveles desarrollaban la docencia. Asimismo, se examinaron especialmente, las acciones institucionales de acompañamiento al profesorado novel.

En suma, esta Tesis aspira a generar conocimientos sobre ambas líneas: la construcción de las configuraciones profesionales del profesorado principiante en las nuevas escuelas secundarias y las transformaciones en los funcionamientos de estas escuelas en la nueva coyuntura político-educativa.

Estructura del trabajo de investigación

La estructura de esta investigación se organizó en dos partes: una teórica y otra empírica, cada una con sus respectivos capítulos.

En el Capítulo 1 se presenta el problema de investigación basado en los antecedentes hallados sobre el tema. Se contextualiza su relevancia y el período temporal que comprende la investigación, y se argumenta su justificación. En consonancia con lo planteado se ubica al problema en el campo de la Educación, se formulan los objetivos de la investigación, y se definen innovaciones desarrolladas sobre la temática expuesta.

En el capítulo 2 se expone el estado de la cuestión acerca de los/as profesores/as principiantes en el nivel secundario y el marco legal que regula su inserción. Se encuentra dividido en los apartados 1.a. y 1.b. En el apartado 1.a. se detallan y analizan las políticas y regulaciones que constituyen el marco normativo para el funcionamiento del referido nivel en la Provincia de Buenos Aires, así como la inserción del profesorado novel. En el otro apartado 1.b. se explicita y revisa el estado de la cuestión en diferentes trabajos publicados recientemente, tanto a nivel nacional como internacional, donde se destacan la línea francesa y la línea española por sus contribuciones al tema a nivel local.

En el Capítulo 3, aparecen los debates contemporáneos sobre los/as profesores/as principiantes dispuestos de acuerdo con las perspectivas y los conceptos que estructuran el marco teórico de esta investigación. Se delimitan: los inicios en la docencia en las nuevas condiciones de funcionamiento del nivel secundario; las inserciones profesionales en los inicios de la profesión; las mediaciones y luchas que acontecen en las instituciones educativas en la vida cotidiana escolar, y el desarrollo profesional docente desde una perspectiva históricamente situada. Estos conceptos y enfoque mencionado han posibilitado la definición del objeto de estudio y la realización del análisis cualitativo.

Como último componente de la Primera Parte, el Capítulo 4 condensa las decisiones metodológicas tomadas para abordar esta investigación mediante un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos colectivo e instrumental. Se establecen los criterios de selección de los casos y las técnicas e

instrumentos que viabilizan la recogida de datos. La construcción y el análisis de los datos siguen una perspectiva metodológica simbólica y crítica, como también las apreciaciones generales de la investigadora al realizar el trabajo de campo.

En la Segunda Parte de esta Tesis, en el Capítulo 5 se presenta el campo donde se desarrolla la investigación, es decir, las escuelas elegidas como casos, mediante una somera descripción de las características distintivas de funcionamiento.

En los Capítulos 6, 7, 8, 9 y 10, se exponen los datos recabados en cada uno de los casos retomando líneas y conceptos definidos en el marco teórico, respecto de las escuelas y al profesorado novel. En consonancia, la indagación en las escuelas se basó en los siguientes aspectos: las transformaciones en la historia de la escuela; el barrio, la comunidad y los proyectos escolares; la Dirección, los/as profesores/as y la inclusión; los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel; y, los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles. En referencia al profesorado novel, se indagaron: las trayectorias de formación inicial de los/as profesores/as principiantes; la elección de la carrera e ingreso a la docencia; la práctica docente: preocupaciones y desafíos; los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas; y, por último, las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel.

En el cierre de cada uno de estos Capítulos, se retoman las descripciones densas en una síntesis comprensiva de cada caso haciendo visibles las construcciones de las configuraciones profesionales del profesorado principiante, entramadas en las características institucionales. Se muestran, al mismo tiempo, las transformaciones pedagógicas y culturales que las construcciones producen en el funcionamiento de esas escuelas, en el marco de interpretaciones diversas de leyes y normativas de la política educativa.

En el Capítulo 11 se presentan los hallazgos y resultados obtenidos que se vinculan con los objetivos de investigación. Aunque en cada uno de los capítulos anteriores de esta segunda parte se expusieron conclusiones parciales, en este capítulo se retoman y se sintetizan. Adicionalmente, se discurre acerca de los

aportes y las limitaciones del presente trabajo y se proyectan futuras líneas de investigación.

Como cierre aparecen el listado de Referencias Bibliográficas y dos anexos: uno con el protocolo para la realización de entrevistas y la tabla de entrevistados por caso, y otro con el corpus de entrevistas, observaciones participantes y notas de campo.

Capítulo 2. Los/as profesores/as principiantes en el nivel secundario: investigaciones y normativas

2.a. Políticas y regulaciones que constituyen el marco normativo para el funcionamiento del nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires y la inserción del profesorado novel

En el año 1993, en el marco de las políticas neoliberales que caracterizaron la década de los 90' en nuestro país, se produjo una transformación estructural en el sistema educativo. Se sancionó la Ley Federal 24.195 (1993) que reemplazó el tradicional esquema institucional de la escuela primaria de siete años y la secundaria de cinco, por un ciclo de educación inicial de dos años (para los/as niños/as de cuatro y cinco años), otro de Educación General Básica de nueve años (de 6 a 14 años) y un nivel polimodal de tres años (15 a 17 años). La obligatoriedad comprendía desde el nivel inicial segundo año (5 años) hasta la finalización del noveno año de la Educación General Básica.

Posteriormente, para dar cumplimiento al derecho a la educación, en el año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 sacudió, otra vez, al sistema educativo. Surgió entonces, una nueva secundaria bajo las directrices de la LEN (2006) y de la Ley de Educación Provincial 13.688 (2007) para la provincia de Buenos Aires, que tenía las siguientes características distintivas:

a. una nueva estructura: la distribución anterior de Educación Secundaria Básica o Tercer Ciclo de Educación General Básica, y Polimodal (Ley 11.612, 1994) denominada común o para adolescentes y jóvenes, fue reformada y transformada en una sola escuela secundaria de 6 años y

b. su obligatoriedad: el nivel secundario se incluyó totalmente dentro del período denominado escolaridad obligatoria (Ley de Educación Provincial 13.688, 2007).

La extensión de la obligatoriedad escolar trajo aparejados debates puntuales relacionados con la inclusión de ciertos sectores sociales tradicionalmente excluidos de la escuela media, ahora incluidos en la nueva secundaria. Históricamente en Argentina, y en toda América Latina, la escuela secundaria era una escuela para pocos/as, dedicada a la formación de jóvenes que luego conformarían las elites dirigentes de la república con opción al ingreso de los estudios superiores. Resulta crucial destacar que esta dimensión de selectividad

se encarnaba en el equipo directivo, profesores y profesoras del nivel, y en los/as estudiantes y sus familias.

La obligatoriedad del secundario produjo una tensión entre la tradición de una formación selectiva y la actual: que amplió la puerta de ingreso aspirando a la universalización del nivel. Trajo aparejada una crisis del sentido histórico de la escuela secundaria, transformada a partir de la adopción de una gestión pedagógica particular, con la finalidad de lograr la inclusión con calidad. Según Bracchi (2014) la obligatoriedad del nivel significó la materialización de un proyecto de políticas públicas, educativo y cultural, tendiente a "construir una sociedad más justa y menos desigual" (p. 8) que incluyera con aprendizajes a jóvenes que no hubieran podido completar el nivel (o que nunca hubieran tenido la oportunidad de comenzarlo). Esta decisión de incluir se entendió como una garantía del derecho de los/as estudiantes a acceder, permanecer y finalizar el nivel secundario.

Al seguir esta línea de la inclusión y a los fines de garantizar la obligatoriedad, se modificaron las condiciones político-institucionales de las escuelas secundarias dando lugar a la creación de diferentes modalidades.

Según el art. 17 de la LEN 26.206 (2006) las modalidades:

> (…) funcionan como opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atienden particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (p. 3)

A los efectos de cumplir lo que establece la LEN 26.206 (2006) se constituyeron 8 (ocho) modalidades en el Sistema Educativo Nacional para el nivel secundario, a saber:

- la Educación Técnico Profesional,
- la Educación Artística,
- la Educación Especial,

- la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos,
- la Educación Rural,
- la Educación Intercultural Bilingüe,
- la Educación en Contextos de Privación de Libertad y
- la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En la provincia de Buenos Aires, en las escuelas de la nueva secundaria, solo tomaron cuerpo tres (3) de estas modalidades: la común orientada, la técnico-profesional y la artística.

En el Marco General de La Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Anexo II, p. 4, se establece que:

> La orientación garantizará que los estudiantes se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento propio de la Orientación y se definirá mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados, agrupados –a los fines de la formulación de planes de estudios- en el Campo de Formación Específica. (Res. 89/09 CFE, p. 17)

En la modalidad de escuela secundaria común orientada, para el ciclo Superior compuesto por 4to, 5to y 6to año, se abrieron las siguientes orientaciones:

- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Economía y Administración
- Arte (Artes Visuales, Danza, Música, Literatura, Teatro)
- Comunicación
- Educación Física
- Lenguas Extranjeras

Otras características de las escuelas secundarias están dadas por: la ubicación urbana o rural, de acuerdo con el ámbito donde se desarrolla la enseñanza, y por el grado de desfavorabilidad de la institución educativa al considerar las dificultades de acceso a la escuela generadoras de condiciones de trabajo diferenciales para los docentes.

En consideración al grado de desfavorabilidad que posee la escuela, los profesores reciben una bonificación en sus salarios según la siguiente escala:

- Normal, 0%
- Desfavorable I, 30%
- Desfavorable II, 60%
- Desfavorable III, 90%
- Desfavorable IV, 100%
- Desfavorable V, 120%

Además, por la cantidad de alumnos que poseen como matrícula las escuelas se clasifican, según el siguiente detalle:

De primera categoría: 550 o más alumnos

De segunda categoría: 151 a 549 alumnos.

De tercera categoría: hasta 150 alumnos.

Otras características de las escuelas secundarias describen:

- la cantidad de secciones, grupos de alumnos que cursan el mismo o diferentes años de estudio, en el mismo lugar, período lectivo, y con los/as mismos/as docentes; las secciones pueden ser: independientes: con actividades de enseñanza correspondientes a un sólo ciclo, año de estudio/grado o etapa, o múltiples: cuando las actividades de enseñanza pueden corresponder a varios ciclos y/o años/grados distintos;
- los turnos (mañana / tarde / vespertino; jornada completa) en los que funcionan
- las historias de sus creaciones y/o inclusiones en el sistema educativo: escuelas históricas llamadas viejas escuelas medias; las conformadas con creaciones y/o fusiones posteriores a la Disposición 50/09 DGCyE de la Provincia de Buenos Aires; y las preuniversitarias que se crearon a partir de 2013 bajo la dependencia directa de una Universidad.

Asimismo, se procedió al análisis e interpretación de distintas normativas, correspondientes a las políticas educativas de nuestro país, tales como:

- la LEN 26.206 (2006) que estableció en el Título I Disposiciones generales Capítulo I, Principios, Derechos y Garantías en el Art. 16 (que fueron anteriormente descriptas):

> La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (p. 3)

La LEN 26.206 (2006) dedica en el Título II, todo el Capítulo IV a la Educación Secundaria desde el Art. 29 al 33. Los siguientes artículos fueron seleccionados como marco político normativo para esta Tesis pues fijan la estructura y el funcionamiento de las nuevas escuelas secundarias tal como se detallan a continuación:

- en el Art. 29 se reafirma la obligatoriedad de la Educación Secundaria definida como unidad organizativa y pedagógica para todos y todas los y las adolescentes/jóvenes que finalizaron la Educación Primaria.
- el Art. 30 determina las tres (3) finalidades generales de la Educación Secundaria consistentes en “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. (p. 6)
- el Art. 31 indica la división de la Educación Secundaria en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones (1, 2 y 3 año) y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo que puede durar otros 3 o 4 años según la modalidad.

Al recuperar algunos artículos de la LEN 26.206 (2006) se tornó visible la preocupación por mejorar la calidad de la educación en sintonía con la instalación de este tema en la agenda educativa mundial en años anteriores. Por ejemplo, en el art. 4° de la mencionada ley se estableció:

> El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (p. 1)

Especifica la voluntad política de ofrecer una educación de calidad con igualdad de posibilidades, socialmente equitativa, gratuita e inclusiva para todos los habitantes del país. Estos términos, si bien correspondían al sistema educativo en general impactaron principalmente en el nivel medio o secundario y por consiguiente en uno de los pilares clave del sistema educativo: los/as profesores/as.

En vista de la materialización de esta línea de acción, la formación inicial y continua de los/as docentes se dispuso como proceso fundamental dentro de las definiciones políticas necesarias para lograr elevar el nivel de educación anhelado.

En concordancia con lo expuesto el ingreso del profesorado a la docencia en los primeros años de este siglo comenzó a definirse como una problemática de gran interés en las políticas educativas internacionales y luego en las latinoamericanas. El tratamiento de esta temática surgió en los años 80’ en los Estados Unidos. Se otorgaba centralidad a los procesos de inducción y acompañamiento alternativo –mentorías, tutorías, asesorías- para los profesores y profesoras noveles como continuación de la formación docente inicial.

En años sucesivos estuvieron a la vanguardia varios países de Europa (Irlanda del Norte, Inglaterra, Escocia, los Países Bajos, Noruega y España). Más tardíamente, el círculo se amplió con países de otros continentes como: Israel, Nueva Zelandia, Japón y Canadá y finalmente, se unieron países latinoamericanos: México, Chile, Argentina y Brasil.

Al resaltar la problemática de la formación docente, se aceptó el rol determinante de los/as profesores/as al encarar con un éxito considerable una transformación profunda del quehacer educativo, promotora de una educación integral en los niveles de equidad y calidad educativas a los que se aspiraba alcanzar.

Complementariamente, se requerían para su logro profesores/as con una formación acorde a estas intenciones que hubieran transitado su desarrollo profesional en similares condiciones de equidad y calidad.

De acuerdo con lo manifestado, en la misma LEN 26.206 (2006) se explicitaba la importancia de la formación docente en el Título IV Los/as Docentes y Su Formación Capítulo II La formación docente art. 73 inciso d que establece: “Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza” (p. 16); y su relevancia en la agenda de las políticas educativas nacionales.

En consonancia con la LEN 26.206 (2006) y en adhesión a los ejes de la agenda internacional ya explicitados, se organizó y consolidó la realización del II Congreso Internacional del Profesorado Principiante en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 2010, bajo el auspicio de la OEI. Otra de las acciones tomadas en la misma línea de atención al profesorado principiante, estableció, en el art. 76 del mismo capítulo citado, la creación el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y su responsabilidad para:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas. (p. 16)

En relación con este último punto, el INFD estableció y desarrolló lineamientos políticos y encuentros de difusión a través del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (CFE 201/13), una iniciativa federal que propuso la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos/as los/as profesores/as

del país en un lapso de tres cohortes sucesivas que duraban tres años cada una. Sus lineamientos políticos y cursos fueron planeados con diversas fases temporales desde el año 2013, aunque todos finalizaron en 2017.

Una distinción importante acerca del camino del desarrollo profesional docente (DPD) fue brindada por la OCDE (2009) al reconocer que este podía ser provisto de varias maneras, teniendo en cuenta tratamientos que van desde lo formal a lo informal. Es decir que el DPD podía ofrecerse con la intervención externa de expertos/as en forma de cursos, talleres y programas que otorgaran acreditaciones formales; mediante la colaboración interinstitucional de escuelas o profesores/as entre escuelas como, por ejemplo, planear visitas de observaciones a otras escuelas o redes de profesores, o bien dentro de las mismas escuelas en las que los profesores/as trabajaban. En este último caso, los programas de desarrollo se encontraban a cargo de coaching o mentores, y se basaban en el planeamiento, enseñanza colaborativa y la socialización de buenas prácticas. (p. 4)

Argentina, como el resto de los países de América Latina y el Caribe, comenzó en la búsqueda de políticas de organización para el DPD a mediados de los 2000. Como base para la creación de esas políticas en nuestro país, se tuvieron en cuenta algunas características compartidas por el profesorado, según las enumera Terigi (2008):

- la masividad de población docente y su centralidad como empleo público;
- la disminución del nivel de calificación educativa que otorgaba el título docente en comparación con otros títulos profesionales;
- la falta de formación específica (formación inicial que otorga una titulación docente), aunque desigual en los distintos países de la región, creó las llamadas lagunas cualitativas que prevenían acerca de la creación e implementación de una única línea política de acción para el DPD;
- la pobreza vivida como experiencia personal de muchos profesores y la pobreza a afrontar cotidianamente en los contextos de trabajo;
- la baja calidad de sus trayectorias educativas previas;

- la condición de la carrera docente (es decir: el ascenso fuera de las aulas y por antigüedad, la remuneración que no contemplaba incentivos por otras titulaciones y se encontraba desvinculada de las condiciones de trabajo y de la ocupación de ciertos puestos con diferentes responsabilidades civiles, administrativas y financieras, por ejemplo);
- el malestar ante las demandas sociales y mediáticas hacia los/as docentes y la escuela;
- la no-concertación de las políticas de DPD aplicadas hasta el momento.

En la Provincia de Buenos Aires, en donde está enraizada la Región IV que engloba los partidos de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, se estableció a partir de la Ley Provincial de Educación 13.688 (2007) en el Capítulo V Formación, Capacitación y Actualización De Los Docentes, Art. 96, que:

> La Dirección General de Cultura y Educación, conforme los acuerdos que se establezcan en los organismos federales con competencia en la materia, define los criterios básicos concernientes a la capacitación docente en el ámbito de su incumbencia, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. Con tal objetivo, garantiza el funcionamiento de los Institutos Superiores de Formación Docente, los planes y programas de capacitación gratuita, con reconocimiento y con puntaje, en servicio, a lo largo de toda la carrera y los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) que son los organismos descentralizados distritales destinados al desarrollo de ofertas de formación docente continua, que articulen la administración de la biblioteca pedagógica distrital, el relevamiento de documentación y la sistematización de experiencias educativas e investigación con las dependencias de la Administración Central con responsabilidades específicas al respecto. Asimismo, propiciará la vinculación de estas instituciones con las universidades de la Provincia de Buenos Aires, dispone la capacitación estatal y regula la oferta de capacitación privada. (p. 42)

En este texto se explicita claramente que la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) debía encargarse de armar la oferta de capacitación

docente continua para todos los docentes dentro de unas condiciones precisas: a) en servicio, b) gratuita, c) con reconocimiento y puntaje para la carrera docente, d) y en acuerdo con lo que disponga el Consejo Federal de Educación (CFE).

Además, en el citado texto se nombran ejecutores de estos programas a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y a los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) bonaerenses, y se promueve la articulación de acciones entre los institutos mencionados y las Universidades de la Provincia.

Más adelante, en los puntos d. y e. del mismo artículo se menciona que la DGCyE debía disponer un área determinada para:

> d. Coordinar y administrar el funcionamiento de la Red Federal de Formación Docente Continua (Jurisdicción Provincia de Buenos Aires).
>
> e. Evaluar y monitorear las instituciones registradas en la Red Federal de Formación Docente Continua (Jurisdicción Provincia de Buenos Aires) y los planes, programas y proyectos de capacitación que las mismas presenten. (p. 43)

Lo enunciado en estos artículos hacía referencia a las acciones que organizó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), creado por la Ley Nacional de Educación (LEN) en 2006. Específicamente, en el Art. 76 de la mencionada LEN se estableció que la creación del INFOD dentro del ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y le confería la responsabilidad de:

> a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
>
> b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
>
> c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.

d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.

e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.

f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.

g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.

h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.

i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional. (p. 14)

Para que el INFOD pudiera dar cumplimiento a las responsabilidades mencionadas, el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución 188/12 que estructuraba líneas de trabajo institucional federal por el quinquenio 2012-2016 que se configuraron en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente más conocido como PNFP.

El PNFP (2013) garantizó la provisión por parte del Estado de la formación permanente, en servicio y gratuita, como derecho de todos los docentes y como parte constitutiva de su carrera mediante capacitaciones propias, de los Institutos de Formación Docente o autorizando cursos presentados por las Universidades. Esta capacitación se materializó en el Plan Educativo Jurisdiccional (PEJ) 2013 – 2016 de la DGCyE, que le dio especificidad a la provincia de Buenos Aires:

(…) El Plan Educativo Jurisdiccional se constituyó así como organizador y articulador de las tareas de los diferentes actores desde cada función y responsabilidad durante 2013 y 2014.

(…) En consecuencia, se sostienen con continuidad las transformaciones de prácticas educativas y representaciones sociales en torno a la ampliación del derecho a la educación de todos los bonaerenses y los

correspondientes avances en su concreción dentro del sistema educativo. (p.3)

El documento se encuentra dividido en los siguientes Campos Problemáticos:

1 Trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos

2. Información y evaluación

3. Trayectorias docentes

4. Condiciones institucionales

5. Currículum

6. Gobierno del sistema

7. Comunicación

Dentro de cada Campo se formulan Objetivos y líneas de acciones para sus tratamientos.

Por su vinculación con el tema de esta investigación, se otorgó centralidad al Campo Problemático 3 Trayectorias docentes, precisamente al Objetivo 4:

- Incluir dispositivos específicos de socialización institucional. (p. 37)

y de sus dos Líneas de acción, especialmente a la 2:

1. Fortalecimiento de los espacios de socialización: inclusión en el proyecto institucional, conformación de equipos de trabajo, dimensión administrativa de la tarea de enseñanza, etcétera.
2. Implementación de estrategias de acompañamiento para docentes noveles. (p. 37)

La referida línea de acción puntualizó la puesta en práctica de la decisión estatal de acompañar los inicios de los profesores y las profesoras principiantes en la enseñanza y se constituyó como una continuación de mayor alcance que el “Proyecto Piloto de acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral” que la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación Nacional había ya implementado bajo la Coordinación de Beatriz Alen a partir del 2005 en la zona de Cuyo, en escuelas

primarias seleccionadas de las provincias de: San Juan, San Luis, Mendoza y La Rioja, en colaboración con Institutos de Formación Docente de Nivel Superior de las mencionadas provincias.

El trabajo de acompañamiento "(…) encarna la perspectiva de desarrollo profesional que supera la clásica escisión entre formación continua y formación inicial, recupera la centralidad de las necesidades del sistema y, paulatinamente, promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje" (Molinari y Lombardi, 2009). Este se basó en la concepción recién enunciada, que fue importada de la perspectiva pedagógica de la escuela francesa dentro del marco de intercambio facilitado por el Programa de Cooperación Bilateral Francia-Argentina (2005-2006)[5].

El acompañamiento se materializaba a través de los siguientes dispositivos que, en ese proyecto piloto. constituían elementos básicos en los que se fundaba su desarrollo según Nanni, (2017):

- El equipo institucional de acompañamiento (profesores del Instituto de Formación Docente y directivos de la escuela en la que se inserta).
- La co-observación (entre pares).
- El taller de análisis de las prácticas (es un espacio de reunión de docentes donde se analizan situaciones vividas y se proponen formas de actuación):
- Los seminarios transversales (los temas que se abordan interesan a cualquier docente).
- Los seminarios disciplinares (se profundizan aspectos de la didáctica para gestionar clases de acuerdo con las disciplinas que se enseñan).
- La escritura pedagógica (diversos textos que promueven la reflexión y la deliberación crítica sobre las propias prácticas). (p. 55-59)

Este programa piloto se convirtió luego en línea de política pública acordada por el Consejo Federal de Educación, por lo tanto, con características

[5]Más información sobre el Programa en https://cedoc.infd.edu.ar/noveles/principiantes/noveles.html

jurisdiccionales, a partir de la Resolución 30/07. Esta resolución también establecía nuevas funciones para los Institutos de Formación Docente en acuerdo a la lógica de implementación descripta.

El mencionado programa piloto se continuó con una línea de acción titulada: Acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral. La misma formaba parte del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) 2013-2016, y se enmarcaba en el Área de Desarrollo Profesional. El objetivo general formulado buscaba extender los acuerdos para la implementación de las acciones en el resto de las jurisdicciones federales, a la vez que estrechar la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas de una región, o contexto local.

Al finalizar el programa, las provincias participantes del mismo eran inicialmente las cuatro de la región de Cuyo: Mendoza, La Rioja, San Luis y San Juan; a las que se agregaron: Corrientes, Chaco, Río Negro, Santa Fe, La Pampa, Salta, Misiones, Córdoba, Santiago del Estero, Neuquén, Catamarca y Tucumán. Fuera del Proyecto se encontraban la provincia de Buenos Aires junto con el resto de las jurisdicciones federales del país no enumeradas previamente, entre ellas, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se pone de relieve que, la provincia de Buenos Aires (lugar de radicación de esta investigación) nunca se adhirió a este proyecto y que en las provincias en las se desarrolló en el nivel primario, no en el secundario.

Otra iniciativa tomada desde las políticas públicas de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires consistió en comenzar la revisión del Marco Curricular Referencial, en un intento de actualizar y ajustar las líneas educativas a los tiempos y territorios, dado que el anterior databa del año 2007. Estas acciones se extendían a los Diseños Curriculares de Profesorados para el Nivel Secundario[6] cuyas fechas de creación databan de los primeros años del 2000, y se referían a las escuelas secundarias como ESB y Polimodal.

[6] Finalmente, y hasta la actualidad, solo fueron actualizadas las versiones de los Planes de Estudio para la FD de los Profesorados para el Nivel Secundario de: Matemática, Lengua y Literatura e inglés. (RESFC-2018-4358 GDEBA-DGCYE)

Se destacan la no adhesión de la provincia de Buenos Aires al programa piloto y falta de actualización de los Diseños Curriculares para describir algunas complejidades del campo en el que se realiza este estudio y facilitar la comprensión de las condiciones y situaciones que condicionan la entrada del profesorado novel a la docencia.

La Ley de Educación Provincial (LEP) 13.688 (2007) para la provincia de Buenos Aires fue analizada principalmente en los aspectos sociohistóricos, políticos y normativos que refieren a la nueva escuela secundaria y a la formación docente. Para contextualizar esta investigación desde ese marco normativo provincial se exploraron en forma general algunos artículos, por ejemplo:

- el Título I, Disposiciones Generales, Capítulo V Educación Secundaria, Art. 28: precisa y amplía los alcances de la Educación Secundaria:

> El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Este Nivel está destinado a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria. El Nivel de Educación Secundaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades conforme lo establece la presente Ley. En el caso del Nivel Secundario de la modalidad Educación Permanente para Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, tendrá una duración y un desarrollo curricular equivalente a todo el Nivel. (p. 7)

Este artículo ratificó la duración del nivel, la obligatoriedad y los distintos caracteres que tomó la formación dentro del Nivel de acuerdo con lo especificado en la LEN 26.206 (2006).

No obstante, como puede leerse, en esta mención se incluyeron las personas adultas y los/as adultos/as mayores, entre la población que podía acceder al Nivel Secundario siempre que hubieran cumplido con la Educación Primaria. A diferencia de la Educación Secundaria para adolescentes y jóvenes, la duración de la modalidad para Educación Permanente no aparecía especificada, pero en

la práctica se le adjudicaron duraciones más breves (3 años) que la modalidad Común. A continuación, en el mismo Art. 28 se establecieron los objetivos y funciones del Nivel, sumados a los del Art. 15 de esta Ley, entre los que se seleccionaron los siguientes apartados:

a) Garantizar la producción y adquisición de conocimientos propiciando la continuación de los estudios y asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria para todas las Modalidades y orientaciones, (…).

b) Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto.

c) pues se refieren específicamente a las cuestiones político-pedagógicas en la consideración de adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y el reconocimiento de sus trayectorias culturales como componentes de la inclusión, sucesos que posibilitan el cumplimiento del derecho a la educación y a la enseñanza, tema ligado a la investigación de este estudio. (p. 7)

En adición a la LEN 26.206 (2006) y a la LEP 13.688 (2007), se revisaron algunas resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) como las siguientes:

- 88/09 que en el apartado 3 trata las condiciones y acciones referidas a consolidar la institucionalidad y el fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria a través de planes jurisdiccionales y de mejora que son implementados, financiados y evaluados para “alcanzar los objetivos y metas que aseguren la inclusión de todos los/las adolescentes y jóvenes en una educación de calidad”. (p. 3) Asimismo, en el apartado 6, se establece que la igualdad, la calidad y el fortalecimiento institucional “deberán ser resignificados por cada jurisdicción teniendo en cuenta sus propias realidades y contextos”. (p. 4)

- 93/09 cuyo título es: Orientaciones para La Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. La Parte 1. PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL NIVEL se conforma por dos apartados: 1.1 Sentidos y orientaciones para la propuesta pedagógica y 1.2 La organización institucional de la enseñanza.

En el ítem 3 de la Parte 1, apartado 1.1 Sentidos y Orientaciones para la propuesta pedagógica se muestra la preocupación por consolidar la institucionalidad de la nueva escuela secundaria:

> Convertir a la escuela secundaria en un lugar propicio para aprendizajes vitales significativos, un espacio con apertura y tolerancia a las diferencias, con capacidad de diálogo entre sus propios actores y con otros, demanda intervenciones políticas, estratégicas, regulatorias y organizativas que den sustento a un proyecto institucional acorde con el desafío de una buena educación secundaria para todos. (p. 3)

Se hace visible en este artículo el papel relevante que se le otorga al proyecto institucional como generador particular de sentido para cada institución que, aunque parte integrante de un proyecto político nacional, debe ser regulado en la dimensión micropolítica escolar.

La cuestión señalada, acerca de la particularidad de cada proyecto institucional, resultó decisiva a la hora de planear la realización del estudio de casos y de considerar la injerencia de los diversos contextos educativos en la inserción y socialización de los/as profesores/as principiantes.

La Parte 2. de la Res. 93/09 del CFE la constituyó el Régimen Académico y la Parte 3. las Recomendaciones para la Reformulación y/o Elaboración de las Regulaciones Jurisdiccionales.

Estas recomendaciones fueron posteriormente establecidas en forma detallada para la Provincia de Buenos Aires en la Resolución 587/11 de la DGCyE denominada: Marco General del Régimen Académico para Ia Educación Secundaria que reguló las maneras de organizaci6n pedagógico-institucional con el fin de garantizar la obligatoriedad, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes en atención a los fines de la Educación Secundaria en sus

modalidades: Orientada, Arte, Agraria y Técnica. Su conocimiento por parte de los/as profesores/as principiantes resulta también muy importante para este estudio ya que en la misma se plantean cuestiones nodales referidas a la convivencia institucional, a las trayectorias, y a la evaluación, acreditación y calificación de los/as estudiantes.

En síntesis, el Régimen Académico (Resolución 587/11 DGCyE Provincia de Buenos Aires) se creó para dar respuesta a los desafíos estipulados en la LEP 13.688 (2007) en referencia a "las metas de obligatoriedad, inclusión, permanencia y egreso con calidad" educativa para la mencionada provincia, y por estos motivos interpelaba en variados aspectos las culturas institucionales de las instituciones escolares del nivel. Constituía un conjunto de criterios regulatorios de formatos y reglas de ingreso, asistencia y puntualidad; y prácticas de evaluación y acreditación del nivel e involucra en las etapas de implementación de aquellos, al: personal de dirección, docentes y estudiantes que componen la comunidad educativa.

En cuanto a la obligatoriedad, resulta primordial referirse a la asistencia y por esto, el mencionado documento plantea en el Anexo 3 título II De los Responsables art. 2 que los responsables de las inasistencias son: el adulto mayor con firma registrada en la escuela o el mismo estudiante cuando hubiera alcanzado al menos los 18 años. También establece en el título IV art. 7 que las inasistencias se computarán de dos maneras: institucionalmente y por materia. Los días totales de inasistencias por ciclo lectivo son 20 y se computan de distinta forma según se trate de escuela con actividades en contraturno (1/2) o no (1); llegadas tardes (1/4) o retiros anticipados (1/2), donde se evidencia que se puede estar ausente parcialmente a determinadas materias o rotar en las mismas, mucho más que veinte días al año. Por ejemplo, en los art. 14 y 15 se expresa que, aunque excediendo el límite de inasistencias permitidas, el estudiante debe "seguir concurriendo a clases" (p. 12), olvidando que la situación real es la contraria. Además, especifica que el estudiante debe "mantener las mismas obligaciones escolares" (p. 13) sin aclarar cuáles, sino simplemente desarrollando un nuevo mecanismo de retención, que remite a la Ley Provincial de Educación 13.688 (2007).

Este mecanismo se erige en contraposición a los anteriores regímenes académicos (las Resoluciones N° 927/06, N° 3843/07, N° 688/06 y la Disposición N' 131/09 de la Subsecretaría de Educación) que estipulaban que pasado el límite de las inasistencias permitidas, el estudiante debía rendir todas las asignaturas como libre sin continuar asistiendo a clases y fija, además de la mencionada concurrencia, que las inasistencias se computarán por materias y solo deberán rendir aquellas materias cuyas inasistencias sobrepasen el 15% de las clases efectivamente dictadas en el mismo año lectivo. Finalmente, este Régimen determina que para lograr la permanencia de los estudiantes en la escuela (art. 14) el equipo directivo, el equipo de orientación y el equipo docente deben unir sus trabajos para poner en marcha estrategias de enseñanza alternativas y detectar "factores de vulnerabilidad escolar" (p. 12), factores que impiden la permanencia en el nivel o que ocasionan situaciones de ausentismo. La apropiación de estas cuestiones revela aspectos concernientes al nivel de inclusión con que se formulan y se ponen en práctica en las actuaciones del profesorado novel.

Otras normativas vigentes en el Nivel Secundario consultadas y analizadas para esta Tesis son:

- las Disposiciones 50 y 51/09 de la Subsecretaría de Educación de la DGcyE que establecen pautas referidas a la problemática de las transformaciones de escuelas secundarias básicas, medias, extensiones, anexos y escuelas de educación básicas, en escuelas conformadas, y a partir de éstas, a las maneras en que se compone cada Planta Orgánica Funcional (POF), se realiza la cobertura de cargos de acuerdo a la Ley 10759 (Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aries) y se confeccionan los listados distritales.
- la Resolución 302/12 DGCyE que aprueba los planes de estudio y la correspondiente emisión de títulos para la nueva secundaria.

Para tomar horas o cargos en los actos públicos, el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires 1987 (ED de aquí en adelante) Capítulo XII Del Ingreso Art. 57 inciso c establece como requisito la posesión del título docente habilitante para las horas- cátedra a desempeñar y manifiesta además que:

> En aquellos casos en que no existiera título docente habilitante reconocido por la Dirección General de Escuelas y Cultura, la reglamentación, determinará el título y/o antecedentes que, en conjunción, adquirirán carácter de tal, los que deberán cumplir con los requisitos exigidos en el artículo 58. (p. 14)

El Art. 58° es en donde se establece que se consideran títulos docentes habilitantes a los que garantizan:

a) La formación pedagógica general, incluyendo la formación básica en sus distintas disciplinas auxiliares.

b) El conocimiento integral del educando, según el nivel, modalidad y/o especialidad respectiva.

c) Los fundamentos psico-pedagógicos de la función específica.

d) (Texto según Ley 10.614) El dominio de los procedimientos y/o técnicas y contenidos según el nivel, modalidad y/o especialidad que se trata. (p. 15)

La revisión del ED permite establecer diferencias en las condiciones de ingreso de los/as profesores/as de acuerdo con sus trayectorias escolares y titulaciones con los que llegan a trabajar en la docencia. Los puntajes que se otorgan de acuerdo con las categorías de títulos (habilitante, bonificante, sin título) condicionan no solo el ingreso a la docencia sino principalmente, el abordaje de la tarea docente, los lugares y escuelas que pueden elegirse para trabajar y el tiempo de permanencia en los trabajos.

Con respecto a la designación de profesores provisionales y suplentes, establece el ED (1987) en el Art. 108°que la misma ser realiza de acuerdo con el siguiente orden:

a) Con los postulantes inscriptos en el listado confeccionado por el tribunal de clasificación a tal efecto, los que deberán reunir las condiciones exigidas por el ingreso en la docencia.

b) No existiendo postulantes que reúnan las condiciones del artículo 57°, inciso c), o existiendo no aceptasen la designación, el tribunal de clasificación confeccionará un listado complementario, de acuerdo con las

condiciones que se establezcan en la reglamentación para cada director docente. (p. 23)

El inciso a) de este artículo hace visible la existencia de un orden de mérito para la cobertura de provisionalidades y suplencias, pero si el listado de profesores/as con titulaciones habilitantes se agota y las horas cátedra ofrecidas no se cubren, se pueden designar profesores/as con otras titulaciones no habilitantes o sin titulaciones tal como lo advierte el inciso b).

El ED (1987) en el Capítulo XIX De las Provisionalidades y Suplencias Art. 107° establece las diferencias entre las situaciones de revista que puede cumplir un/a profesor/a como provisional o como suplente considerando:

a) Provisional: Al docente que se designe para cubrir un cargo u horas-cátedra por:

    a. Traslado sin supresión de cargo u horas-cátedra, ascenso, renuncia, cesantía, exoneración o fallecimiento de un titular.

    b. Creación o desdoblamiento de grados, grupos o ciclos, secciones, turnos, divisiones o establecimientos.

b) Suplentes: Al docente que reemplace a un titular o provisional ausente. (p. 23)

Como se mencionó anteriormente, la SAD (en este caso de Quilmes) es la encargada de armar los diferentes listados[7] en los que los profesores se inscriben para comenzar a trabajar:

- el oficial: una lista ordenada por puntaje de mayor a menor en la que se incluye a todos/as los docentes que tienen Título Habilitante y están en condiciones de titularizar un cargo en el sistema,

- 108 A: listado de iguales requisitos que el Oficial con la diferencia que este se abre en una inscripción más tardía pensada para aquellos y aquellas aspirantes que no habían logrado tener su título en mano para Abril/Mayo (listado oficial) sino más adelante, para Agosto/Septiembre,

[7] http://www.secretariaquilmes.com.ar/faq/

- 108 A in fine: se inscriben aspirantes con los mismos requerimientos que en el 108 A. Sin embargo, los/as docentes inscriptos/as en este listado esperan un corto plazo para la valoración y pueden participar de Actos Públicos el mismo año en el que se inscriben,
- 108 B permite anotar aspirantes con Título en trámite o un porcentaje alto de materias aprobadas,
- 108 B in fine se inscriben aspirantes con los mismos requerimientos que en el 108 B con la diferencia que esperan un corto plazo para la valoración y pueden participar de Actos Públicos el mismo año que en que se inscriben,
- Emergencia: la inscripción a estos listados se abre cuando ya no es posible cubrir las horas con los/as profesores/as que se encuentran inscriptos/as en los otros listados ya mencionados.

Cada uno de los listados abre su inscripción en determinado momento del año y exige cumplimentar determinados requisitos, completar formularios y acompañarlos con la respectiva documentación declarada. Estas acciones de inscripción se renuevan anualmente y en cada una de estas ocasiones, el/la profesor/a puede agregar documentación y modificar los datos guardados con el propósito de aumentar su puntaje docente y ascender posiciones en el orden de mérito. En el caso de personas con otras titulaciones profesionales (por ejemplo: arquitectos/as, contadores/as, traductores/as, entre otros) que querían (y podían) inscribirse para trabajar como profesores/as, deben realizar consultas personalizadas en la SAD correspondiente.

Todos los trámites de inscripción mencionados se realizan en el distrito elegido por los profesores para trabajar (Quilmes) y el correcto llenado de formularios y la entrega de documentación válida demanda un conocimiento de las complejas normativas y de las prácticas de inscripción que los/as profesores/as principiantes declaraban no conocer o no entender según revelaron los datos recogidos en esta investigación.

Como la cobertura de cargos se realiza en relación con las horas a cubrirse según los nuevos planes de estudio, las nuevas materias que se incorporaron a

estos planes o ampliaron la oferta existente, se convirtieron en puerta de entrada a la docencia para muchos/as profesores/as principiantes, especialmente los/as de las disciplinas comprendidas en las orientaciones de Comunicación, Lenguas Extranjeras y Educación Física.

2.b. Estudios e investigaciones que componen el estado de la cuestión acerca de la inserción profesional de los/as profesores/as noveles

En la búsqueda de antecedentes de investigaciones que componen el Estado de la cuestión, la línea francesa de formación docente (detallada en el apartado anterior de este mismo capítulo) impulsó el proyecto de Acompañamiento a los/as docentes noveles de manera oficial por primera vez en nuestro país, como parte de una política educativa estatal. Sin embargo, las líneas de investigaciones del desarrollo profesional con respecto a los/as profesores/as principiantes tomadas como ejemplo, fueron las desarrolladas en España, más precisamente, las que se dieron a conocer en el I Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia que se realizó en Sevilla en el año 2008.

Como iniciativa del grupo IDEA de la Universidad de Sevilla y de Huelva, y la colaboración de la Organización de los Estados Iberoamericanos y de la GTE-PREAL[8,] este Congreso estableció diversas preocupaciones en torno a la formación y el acompañamiento de los/as profesores/as noveles, sus problemas y procesos de socialización; los programas de inducción y la figura del mentor.

Entre todos los trabajos presentados por autores de Europa y Latinoamérica, fueron relevantes para esta investigación las ponencias de autores argentinos como: Alliaud, y Antelo (2009) Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar; en representación de la Universidad Torcuato Di Tella; la de Zeballos (2008) denominada Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina; y por la Universidad Tecnológica Nacional; y Serra, Krichesky y Merodo (2009) Inserción laboral de docentes noveles del Nivel Medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Alliaud y Antelo (2009) anclan la enseñanza en la palabra oficio que integró en su definición los significados de otras cuatro palabras: cargo, profesión, función y ocupación. A las diversas acepciones que estos términos le aportaron a la

[8] La información general del Congreso se encuentra disponible en https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3076

palabra oficio, los mencionados autores le agregaron la discusión acerca de un componente extra: el vocacional, refiriéndose a la docencia como una actividad que requería de ese elemento que no podía faltar innatamente, un o una docente no podía ser formado en esta dimensión que aparentemente se tenía o no, y que además no podía ser medida y por ende retribuida con un salario. Al decir de los referidos autores, el trabajo del/de la profesor/a es un trabajo con personas, por lo tanto, esencialmente relacional o vincular, y es en esta relación en la que se manifiesta la autoridad del/de la profesor/a. Esta última estaba cimentada en épocas anteriores en su vocación, expresada en principios y valores que otorgaban legitimidad al hacer, y contribuían a conformar un saber práctico, o los secretos de la fabricación de personas (Meirieu, 2007). En cambio, en los tiempos actuales, la autoridad se construye día a día. La vocación perdió su mística y la docencia su apostolado, y su lugar fue reemplazado por el compromiso profesional del/de la profesor/a, dimensión a ser analizada en el presente estudio.

Para los autores Alliaud y Antelo (2009), la enseñanza tiene un matiz experimental, es decir que el/la profesor/a hacen pruebas y, además, son puestos a prueba. Se apoya en el oficio que se construye en ese probar haciendo, y por esto es tan importante la iniciación, el debut en la docencia, en ese ensayar y demostrar que algo se había producido, una obra que se daría a conocer.

La elección de la docencia y la construcción del oficio, fueron indagados en el presente estudio mediante las entrevistas y las observaciones realizadas en las escuelas seleccionadas como casos. Las condiciones de funcionamiento escolares ya no eran las tradicionales, sino que habían variado a partir de la sanción e implementación de la nueva Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) que proclamó la obligatoriedad de la Educación Secundaria y por eso, supusimos que ellas podrían condicionar las configuraciones profesionales del profesorado novel en forma diferencial.

La investigación que presenta Zeballos (2008) surgió de las conclusiones de su tesis doctoral titulada Problemáticas y creencias de los/as profesores/as principiantes en contextos de pobreza, en el primer cordón urbano de la Provincia

de Buenos Aires dirigida por el Dr. Tojar Hurtado en la Universidad de Málaga. En este estudio, se analizaron las creencias con que los/as profesores/as principiantes llegaban a los primeros contextos de trabajo, derivadas de sus propias biografías escolares en las que se incluía la teoría aprendida en la formación inicial del profesorado. La autora describe el choque con la realidad que reciben los/as profesores/as principiantes en sus primeras actuaciones, fruto de la tensión entre lo aprendido y lo esperado, y las realidades educativas en las que se insertan para enseñar. En este punto, la autora sostiene que las creencias implícitas afloran solo mediante la reflexión consciente y la indagación. Estos procesos se ven favorecidos por la socialización laboral que justifica, al mismo tiempo, la creación y el desarrollo de un programa de inducción. La idea fundamental que guia el programa de inducción propuesto por la mencionada autora es el desarrollo de un profesor/a reflexivo/a, autónomo/a, pero capaz de trabajar en equipo mediante la inducción, entendida como "un proceso de socialización en donde la enseñanza tiene como fin último la transmisión de valores democráticos, de igualdad y de justicia" (p. 214). Zeballos sostiene que la socialización profesional en una institución escolar con el acompañamiento de este programa permite que los/as profesores/as principiantes se sientan contenidos y apoyados para reflexionar e intentar propuestas de cambio. Entre los problemas del contexto en el que se insertan los mencionados profesores/as que compusieron la muestra de su investigación, Zeballos (2006) indicó: la conducta, las adicciones, la diversidad sociocultural, el rendimiento escolar, la relación con las familias, las condiciones de trabajo, la culpabilidad y el aislamiento, entre otras.

Este programa se realizó puntualmente en una institución escolar; consistió en un programa colaborativo que duró dos años y tuvo el formato de mentorazgo. El mentor era un Doctor en Educación y profesor español con 27 años de experiencia en la enseñanza del nivel quien ejerció, además, los roles de lider, instructor y consejero.

Tanto la existencia de un proceso de inducción como muchos de estos problemas situados fueron examinados en esta investigación al indagar acerca de las distintas problemáticas a las que se enfrentaron los/as profesores/as noveles en distintas escuelas del nivel secundario en sus primeros desempeños

profesionales y descubrir si las respuestas a las mismas habían logrado transformar esas instituciones. Resulta conveniente volver a resaltar que el caso del programa de inducción descripto fue un caso aislado, porque desde el año 2006 hasta el 2017 no hubo políticas públicas específicas para la provincia de Buenos Aires que materializaran las intenciones proclamadas en la LEN 26.206 (2006) respecto a la inserción y al acompañamiento del profesorado principiante. Por lo tanto, la búsqueda de acciones de acompañamiento y desarrollo profesional que se planteó para esta investigación se circunscribió a cada uno de los casos seleccionados.

El artículo escrito por Serra, Krichesky y Merodo (2009), presentó algunas conclusiones de la investigación "De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense". Este estudio persiguió como uno de sus objetivos: "analizar los problemas y necesidades de los graduados de los profesorados de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en sus primeros ejercicios profesionales" (p. 2). En base a la indagación y al análisis de las trayectorias de un grupo de graduados de los profesorados de la UNGS, se establecieron relaciones con los problemas y las dificultades que los/as profesores/as principiantes manifestaban. Los datos recabados fueron agrupados y se crearon cuatro conjuntos de problemas en torno a: "manejo del grupo, de enseñanza, administrativos y relacionales" (p. 6). Además, los autores destacan la íntima conexión entre las dificultades o problemas señalados y las características básicas del ámbito institucional del nivel que no promovieron la atención y el acompañamiento a los/as profesores/as principiantes para pensar y gestionar la enseñanza, como necesidad u ocupación regular. Esta investigación se realizó antes del cambio introducido por la LEN 26.206 (2006) en el nivel secundario y de la creación del INFOD. Sus conclusiones dieron cuenta de distintos encuadres institucionales y de formación docente para el nivel medio (actual secundario) de acuerdo con las políticas públicas vigentes en los primeros años de los 2000, hasta el 2006. También mostraron que, en esos años, el acompañamiento a los docentes noveles no era siquiera concebido y planeado como línea de acción en las instituciones escolares del mencionado nivel. Sin embargo, resulta interesante, en este momento, comprobar si los problemas a los que se enfrenta el

profesorado novel luego del cambio de legislación continúan girando en torno a los ejes mencionados y si se mantiene la íntima conexión que Serra, Krichesky y Merodo (2009) señalaron entre las dificultades halladas y la falta de acompañamiento institucional.

Como continuación del movimiento iniciado por este Congreso, se celebró en nuestro país en febrero de 2010 el II Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. En esta oportunidad, el foco estuvo puesto en las prácticas y concepciones de los/as profesores/as principiantes y en la función de acompañamiento en los inicios de la docencia, como desarrollo de un trabajo centrado en las problemáticas que encontraban los/as maestros/as y profesores/as cuando comenzaban a trabajar.

En las conferencias principales, se contó con la voz de especialistas extranjeros, tales como Patrick Rayou (Francia), Carlos Marcelo (España), y Beatrice Ávalos (Chile). Todos ellos se refirieron a investigaciones y experiencias desarrolladas en sus respectivos países de origen. La atención a esta etapa inaugural de la profesión docente fue abordada, asimismo, en Mesas redondas y en espacios de ponencias, en los que se compartieron reflexiones, debates y producciones basadas en reportes de investigaciones.

Entre estos últimos, se seleccionó el reporte de una investigación realizada en Chile por Guzmán Valenzuela, Rodríguez Espinoza, De la Cerda Paolinelli y Carrasco Aguilar (2010) titulada: Docentes noveles y conocimiento profesional docente: análisis de experiencias en centros educativos públicos de enseñanza secundaria. La temática de esta investigación resultó relevante para este estudio ya que tomó como muestra un conjunto de escuelas secundarias (liceos) de sectores prioritarios concentrados en la Región V de Chile[9] en un contexto de cambio de políticas educativas que perseguía mejorar la calidad y la equidad educativa, situación similar por la atravesaban las escuelas secundarias afectadas a esta investigación. Estas escuelas chilenas que atendían “a la población más vulnerable y de los quintiles más pobres, con bajos resultados

[9]Llamada la Región de Valparaíso es una de las dieciséis regiones en que se divide Chile. Su capital es la ciudad de Valparaíso, y uno de los principales puertos de Chile. Ubicada en el centro del país, limita al sureste con la Región Metropolitana de Santiago. Su principal centro Urbano es el Gran Valparaíso.

educativos y débiles condiciones institucionales" (p.4) fueron el campo en el que se trabajó para entender cómo se adquiría y desarrollaba el conocimiento profesional docente de dos profesoras noveles. Se focalizó en el análisis de las buenas prácticas de enseñanza, pero también indagó en los procesos de aprendizaje que se realizaban recabando información de los/as estudiantes por medio de un focus-group. Mediante estas técnicas se revelaron creencias de los/as profesores/as noveles sobre la propia disciplina y la manera de enseñarla y aprenderla. En sus conclusiones se destacaron la unicidad del conocimiento profesional docente, definido como saberes compuestos por creencias, pensamientos y prácticas pedagógicas, y la relación de su aparición tanto con las trayectorias particulares (educativas, sociales, de vida) del profesorado principiante como con la experiencia de enseñar. Finalmente, los autores señalaron como carencias la reflexión sistemática sobre las prácticas pedagógicas y su socialización, en el contexto del centro escolar, recomendando incluir ambas dimensiones mencionadas como espacios formativos de desarrollo profesional en las propias escuelas.

Las dos dimensiones recomendadas por la investigación chilena son tomadas como centrales en la presente investigación ya que consideramos esencial incluir las propias escuelas como espacios de aprendizaje para el profesorado novel. Al mismo tiempo que se desarrollan profesionalmente, y mediante la reflexión sistemática, los/as profesores/as principiantes modifican sus configuraciones y al hacerlo, transforman las condiciones institucionales de existencia.

Otro reporte de investigación seleccionado, entre los presentados en el mismo Congreso, fue Configuraciones del espacio de la práctica "entre" contextos formativos, escrito por Nicastro, Andreozzi, Aleu y Gelberg (2010). En esta investigación, que se realizó en algunas escuelas del Delta de Entre Ríos, se examinaron las modalidades que las autoras llamaron de acoplamiento entre los significados y las prácticas de enseñanza elaborados durante la formación inicial, y los que se elaboraron e implementaron en el trabajo cotidiano en las instituciones escolares. Se tomaron como objeto de estudio los significados y las prácticas que producían maestros/as de nivel primario en escuelas de agua (en las islas) y de tierra (en el continente). Asimismo, el estudio se centró en analizar el enlace entre los significados otorgados a las prácticas de enseñanza en la

formación inicial y en faz profesional, entendiendo al acople como un entre, es decir un tipo de relación que conforma una trama inconclusa que contiene rasgos de conflictividad, cambios, superposiciones y efectos, entre otros. Como conclusión de esta investigación las autoras señalaron la existencia de "tensión entre los mundos de la enseñanza, la formación y la profesionalización", y manifestaron que en este estudio se reveló un acople entre ambos mundos lo que evitaba la fragmentación entre ellos. Esto es: los/as maestros/as eran formados/as de acuerdo con las necesidades de las escuelas donde luego se insertaban a trabajar lo que se evidenciaba como un acompañamiento que les facilitaba sus primeras inserciones. Sin embargo, al mantener esta conexión con las lógicas de enseñanza escolares, la formación quedaba desfasada de las innovaciones que traían las políticas públicas con respecto a la formación docente.

En el desarrollo de la presente investigación, se retoma el análisis del vínculo planteado con las políticas públicas referidas al acompañamiento a los/as profesores/as principiantes desde su iniciación profesional, pero considerando las lógicas de enseñanza propias de las escuelas del nivel secundario en las que indagamos.

Finalmente, hemos seleccionado el reporte de Parga (2010) titulado: Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria una mirada de género. Este trabajo presenta las conclusiones de una investigación en la que se indagaron algunas rutas de inserción a la docencia del profesorado de secundaria en una escuela de la Ciudad de México. Los objetivos que guiaron esta investigación fueron: explorar la inserción profesional como punto nodal en la configuración profesional identitaria y reconocer las tensiones entre la dimensión profesional y de género. Su autora definió a la identidad como "un proceso de identificación y reconocimiento en la dimensión personal y social" (p. 10) explicitando que la identidad de género despliega su construcción en el intercambio que se producía entre las dos últimas dimensiones manifestadas. El estudio presentó una breve periodización de las formas de insertarse en la docencia en el nivel secundario en México hasta el año 2010. En ese momento la inserción se realizaba mediante un examen único como una manera de romper con las formas tradicionales de inserción laboral (el/la graduado/a con formación

inicial en las escuelas formadoras de docentes obtenía un nombramiento con horas frente a grupo o graduado/a con formación en instituciones de educación superior, conocidos como los universitarios, que obtenían horas por vía sindical). Señaló también que esta dicotomía causa tensiones en las formas de encarar la docencia de unos/as y de otros/as, agravadas por la falta de acompañamiento o la nulidad existente en cuanto a los cursos de inducción. Por las razones recién expuestas, la autora recalcó que "la ruta de inserción a la docencia es un indicador de su trayectoria" y posibilita "el tejido de relaciones y significados que se construyen en torno al ser docente" (p. 7). Con respecto a la dimensión de género, la investigación reveló que la docencia en el nivel secundario se muestra atrayente para las mujeres pues el ámbito de trabajo escolar pasa a constituirse en un espacio extra-doméstico, que refuerza la imagen tradicional de la mujer, armonizando los roles estereotipados de: ama de casa, esposa y madre con el de trabajadora dentro del seno escolar.

Aunque la perspectiva de género que trabajó la investigación mexicana no es abordada en la presente investigación, pues su problemática no es similar a los perfiles de los/as profesores/as que se encuentran trabajando en el nivel secundario en nuestro país[10], sí se propone describir y comparar las características y condiciones en que ocurrieron las inserciones laborales de los/as profesores/as principiantes en las escuelas elegidas como casos, para producir conocimiento territorial situado.

Variados estudios y trabajos: Marcelo García (2008); Zeballos (2008); Alen y Allegrini (2010); Chapato y Errobidart (comps.) (2011) y Ministerio de Educación Argentina (2014), reconocieron que para los/as profesores/as principiantes o noveles las primeras incursiones en las escuelas constituyen un período fundamental de su desarrollo profesional.

En este mismo año 2010, se publicó en Uruguay un libro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Consejo de Formación en Educación (CFE) y la OEI: "Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay". Este libro recopiló algunas de las experiencias de acompañamiento

[10] Según consta en la Tabla Perfil de los docentes Nivel Secundario, CIPPEC (2017) Aprender 2016.

realizadas por 14 centros de formación docente durante los años 2010-2011, en el marco de la planificación, ejecución y evaluación del Proyecto Nacional que se denominó: “Docentes Noveles del Uruguay”. El Proyecto, fue documentado muy recientemente[11] por el del Consejo de Educación Secundaria del referido país, y estableció como objetivo general: “colaborar a la inserción del docente y educador social novel en procesos de innovación educativa en los centros de Educación Media” (p. 5). En la consecución de este objetivo, el programa se dedicó desde 2018 a formar tutores/as y mentores/as. Los/as tutores/as eran profesores/as del nivel medio que realizaban la inducción de los/as profesores/as en las instituciones y los/as mentores/as, acompañaban pedagógicamente desde las instituciones formadoras. El programa se extendía hasta el 2020 y contaba con un prediseño curricular con ejes temáticos, temas transversales y temas establecidos. También incluía un detalle de las funciones de tutores/as, mentores/as y de las estrategias para lograr el cumplimiento de las acciones adjudicadas a cada uno/a; un presupuesto y la distribución de funciones dentro del proyecto; y se presentaban criterios de elección de los centros educativos para llevar a cabo el acompañamiento planificado.

En el año 2011, se publicó en Chile un libro titulado Mentores y Noveles: Historia del Trayecto, del Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) de la Oficina Técnica de Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura. Esta publicación recogió las historias detrás de las experiencias y las investigaciones que se realizaron acerca de la inserción profesional y el acompañamiento a los/as profesores/as principiantes y reveló el propósito afrontado para lograr un mejoramiento integral de la docencia, en cumplimiento de las Metas que la OEI definió para el año 2021: “Meta general novena: Fortalecer la profesión docente; Meta específica 23: Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera docente” (p. 7). Se incluyeron en esta publicación: los relatos de tres mentoras formadas en el Diplomado de Mentoría universitario; seis docentes noveles —tres participaron del acompañamiento de los mentores/as en sus inicios profesionales y los otros tres se iniciaron sin acompañamiento; una formadora de mentores/as, y, finalmente, agregaron un estudio exploratorio de inserciones de docentes noveles realizado

[11] Expediente: 2018-25-5-000009

en 2010 en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que tuvo como objetivo comparar las inserciones profesionales de ocho docentes principiantes con y sin acompañamiento de los mentores/as. En sus conclusiones destacaron la necesidad, expresada por los/as docentes noveles que no tuvieron acompañamiento, de contar con un/a mentor/a en los inicios profesionales, y subrayaron el alto grado de satisfacción de los/as docentes que sí tuvieron acompañamiento, respecto del sostén y la ayuda ofrecidos por los mentores/as.

Tal como ha sido planteado en las investigaciones analizadas, los proyectos de acompañamiento oficiales que se llevaron a cabo en algunos países de la región latinoamericana en la segunda década del siglo XXI, mostraban que se había instalado la preocupación por las formas de iniciarse en la docencia. Si bien en Argentina estos proyectos no fueron avalados por políticas públicas a nivel nacional, movilizaron a la comunidad académica en la realización de estudios y el relato de experiencias.

En Santiago de Chile, a continuación, y en la misma línea del proyecto de Mentorías recién analizado, tuvo lugar el III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia del 29 de febrero al 02 de marzo de 2012. Fue organizado por la Universidad de Sevilla, España, en conjunto con la Universidad Autónoma de Chile y recibió la colaboración de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y de la Asociación Chilena de las Municipalidades.

En el reporte de investigación presentado por Sandoval Flores (2012) en el marco de este Congreso, se trabajó la inserción profesional de los/as profesores/as principiantes en contextos desfavorecidos de escuelas secundarias urbanas y rurales en México, tema que coincide con el contexto socioeconómico de las escuelas en las que se radica la presente investigación. Tal como fuera explicado al tratar la investigación presentada por Parga (2010) en el anterior Congreso (p. 44), Sandoval Flores (2012) detalló, con iguales características, las formaciones iniciales de los/as profesores/as de secundarios y la relación de esas formaciones con el ingreso a la docencia. Parga (2010) mencionaba también la creación de un examen, y Sandoval (2012) retomó esta línea agregando como información relevante que esta práctica se oficializó en el

año 2008 a nivel nacional como fruto de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación. Este examen se denominó Alianza por la calidad de la Educación (ACE). Buscaba impedir la contratación automática de profesores/as normalistas implementando un concurso de antecedentes y oposición, es decir una evaluación meritocrática. Este examen de ingreso a la docencia como profesión rentada todavía continuaba en vigencia a la fecha del Congreso.

Las diferencias en las inserciones profesionales complejas que sufren los/as profesores/as de nivel secundario en nuestro país con relación a las formas de ingreso que tienen lugar en México y a las diversas titulaciones con las que arriban para ser designados, se describen detalladamente en la presente investigación.

De retorno a la investigación de Sandoval Flores (2012), la autora señalaba como primeros obstáculos con los que se encontraban los/as profesores/as principiantes, a la lejanía de los lugares de trabajo y la condición de dificultad y/o falta de aprovechamiento de las escuelas rurales. A estos, se sumaban los períodos cortos y discontinuados de trabajo en las instituciones y una formación inicial que no contemplaba el trabajo con los pueblos originarios, estudiantes con distintas situaciones de discapacidad y con la diversidad, en general.

Las problemáticas a las que se enfrentan los/as profesores/as en sus primeras inserciones laborales también se examinan en la presente investigación arribando a resultados disímiles, por ejemplo, en lo referente a la valoración de la formación inicial.

Otro reporte de investigación revisado fue el de Juré (2012) denominado: “Docentes principiantes de escuelas secundarias del conurbano bonaerense: ¿nuevas formas de socialización laboral?”. En este reporte se presentaron algunas conclusiones de la investigación: “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense” en las que se perseguía la caracterización de las primeras inserciones laborales de un grupo de profesores/as de Historia egresados/as de la Universidad Nacional General Sarmiento y del IFDyT N° 42 Leopoldo Marechal de la provincia de Buenos Aires. Si bien en la presente investigación también se indagan los

desempeños profesionales de profesores y profesoras principiantes en el nivel secundario del conurbano bonaerense, se explicitan varias diferencias. Entre ellas se señalan: la región de la provincia de Buenos Aires elegida, las formaciones iniciales de los/as profesores/as que no corresponden a un único profesorado ni se graduaron únicamente de la Universidad o en un único Instituto de Formación Docente, y, fundamentalmente, el período de estudio a partir de la sanción de la LEN 26.206 en el año 2006. Se resalta también que, al cambiar la estructura del nivel secundario desaparece el Polimodal como ámbito de trabajo privilegiado donde se insertaban los/as profesores/as principiantes. Se focalizó en describir los problemas a los que se enfrentaba el profesorado novel y las estrategias de resolución que implementaba durante el proceso de socialización en la institución, caracterizado como solitario, sin control ni asesoramiento. Una de las temáticas identificadas como conflictiva es la disciplina, y la estrategia desplegada para solucionarla se relacionaba con la cultura del zapping, típica de los 90, que significaba desconectar y cambiar la dinámica cada vez que algo no daba el resultado esperado, como los llamados de atención disciplinares que les hacían a los estudiantes.

La cuestión de la socialización, entendida como el proceso "que conduce a los novicios a incorporarse a la cultura de la enseñanza en las instituciones escolares" (p. 4) también fue abordada por la presente investigación dando lugar a otras conclusiones, que desarrollamos en capítulos posteriores.

En este mismo período de tiempo, Brasil también manifestaba la preocupación por brindar acompañamiento a los docentes noveles y por este motivo, realizaba acciones y compartía Congresos y actividades. En esta línea, se organizó y desarrolló en la ciudad de Curitiba, Brasil, el IV Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia del 18 al 21 de febrero de 2014, pero ya sin el auspicio de la OEI. La barrera del idioma dificultó la revisión del estado del arte sobre el profesorado novel producido en ese evento. No obstante, se seleccionó un reporte de investigación de Menghini (2014) denominado: Algunos problemas nodales que enfrentan los docentes principiantes en el nivel secundario en Argentina, de la ciudad de Bahía Blanca, entre 2010 y 2013. El objetivo general enunciado fue comprender los procesos generados en los inicios del ejercicio de la docencia en el nivel secundario como

también las trayectorias que realizaban los/as docentes principiantes. Participaron docentes noveles de la Universidad del Sur y de Institutos de formación docente de esta zona. Se describieron problemas que el profesorado novel consideraban relevantes ya que ocasionaban obstáculos a la enseñanza: la formación inicial y continua, las condiciones particulares de sus trabajos, los trámites administrativos, la ausencia de acompañamiento, y las relaciones con otros actores en la escuela.

En la presente investigación se realizan también indagaciones sobre estos problemas, y se analizan sus resultados, aunque los distintos obstáculos se enfocan en la trama de las negociaciones, confrontaciones, e interacciones institucionales. Asimismo, cabe aclarar que ambas investigaciones difieren en el abordaje metodológico En la investigación de Menghini (2014) los/as docentes que conforman la muestra son todos profesores/as de Letras, Historia y Filosofía, formados en la Universidad Nacional del Sur en una misma década, anterior a la investigación. En esta, se realiza un estudio de casos en escuelas donde trabajan profesores/as noveles con variadas trayectorias de formación, para describir e interpretar la complejidad de situaciones y relaciones que median sus interacciones en los procesos de socialización.

Finalmente, es importante señalar que existe actualmente una tendencia a considerar la relevancia del desarrollo profesional docente (DPD) del profesorado novel y su relación con la calidad de los aprendizajes en las escuelas, y que, además: “Los exclusivos rasgos contextuales de las escuelas y la enseñanza deben ser reconocidos (…). Por lo tanto, la investigación es necesaria fuera de la arena tradicional para confirmar o desafiar los hallazgos existentes” (Romar & Frisk, 2017, p. 91). En línea con lo enunciado por estos autores, se destacan en sus trabajos el rol de las estructuras, las condiciones y las relaciones institucionales como bases para proveer apoyos sistémicos, reducir el estrés y el nivel de deserción del profesorado novel, e incentivar mejoras en la calidad de la enseñanza. De forma adicional, se consideran las acciones y actividades, los discursos, negociaciones, arreglos y confrontaciones en las que el profesorado novel es protagonista. Sin embargo, como ya se expuso, no se han utilizado perspectivas relacionales ni en los análisis ni en las interpretaciones.

Capítulo 3. Debates contemporáneos sobre los/as profesores/as principiantes

En particular, los argumentos pedagógicos para un nuevo currículum y las prácticas pedagógicas plasman ansiedades, sublimaciones y principios particulares en cuanto a la calificación y la descalificación, la inclusión y la exclusión de individuos para la participación y la acción.
Popkewitz, 2000.

3.a. Los inicios en la docencia en las condiciones de funcionamiento del nivel secundario

En las escuelas secundarias, resulta un hecho cotidiano y para nada sorprendente, que se produzca la llegada de un/a profesor/a cuya inserción laboral en esa institución educativa constituye la iniciación de su actuación en la enseñanza o un tránsito en ese camino profesional que ha emprendido hace muy poco tiempo, unos pocos meses o escasos años. A partir del momento en que los/as profesores/as se insertan por primera vez en una institución escolar para comenzar el ejercicio de su carrera docente, se los denomina profesores/as noveles, principiantes, debutantes o novatos/as, denominación que se mantiene durante los tres primeros años de sus trayectorias profesionales (Marcelo García, 2008).

Al considerar la brevedad de esta etapa en relación con la totalidad de los años de carrera en que los/as profesores/as pueden trabajar ejerciendo su profesión, queremos destacar el porqué de su relevancia para la actuación profesional. Para los/as profesores/as el comienzo de la actuación laboral representa la puerta de acceso a la carrera y como tal se constituye en una instancia de gran significación, marcando un antes y un después del ingreso a la docencia, provocando transformaciones personales y profesionales.

Un aspecto relevante que caracteriza las primeras inserciones laborales de los/as profesores/as principiantes es que se realizan en contextos educacionales históricamente situados.

En el tiempo de esta investigación, las instituciones educativas del nivel secundario estaban atravesaban profundos cambios que afectaban la esencia que caracterizaba al nivel. La LFE había sido derogada y se habían sancionado la LEN 26.206 y la LEP 13.688, entre otras leyes educativas y resoluciones (descriptas en el Cap 1. A.). La política educativa había tomado un nuevo giro en el que queremos destacar el abordaje de problemáticas socioeducativas pertenecientes al territorio donde se emplazaban las instituciones y, para la formación docente, el núcleo sustancial se asentaba en el desarrollo profesional. Es decir que, a diferencia de épocas político-educativas pasadas, en esta etapa

se pretendía que las instituciones escolares del nivel intervinieran territorialmente, entendiendo como territorio a “una construcción sociohistórica resultante de la actividad humana en y sobre el espacio” (Orihuela, p. 10), con características dinámicas y procesuales, mudables a lo largo del tiempo.

Como el territorio incluye una matriz biofísica pero también una dimensión simbólico cultural, las instituciones del nivel se pensaron para enseñar diversificadamente, mediante Orientaciones (Comunicación, Ciencias Sociales, Economía y Administración, Educación Física, Ciencias Naturales, Lenguas Extranjeras y Arte: Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y Literatura). Se agregaron también actividades pertenecientes a políticas socioeducativas (Consejos de Convivencia, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Educación Sexual Integral (ESI), Conectar Igualdad y el Proyecto de Mejora Institucional) para promover la inclusión y la expresión de las diferentes otredades (alumnados) en sus propios espacios sociohistóricos.

Algunas de las regulaciones de cambio (por ejemplo: la Res. 3186/07 - DGCyE de la Provincia de Buenos Aires) propulsaron la conformación de instituciones que habían funcionado en forma separada hasta ese momento (las que en la LEF se denominaban EGB3, ESB y Polimodal). Se observó así una impronta de trabajo anteriormente no considerada que se volcaba hacia el territorio, puesto que el alumnado que acudía a las nuevas escuelas secundarias poseía características diferentes del que se acostumbraba a recibir.

Debido a sus redefiniciones, estos tiempos fundieron la novedad de la enseñanza con la novedad de las instituciones. Los cambios políticos y estructurales que sufrió el nivel afectaron los inicios en la docencia del profesorado novel, al sumarse desafíos inéditos tanto para ellos/as como, para las instituciones en sus procesos de transformaciones, conformación y/o creación.

La etapa de iniciación está habitualmente atravesada por diversas relaciones que se generan y se estructuran en los intercambios, negociaciones y acuerdos cotidianos entre los/as docentes principiantes y otros actores escolares (colegas, personal directivo, estudiantes, padres y madres), dentro de los marcos normativos y legales vigentes. Estos dos aspectos señalados —relaciones y

nuevas situaciones de institucionalidad— se imbricaban para interpelar las configuraciones profesionales de los/as profesores/as principiantes. Por lo tanto, entendemos a las configuraciones profesionales como los modos de enfocar y desplegar la docencia que guían las interacciones, roles, prácticas de enseñanza y aprendizajes, tanto en el ejercicio de la tarea educativa como en el posicionamiento hacia los alumnos, y en la misma institución. Se constituyen en la confluencia de tres dimensiones: la individual, la colectiva y la situacional. (Day, 2006).

En la cotidianeidad escolar, las configuraciones mencionadas se transforman para adaptarse a las lógicas que conforman la cultura institucional inherente a cada institución o para desafiarlas. En concordancia con este movimiento de transformación, se puede afirmar siguiendo a Ávalos (2009) que la iniciación en la docencia implica un proceso de construcción identitaria que no se limita por la experiencia en el aula, sino que se extiende a las dinámicas de las escuelas. Se destaca, entonces, la relevancia de estudiar los cambios en las configuraciones profesionales en situaciones cotidianas de la vida escolar, en un contexto institucional históricamente situado. Por lo tanto, se considera que en las escuelas situadas se conforman diversas construcciones pedagógicas, socioeducativas e institucionales en las que los/as profesores/as principiantes participan, que condicionan la emergencia de configuraciones profesionales diferenciales que, al desplegarse en esas participaciones, ocasionan a su vez transformaciones en el seno de las mismas instituciones.

En el caso de este estudio, las escuelas secundarias estaban atravesando mutaciones en sus funcionamientos debido a los cambios en las políticas educativas que comenzadas en el 2007. Estos transformaciones institucionales creaban espacios inéditos de enseñanza, agregando a la vez, nuevos desafíos en la construcción de las configuraciones profesionales del profesorado principiante.

3.b. Las inserciones profesionales complejas en los inicios de la profesión

Según Freire (2006) no existe la práctica docente sin la intervención en la realidad, sin que los/as profesores/as participen en el devenir histórico, y sin que la misma historia los constituya. En la misma línea que traza el autor y dentro del encuadre de esta investigación, el profesorado novel comienza sus intervenciones en las realidades sociohistóricas de las diferentes instituciones de nivel secundario en las que se insertan.

Al detenernos en esas inserciones, se observa que esta fase se caracteriza por el empeño que los/as profesores/as principiantes demuestran en su rol; compromiso que para desarrollarse necesita del apoyo de colegas y equipo directivo, y fundamentalmente, de los desafíos a afrontar.

A nivel mundial, este período de tiempo se denomina inducción (Vonk, 1994) y forma parte del desarrollo profesional del profesorado novel. Se caracteriza por la vivencia de situaciones complejas en contextos escolares que les resultan desconocidos por un tiempo prolongado, en los que tienen que aprender de manera intensa y a ritmo acelerado cómo actuar profesionalmente.

Como este estudio se lleva a cabo en Argentina, es necesario diferenciar las inserciones laborales de nuestro profesorado principiante que comienza a trabajar en el nivel secundario de gestión estatal, ya que ellos/as afrontan otro tipo de inserciones, no directas ni prolongadas, debido a que el modo de relación laboral que les compete es la cobertura de horas. La misma posibilita el acceso a los puestos de trabajo, se toman horas (módulos) debido a la organización curricular del nivel que es por asignaturas. Al principio de sus carreras, las horas que pueden tomar no son muchas mientras que a medida que avanzan en sus carreras y puntajes, la cantidad puede incrementarse, aunque no necesariamente en la misma institución educativa. Como resultado de este procedimiento el profesorado principiante, generalmente, comienza su carrera consiguiendo horas de trabajo en distintas instituciones, circunstancia que lo obliga a tener que realizar sus primeras inserciones institucionales de forma simultánea.

Las características administrativas particulares constitutivas de la toma de horas, que permiten el acceso a la inserción profesional, son:

- Simultaneidad: la toma de horas en distintas instituciones obliga al/a la profesor/a principiante a adaptarse a distintas lógicas institucionales a la vez. Esta situación, provoca un sentimiento de preferencia y pertenencia a una sola de ellas en detrimento de las otras. Muchas veces este sentimiento de pertenencia se relaciona con la cantidad de horas que el/la profesor/a pasa en la institución. La carga horaria puede vincularse con el hecho de que la materia es nodal para la orientación de la escuela como a la participación del docente en otro tipo de proyectos educativos (Previas por parciales, horas de apoyo, tutorías, coordinaciones de área o departamentos). También se vincula con los lazos interpersonales que constituye con colegas y personal de conducción, quienes acompañan y sostienen su desempeño cotidiano.

- Movilidad: la distancia, proximidad o lejanía, entre instituciones es un factor que incide fuertemente en la toma de horas. El/la profesor/a principiante de nivel secundario se mueve regularmente en un mismo turno de una institución a otra. Este movimiento es causado por la distribución y carga horaria de las materias que enseña que no puede superar los 2 módulos, es decir 2 horas reloj por día. Si la materia que enseña es, por ejemplo, Matemática de 5 módulos semanales, el/la docente debe concurrir a la institución 3 días distintos permaneciendo en la misma, por un breve período de tiempo. Para completar la jornada laboral, el/la profesor/a principiante debe trasladarse a otra institución para continuar trabajando, salvo que consiga otra sección u otro año para enseñar en esa misma institución. A veces, la distancia se erige en un obstáculo ya que algunas escuelas se encuentran muy alejadas unas de otras y existe un tiempo mínimo estipulado para el traslado de una escuela a otra, hechos que en conjunción fuerzan a la pérdida de toma de horas consecutivas en distintas instituciones.

- Aleatoriedad: los distintos puntajes determinan un orden para el llamado a cubrir horas. La desigualdad de puntajes, entre los/as profesores/as

principiantes y los/as que tienen antigüedad en el nivel y asignatura, hace que los primeros y las primeras solo puedan tomar suplencias de corta duración u horas que quedan remanentes de escuelas ubicadas en lugares de difícil acceso, en comunidades con población vulnerable o con problemáticas socioeconómicas adversas.

- Novedad: existe un Nomenclador de títulos docentes[12] que habilita a los profesores y a las profesoras a tomar horas en distintas modalidades, orientaciones y asignaturas. De acuerdo con esta regulación, un/a profesor/a puede insertarse por primera vez en la docencia no solo en diferentes escuelas simultáneamente, sino que puede hacerlo en diferentes años y en distintas asignaturas. Esto implica una flexibilidad en el desempeño del oficio para adaptar la enseñanza a distintos años, asignaturas, grupos de estudiantes, momentos del ciclo lectivo, que necesita de una base de experiencia y de movilización de saberes prácticos que los profesores y las profesoras principiantes aún no poseen.
- Imprevisibilidad: de la mano con la novedad, los profesores y las profesoras principiantes se encuentran de repente con otras situaciones que trajo la nueva institucionalidad del nivel. Estas condiciones implican el desempeño de roles que no se refieren estrictamente a la enseñanza de una asignatura frente a un grupo de estudiantes de un mismo año, por ejemplo: las horas de apoyo, los proyectos de previas por parciales, consejos de convivencia, entre otros, instancias de aprendizajes formuladas a partir de Planes y Programas dependientes de la Dirección de Políticas Socioeducativas de la Provincia de Buenos Aires, que a veces les toca desempeñar tempranamente en sus primeras inserciones laborales complejas, y que no se contemplan en las formaciones iniciales previas.

En relación a esta última característica de las inserciones profesionales y en particular a la carrera docente, es altamente probable que continúe realizando

[12] El nomenclador de Títulos docentes es un listado donde figuran todos los títulos que habilitan para trabajar en docencia, para que áreas, asignaturas y con qué puntaje habilitan.

nuevas inserciones en diversas instituciones, aunque ya se haya desempeñado por más de tres años en su profesión. Esta cuestión induce a suponer que la inserción profesional podría ser un aspecto constituyente de toda la carrera docente pues se produce en situaciones laborales como las titularidades, acrecentamientos y traslados, y condiciona el desarrollo profesional.

En el período en el que tuvo lugar esta investigación, continuaba el proceso de conformación de instituciones del nivel desde la base de ESB que ya estaban funcionando, por crecimiento de sus matrículas. En esas circunstancias, los actos públicos no se realizaban siempre al inicio del año lectivo, por lo tanto, la espera y la incertidumbre resultaban difíciles de sobrellevar para los/as profesores/as noveles, sobre todo si eran sus primeras horas para tomar. Por otro lado, las inserciones en las escuelas secundarias (preuniversitarias), dependientes de universidades nacionales de reciente creación, se producían de la misma manera que los concursos para ingreso a la docencia universitaria, fuera de las reglamentaciones provinciales[13].

Debido a todas las características señaladas en párrafos anteriores, resulta meritorio detenerse en el análisis de las primeras inserciones institucionales. Sus tránsitos traen aparejados una gran carga de inestabilidad, y otras de frustración, para los/as profesores/as principiantes.

[13] Fuera de lo dispuesto por la Ley 10759 (Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aries) y la confección de los listados distritales.

3.c. Las instituciones educativas: mediaciones y luchas en la vida cotidiana escolar

Al insertarse en las escuelas secundarias, los/as profesores/as noveles se ubican en escenarios complejos, relacionales, en los que, junto con colegas, estudiantes, familias, auxiliares, preceptores, entre otros/as, cavilan, juzgan, y otorgan sentidos a los hechos y situaciones en los que están sumidos durante el período de socialización, con el propósito de organizar el día a día institucional. En este primer período de trabajo profesional los/as noveles escuchan e interpretan planteamientos y discursos que se imponen dentro de cada escuela y, en consecuencia, producen acciones en consenso o con contrargumentos combativos a estas dinámicas institucionales que no son neutras, sino políticas.

En esta investigación se considera a la escuela desde una perspectiva sociopolítica de la organización escolar (Popkewitz, 2000). Desde esta perspectiva, la escuela es permeable a las dinámicas políticas que transcurren por fuera de ella en el territorio en el que está localizada y funcionando. Las leyes y normativas que regulan el funcionamiento de las instituciones escolares en el nivel macropolítico interaccionan con las lógicas internas que conforman las diversas improntas institucionales en el nivel micropolítico, provocando tensiones y conflictos. Conocer la existencia y el ejercicio condicionante de estos dos niveles políticos en una institución escolar resulta imprescindible para comprender su funcionamiento.

Si nos centramos en el nivel micropolítico podemos considerar a la institución escolar como un objeto definido, ubicándonos en una perspectiva racional que determina las configuraciones profesionales de los/as profesores/as noveles dentro de una representación de un mundo educativo conservado. Sin embargo, si nos ubicamos en una perspectiva opuesta y nos focalizamos en el profesorado novel como exclusivo generador de cambios institucionales, estaríamos abonando una teoría voluntarista que explica las transformaciones institucionales como el resultado de procesos de acciones individuales o naturales impulsado por acciones intencionales. Por estas razones, considerar a las instituciones escolares como estructuras relacionales nos permite asumir una alternativa de análisis en la que tanto la institución con su dinámica funcional

como el/la profesor/a novel con sus acciones, se implican y condicionan mutuamente.

De esta manera, resulta relevante considerar las condiciones de recepción que las instituciones brindan a los/as profesores/as noveles y al mismo tiempo, de qué manera reaccionan ante ellas. Para ello, pensamos la recepción en íntimo vínculo con la hospitalidad, en el sentido que Derridà (1997) otorga a la hospitalidad: “dar acogida a la alteridad del otro”, que en este caso significa preparar las mejores condiciones posibles para recibir al profesorado novel que se incorpora a la escuela.

En este movimiento de recepción, la escuela, al funcionar como una estructura relacional, brinda al profesorado novel condiciones de desarrollo profesional; le provee discursos que posibilitan encontrar un sentido particular al enseñar, y al hacerlo asume responsabilidad en su formación. Dar hospitalidad define para la escuela una responsabilidad, y establece una cuestión ética de tensión para el profesorado novel, pues les otorga derechos, pero al mismo tiempo, crea deberes.

Al insertarse en los contextos particulares de las escuelas secundarias, un/a profesor/a principiante lleva a cabo la etapa de socialización profesional participando en un escenario escolar en el que se despliegan visiones y comprensiones dialécticas de la realidad educativa. Dentro de la perspectiva sociopolítica y crítica mencionada, se analizan las dinámicas de los procesos de participación del profesorado novel referidos a consensos acerca de la inclusión y la concepción democrática del conocimiento. (Popkewitz, 2000)

En esta misma etapa, los/as profesores/as noveles aprenden a desarrollar la enseñanza en las aulas, a la par que realizan otros aprendizajes. Estos últimos se vinculan a ciertos requerimientos y orientaciones para la enseñanza, producción y participación en proyectos institucionales, conformación del Consejo de Convivencia, y otras funciones como ya hemos citado: horas de apoyo, tutorías, coordinaciones de áreas, proyectos socioeducativos, que demandan otro tipo de participación institucional.

También el colectivo docente mediante su sindicato unificado (aproximadamente hay 145.000 profesores de secundaria en la Provincia de Buenos Aires según el

CENPE 2014 – DINIEE[14]), enuncia perspectivas y líneas de acción que regulan ciertos aspectos del trabajo docente que los/as profesores/as principiantes deben aprender. En la actualidad, la socialización profesional comprende, además, el aprendizaje de saberes profesionales en situaciones de trabajo en redes interinstitucionales, por ejemplo, con otras instituciones escolares, equipos de salud, equipos de orientación escolar, y Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

En referencia a esta etapa, Marcelo García (2008) sostiene en sus obras que, en los inicios, los/as profesores/as principiantes realizan gestiones educativas de manera automática sin desplegar acciones estratégicas o de reorganización y control del proceso de enseñanza. Afirma también que tienen menos conocimientos que sus colegas con antigüedad en la docencia y que los mismos se encuentran organizados entre sí de manera más simple, en una menor red de relaciones. Por último, explica que encuentran dificultades en representar problemas de manera abstracta -su interés está centrado en sus prácticas- por ello no llegan a identificar características comunes a otros problemas y situaciones como para notar su familiaridad. Desde su punto de vista y debido a todos los argumentos recién enunciados, considera que los/as profesores/as noveles no son expertos en el oficio de enseñar. Si bien es cierto que, al transitar el camino de la enseñanza, los/as profesores/as noveles, tanto como el resto de los/as colegas con antigüedad en la docencia, se encuentran con diferentes problemáticas en las instituciones escolares y en las aulas, por ello los modos de enfrentarlas varían entre unos y otros debido a la experiencia acumulada.

Las ideas expuestas por Marcelo García (2008), pueden discutirse con los argumentos que Freire (2010) ofrece cuando manifiesta que todo profesor que enseña aprende al mismo tiempo que enseña, y es esa misma condición de principiantes la que impulsa la curiosidad y la predisposición de los/as noveles a intentar ideas y métodos de enseñanza innovadores con la finalidad de resolver esas problemáticas. El carácter experimental de estas pruebas, variadas y selectivas, que el/la profesor/a principiante va realizando en sus prácticas,

[14]Es el censo nacional del personal docente y no docente de las escuelas de todos los niveles y modalidades: inicial, primario, secundario y superior, excepto las universidades.

expone y potencia su oficio, y le brinda innegable experticia, cierta cuota de certidumbre, a la vez que legitima su quehacer y su saber. Esta misma condición de noveles los incita, además, a dialogar con otros y otras colegas y compartir inquietudes y experiencias, creando movimientos generadores de vínculos interpersonales que, en ciertas condiciones favorables, fomentan la construcción de equipos de trabajo colaborativo dentro de las instituciones educativas.

Consecuentemente, indagar acerca de los aspectos recién señalados (gestión de las clases, relaciones con colegas, saberes profesionales) es fundamental en esta investigación dado que el dominio del oficio de enseñar constituye el rasgo distintivo de esta profesión y permite la construcción de las configuraciones profesionales del profesorado novel.

3.d. Las configuraciones profesionales de los/as profesores/as noveles

Recordemos que tal como fue definida en el apartado 2.a.1, la configuración profesional docente constituye una construcción tridimensional —individual, colectiva y situacional— realizada por cada profesor/a, que lo/a posiciona a desarrollar la enseñanza desde determinada perspectiva o enfoque ético-político e ideológico. Esta configuración funciona como marco y sustento del diseño y ejercicio de la enseñanza. En este sentido, parte nodal de esta configuración se estructura alrededor de un oficio que encierra un saber hacer, un producir, un crear, un arte.

En relación con la dimensión individual, nos interesa conocer con qué formaciones iniciales llegan a ocupar su primer puesto laboral, pues por una regulación normativa en nuestro país, pueden desempeñarse como profesores/as en el nivel secundario los/as graduados/as del Nivel Superior de Institutos de Formación Docente y Universidades, de gestión pública y privada. Las instituciones mencionadas brindan diversos trayectos formativos para el ejercicio docente en el nivel secundario: licenciaturas, profesorados de nivel superior universitario y no universitario, ciclos de complementación profesional, tecnicaturas y traductorados. Algunos de estos trayectos no son formativos para la enseñanza, por ejemplo: las licenciaturas y los traductorados. No obstante, permiten a sus graduados/as desempeñarse como profesores/as en nivel secundario. Adicionalmente, los/as egresados/as de las escuelas Técnicas y Agrarias, comprendidas en la modalidad de Educación Técnico Profesional del nivel secundario, también pueden desempeñarse como profesores/as en el mismo nivel del que egresaron, enseñando asignaturas específicas de esta modalidad sin ninguna formación pedagógica adicional.

Las variadas formaciones enumeradas, proveen a los/as profesores/as principiantes con distintos bagajes para iniciarse profesionalmente. Aunque sus inserciones y sus socializaciones profesionales se realizan en un campo transitado y conocido por todos/as ellos/as como estudiantes, esta vez lo vivencian desde otro lugar y con otros requerimientos. Los cambios institucionales que ocurrieron en el nivel y que los/as profesores/as principiantes encuentran al volver a las escuelas secundarias, ahora desde la perspectiva de

la enseñanza, le confieren visos de ajenidad a la profesión y a la cotidianeidad escolar experimentada y guardada en sus memorias.

En esta etapa de socialización, los/as profesores/as principiantes acceden por primera vez al conocimiento del proyecto educativo institucional (PEI), producción colectiva e interna que existe en toda institución escolar. Su participación en la implementación del mismo se define en la conjunción de las tres dimensiones constituyentes de su configuración profesional ya señaladas:

- la individual, que remite al interés personal y a los significados subjetivos acerca de la enseñanza, a las opciones políticas que se plantean, a los sueños que persiguen, es decir la política y la ética de su práctica educativa;
- la situacional que refiere a las condiciones institucionales que promueven la comunicación, los intercambios y las negociaciones para que los/s profesores/as principiantes junto con los/as colegas prevean y lleven a cabo diversas opciones tendientes a la superación de obstáculos y situaciones que los preocupan, intimidan y presionan en el ejercicio de su tarea educativa; y finalmente,
- la colectiva, que se vincula con las intenciones de los gremios, grupos o asociaciones docentes u otras instituciones sociales con los que comparten discusiones acerca de las circunstancias y contradicciones que obstaculizan garantizar la inclusión con aprendizajes.

3.e. Los saberes del profesorado novel

Para participar plenamente en la dinámica institucional, el profesorado novel cuenta con una serie de saberes que, al decir de Tardif (2009), no se limitan a un puro quehacer de transmisión de conocimientos, sino que se conforman complejamente como saberes plurales, integrando saberes de la misma formación profesional, disciplinares, curriculares y experienciales.

Según el mencionado autor, los saberes necesarios para enseñar se entrelazan y se definen de la siguiente manera:

- el saber de la formación profesional es el conjunto de saberes transmitidos por la formación inicial para el profesorado. Se considera una formación científica o erudita de los/as profesores/as en la que se incluyen las Ciencias de la Educación y la Pedagogía. Cabe recordar en este punto, que algunos/as de los/as profesores/as principiantes no tienen formación docente inicial.

- el saber disciplinar comprendido como la posesión de conocimientos socialmente valiosos definidos por la comunidad científica, que conforman el campo de cada disciplina.

- el saber curricular compuesto por el conocimiento de los diseños curriculares que corresponden a los diferentes años de la escuela secundaria y a las distintas materias que los componen, es decir los planes de estudio vigentes que producen los/as expertos/as, y se distribuyen desde el Ministerio de Educación. Este saber permite identificar no solo los contenidos de la disciplina (mapa curricular) sino su ubicación y el nivel de complejidad esperado para cada año, a la vez que su articulación horizontal con otras materias del mismo año o en secuencia con la misma u otras materias del año anterior y el siguiente o sea articulación vertical. Este saber además se extiende a otros elementos como la perspectiva pedagógica y didáctica desde la que se formula el diseño, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, la carga horaria, los propósitos y objetivos, secuencias de actividades presentadas como orientaciones didácticas, recursos y evaluación.

- el saber de la experiencia que resulta de la experiencia laboral práctica cotidiana, del ejercicio de su profesión. Según Tardif (2009) el/la profesor/a construyen estos saberes que resultan “específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, (…) se incorporan a la experiencia individual” y se muestran como “un saber hacer, un saber ser.” (p. 30)

Estos saberes se actualizan y no provienen de la formación inicial ni de los currículos o disciplinas; no están sistematizados, sino que conforman las prácticas de enseñanza mismas; permiten accionar ante ciertos condicionantes o enfrentar situaciones problemáticas que suceden en las aulas a diario; surgen en la interacción con los alumnos y se validan cuando el docente se da cuenta que mediante su aplicación situacional puede enseñar en forma satisfactoria, cumplir con las reglamentaciones y obligaciones laborales e integrarse cabalmente a determinada institución, en síntesis, simbolizan la cultura docente en práctica (Tardif, 2009). Al mencionar a la cultura docente, el referido autor explicita claramente el carácter institucional de la misma. Manifiesta que el/la profesor/a no actúa en soledad sino en equipo, con colegas, dentro de una institución y en interacción con otros profesionales pertenecientes a otras instituciones.

Además de los saberes recién enumerados, en esta Tesis se amplía la mención que realizara Tardif (2009) al incorporar al marco conceptual otro saber, considerado relevante para una enseñanza inclusiva:

- el saber de la transmisión entendida como una responsabilidad político-pedagógica que define la relación del/de la profesor/a con la cultura y por ende, con los contenidos que propone para sus estudiantes. Esta cuestión denota aspectos éticos y estéticos de la práctica, pero por sobre todas las cosas da cuenta del abordaje de la experiencia gnoseológica, o sea la experiencia de la producción del conocimiento. (Freire, 2010)

3.f. El desarrollo profesional docente

Los diversos períodos por los que transcurre el proceso formativo del profesorado (trayectorias escolares, formación inicial docente, inserción y socialización profesional, y formación permanente) se entraman conformando un recorrido particular que cada profesor y profesora vive como experiencia particular y que se denomina desarrollo profesional docente (DPD) (Vaillant y Marcelo García, 2015), formación en recursos humanos, aprendizaje a lo largo de toda la vida, reciclaje o capacitación (Terigi, 2008).

Según Vaillant y Marcelo García (2015), el DPD se define como:

> (…) un concepto polisémico complejo y multidimensional. Se trata de una noción que tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant y Marcelo García, 2015).

En Europa y en Norteamérica este concepto apareció con fuerza a fines de los 90'. En esta línea, Kelchtermans (1999) expresó que el desarrollo profesional docente se concibe como los cambios cualitativos que se producen en la conducta profesional de los docentes a lo largo de su carrera. Este mismo autor manifestó que hay dos formas de abordar este concepto: una que desde un aspecto descriptivo se enfoca en las experiencias de aprendizaje buscando hallar sus sentidos, y otra, que se centra en las formas en que se puede organizar el desarrollo profesional en miras de una mayor eficiencia.

Al pensar el desarrollo profesional desde un abordaje que comprende los dos aspectos, resulta fundamental para esta tesis poder describir cómo se producen cambios en las configuraciones de los/as docentes en los tres primeros años de desarrollo profesional. Al mismo tiempo, analizar las proyectos, programas y acciones que pretendían orientar y acompañar al profesorado novel en el mencionado proceso, y en las condiciones que transcurría el mismo. Con base en los conceptos desarrollados y las situaciones comprendidas en la breve historización realizada acerca del acompañamiento al profesorado novel, resulta interesante examinar cómo llevan a cabo el citado proceso las escuelas

secundarias seleccionadas para esta investigación y cómo lo vive el profesorado novel que enseña en ellas.

Capítulo 4. ¿Por qué un estudio de casos?

Nos dijimos: "¿Conocemos algún centro que intente abordar los problemas de la reforma de un modo interesante (…)? Pensamos en varios de ellos, escogimos uno y señalamos sus características (…) Después buscamos un centro igualmente interesante y accesible, pero con características diferentes. Una vez recogidas las características de ambos centros, buscamos otros dos de los que no sabíamos si eran dé interés o accesibles, pero sin dejar de considerar los dos primeros para que el grupo de cuatro fuera variado. No pretendíamos así representar todos los centros, pero confiábamos en que encontraríamos problemas comunes de ajuste (…) y en que podríamos aprender mucho (…).
Stake (2007, p 18-19)

4.a. Las decisiones metodológicas

Para materializar la investigación y alcanzar los objetivos formulados, se realizó un abordaje desde un enfoque metodológico cualitativo con un diseño que se ajustó a lo que se denomina estudio colectivo de casos (Stake, 2007). Se optó por un diseño flexible que utilizó los estudios de casos, considerados estrategias de investigación empírica destinadas a la comprensión de un objeto es decir de un caso, para interpretar y hallar conexiones posibles entre objetos y contextos específicos, utilizando procedimientos inductivos. Tal como la plantea el mencionado autor: “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. (…) es un sistema integrado” (p. 15). Adicionalmente, manifiesta que al encontrarnos con “una cuestión [que despierta en nosotros, investigadores] una necesidad de comprensión general (…) consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (p. 16).

La inclusión y la obligatoriedad se tornaron las características cardinales del nivel secundario a partir de la reforma establecida por la LEN 26.206 (2006). Esta cuestión novedosa para el nivel provocó investigar si las nuevas características de institucionalidad condicionaban las formas de pensar y abordar la enseñanza del profesorado novel, y estudiar, al mismo tiempo, si las interacciones de los/as profesores/as noveles afectaban el funcionamiento de estas instituciones. De esta manera, el estudio de casos permitía la comprensión de la conformación de la configuración profesional de un/a profesor/a novel, considerando las dinámicas contextuales.

En otras palabras, se podía haber elegido trabajar con las historias de vida de algunos/as profesores/as noveles, o estudio de caso intrínseco (Stake, 2007), otorgando preponderancia a la interpretación de sus voces y los sentidos con que dotaban las experiencias educativas que vivían día a día en las escuelas secundarias para entender cómo iban construyendo su oficio, con variaciones y transformaciones subjetivas. En cambio, se decidió que cada estudio de casos fuera un instrumento para aprender sobre los efectos de las nuevas condiciones de funcionamiento de las escuelas secundarias desde las configuraciones profesionales de los/as profesores/as principiantes y, a la vez, discernir cómo las

transformaciones que se producían en las últimas dialogaban con aspectos funcionales de la estructura institucional (Stake, 2007).

Así planteado, pareció pertinente elegir varias escuelas para constituir los casos. En primer lugar, se consideraron la diversidad de gramáticas escolares de acuerdo con su modalidad y el tipo de gestión que poseían. Cada escuela secundaria elegida estaba comprendida en normativas legales comunes que regulaban su modalidad, orientación y otros rasgos de funcionamiento distintivos que hacían a la gramática escolar. Se suponía, sin embargo, que cada una de las ellas determinaba y trataba, dentro de una perspectiva micropolítica diferenciada, las interacciones, negociaciones y conflictos relacionales entre los/as profesores/as y con la dirección; el control del cumplimiento de los objetivos de la organización escolar y del desarrollo curricular; la valoración de los contenidos de las políticas públicas que se concretaban en la toma de decisiones y en las prácticas educativas de los/as profesores/as con adhesiones o rechazos.

Cuando los/as profesores/as principiantes se insertaban profesionalmente en las escuelas secundarias hallaban ciertas condiciones de trabajo estipuladas con las que podían manifestar adhesión o entrar en conflicto. Desde las diferentes posiciones que ocupaban en las escuelas, producían múltiples y complejas interacciones tejiendo diferentes redes en los funcionamientos de las instituciones escolares. Estas nuevas redes se constituían en fuentes de conflicto y de cambios para las instituciones, al mismo tiempo que condicionaban las construcciones de sus propias configuraciones profesionales. Se decidió, entonces, observar de forma general sus actuaciones en la etapa de iniciación en la docencia y de forma más particular cómo entendían e implementan la enseñanza inclusiva, y si ello condicionaba su configuración profesional.

Al enfatizar la comprensión acerca de las maneras en que las configuraciones profesionales de los/as profesores/as noveles modificaban el funcionamiento institucional, estos estudios de caso se convirtieron en instrumentales, además de colectivos.

Según Stake (2007), los estudios de casos asumen las siguientes características:

- cualitativos: experienciales, respetando las impresiones que realiza el observador, con menor atención a las medidas estandarizadas y estadísticas;
- fenomenológicos: busca clarificar los significados, en relación a las experiencias particulares de la gente, especialmente a los significados locales particulares que la gente le otorga a los sucesos, conceptos y temas claves;
- constructivistas: enfatiza la diferencia entre naturaleza como una realidad y naturaleza como una idea creada por los humanos;
- hermenéuticos: busca comprender las expresiones humanas dentro de un contexto y una intencionalidad; presta atención a la relación del informante con el intérprete o investigador; es empático;
- naturalísticos: atienden a los acontecimientos comunes que ocurren en un contexto natural, sin intervencionismos, descriptos en lenguaje vulgar;
- interpretativos: colocan una carga especial en el investigador para discernir y explicar lo que es relevante, algunas veces negando la posibilidad de ser objetivos
- teóricamente fundamentados: buscan temáticas emergentes, generan categorías de acción y explicaciones de relaciones basadas en el trabajo de campo en lugar de adherirse únicamente a las temáticas y categorías predeterminadas;

Como este es un estudio cualitativo, las herramientas elegidas para recoger información fueron las siguientes:

- observaciones participantes: se construye a partir de los datos de observación recopilados mientras que el investigador sostiene o asume por lo menos una membresía parcial en el grupo;
- descripción de contextos: dedican esfuerzos extras a la recolección de datos desde donde tiene lugar la acción, el contexto, que pueden ser de tipo físico o culturales, por ejemplo.

- entrevistas: constituyen la fuente principal para que los investigadores puedan descubrir y exponer numerosas visiones del caso y producir lo que Stake (2007) denomina realidades múltiples mediante descripciones e interpretaciones.
- revisión de documentos: consiste en examinar proyectos institucionales, planificaciones, informes anuales, comunicaciones escritas, actas de reuniones, y otros documentos similares

Estas herramientas fueron elegidas porque se corresponden con la perspectiva constructivista y holística de este estudio. De acuerdo con ella, se privilegian las instancias inductivas ocurridas como posibilidad de construcción de un conocimiento particular y situado que, además, destaca la unicidad de cada caso, con distintos alcances: individual y local.

En los casos seleccionados se buscó describir e interpretar la complejidad de situaciones y relaciones que mediaban los procesos de socialización del profesorado principiante en las escuelas, por ejemplo: la recepción, el aprendizaje de los saberes profesionales, las interacciones dentro de una gramática y cultura escolar específica y el acompañamiento institucional, destacando las condiciones materiales y simbólicas en que ocurrían y las interacciones que se suscitaban en torno a la enseñanza. También se persiguió descubrir cómo las lógicas de funcionamiento institucional sufrían modificaciones a partir de las interacciones de los/as profesores/as noveles.

Este enfoque metodológico fue pensado dentro de un paradigma simbólico (también denominado: interpretativo, hermenéutico o microetnográfico) desde el cual se conciben las acciones humanas como hechos científicos teniendo en cuenta las interacciones y las negociaciones que ocurren en las situaciones sociales, mediante las cuales las personas definen recíprocamente sus expectativas respecto a qué conductas son adecuadas (Popkewitz, 1988)

En la dirección delineada por el referido paradigma, los estudios colectivos de casos servían para comprender los sentidos que los/as profesores/as noveles otorgan a la enseñanza inclusiva y las diversas interpretaciones de las normativas políticas que la escuela se decidía a implementar.

Tal como lo explica Popkiewitz (1988) los acontecimientos se concatenan y se reconfiguran, se organizan de forma tal que hacen emerger escenarios novedosos, cambios que resultan visibles en el todo y también con ellos mismos. Mirar los cambios de esta manera, implica considerar en ellos a los individuos y a las transformaciones sociales, situados en una dimensión crítica de un momento histórico, en un campo relacional y multicausal.

Al considerar esta otra perspectiva, se entiende que el paradigma simbólico sirve para revelar las significaciones que los/as profesores/as principiantes construyen respecto a ciertas condiciones sociales, educativas e históricas privativas de cada una de las escuelas seleccionadas en las que se desempeñan. Complementariamente, el paradigma crítico (Popkewitz, 1988) otorga un nuevo marco para analizar los cambios surgidos en las escuelas en relación con la enseñanza a partir del descubrimiento de contradicciones en las prácticas escolares generadoras de inclusión y de la promoción de confrontaciones, tensiones y negociaciones entre los/as profesores/as, estudiantes, preceptores/as y la dirección escolar. Los cambios se visibilizan en las relaciones institucionales y en las prácticas educativas, a la vez que en las configuraciones profesionales de los/as profesores/as principiantes.

Al pensar en las escuelas, siguiendo el pensamiento de Freire (1970), se las contempla como realidades objetivas creadas intencionalmente por hombres y mujeres, cuya transformación también es intencional. Al hacerlo, se pone también de relieve que, si el profesorado participa en la creación de nuevas condiciones institucionales de las escuelas secundarias, ellas “en la inversión de la praxis” (p. 50) se vuelven sobre los/as profesores/as condicionando sus configuraciones profesionales e incitándolos, mediante la

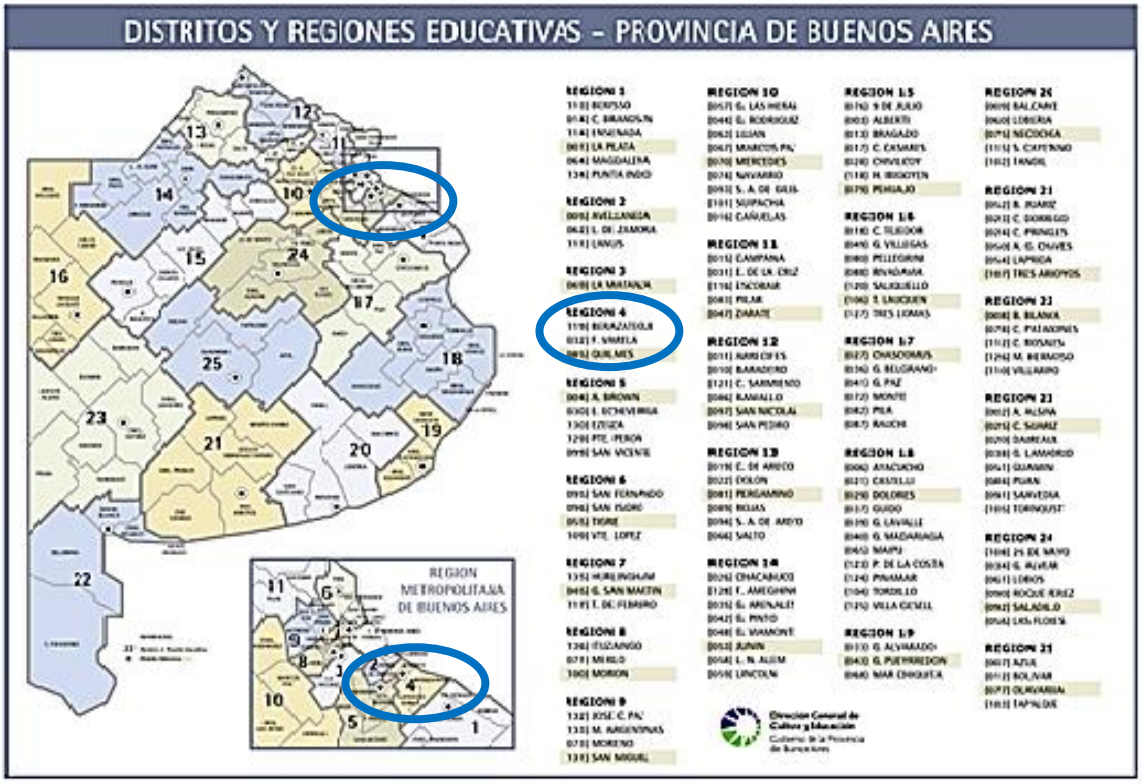
conciencia crítica, a intentar otras nuevas transformaciones institucionales. Ambas transformaciones, institucionales y profesionales, solo se logran mediante una praxis auténtica que, al decir de Freire (1970), se conforma de acción y reflexión y “corresponde a la relación diálectica subjetividad-objetividad” (p. 51), en este caso, la relación se presenta entre profesores-escuelas.

4.b. Criterios de selección de los casos

Los casos seleccionados pertenecen a la Región educativa IV que es una de las 25 regiones que conforman el sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires, tal como se muestra en el mapa a continuación:

Figura 1

Las zonas educativas de la Provincia de Buenos Aires



Nota. Se señala la Región IV (4) y las localidades que la componen. Esta investigación se realizó en la localidad de Quilmes. Tomado de Mapa Regiones A3.cdr. Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2015). http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/imagenes/MAPA%20REGIONES%20A3.pdf

Según la Dirección de Estadística de la Provincia de Buenos Aires (2015), en la provincia referida funcionaban 3938 unidades educativas para el nivel secundario, de las cuales 328 pertenecían a la Región IV. Estas unidades recibían a los 119.304 alumnos que concurrían al nivel, cifra que representaba casi el 10% del total de alumnos del nivel de toda la provincia.

Los datos anteriormente mencionados fueron relacionados con los siguientes: la Región IV posee el 100% de población urbana, superior al promedio de la provincia de Buenos Aires, y el 11,8% de población con NBI cuando el porcentaje promedio por región en la Provincia es del 3,71%. A partir de allí, se pudo inferir que la población que habitaba las escuelas secundarias de la Región IV pertenecía a comunidades que vivían en situaciones socioeconómicas muy desfavorables.

Debido a que la Región IV se subdivide en tres partidos: Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, se eligió solo el partido de Quilmes para realizar el trabajo de campo. Se siguió así el criterio de la máxima rentabilidad pues las escuelas de este partido se encontraban más cercanas a la Universidad Nacional de Quilmes, lo que acortaba los tiempos de desplazamiento inherentes a la investigación. Además, muchas de ellas mantenían diferentes convenios educativos, formales e informales con la Universidad, lo que las hacía más abiertas a recibir investigadores/as y dar información y opiniones sobre la temática elegida para investigar. Es decir que, las escuelas del partido de Quilmes presentaban mayor accesibilidad y garantizaban la viabilidad para la investigación. Esta condición se estableció mediante solicitudes directas a las instituciones escolares y se sustentó, además, en la gestión de acuerdos internos informales entre la investigadora y los directivos, preceptores/as y el profesorado principiante y con antigüedad, que componían el personal docente al momento de efectuar este trabajo.

A su vez, las escuelas se seleccionaron buscando mantener equilibrio y variedad, es decir diversidad de casos en el espacio territorial del partido. De esta manera, se eligieron escuelas pertenecientes a las localidad del partido de Quilmes: Bernal, Don Bosco, Quilmes, Ezpeleta, San Francisco Solano y Villa La Florida.

Con el propósito de concretar los estudios de casos, se escogieron cinco escuelas basándose en el supuesto que las escuelas con distintos tipos de enseñanza albergan también diferentes gramáticas y culturas escolares y que esto posibilitaba diversos recorridos de inserción y socialización para los/as profesores/as principiantes. Se realizaron visitas en varias oportunidades

durante el período 2014-2017 con el fin de conocer sus funcionamientos, y materializar la estrategia de investigación definida para este estudio.

La selección de escuelas también tomó en consideración otras características: categoría, ubicación, desfavorabilidad, cantidad de secciones y turnos y fundamentalmente, las historias de sus creaciones e inclusiones en el sistema educativo. Dentro de las instituciones seleccionadas, se entrevistaron profesores/as noveles haciendo prevalecer dos criterios: tener hasta 3 años de antigüedad en la enseñanza y estar activos en la escuela al momento de la visita. Por la aplicación de estos dos criterios, los/as profesores/as principiantes que pudimos entrevistar fueron 12 (doce):

- 3 en la escuela de Don Bosco, a cargo de materias nuevas que introdujo la Orientación en Comunicación,
- 2 en la escuela de Espeleta, a cargo de Construcción de la Ciudadanía y Lengua Extranjera Inglés,
- 2 en la escuela de Quilmes, a cargo de Matemática y Lengua y Literatura.
- 2 en la escuela de Villa La Florida, uno a cargo de Lengua y Literatura, y otro de Historia.
- 3 en la escuela de Solano, a cargo de Lengua Extranjera Inglés, Teatro y expresión corporal y Educación Física.

También se entrevistaron a los siguientes informantes, reuniendo 31 entrevistas en total:

- 7 profesores/as con experiencia y antigüedad, como así también a
- 7 preceptores/as y
- 5 integrantes de los equipos directivos,

Los informantes claves entrevistados poseían conocimientos o status especiales en relación con la etapa de socialización de los profesores/as noveles en las escuelas y podían comunicar estos conocimientos añadiendo a los datos de base un material muy difícil de obtener de otra manera. Por ejemplo, en la Secretaría de Administración Docente (SAD) de Quilmes, no existían en el período en el

que fue realizado el trabajo de campo, estadísticas acerca de los profesores/as noveles que se encontraban trabajando en el sistema público en nivel secundario en la Región IV. Este dato tuvo que ser recabado en el campo de cada institución.

Se recurrió específicamente a los/as preceptores/as porque supusimos que podían enriquecer los datos recolectados con detalles de los procesos de socialización y prácticas educativas vividos y desarrollados en la institución junto a los/as profesores/as noveles, pero desde otras perspectivas personales y culturales, relacionadas con cuestiones valorativas personales y de las culturas de los barrios en donde las escuelas estaban emplazadas.

También se proyectó que el equipo directivo (director/a, vicedirector/a, secretario/a) servirían como puente para acceder al conocimiento del funcionamiento institucional, y facilitarían información acerca de las historias y mandatos fundacionales de las respectivas escuelas, de los/as profesores/as que trabajaban en ellas como de las acciones pensadas y puestas en acción para recibir y acompañar la inserción y la socialización de los/as profesores/as principiantes en las escuelas.

4.c. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Las entrevistas se utilizaron como técnica de recolección empírica con el fin de adquirir conocimientos sobre la vida escolar a partir de los relatos verbales que proveían los entrevistados. Se desarrollaron siguiendo el modelo de una conversación entre iguales, en la que la propia investigadora se constituía en el instrumento del estudio al gestionar el protocolo de preguntas. Al encontrarse cara a cara, se pudieron captar y registrar también los gestos o las entonaciones que los/as entrevistados/as brindaban como respuestas, lo que sumó información adicional para el posterior trabajo de interpretación. Es decir que no solo se tuvo en consideración lo que decían sino también cómo lo decían. (Taylor y Bodgan, 1994).

Las entrevistas fueron semiestructuradas, sin embargo, las interacciones no estuvieron limitadas a la aplicación de un protocolo fijo de preguntas ya establecidas. Estas últimas fueron formuladas de manera diferente en algunos casos adecuándolas a una escucha reflexiva que priorizaba temas antes que interrogantes limitados.

Las respuestas y relatos recolectados correspondieron a las diferentes perspectivas de profesores/as, incluidos los/as noveles, que vivían sus actuaciones docentes interactuando en un contexto escolar mediado por condiciones de trabajo particulares.

Los temas de las entrevistas realizadas, cuyo protocolo de preguntas se encuentra en el Anexo, giraron en torno a distintos aspectos que considerábamos fundamentales para este trabajo: la inserción en la docencia y los procesos de socialización de los profesores/as principiantes que transcurrían en las diversas instituciones escolares, las formas de pensar y planificar la enseñanza, el trabajo con colegas, el acompañamiento y la formación profesional continua.

Por otro lado, en las visitas a las escuelas secundarias también se realizaron observaciones participantes de actividades educativas llevadas a cabo por los/as profesores/as noveles en distintos espacios:

- aulas (clases y espacios para orientación y apoyo),
- patios y exteriores (clases, interacciones informales profesores/as principiantes /estudiantes, profesores/as principiantes/profesores/as con antigüedad),
- salas de maestros/as (charlas informales entre colegas: profesores/as principiantes y con antigüedad),
- bibliotecas (clases de apoyo incluidas en los proyectos de fortalecimiento y mejora institucional).

Las respuestas a las temáticas planteadas en las entrevistas como los datos observados y registrados como notas de campo permitieron construir descripciones densas tanto de las formas en que los/as profesores/as noveles se incorporaban profesionalmente a una escuela secundaria como de las mediaciones institucionales desplegadas por la escuela durante el proceso de socialización.

La utilización de distintas fuentes primarias de datos (los/as profesores/as, preceptores/as y equipo directivo, los/as profesores/as principiantes) y secundarias (leyes, resoluciones y normas de la política educativa pública) contribuyeron a establecer la validez de los datos recabados, impidiendo la aceptación cómoda de las primeras apreciaciones alcanzadas. Es decir, la indagación de varias fuentes de datos posibilitó efectuar triangulaciones que afectaron la construcción de categorías teóricas brindándoles mayor solidez, y previnieron la aparición de sesgos que pudieran surgir al analizar los datos provenientes de un único entrevistado que examinara la situación o el acontecimiento. (Goetz y LeCompte, 1988)

Posteriormente, los datos recogidos se analizaron e interpretaron, poniéndolos en juego con los apartados seleccionados y examinados del marco legal (leyes, resoluciones y normativas de políticas educativas públicas) considerando la apropiación y concreción de las políticas de inclusión en la enseñanza en las escuelas seleccionadas.

En esta articulación se tuvo en cuenta que la finalidad de la interpretación era exclusivamente la indagación, mediante herramientas y técnicas, que permitió

construir datos para iluminar y objetivar la realidad mediante reflexiones sucesivas, sin perseguir transformaciones para determinar lo que debía ser. (Popkewitz, 1988). También se consideraron relevantes aquellas construcciones vinculadas no solo a las estructuras institucionales, sino también a los modos en que el profesorado novel otorgaba sentido a la enseñanza inclusiva.

4.d. Apreciaciones generales del trabajo de campo

En esta etapa de entrada al campo se buscaban intersecciones entre las regulaciones manifestadas en el marco legal, con el discurso y las acciones de los/as profesores/as principiantes y del resto de los/as informantes seleccionados/as (directivos, profesores/as y preceptores/as) acerca de la enseñanza en prácticas educativas inclusivas.

Se sabe que el ingreso a la docencia en las escuelas de gestión estatal se produce para la cobertura de suplencias (estudio, maternidad, enfermedad), lo que concede duraciones reducidas a los primeros desempeños profesionales. En las mejores situaciones, las coberturas provisionales pueden llegar a extenderse hasta el fin del correspondiente ciclo lectivo. En otros casos, se cubren cargos de ascenso o licencias por largo tratamiento (enfermedades prolongadas) por algunos pocos meses.

Al querer realizar las entrevistas, la primera dificultad que surgió fue descubrir que no había profesores/as principiantes trabajando, o que las suplencias eran tan breves que no permitían materializar las entrevistas. Otra dificultad consistió en generar el tiempo oportuno para llevar adelante las entrevistas, porque una vez ubicados los/as profesores/as noveles, no era posible interrumpir el cumplimiento de obligaciones académicas ligadas a la enseñanza y administración. Esta situación condicionó los posibles encuentros con los entrevistados. Otro obstáculo se presentó porque los/as profesores/as (principiantes y con experiencia) rara vez permanecían el turno completo en una sola escuela. La mayoría trabajaban en varias instituciones en lapsos de tiempo acotados, por ejemplo, en las Secundarias Orientadas, la clase de una asignatura de dos módulos semanales se desarrolla en 2 horas reloj. Las asignaturas con mayor carga horaria tienen 4 o 5 módulos semanales, pero repartidos como mínimo en 2 días distintos, según las disposiciones del establecimiento.

Además, del hecho de que los/as profesores/as noveles permanecían transitoriamente al frente de los mismos cursos, habitualmente rotaban por las escuelas secundarias de las localidades que componen la Región, cambiando

de turnos y de años. Ambas situaciones los/as obligaban a efectuar una continua adecuación de contenidos disciplinares en otras diferentes orientaciones y modalidades, y en disímiles culturas y gramáticas institucionales. Todo esto ocurría en diferentes años, con distintos grupos, en diversos momentos del año lectivo lo que implicaba, además, evaluar y calificar.

En síntesis, los aspectos recién señalados, divergían en cada una de las instituciones en las que se realizó el trabajo de campo, componiendo contextos educativos con particularidades diferenciales (modalidades, orientaciones, conformaciones). Estas particularidades interpelaban las configuraciones profesionales de los/as profesores/as noveles, aunque, al mismo tiempo, les brindaban un abanico de posibilidades de intervención y de enseñanza que se describen en cada uno de los estudios de casos en los capítulos siguientes.

Segunda Parte

Capítulo 5. Los estudios de casos

(…) los profesores se hacen personas activas y pensantes
en el marco de unas determinadas relaciones sociales
y de unas relaciones de poder históricamente definidas.
Popkewitz, (1994)

5. El territorio de inserción de los profesores y las profesoras principiantes: las nuevas escuelas secundarias de la Región IV

Según lo manifestado en el Capítulo 2, la selección de escuelas tomó en consideración características que otorgaban rasgos distintivos al funcionamiento, tales como: la modalidad y orientación; su categoría; la ubicación y desfavorabilidad; la cantidad de secciones y turnos; y fundamentalmente, las historias de sus creaciones e inclusiones en el sistema educativo. Las escuelas seleccionadas fueron:

A. una escuela histórica con modalidad común orientada en Comunicación, en Economía y Administración y en Ciencias Sociales ubicada en Don Bosco; en la entrada de un asentamiento al costado del Acceso Sudeste considerado el más poblado del Gran Buenos Aires, categoría 1, urbana, desfavorabilidad II, 29 secciones independientes que funcionan divididas en los tres turnos.

B. una escuela con modalidad técnico profesional y bachiller, preuniversitaria de reciente creación (en el año 2013), que dividía su funcionamiento entre las localidades de Ezpeleta - en un Centro Integrador Comunitario (CIC) de uno de los barrios- y Bernal; dependiente de una Universidad Nacional por lo tanto no se aplicaban las características específicas para las escuelas de Provincia de Buenos Aires: categoría, urbana/rural, desfavorabilidad; que inició sus actividades con 2 divisiones de primer año, en jornada completa.

C. una escuela secundaria con modalidad común orientada en Ciencias Sociales y en Economía y Administración, que surgió al conformarse una escuela secundaria básica (ESB) con una escuela media (EM), ubicada en un galpón en un barrio de Quilmes cercano a una zona comercial; categoría 1, urbana, sin desfavorabilidad, con 38 secciones que funcionaban durante los cuatro turnos (aunque el turno noche era un Bachillerato para Adultos, no considerado para esta investigación)

D. una escuela secundaria con modalidad común orientada en Educación Física con unos pocos años de funcionamiento en un barrio residencial

de San Francisco Solano anexada a un club deportivo que utilizaban para realizar sus propias actividades de Educación Física; surgida a partir de la conformación con una ESB; categoría 1, urbana, desfavorabilidad 0, con jornada extendida con comedor para el Ciclo Básico de 15 secciones (7 funcionaban en turno mañana y 8 en el turno tarde) y otras 4 del Ciclo Superior que funcionaban 2 en el turno mañana y 2 en el turno tarde; incorporaba 6to año en 2017.

y finalmente:

E. una escuela secundaria con modalidad común orientada en Educación Física, conformada como Escuela de Educación Secundaria a partir de una escuela primaria y de una secundaria básicas (EPB y ESB), en el predio donde funcionaba esta última, con un campo para hacer deportes, categoría 2, urbana, con 16 secciones funcionando 8 de ellas en turno mañana y 8 en turno tarde, incorporaba 6to año recién en 2018. Estaba ubicada en el límite de San Francisco Solano con Villa La Florida (a 3 cuadras del arroyo que divide una localidad de otra). Gran parte de la matrícula era de esta última localidad y de otros barrios vulnerables de las cercanías, por lo que fue denominada como de Villa La Florida para esta investigación.

Las someras descripciones de estas instituciones educativas, elegidas para llevar a cabo los estudios de casos, adelantan la variedad y fragmentación con que se encuentran los/as profesores/as principiantes al insertarse laboralmente en el nivel. Además, resulta necesario aclarar que estos datos institucionales se obtuvieron mediante las entrevistas al personal directivo ya que no figuraban en el sitio de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires al momento de la investigación.

Capítulo 6. Caso A – Una escuela con prestigio

6.1. La Escuela de Educación Secundaria A (EES A)

6.1.a. Las transformaciones en la historia de la escuela

El primer estudio de caso se realizó en una escuela secundaria histórica ubicada en la localidad de Don Bosco. La escuela fue fundada en el año 1963, la primera Secundaria provincial de la zona (la llamamos Secundaria A) creada a partir de la participación vecinal, que a los pocos años -en 1966- abrió los ciclos superiores en tres orientaciones: Magisterio, Comercial y Bachillerato[15]. Localizada en la entrada de un asentamiento al costado del Acceso Sudeste considerado el más poblado del Gran Buenos Aires comparte el mismo predio con una escuela primaria (la llamamos Primaria A). Por las características de su ubicación fue categorizada como escuela urbana con desfavorabilidad II y por el número de su matrícula fue clasificada como escuela de categoría 1, conteniendo en la actualidad 29 secciones independientes que funcionan divididas en los tres turnos: mañana, tarde y vespertino.

Con la implementación de la Ley Federal de Educación (1993) art. 10. b) las escuelas mencionadas: Primaria A y Secundaria A, sufrieron cambios en sus estructuras. La escuela Primaria A pasó a ser la Escuela de Educación Básica B (EEB B) y redujo en un grado (que pasó a llamarse año) su duración, terminando en 6to año la Educación General Básica (EGB, ex Primaria) en sus dos Ciclos de 3 años cada uno (Primer Ciclo o EGB 1: 1ro, 2do y 3er años y Segundo Ciclo o EGC 2: 4to, 5to y 6to años). El ex 7mo grado pasó a ser el 1er año de la Educación General Básica Tercer Ciclo (EGB 3) junto con el ex 1er y 2do año de la escuela Secundaria A y mudaron su ubicación puestos a funcionar en otra institución educativa alejada de la mencionada Secundaria A denominada entonces Polimodal A que quedó solo comprendiendo a 3er, 4to y 5to años. Este desmembramiento de la Secundaria A en dos instituciones distintas y distantes una de otra, afectó negativamente la matrícula y la esencia misma de la escuela. Según las palabras de la D1 entrevistada: “la escuela media gozaba de una excelente reputación y un elevado estatus en la comunidad” en el momento de su fundación, pues había sido creada por iniciativa de una Directora de la escuela

[15] http://archivo104.blogspot.com/2013/05/escuela-media-n-1-de-quilmes-en-la.html

primaria junto con un grupo de padres y madres integrantes de la Cooperadora con el objetivo de que sus hijos pudieran seguir el nivel secundario en el barrio, sin desplazarse hacia otras localidades. Adicionalmente, en los años de su creación “los estudios de magisterio que conducían a obtener el título de maestro o maestra normal eran muy bien valorados socialmente”. (D1)

Al escindir y parcializar su funcionamiento, la Secundaria A convertida en Polimodal A perdió gran parte de su matrícula, pues los estudiantes se quedaban cursando el Polimodal en las mismas escuelas donde habían conseguido ingresar a cursar la EGB 3.

> Por su historia, la escuela fue la primera escuela Normal de Bernal, y se fundó gracias al impulso de la comunidad. (..) Con la Ley Federal de Educación se rompió la unidad. Las familias elegían otras escuelas cuando sus hijos terminaban la EGB 1 y 2, para cursar la EGB 3 porque acá no había, y luego no volvían para cursar el polimodal. (D 1)

Esta situación continuó hasta el 2011 cuando la escuela vuelve a reconvertirse por la Disposición 51/09 de la Subsecretaría de Educación de la DGCyE y pasa a ser nuevamente la Escuela de Educación Secundaria A (EES A) volviendo a funcionar desde 1er año hasta 6to año, ahora dividida en dos Ciclos: Básico y Superior, ofreciendo las tres orientaciones: Comunicación, Ciencias Sociales y Economía.

6.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares

A partir de la implementación de la obligatoriedad del Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires y por su localización, la población escolar de la EES A se compuso mayoritariamente por estudiantes que habitaban en el gran barrio vecino de características socioeconómicas desfavorables y en situaciones de vulnerabilidad social. Estos aspectos mencionados actuaron como barreras impidiendo que se integraran a la escuela jóvenes de otros barrios.

Una de las intencionalidades de la escuela era integrar participativamente a los/as jóvenes estudiantes a la comunidad en forma ampliada, extendiendo las fronteras culturales y sociales a otros barrios, buscando la inclusión democrática de aquellos/as con otros/as jóvenes de otras comunidades.

Según Sverdlick (2019) en las agendas educativas internacionales del siglo actual "(…) la idea de inclusión social y educativa se fue extendiendo y complejizando hasta abarcar "otras inclusiones" vinculadas con la vulnerabilidad social y con los derechos humanos." (p. 9). Estas nuevas dimensiones, vulnerabilidad social y derechos humanos, ampliaron el sentido de la inclusión escolar en general y, en el caso particular de la EES A impulsaron acciones para la realización de un Proyecto Institucional que se materializó en un entorno de aprendizaje mayor que la escuela, que permitía que los/as estudiantes participaran junto a jóvenes de otros barrios en un proyecto común que respondía a la diversidad sociocultural. La participación daba cuenta de diferentes identidades y pertenencias institucionales, ligando de esta manera inclusión con calidad.

Educar con inclusión resulta de un proyecto político que persigue reconocer y salvar los obstáculos que no permiten el ingreso a las instituciones escolares ni la participación democrática ni el egreso. Formular un proyecto político de esta magnitud es una manera de visibilizar cómo funciona la exclusión y la desigualdad social en la educación, combatiendo, al mismo tiempo, la baja autoestima y autodenigración de las personas excluidas.

En relación con lo descripto, la D1 entrevistada comenta:

> La comunidad es de Villa X por lo que el medio social es muy duro (…) Tenemos un proyecto que está llevando a cabo un profe de Sociales, viejo en la escuela, Coordinador de Departamento, con los estudiantes de la EES A junto con los de una escuela privada sobre Jóvenes y Memoria. (D 1)

Sin embargo, en la experiencia de aprendizaje compartida en el referido Proyecto, ocurrió un hecho inédito: el lugar de reunión para su desarrollo tuvo que ser establecido en una ubicación *neutra*, ni en una escuela ni en la otra. Según la D1 entrevistada: "no es posible la venida de los/as estudiantes de la escuela privada a la EES A, ni la concurrencia de los/as estudiantes de la EES A a la escuela secundaria privada". Aparentemente, las familias de esta última escuela no permitían los intercambios institucionales de los estudiantes dada la ubicación de la escuela EES A.

La situación narrada, cuestionó y ocasionó una ruptura en el sentido de inclusión con el que se quiso dotar al Proyecto participativo en la escuela y provocó la consideración acerca del valor social de las acciones de inclusión que realizaba la escuela: ¿Cómo lograr que los/as adolescentes y jóvenes sin voz, marginados/as, se convirtieran en activos/as participantes en una comunidad ampliada en la que parecían no tener lugar, ya que naturalmente los/as limitaba e invisibilizaba?

En la misma línea descripta con el trabajo previo de inclusión, se trataba de proporcionar al estudiantado experiencias curriculares que promovieran el conocimiento de espacios y la participación y expresión en situaciones y circunstancias naturalmente vedadas por su origen y/o condición socioeconómica. Al respecto, la D 1 contó que "profesores y profesoras de la escuela están preparando un viaje a Chapadmalal con estudiantes de 2do a 6to año" (D1). En el cruce de los límites de la convivencia en común, la comunidad del barrio manifestaba la voluntad de ingresar con proyectos educativos y comunitarios a la escuela. Entonces:

> "(…) profesores y profesoras de Lengua y Literatura trabajan con la Asociación de Cartoneros de Villa X con un proyecto para los *Paqueros*.

> Es un Taller Literario con Nuevas Tecnologías, y junto a los padres y madres, y a las monjas salesianas dan Apoyo Escolar". (D 1)

La educación en nuestra sociedad contemporánea persigue que las personas alcancen ciertos aprendizajes relativos al dominio en la utilización de las nuevas tecnologías, y en consonancia con este objetivo se arman proyectos institucionales convocantes en entornos ampliados. Sin embargo, surge una duda: ¿es la oferta de proyectos escolares suficiente para que las personas en situación de vulnerabilidad y marginalidad se sientan de pronto incluidas y actúen con sentido de pertenencia institucional? O ¿haría falta, además, un correlato social que avalara y profundizara las acciones de la escuela y los intentos de cambio?

Como ilustración de esta tensión, se toman las palabras de la D1 quien contó que en el proyecto de Taller Literario ocurrieron ciertas circunstancias como "el robo de un celular a uno de los profesores" (D 1). Este hecho se convirtió en una dificultad insalvable para los/as profesores/as, y provocó la discontinuidad del proyecto.

6.1.c. La Dirección, los/as profesores/as y la inclusión

La D1 continuó narrando cómo se organizaban reuniones en la escuela, de más de 120 profesores, para trabajar con la inclusión en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP, 2013). A ellas concurrían también los/as profesores/as principiantes. En estas reuniones se trabajaba intensamente con las formas de garantizar el derecho a la educación para el estudiantado, tratando de desarraigar la dicotomía existente en las concepciones del profesorado referidas al binomio: estudiante ideal vs. estudiante real con que se encontraban en las aulas. Para lograr un cambio en las concepciones, se conversaba sobre las trayectorias educativas del estudiantado de la escuela y sobre algunos eventos que conformaban sus historias de vida.En relación con estas concepciones, la D1 relató una anécdota sobre una cuestión recurrente en el transcurso de su gestión que provocaba situaciones de descalificación, y, finalmente, de exclusión de los/as estudiantes, por parte de los/as profesores/as:

> (…) me vienen a mostrar las tareas que realizan los estudiantes en hojas sucias, manchadas de barro, con pisadas… Les digo: Y sí… nuestros estudiantes no tienen mesas, escriben sobre el piso de barro. Los perros y los hermanitos caminan sobre las hojas sin que ellos puedan evitarlo. Lo importante es que hizo la tarea. (D1)

En esta situación, señalaba la D1 que encontraba diferencias entre los profesores/as que se formaron para enseñar en el Secundario y los/as que eran maestros/as reconvertidos/as. Desde su perspectiva, los/as últimos/as estaban mejor preparados/as para lidiar con situaciones como las descriptas, porque al ser maestros/as de primaria conocían más ampliamente la comunidad y sus formas de vida, tenían otros lazos vinculantes con las familias, lazos que habían construido al enseñar a un mismo grupo de alumnos/as en lapsos diarios más extensos que los que enseña un/a profesor/a de secundaria. En cambio, el otro grupo de profesores/as (no maestros/as de primaria) tenía expectativas con respecto al rendimiento del estudiantado, basadas mayormente en el dominio de las disciplinas que enseñaban.

Por último, la D1 comentó que uno de los mayores problemas que había en la escuela era el gran ausentismo de los/as profesores/as que poseían mayor antigüedad en la docencia y que se encontraban más cerca de solicitar sus jubilaciones, y, por este motivo, tomaban licencias varias y recurrentes. Como se hiciera referencia en la caracterización general, esta escuela posee Desfavorabilidad 2, lo que significa que los/as profesores/as que trabajan en ella perciben el 60% más de salario y, por esta razón, nla prefiere para tomar horas ante otras que no cuentan con la misma categorización.

La D1 cuenta que, como forma de promover el presentismo del profesorado, intentó gestionar un reconocimiento público para los/as profesores/as que no habían tenido inasistencias en todo el año al finalizar el ciclo lectivo. Sin embargo, no llegó a realizarlo, ya que al enterarse de lo que planeaba, los/as profesores más cercanos a la Dirección le hicieron conocer el rechazo que su propuesta había suscitado entre los colegas. Curiosamente, un profesor novel (PN2) iba a ser el receptor de ese reconocimiento público.

6.1.d. Los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel

Cuando el profesorado novel llega a esta escuela, es recibido generalmente por las/os preceptores. En un primer momento, al profesor/a novel se lo conduce a la Secretaría en donde realiza la toma de posesión de las horas a las que accedió en la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD). Tras completar los correspondientes formularios, inmediatamente se dirige a la preceptoría.

En palabras de las preceptoras entrevistadas:

> (…) realmente lo que hacen es más que nada la formalidad con la toma de posesiones y eso. Y después cuando vienen al curso, por lo general vienen primero a la preceptoría, nosotras los acompañamos, les presentamos al grupo y bueno, una vez que nosotras ya los presentamos ya los dejamos solos como para que ellos se manejen frente al grupo (P2).

> Se hace la toma de posesión y se le indica el curso y el preceptor que tiene. Va también en el profesor cómo es. Si pregunta por alguna planificación se buscan en dirección dónde están las planificaciones que hacen los profes. Y bueno, uno como preceptor le da un pantallazo de cómo es el curso, cómo se maneja. En el libro de temas tiene los temas que fue dando el profesor, pero eso es con los profesores nuevos (P4).

Ambos testimonios son muy similares y ponen al descubierto la ausencia de un plan de acciones de recepción, más allá de las tramitaciones administrativas.

Con respecto a los aspectos pedagógicos, las preceptoras entrevistadas comentan que existen jefes de departamentos a los cuales los/as profesores/as noveles pueden acudir en caso de dudas acerca de las materias. En cambio, se muestran predispuestas a colaborar en lo que se refiere a los aspectos disciplinares en caso de ser requerido:

> Si tuvieran algún caso en particular con alguien (…) entonces le das tu… como un informe, entre comillas (…) y el profe más o menos va viendo… (P2).

> Se le indica cuál es el curso y cómo es el curso, uno para ayudar. También como el preceptor sabe más del manejo del grupo sabe que maña tienen, entonces uno trata de orientar al profesor (P1).

y también cuando llega el momento de cerrar las notas al fin del trimestre:

> Si ves que a lo mejor un chico que no te da para un 7 que siempre está en el filo del 6 (…) si ves que es un chico que en general participa (...) lo tienen mucho en cuenta (…). Si estaban para un 6 bueno, por ejemplo, le ponen un 7, se habla con el chico: mirá, a vos te falta un poquito en el primer trimestre, te voy a dar una ayuda, voy a ver cómo ... que voluntad ponés y vamos viendo (P3).

La cuestión de las calificaciones resulta un tema muy importante para ambos/as, profesores/as noveles y preceptores/as. Para los/as profesores/as demuestra su preocupación por lograr involucrar a los estudiantes con el aprendizaje de los contenidos de su materia y asegurar la promoción. Para los/as preceptores/as, es una manera cabal de evitar los abandonos.

Para la preparación de sus clases, los/as profesores/as noveles consultan a la preceptoría por los recursos disponibles:

> Depende de las clases, cómo tienen material lo utilizan. Como la mayoría, excepto primero, tienen las computadoras hacen algunos trabajos. Se manejan bien, usan la sala de cine abajo también. Los llevan a ver videos y son de usar la tele y esas cosas. Asiduamente suelen usarlos, lo usan bastante. todo lo que hay se utiliza (P1).

> si ... la biblioteca también. Sacan mucho material. Aparte esta biblioteca es muy completa y como que quieren que los profesores entren a mirar los libros que hay, todo como para que saquen información (P4).

En relación con las comunicaciones y las relaciones que se entablan entre los/as profesores/as noveles con los/as preceptores/as, estos/as últimos narran cómo se producen:

- En la dimensión personal:

> [algunos son] más tímidos, pero después no tienen problemas para relacionarse, no… (P3).
>
> Yo soy de estar muy abierta al diálogo y si se da la charla para juntarnos después yo no tengo ningún problema (P1).

- En la dimensión institucional

> (…) quizás te preguntan más o menos cómo se maneja la escuela, qué cosas se pueden hacer, cómo se trabaja con la biblioteca, cómo más o menos está organizado, qué es lo que te piden (P4).
>
> Acá cualquier cosa ellos vienen y nos preguntan cómo nos manejamos: si por actas o sanciones, cómo es (…) Siempre hay un diálogo ante cualquier cosa porque no todas las instituciones son iguales (P1).

Ante la pregunta específica por alguna actividad de enseñanza compartida, la preceptora P1, quien tiene una antigüedad de 19 años en la misma escuela, responde:

> (…) y no, si hay alguna actividad es una salida educativa, o si ellos necesitan que yo los ayude en algo, por ejemplo, cuando están preparando la muestra. Si necesitan colaboración mía yo no tengo ningún problema (P1).

Los testimonios vuelven a poner al descubierto la ausencia de una línea de acciones de acompañamiento al profesorado novel, excepto algunas estrategias en particular. Estas ocurren por voluntad y entendimiento de algunos/as preceptores/as de la institución, que ofrecen información desde su propia perspectiva sobre el funcionamiento de las actividades cotidianas.

6.1.e. Los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles

La profesora del Plan Mejoras (PM), brindaba apoyo a los/as estudiantes que presentan dificultades en algunas materias o que han egresado, pero aún deben materias. Lo hacía en horas a contraturno. Además, conocía a varios profesores/as noveles que trabajaban en el citado Plan y consideraba que hacerlo era beneficioso para ellos. Entendía que "logran de alguna manera insertarse (…) hay que atacar diferentes temas y (…) diferentes materias, entonces está bueno también como aprendizaje para el profe nuevo" (PE1). Para tomar horas y trabajar en el Plan Mejoras no había que inscribirse de la misma manera que para cubrir suplencias e interinatos, sino que había que elaborar y presentar un Proyecto areal para determinada escuela. No era necesario trabajar en la mencionada institución. En estas condiciones descriptas, era difícil para el profesorado novel brindar apoyo a los estudiantes que acudían en esas horas, ya que ignoraba cuántos se presentaban, qué problemáticas traían, de qué disciplinas y años. Sin embargo, la profesora del Proyecto de Mejoras consideraba que los/as profesores/as noveles que estaban llevando a cabo los proyectos lo "hacen bien" y "se adaptan" a esos cambios. De sus dichos se podía inferir que llegaban con una muy buena base para tener la flexibilidad de adaptarse a enseñar los contenidos de distintas disciplinas y niveles, sin preparación previa. Al continuar su relato, la percepción positiva que mostraba hacia el profesorado novel se transformó. En relación con la dimensión individual de las configuraciones profesionales de los/as profesores/as noveles, su señalamiento indicaba un posicionamiento ético, que denominaba: "lo actitudinal", como un vínculo distante que establecían con los/as estudiantes, que en sus palabras se visibilizaba como "un alejamiento con el alumno", como que no resolvían "llegarle desde otro lado, desde el adulto" (PE1).

Por otra parte, uno de los profesores con mayor antigüedad en la escuela, quien era Coordinador del Departamento de Sociales, relataba que los/as profesores/as noveles que se incorporaban a la escuela, se integraban "bastante bien", y, aunque no existían reuniones programadas ni acciones planificadas de acompañamiento, se buscaba que se acercaran a dialogar con los

Coordinadores con respecto a las planificaciones y proyectos, los recursos disponibles, la disciplina, “para hacerlos sentir cómodos” (PE2).

En referencia a lo pedagógico-didáctico, valoraba positivamente sus desempeños:

> Personalmente a mí me gusta charlar con ellos porque como es gente joven muchos vienen con nuevas ideas o con nuevas técnicas para trabajar y eso está bueno (PE2).
>
> Tenemos una profe (…) está en la parte de comunicación con la cual estamos muy enganchados con esto de que traiga cosas nuevas (…) y es como que los escuchamos, yo por lo menos (PE2).

Esta forma de recepción descripta por el profesor, que consistía en escuchar a los/as profesores/as principiantes y dejarse interpelar, dialogar con ellos/as, era fuente de posteriores relaciones personales. Estas se daban en situaciones en la que los/as profesores/as con mayor experiencia también se reconocían valorados:

> Un poco por cuestiones de horario no tengo contacto con muchos, pero con los poquitos que tuve contacto se da una relación linda; son lindas porque … es muy lindo… porque ellos de alguna manera nos necesitan a nosotros (PE2).

6.2. El profesorado novel en la Escuela de Educación Secundaria A

6.2.a. Trayectoria y formación inicial de los/as profesores/as ingresantes

La Ley de Educación Provincial 13.688 (2007) para la Provincia de Buenos Aires estableció la apertura de la orientación en Comunicación Social. La escuela A brindaba esta Orientación. Por este motivo, el Ciclo Superior se encontraba organizado de la siguiente forma:

Tabla 1

Materias básicas y orientadas Ciclo Superior Comunicación

4to Año	5to Año	6to Año
Matemática -Ciclo Superior	Matemática-Ciclo Superior	Matemática-Ciclo Superior
Literatura	Literatura	Literatura
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Inglés	Inglés	Inglés
Salud y Adolescencia	Política y Ciudadanía	Trabajo y Ciudadanía
Introducción a la Física	Introducción a la Química	Arte
Historia	Historia	Filosofía
Geografía	Geografía	**Taller de producción en lenguajes**
Biología	**Comunicación y culturas del consumo**	**Taller de comunicación institucional y comunitaria**
NTICX	**Observatorio de comunicación, cultura y sociedad**	**Comunicación y transformaciones socioculturales del siglo XXI**
Psicología	**Observatorio de Medios**	
Introducción a la comunicación		

Nota. Las materias en negrita son las propias de la Orientación y el resto son materias comunes a todos los 4tos, 5tos y 6tos años del nivel Secundario.

Adaptado de Estructura Curricular del Ciclo Superior, pp. 23-24. Dirección General de Cultura y Educación. Marco General Comunicación. (2010) http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

En este contexto descripto, se realizaron las entrevistas a tres profesores/as noveles (PN1, PN2 y PN3) cuyas inserciones se habían producido para la cobertura de horas en algunas de las materias orientadas: Observatorio de Comunicación, Cultura y Sociedad, Observatorio de Medios y Taller de producción de Lenguajes. Sus formaciones iniciales mostraban que los/as PN1 y PN3 comenzaron a enseñar con una carrera universitaria finalizada: la Licenciatura en Comunicación Social, mientras que el PN2 aún estaba estudiando dicha carrera.

6.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia

Ninguno de los tres PN inició su carrera con un título docente, aunque los tres estaban cursando una segunda carrera que sí era un profesorado con el propósito de poder conseguir cierta estabilidad o permanencia en los espacios cubiertos o para ampliar sus posibilidades laborales, escasas por el momento:

> Bueno hace dos meses hubiera sido fácil por ahí tomar alguna hora en algún lado, pero este año me encontré con qué esta gente [los profesores con título] que tiene 50 puntos sigue tomando horas (PN2).
>
> Y yo por ahora soy suplente y provisional voy a ver si este año es el primero que voy a estar en el oficial (PN3).
>
> Tomé estas dos horas y no pude tomar más… voy a los Actos públicos, pero no hay nada (PN1).

La PN1 eligió un profesorado universitario en la misma disciplina que la Licenciatura. El PN2 también eligió un profesorado universitario, pero en otra disciplina diferente. No obstante, los dos permanecían estudiando sus segundas carreras en la misma institución universitaria pública por cuestiones de conocimiento del sistema universitario, por reconocimiento de un *prestigioso* nivel de formación, y por cercanía a sus domicilios. En cambio, el PN3 eligió un profesorado superior no universitario en otra disciplina afín porque, al recibirse, este nuevo título docente le iba a permitir tomar más horas en otras materias que correspondían al Ciclo Básico del Secundario (se cursan en todas las Orientaciones); también le iba a permitir titularizar en horas a las que había accedido con su título de licenciado, y finalmente, porque esta carrera se ofrecía en un horario que no interfería con sus horas laborales. En síntesis, otros criterios -económicos, sobre todo- reforzaban su reelección por la docencia.

Tanto la PN1, como el PN2 y el PN3 declararon haber elegido la docencia como posibilidad laboral:

> Ante la imposibilidad de conseguir trabajo con mi título de grado y trabajando sin ningún vínculo con mi formación, la docencia me resultó

> una buena opción para poder intercambiar mis conocimientos y ponerlos en práctica (PN1).
>
> (…) siempre me gustó lo teórico no pensaba hacer docencia y después cuando se abrieron los profesorados (…) empecé a cursar materias como Historia de la Educación y me empezó a interesar el tema (…) tenía que trabajar (…) (PN2).
>
> Yo elegí la docencia como una alternativa laboral (…) Intenté casi durante una década vivir del periodismo (…) Había llegado a los 30 años y tenía en un momento que sentar cabeza, formar una familia. Imposible cuando no tenía ningún tipo de estabilidad (PN 3).

A lo dicho en cuanto al motivo principal de la elección por la docencia, el PN3 sumaba el aspecto de la estabilidad laboral que luego, en el análisis de sus situaciones particulares no se visibilizó como tal.

Según los entrevistados, los/as PN1 y PN3 tomaron horas por estar incluidos en el listado 108 A con título bonificante. En cambio, el PN2 tuvo acceso a las horas posteriormente, sin título, a través de su inscripción en el listado 108 B. Estar incluido en uno u otro listado determinaba el tiempo y el rango de sus oportunidades de selección.

6.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos

Al pensar sus clases PN3 consideraba prioritario atender a las diferencias que se presentaban entre las escuelas y las particularidades de cada grupo. En cambio, la PN1 y el PN2 solo pensaban en las características de los respectivos grupos en lo que enseñaban, ya que en ese momento no tenían horas en otras escuelas para compararlas.

> (…) romper esa lógica de encasillamiento no sé, para hacer que haya más movimiento, pero es un trabajo profundo que no lo podés hacer en un año me parece; al menos generar trabajos en grupo donde se armen distintos grupos que no sean siempre los mismos como fundamentalistas. (…) logré un montón de avances en los chicos (…) (PN2).
>
> (…) la guía de mis clases es el diseño curricular que lo adapto al ritmo de trabajo de los alumnos, a sus intereses particulares como grupo (…) (PN1).
>
> El tema de la diferencia entre las escuelas y las particularidades que tiene cada grupo de alumnos hay que tenerlas en cuenta si no es imposible. Yo estoy trabajando en escuelas bastante distintas. Actualmente la mayoría de las escuelas en donde trabajo tienen desfavorabilidad y son chicos de bajos recursos entonces te obligan a plantear la clase de otras maneras (PN3.)

El PN2 planteaba la clase como una prueba de ensayo y error, con cambios de estrategias que permitieran integrar todas las voces del grupo. Comparaba el funcionamiento del grupo clase con el del grupo musical donde se había formado profesionalmente por varios años, cuyo director se había convertido en modelo de su práctica docente que trataba de integrar todas las voces de los/as estudiantes en sus clases como si fuera un coro. Su mirada hacia el grupo clase se describía como “etnográfica” y en consonancia, él se definía como el extranjero que llegaba a realizar observación participante en el grupo de estudiantes:

> (…) ellos tienen sus propias lógicas y el grupo funciona por sí mismo. Está como dividido, son 20 chicos, pero tienen subgrupos y como que cada uno se relaciona con otro pero en distintas condiciones (…) es un mundo particular (…) y uno tiene que empezar a buscar el lugar qué tiene uno ahí y entonces lo que mejor se puede hacer es dejar de lado, no sé si el contenido (…) (PN2).

Recordaba con alegría cómo pudo motivar a los/as estudiantes en varias ocasiones a expresarse en sus propias producciones ya que su materia es un Taller y, como tal, en el mismo "se produce" (PN2). Una situación educativa valiosa fue cuando realizaron entrevistas fuera de la escuela, en el barrio. A pesar de que los/as estudiantes aludían a que les daba "la revergüenza" (PN2), este PN insistió en un hecho que ellos/as conocían, pero no simbolizaban: muchos de los/as periodistas radiales y televisivos tenían sus mismas edades, lo que iban a hacer "era renormal y nadie se iba a fijar en ellos". (PN2) Otra fue cuando les planteó escribir guiones para preparar radioteatros. Al principio no comprendían lo que significaba el género, motivo por el cual el PN2 les propuso mirar tutoriales en YouTube. Según su concepción de la enseñanza -promotora y respetuosa de las producciones de los/as estudiantes- "escribieron lo que quisieron", trabajaron en grupo y hasta grabaron sus producciones que el valoró como "medio barrocas" (PN2) utilizando distintas voces como él les había demostrado.

En forma diferente, a la PN1 le preocupaban los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular, en primer término, para pensar su clase, aunque manifestaba tener presente los intereses de sus estudiantes y "por ejemplo extenderse más en un eje en el cual [ellos/as] quieren ahondar en detalle" (PN1). Esta preocupación por los contenidos iba acompañada de su intención de mantener una distancia con los/as estudiantes de 5to año. De esta manera distante, pretendía evitar que se creara un vínculo demasiado familiar debido a la cercanía de edades entre ella y el grupo clase.

El PN2 narraba su "teoría" desde la cual pensaba sus clases:

> (…) [si] yo me paro, me pongo acá y el grupo tiene que llegar hasta este objetivo, y entonces todos los elementos extraños los vamos

> desplazando. No, al contrario, porque si los elementos extraños son desplazados el grupo se desplaza (PN2).

El PN2 se sentía interpelado por lograr un buen diálogo con los/as estudiantes, por recepcionar sus palabras, interpretar sus acciones y darles un sentido de inclusión:

> (…) y lo que me pasa a mí es que un chico te dice algo, te responde, sea lo que sea, te habla de algo y vos como que tenés que estar a la altura de las circunstancias para responderle, pero no desde que digamos vos tenés un saber y le vas a retrucar algo sino como qué hacés vos para que esa voz que él está proponiendo, esa visión sea integrada, por qué es lo que está ocurriendo en el grupo, no podés negarlo, por algo dice lo que dice (PN2).

Su narración ponía en tensión la lógica de funcionamiento tradicional de la escuela, la lógica de funcionamiento del saber-poder, del/de la profesor/a que planificaba su clase y no admitía interrupciones ni desvíos, intentaba, en cambio, abrir la clase a la participación y a la conformación de un grupo. Es decir que buscaba, finalmente, otorgar coherencia entre lo que creía que era la enseñanza inclusiva y cómo enseñar con inclusión. Afirmaba:

> Esa es la clave, no por ahí el docente más tradicional en alguna medida piensa que el chico no tiene algo, que va a tener después cuando aprenda o sea más grande, en cambio uno tiene que entender que la otra persona sí tiene una construcción propia nada más que tiene que tener (sic) ganas de decirlo (PN2).

Se podía leer en su testimonio una clara tensión entre la forma de concebir la enseñanza tradicional y la enseñanza inclusiva: el PN2 ponía en práctica esta última tratando de construir entre los/as profesores/as y los jóvenes una horizontalidad democrática y participativa.

El PN3 colocaba como marco para pensar sus clases, las diferencias entre instituciones escolares debido a sus orientaciones, las materias que enseñaba y las particularidades de cada grupo. Al desempeñarse en varias instituciones por

un par de años, este profesor novel podía comparar distintas gramáticas y culturas escolares.

> (…) y otras escuelas que son grupos muy chiquitos por ejemplo son 15 alumnos, un día tenés 5 y a la clase siguiente tenés otros 5 distintos a los que vinieron la primera clase. Entonces ahora repetís todo o sabes que van a tener todo salteado porque tampoco podés confiar en que vayan a pedirle a los compañeros lo que se dio. Y bueno un tema (PN3).

> (…) justamente yo doy una materia que se llama Observatorio de Cultura, Comunicación y Sociedad. El año pasado como ya había salido de la ley de que los chicos a los 16 años ya podían votar y justo era un año de elecciones (…) en uno de los trimestres trabajé mucho en función del tema (…) cómo aparecían los distintos candidatos, y si publicitaban de alguna forma sus propuestas o no, qué proponían cada uno. Si, se armó un lindo trabajo. Mucho debate además porque había muchos chicos del curso que estaban bastante politizados, militando incluso y se armaron unas interesantes discusiones. (…) Me sorprendió el entusiasmo con el que algunos hacían las actividades (…) me pasó, qué es la primera vez que me pasa en esa escuela, que me eligieron dos chicas para que les entregue la medalla (PN3.)

> En otra de las escuelas en uno de los primeros años, yo acostumbrado a estar con chicos más grandes tengo una forma de trabajar y con ellos al principio fue toda una adaptación (…) Y sí, están muy primarizados, se pelean. Me acuerdo a uno que le dije que iban a hacer un trabajo escrito. Uno de los temas era En la escuela. Entonces se pone a escribir y todo era sobre las peleas que tenía (PN3).

El PN3 realizó descripciones de algunas características que lo interpelaron para pensar sus clases en tres grupos diferentes en los que enseñaba. En el primer testimonio como en el segundo, describió situaciones que enfrentó en dos 5tos años (Ciclo Superior) correspondientes a la escuela cuyo caso estamos analizando. En cambio, en el tercer testimonio describió circunstancias que enfrentó en el Ciclo Básico de otra escuela secundaria, más precisamente en un

primer año y que le sirvieron para reflexionar sobre el modo de concebir y desarrollar la enseñanza.

Otro aspecto nuevo que planteaba la LEN 26.206 (2006) era el referido a la obligatoriedad del nivel. En consonancia, la Resolución del CFE 84/09 establecía en el Anexo “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” Art. 9:

> Hacer público el mandato político, social y cultural de la obligatoriedad, en tanto representa el reconocimiento social del tiempo vital de adolescentes, jóvenes y adultos como oportunidad para la transmisión y recreación de la herencia cultural (p. 6).

Sin embargo, el PN3 presenciaba semanalmente la ausencia intermitente de los/as estudiantes a sus clases. A veces, se preguntaba si era que se ponían de acuerdo entre ellos/as para ir rotando en esas ausencias constantes, comportamientos que no eran imaginados dentro de la obligatoriedad.

A estas ausencias diarias, a veces se le sumaban otras ausencias parciales pues como muchos/as de los/as estudiantes eran mayores de 18 años podían retirarse sin autorización de algún mayor responsable en cualquier momento. Según lo mostraba el libro de temas del curso, los días en que algún/a profesor/a iba a estar ausente y los/as estudiantes lo sabían con antelación, tampoco iban, aunque tuvieran clases de otras materias. Como ejemplo, cuenta: “una vez una colega me preguntó si yo conocía a la estudiante XX pues ella nunca la había visto en todo el trimestre. Le contesté que sí, que a mis clases venía” (PN3). Al indagar acerca de esta situación, descubrieron que como era mayor de 18 años venía a la clase del PN3 y luego se retiraba, aunque nadie sabía por qué.

Estas ausencias lo llevaron al PN3 a probar distintos tipos de estrategias en el aula y fuera de ella (poniendo la situación a consideración del equipo directivo). Aunque no podía producir cambios en los comportamientos de los/as estudiantes en relación con las ausencias, no se resignaba y ponía en funcionamiento nuevas alternativas didácticas.

El tema de la asistencia se relacionaba con lo planteado en el Cap. 2 acerca de la gramática y la cultura escolar. Si bien, la LEN 26.206 produjo cambios en el

funcionamiento del nivel secundario —la obligatoriedad del nivel y la inclusión fueron los principales— estos no afectaron a muchos componentes de la organización institucional como: la graduación por años, los bloques de materias con sus cargas horarias, y la cursada indivisa del respectivo año escolar. Otro aspecto de esta cuestión se refería a que las inasistencias las tomaba el/la preceptor/a, por lo tanto, era evidente que él/ella debía estar al tanto de las veces que faltaba cada estudiante y de cómo lo hacía (parcial o totalmente). También los equipos de conducción y de orientación escolar como los responsables del funcionamiento institucional, tenían establecidas sus participaciones en acciones de notificación de inasistencias, citaciones y labrado de Actas.

Al respecto, la PN1 relató una situación que vivió en otra escuela en la que ocurrían episodios de agresiones físicas entre grupos de estudiantes: “una alumna de mi clase se agarró de los pelos con una de otro curso y me mostraban el pelo de esta chica como botín de guerra”. Aclaraba que, a diferencia de esta escuela, en aquella escuela no había personal directivo que interviniera: “nunca conocí a la directora y la vice solo iba una vez por semana”, entonces los que intervenían eran los/as preceptores. Hubo también agresiones físicas a la psicopedagoga de la escuela. Todos estos hechos motivaron la intervención policial y, en paralelo, causaron gran alboroto dentro de su curso lo que obstaculizaba “encausar la actividad” (PN1).

Finalmente, la PN1 contó que se sintió sorprendida porque una de las alumnas que había participado en la agresión: “antes de retirarse de la escuela con el padre pasó por mi aula a pedir lo que se había hecho durante su ausencia, y dentro de mi curso tenía buenas calificaciones y buen comportamiento” (PN1). Su sorpresa se vinculaba con el descubrimiento respecto a que los/as estudiantes se sentían libres de ejercer la violencia física dentro de la escuela también en la EES A, pero demostraban, a la vez, que estas situaciones no interferían con su interés por estudiar y aprobar. Ambos comportamientos convivían en la escuela y eran causa de inasistencias a las clases, con lo que las estrategias de enseñanza en estos casos constituían un nuevo desafío para los/as profesores/as noveles.

Aunque los tres PN entrevistados dieron cuenta de la implementación de diversas estrategias implementadas para remediar algunos de los factores (ausentismo, violencia) que afectaban la permanencia de los/as estudiantes en la escuela, no hicieron referencia específica a algún plan institucional que abordara las distintas aristas de este tema complejo, o que planteara protocolos o circuitos de acciones institucionalmente organizadas.

6.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas

Como contracara de lo dicho por la PE1, la PN1 declaró que en la escuela se fomentaba que los/as profesores/as noveles crearan y presentaran a evaluación algún proyecto novedoso para ser incluido en el Plan Mejoras. Por este motivo, ella y otras dos colegas con poca antigüedad produjeron y presentaron uno, pero el resultado de la evaluación fue favorable para un proyecto del Plan Mejoras que se había llevado a cabo regularmente por varios años en la escuela por un grupo de colegas, también con años de trabajo en la institución. Este hecho les ocasionó un sentimiento de frustración y de limitación de sus funciones exclusivamente a la tradicional de enseñanza en las aulas.

En forma similar, el PN2 relató que:

> Estaban organizando el acto de fin de año y me dijeron que estaba todo a cargo de otro profesor A, y la cuestión es que estábamos trabajando con los radioteatros que los íbamos a presentar ahí (…) al final quedaron en que los iban a pasar y la radio esa que iba a ser abierta. Yo no participe en la organización, pero tampoco se hizo al final. Y después como que todos decían muy buena la muestra en el grupo de WhatsApp del Departamento de Comunicación, está muy buena la muestra (…) Y después le pregunté a los chicos y era como que la muestra era una c***** (…) no había nada era como mirar nada más y cómo que habían hablado que iba a ser otra cosa y ni siquiera hicieron una radio abierta. Y había mucho material para hacer una radio abierta (PN2).

El PN2 relató la situación con desilusión. Al decir que fue “un como sí” se refería no solo a que repitieron el mismo tipo de muestra escrita que realizaban tradicionalmente sin visibilizar las expresiones de los/as estudiantes, sino que tampoco lo convocaron a él para compartir el trabajo colaborativo y tomar decisiones al respecto. Como reafirmación de las dificultades de los/as colegas para realizar cambios en sus formas tradicionales de enseñar, contó que cuando ingresó a principios de año asistió por primera vez a una reunión plenaria en la

que se había arribado a la conclusión de que lo que faltaba era profundizar la comunicación entre el profesorado.

> (…) lo que se necesita [es] que nos comuniquemos más (…) Bueno, estaba todo escrito así en el pizarrón (…) suponía que íbamos a empezar a integrarnos y no, no ocurrió (…) Fue lo mismo de siempre digamos (PN2).

En el mismo sentido, PN2 fue más allá y comentó:

> (…) yo trato de ponerme en el lugar de los chicos. Los chicos tienen conflictos, no vienen a la escuela como algo positivo. Cuando alguien se para enfrente y les dice: Bueno, vamos a ver tal tema, ellos como que dicen que no quieren saber nada. Hay que partir de ese punto. ¿Cómo ponen ese cuestionamiento de los chicos respecto de la escuela entre paréntesis y siguen adelante? Yo me di cuenta que hay que trabajar sobre eso porque lo que está en discusión ahora es precisamente la relación entre la escuela y los chicos (PN2).

Con sus palabras el PN2 develó su posicionamiento frente a la educación como mera reproductora del sistema escolar (Freire, 2006). Manifestó su adhesión a la discusión originada por la LEN 26.206 (2006) y la Ley Provincial de Educación de la provincia de Buenos Aires 13.688 (2007) con respecto al sentido actual de la escuela en el nivel secundario, erigida fundamentalmente en el reconocimiento de los/as adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y "a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad" (Cap. V, Art. 28, b.)

En el mismo sentido, explicitó su posicionamiento al rechazar la idea de recibir un reconocimiento por no haber incurrido en inasistencias en todo el año. El PN2 manifestó que no necesitaba un reconocimiento para seguir desempeñándose en la línea profesional que creía correcta. Por otra parte, no quería que la Directora se enemistara con sus colegas ni que estos últimos se enemistaran con él, ya que finalmente compartía con ellos el espacio de trabajo y ciertas actividades comunes.

6.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel

Como resultado de la interacción con otros colegas y por la recepción de comunicaciones institucionales, los/as PN comenzaron a interesarse en las capacitaciones docentes que se ofrecían como espacios de formación permanente y desarrollo profesional. La oferta de capacitaciones públicas que brindaba el PNFP (2013) en su componente 2 se trataba mayormente de cursos presenciales, no específicos para profesores/as noveles, en los que contaba la asistencia y la producción de un encuentro para el otro. La cuestión de los contenidos era determinante pero la disponibilidad horaria parecía ser un punto a favor de los cursos privados, algunos de ellos sindicales, que también otorgaban puntaje al igual que los públicos.

La PN1 no había realizado ningún curso de actualización en el año y medio que hacía que trabajaba en la escuela. En cambio, su formación profesional se desarrollaba mediante su participación en un equipo de extensión universitaria. En este equipo de educación no formal que atendía a adultos mayores, este PN se sentía libre de experimentar nuevas formas de enseñar sin estar sujeto a los distintos niveles de contenidos prescriptos en los diseños curriculares. Además, el proyecto era interdisciplinar: memoria local a través de lenguajes, y era llevado a cabo en forma colaborativa.

> Lo hago porque me interesa poder brindarle herramientas a un sector de la sociedad que muchas veces no es muy tenido en cuenta (…) (PN1).

El PN2 trabajaba allí desde hacía un año y tampoco había realizado ninguna capacitación. Para el PN3 este era el tercer año que trabajaba en la escuela y sí había realizado capacitaciones. Su objetivo era lograr puntaje para poder titularizar o al menos estar mejor posicionado en los listados de suplencias. Según su testimonio:

> (…) empecé un postítulo en Nuestra Escuela que al final cursé un par de materias y por una cuestión de que no me gustaban mucho los contenidos de las primeras materias y además porque me demandaba más tiempo de lo que yo había calculado lo fui dejando, y después sí hice varios cursos de estos que son pagos, que en realidad te dan un librito, leés un poco y

tenés que presentarte a rendir un examen (…) te dan puntaje y me servían como para posicionarme (PN3).

6.3 Comprendiendo el Caso A

6.3.a. La institución escolar

Este estudio de caso, como los siguientes, persigue la comprensión de los modos en que los profesores construyen sus configuraciones profesionales en los primeros años de enseñanza en el nivel secundario. Estas se definieron con anterioridad considerando tres dimensiones constitutivas: la individual, la colectiva y la situacional. Se observó además que se construyen enmarcadas en la representación del mundo educativo propio de cada escuela, en una estructura relacional en la que los/as profesores/as noveles con sus acciones y las dinámicas funcionales de cada institución, se implican y condicionan mutuamente.

A partir de contextualizar este caso, se describen algunos rasgos institucionales fundamentales. El análisis de estos revela, en primera instancia, que la escuela perdió matrícula y prestigio debido a los cambios estructurales que sufrió el nivel, especialmente los establecidos por la Ley Federal de Educación (1993). Esta situación no se revirtió al implementarse muchos años después la LEN 26.206 (2006) y como consecuencia, la nueva escuela secundaria A se pobló principalmente, con estudiantes que habitaban el asentamiento cercano en condiciones de vulnerabilidad. Las duras condiciones del entorno de la escuela continuaban obstaculizando el desarrollo y el sostenimiento de los proyectos institucionales de inclusión que la escuela planeaba, como el robo narrado por la D1 y la denegación de la participación de sus estudiantes en otros proyectos con alcance más amplio como el de Jóvenes y Memoria.

Con la llegada del Componente 1 del PNFP (2013) cada escuela comenzó a implementar puertas adentro lo discutido y trabajado en las reuniones con los/as Directores/as. Para ello se organizaban reuniones de todo el plantel de profesores. En estas reuniones se trataba de planificar en conjunto con los/as profesores/as e implementar situacionalmente diferentes acciones que atañen a la obligatoriedad del nivel y a la enseñanza inclusiva. Por un lado, aquellas permitían hacer visibles formas ocultas de no adaptación de la enseñanza de los/as profesores/as con experiencia a las nuevas condiciones de institucionalidad señaladas. Por otro lado, eran significativas en tanto permitían

materializar ciertas condiciones de recepción hacia el profesorado novel, como su presentación institucional y el conocimiento de las lógicas de funcionamiento de la escuela y de los discursos en los que se estructuraba la enseñanza. La participación del profesorado novel en reuniones institucionales les permitía sentirse parte de las acciones concertadas; enterarse de las novedades en políticas educativas y gremiales y de su particular apropiación en la escuela; conocer colegas con quienes compartir la enseñanza de su disciplina y de otras áreas o con distintas jerarquías que ocupan las funciones de Coordinación de Departamentos, proyectos de Mejora, y preceptoría. Sin embargo, estas no pueden considerarse como acciones sistemáticas de acompañamiento, pues no era posible garantizar la concurrencia regular del profesorado novel a las mismas, debido a las cuestiones particulares de sus horarios de trabajo ya enunciadas.

En el mismo sentido, tampoco puede sostenerse que las acciones de recepción que realizaban los/as preceptores/as y los/as colegas con experiencia respondieran a una lógica institucional planificada. Al tomar en cuenta que la escuela de educación secundaria A tenía una gran cantidad de profesores, y que estos realizaban la cobertura diaria de clases en diferentes turnos y horarios, se tornaba visible la dificultad de organizar acciones de recepción institucionales. Esto conducía a que fueran recibidos por personal de preceptoría, de secretaría o de dirección que se encontraba presente al momento de su llegada. Adicionalmente, era posible que estos mismos horarios impidieran su encuentro con la Coordinación del Departamento en el cual se incluían, de acuerdo con la disciplina que enseñaban.

Para luchar contra estos condicionantes duros del nivel, o sea la gramática escolar, y dinamizar la participación de los/as profesores/as, en la EES A se habían implementado, con el apoyo de las TIC, estrategias de recepción para el profesorado novel, como los grupos de WhatsApp por Departamento. Sin embargo, era dudosa su validez como medio de comunicación formal institucional.

6.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel

Los testimonios de los/as PN de esta escuela, pusieron en evidencia la manera en que las tres dimensiones: personal, situacional y colectiva, actuaban en el proceso de construcción de sus configuraciones profesionales. Por ejemplo, el PN2 relataba cómo fue requerido a participar en la reunión del PNFP junto con la totalidad de los/as colegas, apenas insertado en la escuela A (dimensión colectiva). En esa reunión se elaboró una conclusión institucional (dimensión situacional) para el trabajo colaborativo del año lectivo que se iniciaba que, posteriormente, no fue cumplida por el resto de los/as profesores/as, al menos de su Orientación. Estas circunstancias lo llevaron a reflexionar sobre sus propias creencias y concepciones (dimensión personal) acerca del sentido de la escuela. Al mismo tiempo, lo indujeron a tensionar las formas tradicionales de abordar la enseñanza que implementaban los/as colegas con experiencia, lógica de funcionamiento que intentó modificar en otra ocasión, para un trabajo colaborativo en el que había sido convocado a participar junto con sus estudiantes, aunque sin éxito (dimensión institucional). Finalmente, este PN2 concluyó narrando la desilusión que padeció como resultado de estas acciones de sus colegas, que sin embargo y desde una perspectiva positiva, notaba que le posibilitaron reafirmar su posicionamiento ético y político de enseñar con inclusión, alentando las expresiones culturales de los/as estudiantes (dimensión personal).

Tal como lo habíamos manifestado previamente, los escenarios escolares del nivel secundario son complejos y relacionales. En este sentido y, de acuerdo con lo relevado, el estado de la enseñanza en la escuela A se mantenía en la forma tradicional, a casi una década de sancionadas la LEN 26.206 (2006), la Ley Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688 (2007), y un montón de Resoluciones, Disposiciones y otras normativas que establecían la obligatoriedad del nivel y los aprendizajes con inclusión. La micropolítica escolar pugnaba por mantener su lógica sustentada en el poder de un grupo de profesores/as que detentaban mayor antigüedad en la profesión y que organizaban acciones “cómo sí” al decir del PN2. Sin embargo, el PN2 sostenía un posicionamiento ético y político que lo conducía a pensar en situaciones

educativas en las que el tiempo pedagógico se ponía a disposición de los intereses de los/as estudiantes. Un tiempo que al decir de Freire (2006) estaba para la producción de un saber sobre un objeto cognoscible, producción que integraba también los contenidos curriculares incluidos en el Diseño Curricular de la asignatura, para el año en el que se encontraba el grupo.

En cuanto a los saberes necesarios para enseñar, se podía descubrir el saber de la transmisión como una posición democrática, en la direccionalidad de las situaciones educativas que el PN2 creaba. Se notaba, en especial, en sus referencias a romper el "encasillamiento" en la formas de enseñar que presenciaba en la escuela de educación secundaria A, como un intento de cambio de la cultura institucional en la que actuaba cotidianamente.

La inercia de la cultura institucional de la EES A también fue causa de frustración (dimensión personal) y de limitación profesional (dimensión situacional) para la PN1 en la asunción de nuevas funciones. La coyuntura institucional imperante colaboró para que su proyecto no fuera elegido dentro de los que conformaban el Plan Mejoras y, por lo tanto, ella no pudo convertirse en profesora de horas de apoyo (dimensión institucional). Las diversas situaciones (violencia, Plan Mejoras) narradas por la PN1 pusieron en evidencia la ausencia de trabajos colaborativos con sus colegas dentro de la ESS A (dimensión situacional).

Para pensar sus clases la PN1 manifestaba dar prioridad a los contenidos curriculares, aunque podía considerar los intereses de los estudiantes con respecto a ellos, y ampliarlos o darles mayor profundidad. Su perspectiva denotaba un fuerte arraigamiento disciplinar que podía fundarse en ciertas circunstancias interpeladoras: el tránsito de su formación en una institución universitaria (dimensión individual) y los límites establecidos a su proyecto innovador por la EES A (dimensión situacional). Ambos acontecimientos la llevaron a conservar un enfoque centrado en los contenidos, por ser el tipo de enseñanza que la escuela sostenía y valoraba.

Las acciones de la PN1 dentro del aula al ser comparadas con sus testimonios, señalaban que esta profesora novel vivía una tensión. Según sus testimonios disfrutaba realizando acciones de enseñanza inclusiva, como lo hacía en el caso de su trabajo en equipos de proyectos de extensión. Institucionalmente, también

trató de incursionar con otra colega enseñando con otro tipo de estrategias inclusivas en horas de apoyo, en el plan Mejoras, de forma colaborativa. Sin embargo, no implementaba estrategias de enseñanza inclusivas en sus clases. Es más, resaltaba el hecho de mantener una relación pedagógica distante con sus estudiantes justificada en la cercanía de edades entre ambos/as.

Como lo enuncia Freire (2005) un/a profesor/a necesita aprender que "saber qué enseñar no es transferir conocimientos" (p. 16). En cambio, sus acciones educativas deben proveer la confianza básica a los estudiantes para que se muestren curiosos y cuestionadores, para que salgan a la luz sus resistencias e inhibiciones, para que se expresen en una tarea conjunta de transformación de conocimiento. ¿Qué sucede cuando las dinámicas de funcionamiento institucional no le permiten a un/a PN realizar este aprendizaje?

A la PN1, la inercia de la cultura institucional le brindó un refuerzo negativo para la enseñanza inclusiva que quería implementar. La decisión institucional de mantener un proyecto educativo tradicional evitó que ejerciera una de las nuevas funciones (profesor de apoyo) establecidas normativamente para el desarrollo de una enseñanza inclusiva. Tampoco le permitió enriquecer su configuración profesional con nuevas experiencias. A nivel de la gramática escolar, estas elecciones institucionales no permitieron que las modificaciones propuestas por las políticas educativas del nivel tomaran cuerpo en nuevos proyectos que desafiaran tiempos y espacios curriculares (dimensión colectiva).

En forma diferente, el PN3 tomaba en consideración las características institucionales y las particularidades del grupo de estudiantes para pensar sus clases basándose en el saber de la experiencia (Tardif, 2009) acumulado luego de un par de años de trabajo en varias instituciones educativas en forma simultánea.

Trataba de elegir los contenidos a desarrollar en relación con sucesos interpeladores que ocurrían en la vida de los/as estudiantes, pero respetaba lo que establecía el Diseño Curricular para la Asignatura y el año (saber curricular). La metodología que utilizaba se basaba en la participación de los/as estudiantes en discusiones, pues la materia que enseñaba era un Observatorio. Describía una de las situaciones educativas que consideraba gratificante para él y para el

grupo, por lo desafiante que resultó, al implicar a los/as estudiantes en sus propias formaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Como reconocimiento hacia este abordaje democrático e inclusivo que el PN3 expresaba en sus clases, algunas estudiantes le pidieron que les entregara las medallas de egresadas al año siguiente.

Este incidente produjo una ruptura en la cultura institucional de la escuela, pues entregar las medallas había sido un privilegio exclusivo de los profesores de 6to año hasta ese momento. La negativa a repetir las elecciones pasadas era vista como una oposición a las estructuras institucionales, en lugar de un rechazo a cierto tipo de enseñanza (reproductora), y la valoración de otra (inclusiva).

Capítulo 7. Caso B Una escuela preuniversitaria

7.1. La Escuela de Educación Secundaria Técnica B (ESET B)

7.1.a. La fundación de la escuela: su historia

La nueva Escuela Secundaria de Educación Técnica (ESET) B pertenece a la modalidad de escuelas técnicas Pre-Universitarias y fue creada casi a fines de 2013 por el "Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales" (PCNESUN). Este proyecto se consolidó mediante la firma de un Convenio entre el Ministerio de Educación (ME) y una Universidad Nacional (UN) de la Región IV, Convenio 68/14. A su vez, el mencionado Convenio se sustentó en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) 2012-2016 (Res. 188/12), que luego se puso en acción como PNFP (2013).

En la Introducción del Anexo del mencionado Convenio (2014) se especificaba que:

> Atendiendo a sus principios y con el fin de alcanzar la justicia educativa, el Ministerio de Educación de la Nación se propone la creación de Nuevas Escuelas Secundarias en barrios donde persiste la desigualdad social, con el fin de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a los jóvenes de estas zonas (p. 6).

De esta manera se hacía pública la intencionalidad de crear establecimientos que garantizaran la enseñanza con inclusión desde el mismo momento de su fundación. Este aspecto incidía en los mandatos fundacionales de las escuelas que actuaron bajo los rasgos de inclusión y obligatoriedad. En concordancia, al reconocer la diversidad de estudiantes que concurrían a este nivel con sus culturas, creencias, valores, les garantizaron el derecho a la educación, al reconocimiento y a la participación en una ciudadanía responsable.

La ESET B comenzó a funcionar detrás de la Sala de Atención Médica Primaria de un Centro Integrador Comunitario ubicado en la localidad de Ezpeleta, en un barrio con calles de tierra cuya población vivía en condiciones socioeconómicas vulnerables, con carencia de servicios básicos. En el año 2015, funcionó en una parte del nuevo edificio de Ciencia y Técnica de la UN, y comenzó el ciclo lectivo 2016 ya instalada en su propio edificio, aunque en 2017 volvió temporariamente

a funcionar en el mismo lugar que en 2015 en la UN por motivos de ampliaciones en su propia escuela. El edificio propio se construyó finalmente en la confluencia de cinco barrios: 23 de diciembre, COVENDIAR, La Resistencia, Esperanza Grande y Los Álamos en la zona Oeste de la mencionada localidad.

Las finalidades de inclusión con calidad establecidas por el PNEOyFD 2012-2016 promovieron la irrupción de un funcionamiento diferente en cuanto a las designaciones docentes y a las funciones de sus profesores/as en estas nuevas escuelas Preuniversitarias, que no se regían por la normativa que regulaba a las nuevas escuelas secundarias comunes en cuanto a su planta funcional. Los profesores fueron seleccionados por un jurado tripartito integrado por autoridades del Ministerio de Educación, de la Universidad Nacional y de otro tipo de organizaciones que no eran educativas sino sociales. El profesorado accedía por concurso y en lugar de tomar horas cátedras, tomaba cargos. Esta última condición cambió la gramática escolar del nivel porque modificó la figura del/ de la profesor/a taxi involucrando a los/as profesores/as en otro tipo de funciones y actividades, además de la enseñanza dentro del aula (reuniones con colegas, participación en la creación del Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC), en el Consejo Asesor de Convivencia (CAC), en la formulación del Régimen Académico, etc.). También se estipularon condiciones diferenciales para los estudiantes: ingreso irrestricto; desarrollo integral que incluía actividades deportivas, artísticas, recreativas en formato taller y comedor, por lo tanto, funcionaba en jornada completa.

Las condiciones enunciadas intentaban atraer y retener a los/as jóvenes que previamente habían sido excluidos de las escuelas secundarias tradicionales y, contener también al resto de los/as ingresantes para que permanecieran cursando.

7.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares

La localidad de Ezpeleta, como el resto del partido de Quilmes, comprendía muchos barrios en condiciones sociales muy desfavorables, con calles de tierra, falta de agua potable y viviendas en lotes que no existían en el catastro municipal. En ese contexto, Andrade y Schneider (2015) testimonian que en el año 2013 el Consejo Deliberante donó un terreno, que previamente se había pensado destinar a la construcción de una cárcel, para la edificación de un polo educativo cediendo a la presión de los vecinos del lugar para escolarizar a muchos/as jóvenes que habían sido excluidos de la secundaria tradicional.

Dadas las condiciones de enseñanza inclusiva que el convenio Ministerial 68/14 señalaba, el diseño curricular pensado para esta escuela preuniversitaria consistió en un modelo flexible, que se basaba en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que habían sido aprobados entre 2004-2012 por el CFE y las autoridades jurisdiccionales. Es relevante marcar en este hecho una tensión creada entre la diversidad con la que se pensaba al estudiantado y la uniformidad de aprendizajes que se pretendía lograr implementando un núcleo común con los NAP. No obstante, el convenio del ME 68/14 estableció estos aprendizajes como punto de partida y luego, cada escuela podía armar diferentes proyectos socioeducativos y comunitarios e implementar alternativas al recorrido escolar de los estudiantes para acreditar espacios curriculares mediante su participación en esos proyectos. El vicedirector ratifica esta idea con su testimonio:

> Después (…) cada universidad gestiona para cada una de sus escuelas (…) la construcción de su plan de estudio, la ... el régimen académico de cada una de las escuelas (…) hay cierta autarquía que tiene la universidad y es trasladada también a cada una de sus escuelas (VD2).

Otra característica de su Plan de Estudios fue el rasgo del ciclado, que complementaba y suavizaba la gradualidad (componente duro de la gramática escolar del nivel) previniendo el abandono por repitencia en sus comienzos, por lo menos hasta el cierre del ciclo básico. Debido a esta característica, los aprendizajes de los estudiantes se evaluaban en forma procesual durante los 3 años que duraba cada uno de los ciclos: básico y superior. Los procesos de

evaluación eran llevados a cabo por los/as estudiantes, profesores/as y Coordinadores/as de curso, y los aprendizajes se expresaban como metas de comprensión en un documento que era manejado también por los/as estudiantes. La evaluación de producto, solo se utilizaba para acreditador el pase del ciclo básico al superior y del superior al egreso.

Como particularidad del Plan de Estudios de esta escuela, se podían señalar los siguientes características correspondientes a una organización escolar que no seguía las pautas definidas por la gramática escolar para el resto de las secundarias comunes:

- las materias del ciclo básico continuaban agrupadas por áreas como en la escuela primaria básica: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

- aparecieron talleres de Educación Artística en los que el/la estudiante podía optar entre: Artes visuales, Música o Danza.

- existía un espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Diversas (ATD) que funcionaba en 3 módulos semanales de las siguientes formas:

    a. como apoyo al aprendizaje de los distintos espacios curriculares;

    b. de aceleración para los/las estudiantes con sobreedad con el propósito de que pudieran acreditar materias del año siguiente en el mismo ciclo lectivo y comenzar adelantando un año en el próximo ciclo; y

    c. el desarrollo de proyectos disciplinarios o interdisciplinarios elegidos por estudiantes y docentes en conjunto.

El cumplimiento del punto b. de los espacios de ATD promovió la apertura institucional de un 4to. año, en un ciclo anterior al establecido por la gradualidad para las escuelas comunes. Adicionalmente, la evaluación de los desempeños de los/as estudiantes en los espacios de ATD suscitó la apertura de una tercera modalidad en la escuela: el Bachillerato en Comunicación, además de las dos orientaciones técnico-profesionales: Tecnicatura en Programación (Informática) y la Tecnicatura en Tecnología de Alimentos, que se habían planteado de entrada.

7.1.c. La Dirección, los/as profesores/s y la inclusión

De acuerdo con lo solicitado por el Convenio del ME 68/14, el equipo directivo de la ESET se conformó con una dirección general y 2 vicedirecciones: una atendía los asuntos académicos y la otra, las prácticas socioeducativas. Al respecto, narraba el VD2:

> La escuela tiene a diferencia de otras escuelas una vicedirectora socioeducativa (…) que aparte es la responsable de la articulación de la escuela con las demás instituciones de la comunidad (VD2).

En cuanto al profesorado que se insertó en la ESET, conocía cabalmente cómo era la escuela en la que se iban a desempeñar desde su presentación al concurso de selección ya que las condiciones requeridas eran especificadas en la publicación del llamado de cobertura de cargos.

En palabras del vicedirector (VD2) de la ESET B:

> (…) este es un proyecto muy particular y que nace, no en esta escuela, sino que nace en el ministerio y entonces (…) desde la convocatoria a los docentes (…) la dinámica de acercamiento de los docentes a la escuela es bien distinta de lo que está acostumbrado cualquier docente (…) Porque ya desde la propuesta se los convoca para algo distinto, para crear una escuela diferente, con perfil socio educativo más que académico (…) (VD2).

El equipo docente estaba formado por los/as Coordinadores/as de Curso y los/as profesores/as, y su relación con el equipo directivo se basaba en acuerdos que aseguraban pautas comunes de funcionamiento para la enseñanza.

Los/as profesores/as, una vez que eran elegidos, recibían el cargo de profesor preuniversitario y pasaban a formar parte de la planta transitoria de la UN. Trabajaban de manera individual en la enseñanza de sus asignaturas, salvo en las areales, en los espacios destinados a los ATD y en los talleres artísticos, que lo hacían en parejas pedagógicas. Se organizaron espacios de reuniones semanales con el equipo directivo y el resto de los/as colegas contemplados como parte de las funciones docentes remuneradas con horas institucionales.

Al respecto, relataba el VD2:

> (…) los encuentros que tenemos dentro de la institución tienen un cariz diferente a lo que uno está acostumbrado (…) donde la preocupación clave es todo el tiempo como incluimos a todos estos pibes en nuestras prácticas (…) (VD2).

Estas reuniones existieron hasta 2016 año en el que se dejaron de abonar. Tampoco se siguió trabajando en parejas pedagógicas debido al mismo recorte presupuestario.

Para trabajar con la inclusión, en estas reuniones el tema prioritario eran las planificaciones. Como fue descripto al comenzar el capítulo, la escuela trabajaba dentro de un marco político muy claro para el abordaje de la inclusión y lo materializaba con proyectos tanto dentro de las asignaturas que componían el diseño curricular como en forma extracurricular los sábados por la tarde en el Club de Actividades Juveniles (CAJ).

Para realizar las planificaciones anuales, se les solicitaba a los profesores que se tomaran un tiempo de diagnóstico en el que se dedicaran a relevar cuáles eran las trayectorias socioeducativas y escolares de cada estudiante, tanto como a conocer sus intereses y expectativas. También se fomentaba el conocimiento de ciertas problemáticas sociales que atravesaban la vida de los/as estudiantes junto a sus familias.

7.1.d. Los/as colegas con experiencia, los/as Coordinadores/as de Grupos, y la recepción en la escuela al profesorado novel

Como se ha mencionado, el profesorado que ingresaba a la ESET lo hacía por concurso y esos encuentros servían tanto para que los/as profesores/as presentaran sus proyectos como para que conocieran el propio de la institución. Luego, al insertarse laboralmente en la ESET, el profesorado novel compartía con el resto de los/as colegas las reuniones de trabajo que se organizaban antes del inicio del ciclo lectivo. Estas ocasiones se constituían en momentos de recepción de corte igualitario tanto para los/as profesores/as noveles como para los que ya tenían experiencia en el nivel, aunque por las condiciones particulares de funcionamiento de la ESET, todo el profesorado se sentía novel en algún aspecto. El Vicedirector testimoniaba estos momentos explicando que:

> (…) una vez seleccionado el personal docente, se realizaron varias jornadas previas al inicio del ciclo. En ellas hubo oportunidad de profundizar en detalles sobre el proyecto pedagógico que nos convoca y desagotar inquietudes de todo tipo con representantes de cada área: Secretaría Académica, RRHH, Asesoría pedagógica, etc (VD 2).

Especialmente, el Vicedirector de la ESET se desempeñaba como personal jerárquico y de ejecución a la vez, ya que tenía a cargo la enseñanza de Ciencias Sociales, función de profesor que venía desempeñando en otras instituciones desde hacía varios años. Desde su mirada de profesor con años de experiencia, consideraba que los/as colegas noveles tenían como fortaleza cierta flexibilidad para gestionar sus clases en las nuevas condiciones institucionales. No obstante, notaba que el inadecuado manejo de los grupos se convertía en una debilidad para el profesorado novel.

Debemos destacar que este tipo de escuela basaba su enseñanza en un plan de estudios que, más allá de ciertos lineamientos emanados del MCyE y de considerar a los NAP como base contenidista, le permitía realizar adaptaciones particulares en ciertos espacios curriculares (áreas, parejas pedagógicas) y en el modo de organizar los grupos en clase (total, medio grupo, casos particulares de aceleración o de fortalecimiento). Las condiciones particulares y las

situaciones que ellas generaban reclamaban un manejo desafiante para el profesorado novel, especialmente para aquellos/as profesores/as noveles que solo habían enseñado en talleres o en capacitaciones para colegas o adultos en otros niveles y formatos, participantes que asistían y manifestaban interés en aprender.

Con respecto al trabajo colaborativo con colegas, este se realizaba en momentos específicos durante la jornada escolar o de manera virtual compartiendo documentos. Estos trabajos se daban mayormente en torno a las planificaciones o proyectos a desarrollar y el personal de Dirección también tomaba parte de las discusiones compartidas. Los encuentros presenciales se basaban en jornadas de reflexión institucional, de actualización, capacitación sobre temas o áreas específicas para todos los/as profesores/as.

En cuanto a los Coordinadores de Grupos (CG), dentro de sus funciones se incluían la Tutoría del curso, y el Consejo de Aula. Su figura era también un referente institucional para los/as profesores y para las familias. Su función podría sintetizarse en una combinación de preceptor y tutor. El VD2 ilustraba la función de los CG de la siguiente manera:

> (…) una función que abarca las tareas administrativo/pedagógicas tradicionales del preceptor, pero avanza por sobre ellas incluyendo acciones que les permiten intervenir sobre todo el amplio espectro de las condiciones socioeducativas de los estudiantes. (…) y mantienen una comunicación constante con los docentes de cada espacio curricular y de los espacios de ATD (VD2).

Esta última dimensión de su trabajo era fundamental para lograr el acompañamiento de las trayectorias diversas de los estudiantes. En este aspecto, los CG oficiaban como nexo entre los profesores de los distintos espacios curriculares y los/as estudiantes, enfocándose en el recorrido pedagógico de los/as últimos/as en cada uno de esos espacios. La CG1 comentaba:

> Somos trabajadores sociales y psicólogos. El puesto es similar a los preceptores, [aunque] tratando de acompañarlos [a los/as estudiantes] pedagógicamente (CG1).

En cuanto a la cuestión de la atención a las trayectorias diversas, el personal directivo declaraba que el profesorado novel suponía que los/as estudiantes podían alcanzar logros disímiles en sus aprendizajes y comportarse de acuerdo o no con las normas de convivencia de la escuela. No obstante, admitía que “la breve historia de la Escuela no permite aún unicidad de criterios en este sentido” (VD 2).

7.2. El profesorado novel en la ESET B

7.2.a. Trayectoria y formación educativa de los/as profesores/as

Antes de presentar al profesorado novel de esta escuela, cabe resaltar que esta escuela secundaria de reciente creación tenía una modalidad peculiar, preuniversitaria, que no existía antes en la Región IV. Este hecho originó que los/as profesores/as que se insertaban en esta institución se sintieran en cierta forma noveles, a pesar de que algunos/as contaban con experiencia de enseñanza en el nivel, dado que las condiciones de funcionamiento institucionales eran inéditas para ellos/as.

En las circunstancias descriptas, se accedió a entrevistar a los/as PN4 y PN5 quienes enseñaban en el Ciclo Básico Construcción de la Ciudadanía y Lengua Extranjera Inglés.

Una semana de clases en la ESET B estaba organizada, por ejemplo, de la siguiente manera:

Tabla 2

Estructura curricular de la ESET B

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.00 A 8.30	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO
8.30 A 10.00	C. DE LA CIUDADANÍA	**ATD NATURALES ..... CIUDADANÍA**	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	C. NATURALES
10.00 A 10.10	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
10.10 A 11.40	TECNOLOGÍA	**ATD**	C. SOCIALES	**ATD**	INGLÉS

		TECNOLOGÍA **…….** **SOCIALES**		**MATEMÁTICA** **…….** **P. LENGUAJE**	
11.40 A 11.50	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
11.50 A 13.20	P. LENGUAJE	P. LENGUAJE	C. NATURALES	INGLÉS	C. SOCIALES
13.20 A.14.00	ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO
14.00 A 15.15	**EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUALES** **PERCUSIÓN** **DANZA**	**EDUCACIÓN FÍSICA (2 COMISIONES)**	**EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUALES** **PERCUSIÓN** **DANZA**	**EDUCACIÓN FÍSICA (2 COMISIONES)**	
14.14 A 16.30	**TUTORÍAS**		**CONVIVENCIA**		

Nota. Los espacios en negrita muestran los rasgos particulares de la organización curricular de esta escuela.

Fuente: Elaboración propia

El PN4 declaraba tener formación universitaria como antropólogo. Con esta titulación, se acercó a algunas escuelas a trabajar con sus profesores/as:

> (…) yo venía teniendo mucho vínculo con profesores, pero desde lugares o como capacitador o como tallerista, laburo (..) en un colegio privado que tiene un área de talleres muy grande, (…) en un cargo de, de coordinación (…) ahí desde ese lugar. (PN4)

La PN5 en cambio, había realizado varias carreras: un traductorado técnico en un IFD público, una Licenciatura en Ciencias Sociales y el Profesorado en Ciencias Sociales en una UN. A pesar de que su primera intención fue seguir la Licenciatura en Educación como Ciclo de Complementación curricular para poder ampliar su campo de enseñanza de la Lengua Inglesa, no fue admitida en esa Carrera por no tener título docente previo.

7.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia

El PN4 no se conformó con capacitar a otros/as profesores/as, sino que decidió presentarse al concurso organizado por la ESET para poder vivir la experiencia de enseñar a estudiantes en un aula de nivel secundario.

Al respecto manifestó que

> (..) me faltaba esto, estar desde adentro y viviéndola, por un lado para (…) conocer, saber y por otro lado para probar también, bueno, que de todo esto que yo pienso que se podría hacer, que se podría cambiar, puedo intentar hacerlo yo (...) (PN4).

La PN5 mientras estudiaba el traductorado daba clases en empresas e institutos privados de enseñanza de idiomas. Admitió sentirse atraída por la enseñanza desde antes de recibirse de traductora, pero una vez que obtuvo ese título, el mismo la habilitó a trabajar en escuelas. En sus palabras:

> Cuando estaba terminando el traductorado hacía traducciones y enseñaba Inglés en empresas y en la Cultural Inglesa. A partir de esto último me gustó el trabajo con niños y comencé a trabajar en escuelas (PN5).

Para estos dos PN, un fuerte incentivo para elegir la docencia en la ESET estuvo centrado en las características de su novedoso Proyecto de enseñanza con inclusión.

Para PN4, la ESET contaba con “una idea distinta de base, digamos, del proyecto (…) una idea de valorar a los pibes de manera colegiada” en referencia a considerar a los/as adolescentes y jóvenes como un grupo a atender socioeducativamente de manera prioritaria.

En la misma sintonía, para PN5, la ESET era la escuela con un “proyecto político novedoso, aspirando a brindar justicia curricular”, perteneciente a la UN en la que se formó como profesora, y además “el trabajo por cargo representaba un buen ingreso” (PN5).

El PN4 concursó y tomó el cargo de profesor de Construcción de Ciudadanía en los dos primeros años. Su función como profesor también incluía la enseñanza en los espacios de ATD semanales. En ellos atendía en un módulo a la mitad de los/as estudiantes de una sección y en el otro módulo a la otra mitad.

Si bien en la definición del Plan de Estudios de la ESET los espacios de ATD figuraban con trabajo de pareja pedagógica, en cada uno de los módulos (2 en total) cada profesor/a enseñaba en forma individual al grupo de estudiantes a su cargo. Por estos motivos, el PN4 declaraba que no había como mínimo espacios de trabajo en conjunto.

La PN5 concursó y tomó un cargo de profesora de Lenguas Extranjeras Inglés en 3 grupos de distintos años (1°, 2°, 5°) en la modalidad Bachiller con orientación en Comunicación. A la inversa del PN4, ella no tiene espacios de ATD a cargo y manifiesta trabajar en equipo con otras dos profes que enseñan la misma materia en otros años y/o secciones.

7.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos

Al pensar en sus clases, el PN4 nos contaba que él creía en “una educación a través del arte”, que estaba “convencidísimo que el arte es el mejor de los educadores”. Se extendía en frases que no eran propias, pero describían perfectamente lo que él pensaba, como: “es la manera, (…) de poder vincularse con los saberes y con los conocimientos (…) una manera más propia que quede”; “construir subjetividades individuales y colectivas más flexibles y más abiertas”; “el hombre es solo la mitad de sí mismo, la otra mitad es su expresión” (PN4). Afirmaba que la materia Construcción de la Ciudadanía le brindaba la oportunidad de enfocar sus clase desde la perspectiva artística que mencionaba.

La cantidad de estudiantes por sección lo preocupaba, eran 35 estudiantes, en el momento de pensar sus clases ya que, además, declaraba no haberse organizado con sus otros tiempos laborales al ser ese el primer año que trabajaba en una escuela como profesor. En sus testimonios expresaba:

> “[es] una falta de profesionalismo total de quienes armaron la escuela. Ninguna persona que conozca la escuela puede sostener que en un aula puede haber 35 pibes y se puede dar educación de calidad, nadie, no existe (…) no es cierto que se enseña y se aprende con tantos pibes” (PN4).

Por otra parte, el PN4 continuó comparando esta situación con una experiencia personal que él había tenido como estudiante: “los ejemplos típicos que siempre se dan, yo fui al Pellegrini y éramos 35 y no fue una buena escuela, ni siquiera con esos pibes”. Definitivamente, en sus argumentos había algo que separaba algunos pibes de otros, capital familiar y cultural, y que, además, se relacionaba con diferentes niveles o formas de aprender. En sus propias palabras:

> (…) no sé si se puede desarrollar tanto tampoco, no sé, o no en este contexto, no se … si es una parte, igual ... no me refiero tanto a lo critico, sino a la singularidad (PN4).
>
> (…) aprender en la secundaria tiene que ver, lo central tiene que ver con acumular (PN4).

> (…) el tema del curriculum ... los pibes no aprenden en la escuela, no aprenden casi nada (…) los pibes hoy por hoy no salen de la escuela secundaria aprendiendo nada o aprenden muy poco (PN4).

De esta manera, el PN4 manifestaba lo que a su entender era la finalidad de la escuela secundaria: acumulación de conocimientos y enciclopedismo; sus características: reproductiva y memorística, un nivel vacío de significados para los/as adolescentes que la habitaban. En síntesis, esta nueva modalidad se emparentaba con la escuela secundaria clásica y tradicional, y este hecho lo llevaba a tensionar su sentido de inclusión. Dudaba además acerca de las funciones esenciales de la escuela acerca de promover aprendizajes que desarrollen la formación integral y el desarrollo de las subjetividades que permitan definir a cada estudiante, su propio proyecto de vida.

El PN4 declaraba en cambio, la superioridad de otro tipo de aprendizajes extracurriculares, como los que sucedían en los Centros de actividades Juveniles (CAJ) a contraturno o fuera del horario escolar semanal:

> (...) a mi entender la escuela debería estar mucho más centrada en ese tipo de propuestas ... una escuela que pretende, como pretende la escuela secundaria de hoy, formar ciudadanos, objetivo más central que el de la acumulación de información, de conocimientos y demás (…) (PN4).

Otro tipo de situación que le causaba gran preocupación eran las planificaciones. En sus palabras se hacía visible que sus procesos reflexivos acerca de sus prácticas le mostraban la diferencia entre lo que había planeado y las prácticas de enseñanza que implementaba en las aulas, aunque en esos procesos reflexivos, él todavía no podía conectar sus previsiones con la realidad:

> “en realidad hay algo que me está costando más, en algún punto, es armar de las secuencias de las clases algo coherente con eso (…) las hipótesis que tengo previas después no funcionan, entonces tengo que ir por otro lado o algo si funciona, no era de lo que yo tenía previsto. Entonces hay algo de ese orden que me está costando” (PN4).

El PN4 tampoco consideraba que las tareas en el aula promovieran la participación y la expresión de los/as estudiantes:

> (…) el aula, digamos, tiene como una tradición muy mecánica de, bueno, copiar las tareas más sin pensar, menos todavía poniendo algo propio, eso no me gusta, me parece que no sirve (...) (PN4).

Consideraba que los/as estudiantes venían formateados para trabajar en el aula de esa manera. Sin embargo, intentaba didácticamente modificar esas actitudes, presentando a los/as estudiantes actividades diferentes. Al relatarlas, parecía satisfecho del aprendizaje logrado por los/as estudiantes y también de sus aprendizajes en la enseñanza:

> (…) hoy me parece que hay algo de eso que funcionó bien, en el laburo con el pizarrón, yo también fui aprendiendo, digamos (…) a partir de un pregunta disparadora en general con algún video, con alguna imagen, con algún texto y una pregunta y tomando las voces de ellos en el pizarrón (PN4).

> (..) una clase en relación a diversidad cultural y a partir de una historia que les conté yo y de una imagen de un chiste gráfico, trabajamos en torno a la pregunta sobre la diversidad cultural, fuimos tomando notas en el pizarrón y después a partir de eso ellos tenían que responder con sus propias palabras (…) Y me parece que estuvo bien, digamos, permitió un proceso de escritura (PN4).

El PN4 tenía la expectativa de lograr involucrar a los/as estudiantes con sus experiencias personales en las actividades que proponía y creía que los relatos eran una muy buena “forma de saber” al representar momentos memorables que ayudaban a que ellos/as fácilmente podían evocar conceptos complejas una y otra vez, por ejemplo: los derechos humanos. No obstante, el PN4 reconoció que algunas de estas propuestas con las que intentaba interpelar a los/as estudiantes para que expresaran sus opiniones y vivencias no lograron su propósito, y que incluso, en algunas de ellas no pudo evitar enojarse al no saber cómo restablecer el clima de trabajo en el aula.

Para la PN5 resultaba muy importante “mirar al grupo y descubrir sus dinámicas” para poder pensar sus clases. Como tenía 3 grupos distintos, preparaba una actividad troncal para cada uno de ellos y luego las adaptaba al ritmo de cada

chico. Aparte, pensaba en actividades alternativas para los chicos que no se enganchaban.

En referencia a los materiales curriculares, PN5 afirmaba producir “materiales curriculares específicos para esos grupos” prescindiendo de “los libros porque no contienen adaptaciones de las actividades” (PN5). Sostenía que estas condiciones no podían dejarse de lado al pensar las actividades de acuerdo con los niveles y ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes. Algunas de sus clases fueron causa de gran satisfacción para la PN5. Por ejemplo, trabajar la comprensión lectora con los chicos de 3er año leyendo obras de Shakespeare. Didácticamente, les presentaba las obras en formato de historietas lo que atraía la atención de los/as estudiantes pues era un tipo de texto que les resultaba familiar. Luego, implementaba estrategias de lectura que apuntaban a que ellos/as lograran comprender e interpretar lo leído sin tener que recurrir a decodificar cada una de las palabras, es decir que captaran el sentido general. Con la recurrencia de estas actividades, los/as estudiantes descubrían el sentido de las obras y podían comprender también las tramas y conocer los personajes. Pero lo que consideraba más importante era que les daba herramientas para lograr cierta autonomía en la lectura.

La PN5 consideraba las formas de habitar el aula de algunos chicos como una problemática muy desafiante con la que lidiaba cotidianamente, y no con buenos resultados. Relataba que "el estar en las aulas de algunos chicos, el escuchar y el prestarse, se les hace muy difícil” (PN5). En sus clases, trataba de solucionar estas situaciones conflictivas cambiando las estrategias de enseñanza, o trabajando en conjunto con el EOE, la Dirección y/o las familias. Uno de los cambios institucionales implementado, en la búsqueda por resolver estas cuestiones que dificultaban la enseñanza y, a la vez, los aprendizajes del resto del grupo de estudiantes, fue reagruparlos/as en el segundo cuatrimestre lo que produjo un balance en los grupos, de acuerdo con la perspectiva de PN5.

7.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas

Al describir el trabajo colaborativo con el grupo de colegas, la PN5 manifestaba compartir la realización de las planificaciones en un equipo junto con otras dos colegas, acontecimiento que consideraba muy gratificante ya que acompañaba lo que ella "el trabajo concreto" (PN5) en el aula.

En otra línea del trabajo con colegas, consideraba insuficiente el acompañamiento brindado por el Equipo de Orientación Escolar (EOE) para enfrentar las dificultades que se le presentaban en sus clases por el comportamiento de aquellos/as estudiantes que "van probando alternativas en desandar poniendo un gran deseo en el **no** hacer, n**o** estar, y **no** aprender"[16]. Reconocía, de todas maneras, que no se podía forzar al estudiante si no quería aprender. Más allá de esto, declaraba sentir personalmente, la falta de acompañamiento del EOE.

El mismo sentimiento utilizaba para describir el trabajo con los Coordinadores de Grupos. Entendía que, si bien dialogaban con los/as estudiantes y con sus familias acerca de las acciones disruptivas que realizaban en clase con mucha frecuencia, no se manifestaban cambios actitudinales en los/as estudiantes. Definitivamente, consideraba que no había un verdadero trabajo colaborativo con los/as profesores/as.

Para el PN4 el trabajo con el grupo de colegas casi no existía. A pesar de tener experiencia en otros trabajos colaborativos de intervención que podían ser considerados como extracurriculares: armar un taller literario, un Club de Jóvenes, o un proyecto a contraturno, en la ESET solo pudo participar en un proyecto que definió como un "espectáculo literario" en el que convergían los derechos humanos y textos literarios. Este espectáculo basaba la idea de aprendizaje en la estrategia de role-playing, un aprendizaje activo que brindaba oportunidades de expresión y visibilidad a otros/as estudiantes a quienes no les resultaba fácil o atractiva la participación dialogada que se establecía como

[16] La negrita se utiliza para enfatizar el tono dado a la palabra.

dinámica tradicional en las clases. En palabras del PN4 esta experiencia de trabajo colaborativo “da lugar a otros pibes y a otras voces, que no tiene tanto que ver con los que piensan tanto, si no con unos que son más histriónicos, mucho más actuada” (PN4).

Este profesor novel consideraba que era en esos espacios de trabajo donde realmente los/as estudiantes aprendían y como tal el trabajo en grupo con los/as colegas lo más valioso que podían realizar. A pesar de sus opiniones y acciones, consideraba que no se le otorgaba importancia dentro de la institución al trabajo en equipo y por ese motivo no se implementaba. De hecho, no se refirió a las interacciones con colegas que compartieran estos proyectos.

Tanto el PN4 como la PN5 manifestaron no estar conforme con el acompañamiento que les brindaba el equipo directivo. En los inicios de la ESET, había espacios de reuniones semanales conjuntas en los que se trabajaba con las planificaciones. Estas reuniones desaparecieron con los recortes presupuestarios y con ellas el único espacio vivido como acompañamiento al profesorado novel. De acuerdo con sus testimonios, la PN5 declaró que “no teníamos muchas reuniones de áreas o por grupos para temas específicos. Había una reunión semanal con la mayoría de los profesores cuando eran rentadas. Allí se compartían líneas generales de organización y planificación” (PN5). Puntualizó que el trabajo de acompañamiento del equipo directivo se centraba exclusivamente en dialogar con los estudiantes cuando se retiraban del aula disruptivamente y traerlos de vuelta a la clase.

Coincidentemente, el PN4 manifestaba “la verdad que el trabajo de acompañamiento con nosotros es nulo, no hay trabajo de acompañamiento a nuestro trabajo (…) ni espacios de trabajo conjunto” (PN4). Para subsanar esta falta de acompañamiento, el PN4 se refirió a su participación en un grupo de profesores/as “autoconvocado y autónomo” con quienes “nos juntamos cada 15 días como un sostén”. (PN4) Desde su perspectiva, esas acciones eran ignoradas y no se les brindaba relevancia desde la escuela.

7.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel

Tanto el PN4 como la PN5 manifestaron tener varios recorridos previos a su inserción en la ESET por diferentes capacitaciones. Sus trayectorias escolares, especialmente sus formaciones universitarias, los/las habían colocado en muchas oportunidades en el lugar de capacitadores y no de participantes o asistentes a capacitaciones.

La PN5 recordó haber tomado capacitaciones por interés en los contenidos que presentaban y no por el puntaje que otorgaban para la carrera docente. En esta línea, cursó varias capacitaciones en Lengua Inglesa y en enseñanza en épocas distantes en las que cursaba el Traductorado. Declaró haber cursado en Posgrado una Especialización.

Para el PN4, las capacitaciones pasaron por trabajar en territorio en el marco universitario aprendiendo a la vez que capacitaba de manera no formal, y bastante intensa, en talleres literarios o en programas socioeducativos de bajada nacional (Patios Abiertos, Club de Actividades Juveniles).

7.3 Comprendiendo el Caso B

7.3.a. La institución escolar

Para comprender el Caso 2, fue necesario contextualizar la institución, abordando datos precisos relativos a la creación de la ESET y a su mandato institucional.

La creación de la ESET nació de un proyecto conveniado, pensado, y producido con mucho cuidado entre las autoridades educativas ministeriales y las universitarias, en el marco de las políticas educativas públicas nacionales y provinciales vigentes en los primeros años de la década de 2010. Las mencionadas políticas públicas centraron sus líneas de acción en proyectos focalizados a realizarse en colaboración con las Universidades Nacionales buscando achicar la brecha de las desigualdades sociales fundadas en la injusticia económica.

Con la fundación de las escuelas preuniversitarias, la ESET fue una de ellas, se aspiraba a garantizar la obligatoriedad y alcanzar la justicia educativa mediante la inclusión de todos/as los adolescentes y jóvenes que, a pesar de tener la edad y cumplir con los requisitos para ingresar o reingresar al nivel secundario común, se hallaban fuera de este.

Como toda política focalizada, esta no escapó de ser considerada socialmente como un paliativo, pues no cuestionó ni modificó las profundas estructuras socioeconómicas que ocasionaban las desventajas de clase de los/as adolescentes y jóvenes a los que atendía (Fraser, 1997).

Aunque contaba con el apoyo político del gobierno de turno y de las Universidades, este proyecto estableció una tensión entre los sectores económicamente activos de la sociedad y los sectores receptores de esta política, al inducir la percepción en los primeros, acerca de la conexión entre la redistribución de los impuestos que provenían de sus bolsillos, y los beneficios que se otorgaban a estos grupos de estudiantes. Esta percepción se agravaba porque los primeros debían, además de solventar esta caridad, seguir costeando sus propios gastos educativos.

Por estos motivos, las políticas focalizadas han sido desde hace tiempo consideradas como políticas estigmatizantes, pues rompen la cohesión social al dar la sensación de que se privilegia con una abundante generosidad a una clase social que no se lo merece. No obstante, en el caso de las escuelas preuniversitarias, se trataba de garantizar el derecho a la educación y cumplir con la obligatoriedad del nivel secundario, ambos derechos establecidos por la LEN 26.206 para todos/as los/as argentinos/as.

En referencia al estigma que devenía de este proyecto educativo focalizado, cualidades como haraganes, perezosos, vagos, viciosos y hasta deshonestos, fueron adjudicadas desde la opinión pública y el sentido común, a los/as adolescentes y jóvenes de barrios marginados o populares que concurrían a las escuelas preuniversitarias. En forma generalizada, estas percepciones minaban el respeto de los estudiantes a sí mismos, y producían, a la vez, injusticias de reconocimiento. El irrespeto cultural se extendía a las mismas escuelas que, por sus características intrínsecas de funcionamiento, no merecían recibir. (Fraser, 1997). Resultaba factible entonces, siguiendo el hilo de la argumentación planteada, suponer que estas percepciones sociales estuvieran en la base que suscitó el cambio de las políticas educativas públicas, al asumir un nuevo gobierno nacional de otro signo partidario. En consecuencia, la ESET fue perdiendo algunos de los rasgos principales con los que se había pretendido garantizar la calidad educativa a muy escaso tiempo de su fundación.

El recorte presupuestario ejecutado por el nuevo gobierno nacional afectó varias aristas del funcionamiento institucional: la construcción del propio edificio, la disponibilidad recursos materiales y didácticos (entrega de computadoras, fotocopias, traslados para salidas recreativas), las clases de Natación para los/as estudiantes de la ESET porque no había dinero para los traslados.

La reducción presupuestaria en Educación interpeló la continuidad del Programa Nacional de Extensión Educativa dentro del cual funcionaba el Club de Actividades Juveniles (CAJ). El CAJ fue definido como un proyecto pedagógico para “ampliar las trayectorias educativas y escolares de los jóvenes” que debía “ser asumido por la escuela como una experiencia de carácter formativo que se lleva a cabo en otros tiempos y formatos escolares” (Dirección Nacional de

Políticas Socioeducativas, 2013, p. 5). Como integrante de la dimensión socioeducativa, el proyecto CAJ se definía en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y ha sido una de las líneas principales de la política educativa para expandir dimensiones integradas en la enseñanza inclusiva como: la participación de los/as estudiantes, los vínculos entre pares y el desarrollo de los proyectos con la comunidad durante el período 2012-2015.

La desaparición y/o modificación de ciertas condiciones laborales docentes, acarrearon disminuciones en las cargas horarias de los/as docentes y en sus salarios. Además, la disolución del trabajo por parejas pedagógicas en las áreas de Sociales y Naturales; y la discontinuidad de las reuniones semanales que se celebraban con todo el plantel del profesorado y el equipo Directivo al dejar de ser rentadas, atentaron contra los niveles de la calidad educativa anhelada para esta escuela. Las mencionadas reuniones semanales resultaban significativas en tanto permitían materializar ciertas condiciones de recepción hacia el profesorado novel, como su socialización institucional al permitirles conocer las lógicas de funcionamiento de la escuela, y los discursos acerca de las acciones educativas que realizaban el resto de los colegas. El propósito de estas reuniones giraba en torno a la planificación conjunta de los/as profesores/as, coordinadores de grupos y el equipo Directivo, y a la elaboración e implementación situacional de diferentes proyectos institucionales, interinstitucionales y comunitarios, relacionados con la obligatoriedad y la inclusión, pero en clave socioeducativa. Particularmente, en estas reuniones se trabajaron temas fundamentales como la evaluación, buscando y consolidando formatos y recorridos diferentes a los trazados en la evaluación tradicional. Los nuevos formatos evaluativos se basaron en la autoevaluación del estudiante y la no gradualidad escolar. El trabajo participativo para la creación del Acuerdo Institucional de Convivencia en el que también intervenía el profesorado novel, era desarrollado en estas reuniones.

Por otra parte, el profesorado novel sentía esas reuniones institucionales como una invitación a la proactividad, un lugar democrático de horizontalidad que les permitía poner a discusión los proyectos que habían presentado en sus concursos y que habían soñado materializar en la escuela. Adicionalmente, era un espacio ideal para proponer nuevas acciones, concertarlas con sus colegas,

asumir la responsabilidad de llevarlas adelante, y luego, hacer públicos estos desarrollos y poder revisarlos en equipo. Su discontinuidad produjo el cese de las acciones sistemáticas de acompañamiento al profesorado novel que se venían sosteniendo durante las mismas por el equipo Directivo de la institución.

Sobre todo, se quitaron las mejoras pedagógicas en las condiciones laborales de los docentes: el trabajo en parejas y en equipo, tiempo pago en la escuela para participar democráticamente en el diseño de los proyectos institucionales, de convivencia y de acompañamiento. Se retrocedió en cierto punto al formato de las escuelas tradicionales, con un docente al frente del grupo por horas sin espacios de trabajo colectivo.

En síntesis, el cambio de las políticas educativas públicas y la consecuente reducción del presupuesto atentaron contra los formatos innovadores pensados y conveniados entre el Ministerio de Educación y las UN para estas nuevas escuelas preuniversitarias.

En cuanto a la inserción del profesorado novel en la institución, la convocatoria a ocupar cargos siguiendo el acostumbrado procedimiento administrativo universitario y la posterior presentación a concurso de antecedentes y oposición, marcaban definitivamente una ruptura con el resto de las escuelas secundarias estatales no preuniversitarias. A diferencia de las formas de ingreso detalladas en el apartado 2.a.2., la inserción profesional en la ESET UN no poseía las características de simultaneidad, movilidad y aleatoriedad típicas de las inserciones a las escuelas secundarias estatales. A simple vista, inscribirse para concursar en una escuela y en determinadas asignaturas elegidas con antelación por los postulantes se presentaba como una inserción mucho más directa que la regulada por las disposiciones y normas administrativas de las SAD. No obstante, el profesorado novel que accedió por concurso a sus cargos en la ESET tuvo que enfrentar dos características constitutivas de las inserciones docentes: la novedad y la imprevisibilidad, materializadas en los cambios en la gramática escolar, los espacios de ATD, la no gradualidad y el trabajo por parejas pedagógicas.

7.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel

En el caso de la ESET, se observaba nuevamente, que los espacios de reuniones semanales funcionaban para el profesorado novel como encuentros colegiados. En ellos, trabajaban las planificaciones, proyectos propios, institucionales, interinstitucionales y comunitarios junto con el profesorado con experiencia. Participaban, también, de algunas breves capacitaciones —descriptas como inquietudes— con personal de otras áreas: Asesoría pedagógica, Secretaría académica, Equipo de Orientación Escolar, Recursos Humanos, entre otros (dimensión situacional).

La participación en estas reuniones, y la posterior disolución de estos espacios, ocasionaron las reflexiones del PN4 con respecto al trabajo conjunto de los/as docentes, que consideraba valioso. Aunque desde su perspectiva, las reuniones fueron escasas y no alcanzaron, él proclamaba con convicción que era imprescindible un equipo de docentes trabajando colaborativamente para construir una escuela fundada en los nuevos términos de obligatoriedad e inclusión. Al verse privado de esos espacios y, por la misma razón, del acompañamiento del equipo directivo, decidió apelar a sus experiencias extraescolares de tallerista (dimensión personal) para armar un grupo de profesores/as autoconvocado y autónomo que actuaba como sustituto de los espacios de discusión institucionales (dimensión colectiva).

El PN4 se encontró de repente en la ESET con una situación impensada: la soledad docente, que atentaba contra las condiciones fundantes de la institución y, contra su propio posicionamiento docente. Sin embargo, tal como lo manifestara previamente, él quería vivir la docencia desde adentro de la escuela, enseñando e intentando cambiar las cosas en la forma en que creía que deberían hacerse. Para lograr sustanciar sus convicciones, el PN4 apelaba al saber de la experiencia, aunque este no provenía esencialmente de su trabajo como profesor en el nivel sino como capacitador de otros/as docentes del nivel, y tallerista. Al observar el trabajo en las escuelas desde afuera, construyó su propia perspectiva pedagógica en la que el colectivo docente ocupaba un lugar central, y esto motorizó sus ganas de formar parte de él.

Desde hace décadas, el colectivo docente comenzó a ser pensado como un espacio de aprendizaje y formación para el profesorado, comprendido en lo que se denomina desarrollo profesional. Justamente, el encuentro semanal del colectivo docente, planteado desde la fundación de la escuela, materializaba la opción para el PN4 de intervenir para tomar decisiones acerca de la enseñanza, y propiciar alternativas, mediante el trabajo colaborativo y la reflexión sobre las prácticas docentes.

Tal como lo enunciara Freire (1993) la eticidad y la postura democrática del educador implican opciones: tomar partido, estar a favor de un sueño, de una utopía, de una persona, o considerarla un/a oponente. Fundamentalmente, ambas cualidades infligen una vigilancia permanente en el discernimiento de la coherencia entre el discurso y la práctica.

Para el PN4 perder los espacios de trabajo conjunto significaba renunciar a sus convicciones sobre la forma de construir una nueva escuela; atentaba contra su posicionamiento pedagógico al traicionar con una práctica solitaria el discurso que sostenía con pasión, el sueño de construir una escuela distinta con su intervención como parte de un equipo de profesores, desde adentro. (dimensión personal) Sin embargo, la irrupción del pensamiento de este PN acerca del colectivo docente no tuvo la potencia de realizar un cambio a nivel institucional. Sus planteos parecieron extraños al entorno de colegas y al equipo directivo que prefirieron excluirlos y seguir camino por las rutas de funcionamiento tradicionales (dimensión institucional).

Como una manera de reducir la incoherencia que esta situación le producía entre su decir y su hacer (dimensión personal) y al no poder modificar el funcionamiento institucional, conformó un grupo de docentes autoconvocados (dimensión situacional). A la vez que afirmaba su autonomía, este dispositivo le permitía conocer otras estrategias y herramientas que promovían el desarrollo profesional de sí mismo y de todo el grupo (dimensión colectiva). Por otra parte, las acciones educativas del PN4 hacían visibles el saber de la transmisión que se vinculaba con el abordaje de la experiencia gnoseológica, o sea con la experiencia de producción del conocimiento (Freire, 2010).

Alineado con su posicionamiento político de la enseñanza, el PN4 disentía con el desarrollo de actividades mecanicistas como el copiado, fruto de lo que consideraba el sentido obsoleto de la escuela acuñado en una tradición pedagógica reproductivista. En esta misma línea de pensamiento, el PN4 desconfiaba del currículum escolar y de los contenidos que planteaba. Aunque no poseía el saber de la formación profesional, juzgaba a los Diseños Curriculares como documentos prescriptivos de un cúmulo de conocimientos que no producían aprendizajes para la vida, que no ayudaban al estudiante a definir un proyecto personal de vida.

Sin embargo, tal como lo explica Jackson (2002) los eventos, las situaciones, los acontecimientos en muy escasas ocasiones se presentan en soledad. Mayormente, se encuentran enlazadas con otros elementos formando parte de conjuntos o integridades mayores, son “elementos contenidos dentro de marcos envolventes de significación epistémica” (p. 37). Estos marcos conocidos como campos de conocimientos, disciplinas intelectuales, ciencias, artes, oficios, entre otras denominaciones, hacen referencia a unidades holísticas de comprensión que pueden enseñarse de manera ordenada de acuerdo con las relaciones que establecen con otros elementos dentro de ese marco, y en un contexto témporo-espacialmente determinado. El lugar que ocupan los eventos, las situaciones, los acontecimientos, es decir, sus ubicaciones relacionales y contextuales dentro de los marcos, les otorgan parte esencial de su significado (Jackson, 2002).

A través de los relatos del PN4 se pudieron apreciar ciertas dificultades para planificar y organizar secuencias de contenidos que mostraban, justamente, la falta de manejo de los contenidos estipulados en los documentos curriculares. Al no dominar el saber curricular, el PN4 realizaba comparaciones con sus recuerdos como estudiante de una prestigiosa secundaria preuniversitaria y con ciertos rasgos de nivel sociocultural que tenía el estudiantado que concurría a esa escuela, con los que se identificaba para seleccionar actividades de aprendizaje. Esta identificación hacía visible su juicio acerca de la diferencia en el nivel cultural de los estudiantes de la ESET UN, que el PN4 utilizaba como fundamento para proponer otro tipo de aprendizajes (dimensión situacional).

Los aprendizajes no memorísticos que el PN4 promovía, de acuerdo con sus saberes disciplinares y su posicionamiento político-pedagógico, estaban ligados puntualmente con el arte y la expresión (dimensión personal). Se proponía brindar oportunidades para el involucramiento personal de algunos/as estudiantes que no participaban en las clases tradicionales, y favorecer, además, la construcción de otro tipo de subjetividades dentro del aula (dimensión situacional). Sin embargo, las dimensiones del mobiliario y de las aulas junto con el número de 35 estudiantes, resultaban totalmente inadecuados para su desarrollo y causaban su disgusto y preocupación (dimensión situacional).

En una escuela fundada por políticas públicas específicas para garantizar la enseñanza con inclusión en barrios con profundas desigualdades materiales ¿La infraestructura edilicia y el mobiliario no constituían condiciones necesarias para el desarrollo de una nueva gramática escolar? ¿Pensar en un nuevo formato escolar desde las prácticas sin considerar la estructura material escolar, significaba reproducir en la escuela los mismos contextos carenciados?

La lógica de funcionamiento tradicional en un aula con cuadrícula, con bancos que no permitían cambiar su posición para sostener otras disposiciones didácticas, generaba barreras al saber de la transmisión que el PN4 quería desplegar. Además, atentaban contra su anhelo de motivar la participación y la expresión de los estudiantes apelando a su sentido estético. Todo/a profesor/a tiene la obligación de dar clases y de realizar estas acciones en un espacio apropiado. Si este espacio no cumple esa característica es su deber pelear por ello ya que la falta de espacio, de higiene, de belleza en las aulas condiciona negativamente la eficacia de su tarea, tornándose en una ofensa para sus estudiantes, para sí mismo y para su práctica educativa (Freire (2004).

La falta de condiciones apropiadas en los espacios escolares se convertía para el PN4, en otro elemento institucional resistente a sus acciones, pensadas y decididas para lograr un cambio potenciador de la enseñanza inclusiva. No obstante, la institución propiciaba la participación de algunos/as profesores/as (de acuerdo con la materia que enseñaran) en otro tipo de proyectos, algunos de ellos vinculados a la comunidad.

La preparación de clases que desafiaran el formato de resolución única era una de las preocupaciones principales para la PN5, quien apostaba también al arte para elaborarlas, guiada por los saberes disciplinares y curriculares incorporados durante su formación el (dimensión personal). Los saberes mencionados junto el saber profesional guiaban a PN5 en la selección de actividades y la creación de diversos materiales curriculares propios con las adaptaciones correspondientes a los grupos de estudiantes, orientadas a la enseñanza de la lengua inglesa. Sus elecciones didácticas apuntaban al trabajo con obras de literatura, decisiones que compartía junto con un pequeño grupo de colegas (dimensión situacional).

Tal como el PN4, la PN5 creía que mediante una educación estética que abarcara diferentes formas de expresión individual, en este caso verbal, poética o teatral (Read, 1986) se involucraba no solo la cognición de los/as estudiantes sino también el juicio personal sobre su cuerpo, su creatividad, el conocimiento del mundo, en una relación integrada pero autónoma. En la politicidad de la práctica pedagógica de la PN5 se hacía visible el saber de la transmisión, que comenzaba con la consideración ética del/de la estudiante como un/a otro/a capaz de aprender sin condicionamientos previamente adjudicados por su nivel sociocultural; y continuaba con la manera de concebir la producción de conocimientos.

Su práctica pedagógica delimitada por el sentido artístico fomentaba el surgimiento de nuevos conocimientos conectados con los valores de una ciudadanía democrática y con las propias identidades culturales. Estos conocimientos posibilitaban a los/as estudiantes apreciar la diversidad, y acercarse a la práctica del diálogo intercultural (Bamford, 2009) a partir de la lectura y discusión de obras estéticas —bellos textos literarios clásicos de la literatura inglesa— elegidas por su valor cultural, pero en un formato adecuado a estas adolescencias. En su afán de incluir a todos/as los/as estudiantes en sus clases, la PN5 se sentía frustrada al observar que algunos/as estudiantes permanecían en las aulas sin prestarse a aprender, poniendo énfasis en desafiar normas y destruir aprendizajes alcanzados. No obstante, la PN5 no dejaba de explicitar su posición en clase y ante colegas, aunque respetaba la opción tomada por aquel/lla estudiante de no aceptar el cambio.

Como asegura Freire (2006) el/la profesor/a debe ser quien promueva la decisión y la expresión de distintas opciones a asumir por los/as estudiantes, aclarando siempre su opción política, su no neutralidad. En esta línea de explicitar su política pedagógica, la PN5 coincidía con el PN4 al caracterizar el trabajo que realizaba el equipo directivo, el EOE y los Coordinadores de Grupos, como centrado exclusivamente en acompañar las trayectorias de los/as estudiantes, privilegiando estas acciones frente el acompañamiento al profesorado novel.

La inexistencia o poca asiduidad en el acompañamiento al profesorado novel, señalado también por la PN5, indicaba que a pesar de los propósitos que establecieron las políticas educativas públicas para fundar una escuela basada en la enseñanza inclusiva, no se consideró que el profesorado novel pudiera entrar recíprocamente en diálogo con el equipo directivo, el EOE y otros colegas, para consolidar una novedosa lógica de funcionamiento institucional. La mención de la reciprocidad en el acompañamiento se plantea de acuerdo con las ideas de Cornú (2017) quien sostiene que la experiencia de acompañar implica, a la vez, la de sentirse acompañado, es un "hacer entrar en compañía (…) con desconocidos" (p.103).

En la dimensión institucional, el acompañamiento se entendería como alentar al profesorado novel, darle paso, confiar en que puede realizar su función, e integrarlo a un colectivo docente junto con otros/as colegas, para conversar, tomar decisiones, y actuar en forma compartida, aunque respetando sus singularidades. Para los PN entrevistados en este Caso B, la falta de acompañamiento se sentía como desconfianza en sus aptitudes para promover la enseñanza con inclusión, minaba su autonomía y limitaba su desarrollo profesional. Para la ESET B, significaba mantener un tipo de funcionamiento institucional jerarquizado, no acorde con los cambios introducidos en la gramática escolar por las políticas educativas fundantes. Implicaba inmovilizar la construcción de una escuela secundaria con otro sentido, en la que se realizaran en conjunto con el profesorado (incluido el novel) acciones democráticas que rompieran el orden tradicional constitutivo de la exclusión.

Capítulo 8. Caso C – Una escuela con pasado

8.1. La Escuela de Educación Secundaria C (EES C)

8.1.a. Las transformaciones en la historia de la escuela

La Escuela Media C, Escuela de Educación Secundaria C al momento de esta investigación, estaba ubicada en un barrio periférico de Quilmes. Comenzó a funcionar en 1989 en un galpón, que no tenía ventanas, y desde ese entonces, peleó por tener un edificio propio. La historia de su creación correspondió al accionar de un Director muy conocido en el distrito educativo de Quilmes, que tuvo a su cargo la primera escuela de Comercio del lugar, quien organizó y realizó los trámites necesarios para lograr la apertura de un anexo.

Al respecto, la D3 -en ejercicio al momento de esta investigación- testimoniaba que: “la única Escuela Nacional de Comercio que había en el distrito era el Nacional de Quilmes que estaba en ese momento donde está ahora, cerca de lo que era la cancha del Club Quilmes”. (D3) Se fundó entonces, una nueva Escuela Nacional de Comercio no un anexo, como respuesta a las demandas realizadas por las familias recibidas y canalizadas por el mencionado Director en el mismo lugar en el que todavía funcionaba, para evitar que los/as estudiantes de Quilmes Oeste cruzaran las vías y se desplazaran muchas cuadras para llegar a la única Escuela Nacional de Comercio emplazada en Quilmes Este.

De allí en más, la historia de la escuela estuvo basada en disputas burocráticas, dadas al Estado y a las políticas educativas de turno, para lograr mejoras edilicias y de funcionamiento. Durante la gestión del gobernador de la Provincia de Buenos Aires Felipe Solá, ocurrida en los años 2003 a 2007, Adriana Puiggrós fue Ministra de Educación, en el intervalo comprendido entre 2005/2007. Fue durante la gestión de Puiggrós que se vivió la sanción de la LEN 26.206 (2006) y la preparatoria para la posterior sanción de la Ley de Educación Provincial 13.688 (2007), legislación vigente al momento de esta investigación. Consecuentemente con la implementación de estas leyes y el aumento de presupuesto nacional para Educación, en la última etapa de la gestión de Puiggrós la escuela sufrió arreglos importantes coincidentes con el incremento del gasto educativo de la provincia de Buenos Aires que, tanto como en el resto del país, se había ido intensificando.

La Escuela C funcionó como el Comercial de Quilmes Oeste por bastantes años, pero en 2010, el Ciclo Superior abrió una nueva orientación: Ciencias Sociales, de acuerdo a lo que especificaba la LEN 26.206 (2006) y la Ley de Educación Provincial 13.688 (2007) y la normativa de la SAD de la Región IV, que se sumó a la que ya tenía: Economía y Administración de acuerdo a la vieja LFE (1993). La solicitud de apertura de la Orientación en Ciencias Sociales surge como resultado de un sondeo realizado a los estudiantes de la institución y un relevamiento comunitario. En palabras de la Directora de la EES C : "para mejorar la inscripción y la matriculación de estudiantes a la escuela se solicitó a las autoridades la incorporación de esa orientación" (D3). Debido a la incorporación de esta orientación, la matrícula de la EES C se expandió. Este hecho forzó la realización de una ampliación edilicia para contar con una mayor cantidad de aulas, necesarias por la expansión de la matrícula.

También en el año 2010 se produjo la compra del terreno que ocupaba la escuela "después de que se dio lugar a lo que establecía la última ley de expropiación que había sido aprobada (..) hubo dos que se cayeron" (D3). En forma posterior a la compra, "ya estábamos en condición de (…) que se dé lugar al reemplazo de edificio" (D3) y durante los años 2011 al 2014, el equipo directivo fue realizando todos los trámites burocráticos requeridos.

En el año 2014, el mismo equipo directivo es citado al Ministerio de Educación y "firmamos que estábamos de acuerdo con el Proyecto de Obra" (D3) dando lugar al envío del Proyecto al Ministerio de Planificación. Debido al cambio en la Gestión educativa pública, sucedido en Argentina en 2015 por las elecciones, el Proyecto del nuevo edificio que debía pasar a licitación no salió nunca del citado Ministerio. En palabras de la D3:

> (…) el proyecto estaba junto con otras 49 escuelas. [Eran ya 50 escuelas] que estaban en la mesa de licitaciones del Ministerio de Planificación Nacional para ser licitado, ya estaba ahí en mayo del 2015 (…) Se estaba a la espera de que cuando terminara todo el proceso eleccionario (…) se pudieran retomar las licitaciones, [pero] el tema es que en noviembre de ese año hay un cambio de signo político (D3).

En el año 2016, al momento de esta investigación, el Proyecto continuaba parado. La respuesta dada por las autoridades decía que “no había intención de licitar ninguna de las propuestas que estaban del 2015” (D3) pero lo que no se revelaba era que a partir del año 2015, con el cambio de gestión del gobierno, se había comenzado a implementar una política de ajuste y desinversión en Educación. El desfinanciamiento en el año 2016 retrotrajo la inversión en educación al 5,8% del PBI, como resultado de los ajustes y subejecuciones que realizó el nuevo gobierno (Feldfeber at. al, 2018). Esta caída del presupuesto impactaba en las escuelas en forma general, y en nuestro caso particular, en la negación del pase a licitación del proyecto de construcción de la escuela aprobado por la gestión anterior. En palabras de la D3 “ahí se truncó el trabajo de 20 años (…) de pedido de [la construcción] del edificio nuevo”.

8.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares

El barrio en el que estaba emplazada la EES C, constituía parte de la periferia del municipio de Quilmes, aunque la puerta de acceso a la escuela estaba ubicada sobre una gran avenida, en realidad considerada ruta provincial, con gran afluencia de tránsito y muy cerca de varios supermercados mayoristas y minoristas, y de otros comercios importantes. La comunidad que concurría a la escuela provenía de los barrios cercanos que la rodeaban, con varias calles de tierra y algunos hogares rozando o debajo de la línea de pobreza, en situaciones de vulnerabilidad de acuerdo con las estadísticas provinciales (CIPPEC, 2012).

Como ya fue expresado, las familias de estos barrios, los estudiantes y profesores de la escuela Nacional de Comercio de Quilmes, demandaron la creación de esta nueva escuela. Adelantándose a esta circunstancia, la Cooperadora se organizó y comenzó a funcionar en Diciembre de 1988, el año anterior a su apertura.

La D3 narraba que “ante la necesidad de que existiera una escuela de comercio en Quilmes Oeste, hubo muchos padres movilizados, a tal punto que también crearon la Asociación Cooperadora” (D3). Esto daba una muestra del involucramiento y la fuerza de acción con que contaba esa comunidad para apoyar el proyecto. Ella relató que trabajaba en la EES 3 desde el año 1992, primero como profesora por años, y luego, en 2006, ascendió a la Dirección. En esos años, la escuela tenía otro nombre. Fue durante su gestión, en el año 2010, que el mismo fue cambiado por otro que eligieron los estudiantes democráticamente.

La propuesta para la elección del nombre duró bastante tiempo y siguió los pasos indicados en la Resolución 1504/2011 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Las secciones de estudiantes elegían los nombres y los proponían públicamente utilizando analogías y argumentos por turno. Estos nombres eran votados por todos los estudiantes y los que recibían menos votos se iban descartando. Finalmente, el nombre elegido aludió a la resistencia del pueblo originario que dio su nombre al distrito, pero escrito en la forma que tomaba en la lengua original (con K inicial).

La escuela cumplió 25 años en 2014. En esa oportunidad la D3 participó de un acto al que concurrió el intendente del distrito quien felicitó a la comunidad escolar por la elección del nombre. El intendente aseguró que: “el nombre es importante porque significa construir identidad, conocer más sobre nuestra historia, sobre los pueblos originarios” (Gutierrez, 2014).

La D3 narraba estas vivencias con ojos luminosos y orgullo en la voz por la participación estudiantil lograda con tanto interés y compromiso. Por este mismo motivo, el resto de los nombres propuestos pasaron a designar las distintas aulas y espacios escolares.También se trabajó en un proyecto similar para darle un nombre a la Biblioteca de la Escuela: el nombre del primer Director, W. ,ese que impulsó la creación de la escuela. Más allá de ponerle un nombre a la escuela, los estudiantes realizaron un proyecto comunitario que unió a la Escuela C con otra escuela secundaria en la ciudad de Colalao del Valle, en la Comunidad India Quilmes de que se denominó “Quilmes conoce Quilmes”.

Este proyecto de intercambio tendió un puente entre las dos comunidades ligadas por la historia, y pudo realizarse por el aporte del Municipio que lleva el mismo nombre en la provincia de Buenos Aires. Se materializó en dos etapas: en 2013 los estudiantes de la EES C viajaron a Tucumán, y al año siguiente, los estudiantes de la escuela de Tucumán visitaron Buenos Aires y la EES C.

8.1.c. La Dirección, los/as profesores/as y la inclusión

Al momento de visitar la escuela y entrevistar a la D3, el PNFP (Res CFE 201/13) en su versión de Plan Educativo Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires 2013-2016 se había discontinuado. Con el cambio de gestión de gobierno en el año anterior -2015- solo se habían sostenido dos encuentros, en noviembre y diciembre. Para el año siguiente el foco de la capacitación se movía de la escuela al aula y se proponía el trabajo con alfabetización y comprensión lectora. Tal como fue descripto en 2.a.4. el PNFP (2013) establecía entre sus objetivos:

> A la escuela como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares (p. 3).

Los pasos del recorrido para lograr este objetivo habían comenzado en relación a la EES C en 2014 cuando la D3 comenzó a concurrir a las reuniones implementadas por el PNFP (2013) en su Componente I centrado en las Instituciones Educativas. A esas reuniones presenciales concurrían los Directivos y Supervisores de las escuelas afectadas de la Región IV, para recibir según la Res. 201/13 “acompañamiento tutorial a distancia, orientado a involucrar a las conducciones educativas en la tarea de coordinación de la propuesta de formación institucional mediante la construcción de marcos conceptuales e instrumentales” (p. 5).

Las reuniones de Directores/as tenían luego un correlato en las escuelas y continuaban con los lineamientos del mencionado Programa destinando el tiempo de estos encuentros al desenvolvimiento de propuestas institucionales “según las prioridades y/o problematizaciones” (D3) definidas para el nivel Secundario, centradas en el trabajo colectivo. De acuerdo a lo establecido, las reuniones de la EES C concentraban al profesorado novel con el profesorado con experiencia, y constituían un espacio apropiado para que los/as profesores/as principiantes obtuvieran cierto conocimiento acerca de las dinámicas de funcionamiento institucional en lo administrativo y, fundamentalmente, en lo pedagógico, acerca de los modos de concebir la enseñanza con inclusión.

De acuerdo a la perspectiva de la D3, los programas de formación docente inicial no se actualizaban. Ella observaba, como parte de su función, cómo los profesores noveles y también los que tenían experiencia en la enseñanza en el nivel, reproducían lo que habían vivido como exalumnos en la escuela secundaria, sin considerar los estudiantes que encontraban en la contemporaneidad. Según su testimonio:

> (…) los profesores cambiaron sus modos de estar en la escuela, nuevos y viejos profes. Se cambiaron las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta que los estudiantes son sujetos de derecho y las reuniones de personal se hicieron siguiendo una perspectiva de derecho (D3).

La D3 incorporaba a su gestión conceptos y procedimientos que surgían en las reuniones en las que participaba y que provenían de las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales. Reforzaba las nociones que enmarcaban la educación como derecho, la obligatoriedad del nivel y la diversidad de trayectorias de los estudiantes.

En las jornadas institucionales que se llevaban a cabo en la escuela y en la misma cotidianeidad, la D3 orientaba discusiones sobre las dimensiones ético-políticas del rol docente en la enseñanza. También intentaba posicionar a los docentes como productores de saberes pedagógicos acerca de las acciones de enseñanza inclusiva que ocurren en la EES C. En línea con estas ideas, habilitaba espacios para las propuestas de los/as profesores/as noveles y con experiencia, pero además “en la escuela se respetan las propuestas que ellos hacen” (D3).

8.1.d. Los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel

En la EES C, la preceptoría estaba compuesta por siete preceptores, de los cuales solo dos eran nuevos en la escuela. Cada preceptor/a tenía dos cursos a su cargo.

La P5 era una de las preceptoras con mayor antigüedad y definía a esa dependencia como un espacio que ofrecía "herramientas de Administración y otras para el acompañamiento de los alumnos, padres y comunidad" (P5), al profesorado novel que se insertaba. Sin embargo, en el caso de problemas de disciplina, el/la profesor/a novel era dirigido/a "a conversar a la Dirección y (…) con el Equipo de Orientación" (P5).

En una de las visitas a la EES C fue posible observar la Sala de Profesores/as, un pequeño espacio al lado del buffet con una mesa de reducidas proporciones y algunas sillas adonde los/as profesores/as concurrían en los recreos o esperaban estudiantes que concurrían a horas de apoyo. Las paredes de esta Sala tenían muchos carteles e indicaciones: información sobre las mesas integradoras y sus fechas; comunicados diversos y justificaciones por licencias, informaciones gremiales. La mayoría de ellos fueron colocados por la Preceptoría y correspondían a una parte de las herramientas que ofrecían.

Según la P5, el trabajo de Preceptoría se compartía institucionalmente con el profesorado novel en muchos proyectos. Uno de los más importantes era el Consejo de Convivencia. Mencionó, además, otros proyectos comunitarios vigentes, entre ellos un viaje con los/as estudiantes de primer año a Chapadmalal, que estaban organizando. La P5 explicó también, que era un tiempo de recambio de profesores para la EES C. Debido a la jubilación de una profesora con mucha antigüedad en la escuela se habían incorporado dos profesoras y un profesor suplentes, todos noveles, en primer año. Le llamaba la atención su compromiso y que nunca acudieron a buscar soluciones en la Preceptoría, por ninguna cuestión disciplinar.

En otra dimensión más personal, la P5 narró su relación familiar con un desaparecido en la época de la dictadura militar (1976-1983) y cómo, a raíz de este triste hecho, se transformó en autora de un caso para un proyecto de

jóvenes y memoria en el que participaba junto con los/as estudiantes y profesores/as, algunos/as noveles.

Sus testimonios hacían visible que, si bien no había un plan de recepción ni acciones de acompañamiento sistemáticas, el vínculo del profesorado novel con los/s preceptores en la EES C se daba fluidamente. Como ejemplo y resultado de este trabajo en equipo con todos los profesores, noveles y con experiencia, a la P5 le preocupaba mucho ver que “algunos estudiantes quedan luego del trabajo del año” (P5).

Por último y en relación con los Proyectos de Mejora Institucional, la P5 comentó que, aunque todos habían sido adjudicados a los/as profesores/as con experiencia, las invitaciones al profesorado novel para participar de los mismos eran frecuentes y muchos ya se habían incorporado.

8.1.e. Los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles

El PE5 enseñaba Historia y era el referente del Centro de Estudiantes. Se había desempañado por algunos años en escuelas secundarias públicas del conurbano bonaerense en las localidades de Avellaneda y Lomas de Zamora, pero a partir del 2011 comenzó a trabajar en la EES C y en otras de la Región IV.

En cuanto a la dinámica de funcionamiento de la EES C, el PE5 describía a esta escuela como “una institución muy democrática que generaba encuentros entre los profesores con experiencia y los nuevos” (PE5), encuentros que sucedían en las Jornadas Institucionales. Aclaraba que él sabía que esto es lo que establecía la LEN (2006), pero no se implementaba en las escuelas, aunque si sucedía en la EES C era “por la impronta de la Dirección” (PE5).

Previamente, se expuso que las jubilaciones de varios profesores/as habían ocasionado la inserción de profesores/as noveles en la EES C. En conexión con su llegada a la escuela y la recepción brindada por los colegas con experiencia, PE5 narraba que cuando los/as noveles llegaban, no eran presentados/as a los demás colegas y solo se veían en la escuela si coincidían días y horarios.

Como fue señalado con anterioridad en este estudio, los elementos duros de la gramática escolar del nivel como el horario mosaico, y las características que componen la inserción administrativa de los/as profesores/as en las escuelas (simultaneidad, movilidad y aleatoriedad), obstaculizan los encuentros de trabajo colaborativos entre colegas, que organizaban las diferentes Coordinaciones de Áreas.

Desde su conocimiento al compartir situaciones institucionales, el PE5 notaba diferencias entre el profesorado novel y algunos/as colegas para pensar las clases. En sus palabras: “no es una cuestión de antigüedad, *el yo vengo a enseñar*, sigue en viejos y nuevos”. (PE5) Concretamente, PE5 marcaba esa diferencia en referencia a sus colegas que enseñaban de manera tradicional, quienes mantenían “un ideal de dar clases que difiere con la realidad que puebla las aulas”. (PE5)

Contrariamente, el PE5 creía que los/as profesores/as noveles tenían un mejor conocimiento de las adolescencias y juventudes actuales y demostraban utilizar estrategias de enseñanza adaptadas a la época y a los requerimientos de la obligatoriedad. Según su testimonio: “los profesores nuevos tienen muy buena predisposición y se adaptan mejor al trabajo con la diversidad… hacen circular la palabra” (PE5).

Siempre en referencia a trabajos colaborativos, el PE5 explicaba que la EES C contaba con un Equipo de Orientación para tramitar la inclusión de “casos especiales” (PE5). En esas integraciones a las clases, destacaba las acciones educativas de los/as profesores/as principiantes.

8.2. El profesorado novel en la Escuela de Educación Secundaria C

8.2.a. Trayectoria y formación educativa de los/as profesores/as principiantes

De acuerdo con lo estipulado en la Ley de Educación Provincial de la Provincia de Buenos Aires, las nuevas escuelas secundarias implementaron en el Ciclo Lectivo 2010 el 4to año del Ciclo Superior Orientado (CSO), en 2011 el 5to año del CSO y en 2012 el 6to año del CSO. Los 3 años mencionados se implementaron, respectivamente, sobre la base de 1°, 2° y 3° AÑO POLIMODAL (Ley 11.612).

Como se detalló en la presentación de los casos al comienzo del Cap. 4, la ESS C ofreció 2 Orientaciones a partir de 2010: Ciencias Sociales y Economía y Administración. En los cuadros que se muestran a continuación se visualizan las materias que componen cada una de estas Orientaciones:

Tabla 3

Materias básicas y orientadas Ciclo Superior en Ciencias Sociales

CUARTO AÑO	CHT*	QUINTO AÑO	CHT	SEXTO AÑO	CHT
Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	144
Literatura	108	Literatura	72	Literatura	108
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72
Historia*	108	Historia*	108	Filosofía	72
Geografía*	108	Geografía*	108	Arte	72
Introducción a la Física	72	Introducción a la Química	72	Trabajo y Ciudadanía	72
Biología	72	Política y Ciudadanía	72	Historia	72
NTICX	72	Comunicación, cultura y sociedad	72	Geografía	72
Salud y Adolescencia	72	Economía Política	72	Proyectos de investigación en Ciencias Sociales	144
Psicología	72	Sociología	108		

* (Carga horaria total)

Materias específicas de la orientación.

Nota. Las materias en negrita son las propias de la Orientación y el resto son materias comunes a todos los 4tos, 5tos y 6tos años del nivel Secundario.

Adaptado de Estructura Curricular del Ciclo Superior, p. 22. Dirección General de Cultura y Educación. Marco General Comunicación. (2010) http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/diseniosc urriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

Tabla 4

Materias básicas y orientadas Ciclo Superior en Economía y Administración:

CUARTO AÑO	CHT*	QUINTO AÑO	CHT	SEXTO AÑO	CHT
Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	144
Literatura	108	Literatura	72	Literatura	108
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72
Historia	72	Historia	72	Filosofía	72
Geografía	72	Geografía	72	Arte	72
Introducción a la Física	72	Introducción a la Química	72	Trabajo y Ciudadanía	72
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Economía Política	108
NTICX	72	Elementos de micro y macroeconomía	72	Proyectos Organizacionales	144
Biología	72	Derecho	72		
Sistemas de información contable	72	Sistemas de información contable	144		
Teoría de las Organizaciones	72	Gestión Organizacional	72		

* (Carga horaria total)

Materias específicas de la orientación.

Nota. Las materias en negrita son las propias de la Orientación y el resto son materias comunes a todos los 4tos, 5tos y 6tos años del nivel Secundario. Adaptado de Estructura Curricular del Ciclo Superior, p. 23. Dirección General de Cultura y Educación. Marco General Comunicación. (2010) http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/diseniosc urriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

En la EES C se realizaron entrevistas a dos profesores/as noveles (PN6 y PN7) quienes se habían insertado en la institución hacía poco tiempo para la cobertura de horas en materias consideradas troncales: Matemática y Lengua y Literatura, respectivamente. Esta última materia, en la Educación Secundaria Básica, de 1°

a 3° año, se denomina Prácticas de Lenguaje en igual forma que en el nivel primario.

Tabla 5

Materias del Ciclo Básico de la nueva Secundaria

	Organización por año de las materias del Ciclo Básico		
Materias	1°	2°	3°
	Prácticas del lenguaje	Prácticas del lenguaje	Prácticas del lenguaje
	Matemática	Matemática	Matemática
	Ciencias Naturales	Biología	Biología
		Físico Química	Físico Química
	Ciencias Sociales	Historia	Historia
		Geografía	Geografía
	Educación Física	Educación Física	Educación Física
	Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística
	Construcción de Ciudadanía	Construcción de Ciudadanía	Construcción de Ciudadanía
	Inglés	Inglés	Inglés

Nota. Las materias son materias comunes a todos los 1ros, 2dos y 3ros años de la nueva Secundaria. Adaptado de Estructura Curricular del Ciclo Superior, p. 13. Dirección General de Cultura y Educación. Marco General Comunicación. (2010) http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

Sus formaciones iniciales mostraban que PN6 y PN7 comenzaron a enseñar siendo aún estudiantes en dos Profesorados estatales en la Región IV.

8.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia

La PN6 declaró que eligió la docencia por varias razones. En primer lugar, porque siempre tuvo facilidad para enseñar a todos desde muy joven, a compañeros/as de escuela y a niños/as cuyas familias se lo solicitaban. Sin embargo, esta razón no fue lo suficientemente fuerte para elegir la docencia como primera opción, pues al finalizar la secundaria eligió seguir la Licenciatura en Economía, carrera que finalmente terminaría abandonando por motivos de dificultad personal en el aprendizaje de determinados contenidos. En sus propias palabras: “estudiaba en Martínez, pero notaba que me faltaban muchos contenidos por más que me esforzaba” (PN6).

Posteriormente y por traslados de vivienda, la PN6 había comenzado a estudiar la Licenciatura en Matemática en la Universidad de La Plata, carrera que nuevamente abandonó. Tras los cambios de instituciones formadoras que venía efectuando debido a sus sucesivas mudanzas, y luego de varias conversaciones con su hermana que era profesora de Inglés, la PN6 reconsideró la facilidad y el gusto que sentía por enseñar, y eligió seguir un profesorado de Matemática en un IFD de la zona, afín a la disciplina de la última licenciatura que había abandonado. Aún lo estaba cursando.

La PN7 en su adolescencia se recibió como Técnica en Administración de Empresas y aseguraba que los modelos de profesores que había tenido en el nivel secundario no habían sido buenos. No obstante, ella declaraba que en esos momentos: “leía por mi cuenta, iba a Bibliotecas, leía literatura infanto-juvenil” y como “mi papá trabajaba en el puerto, traía los libros que se rompían o quedaban tirados” (PN7).

Al crecer sus cinco hijos, la PN7 emprendió sus estudios terciarios: “comencé a estudiar de grande lo que siempre quise, siempre tuve facilidad para esta área” (PN7). De esta manera, comenzó la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura en un IFD de la zona, hace unos pocos años, en plena adultez. Todavía no lo había finalizado.

En sus inserciones laborales, PN6 demostró desconocer el funcionamiento del nivel secundario estatal por completo al momento de ingresar a la EES C, y lo narraba de esta manera:

(…) la sensación mía cuando yo entré (...) es como que me sentí depositada. Como ¿y ahora qué hago acá? ¿Cómo arranco? Qué se yo. Yo lo que empecé a hacer es empezar a conocer un poquito la gente, quiénes eran Inspector, Vicedirector (…) (PN6).

Una vez insertada en la institución que nos ocupa en este caso, trató de comprender su organización y lógica de funcionamiento. Aducía no haber sido informada al respecto durante el transcurso de su carrera: "(…) de eso sí que no me explicaron nada. (…) De a poquito sirvió mucho la jornada, las capacitaciones. Conocer la situación de la escuela, las problemáticas" (PN6).

La PN6 ingresó como suplente en 2do año y 3er año con una carga horaria semanal de 4 módulos (8 horas reloj) en ambas suplencias ya que Matemática es una materia básica para todos los años del nivel. Sin importar que su situación laboral en la EES C constituía su primera y única inserción laboral en la docencia, la PN6 había podido adicionar horas de apoyo en el Plan Mejoras. En ellas enseñaba con compromiso y disponibilidad a los estudiantes de diferentes años que acudían en búsqueda de aprobar Matemática del año que tenían previa. Además, con el mismo espíritu de colaboración, se había sumado a formar parte del Consejo de Convivencia Escolar.

La PN7 se había insertado en la escuela EES C como suplente en un primer año en Prácticas del Lenguaje con una carga horaria de 4 módulos semanales (8 horas reloj), y este era su primer trabajo en el nivel secundario. Todavía no había egresado del Profesorado cuando ingresó a la EES C, adeudaba dos finales, pero lo hizo porque lo consideraba "una salida laboral" (PN7) necesaria para mantener a su familia.

Desde su ingreso, PN7 dialogaba con el equipo directivo de la EES C en búsqueda de asesoramiento y acompañamiento para resolver ciertas problemáticas que encontraba en el aula. Manifestaba que consultaba principalmente acerca de los canales de comunicación disponibles para contactar a los padres de los/as estudiantes que no aprobaban.

Tanto la PN6 como la PN7 tomaron horas como suplentes en la EES C y al cabo de un tiempo pasaron a ser provisionales cambiando así su situación de revista. Reemplazaban a una profesora de Educación Primaria Básica, reconvertida por la Ley Federal de Educación 24.195 (1993) a profesora de Matemática y Prácticas del Lenguaje, que se había jubilado.

Tal como lo detallamos en el Caso A, la jubilación de profesores se había reactivado aproximadamente en el año 2010, abriendo así la puerta de ingreso al nivel a muchos/as profesores/as noveles.

8.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos

Al pensar en sus clases, PN6 explicaba que trabajaba proponiendo situaciones problemáticas, porque es la forma como aprendió a enseñar:

> Trabajo muy, en realidad como me formaron, ¿no? con el diseño. Totalmente con una situación problemática, que los haga reflexionar, pensar y en base al grupo, primero los dejo solos que… solos reflexionen un poquito y después ya conmigo (PN6).

Al socializar sus producciones, PN6 aceptaba todas las soluciones propuestas por los/as estudiantes. Luego, las ponía a discusión, para finalmente acordar entre todos/as una o varias posibles respuestas.

En cuanto a la estructura didáctica que otorgaba a sus clases, la PN6 planteaba que lo hacía según la teoría de las Situaciones Didácticas desarrollada por Brousseau (Chevallard-Bosch-Gascón, 1997) que había aprendido en el Profesorado. En concordancia, enseñar matemática para ella era sinónimo de "hacer matemática" mediante la resolución de problemas. Esta estructura didáctica se desarrollaba en cuatro etapas (situaciones): la primera (acción) consistía en presentar un problema a ser trabajado por los estudiantes mediante la acción que incluía la utilización de modelos implícitos aprendidos. La segunda, llamada formulación, era en donde el estudiante comunicaba cómo había resuelto el problema, e intercambiaba esta información con sus pares para formular un modelo explícito con nociones ya conocidas. Luego llegaba la tercera etapa o validación en la que los estudiantes socializaban los modelos construidos con sus compañeros/as, y debían sostener su precisión con validez sintáctica y semántica, pudiendo también pedir explicaciones a los otros/as por los modelos presentados. Por último, la etapa (institucionalización) que planteaba la labor del docente, y descansaba fundamentalmente "en dar un estatuto cultural a las producciones de los alumnos: actividades, lenguajes, y conocimientos expresados en proposiciones" (Chevallard-Bosch-Gascón, 1997, p. 6).

En coincidencia con la metodología de trabajo en las clases, la PN6 comentaba que, en sus comienzos, le costaba mucho acostumbrar a los grupos de estudiantes a trabajar de la manera descripta, ya que solo querían que ella les

diera las reglas para aprendérselas de memoria. Por este motivo, ella observaba que: “mi manera de enseñar no era (…) la acostumbrada acá en la escuela” (PN6) y no era aceptada por algunos/as estudiantes.

Para superar el rechazo que esta metodología causaba en los/as estudiantes, la PN6 tuvo que articular los aprendizajes constructivistas que buscaba promover con otros deductivos de corte memorístico:

> (…) trato también un poco con la teoría o formalizar un poquito con algo ya más estructurado. Y después les hago ver de dónde viene la regla (…). Y una vez que la reflexionamos, arribamos a la regla, que la deducimos por cualquier cosa si se la olvidan (PN6).

Al desarrollar sus clases, la PN6 advertía que había muchos temas de años anteriores que los/as estudiantes decían no haber visto o no recordaban. Entonces trataba de que recuperaran esas ideas previas: “todo el tiempo estoy como haciéndolos entrar en… con temas anteriores” (PN6) porque sabía que esos saberes eran necesarios para avanzar con nuevos aprendizajes.

Si bien era poco el tiempo que PN6 llevaba enseñando en la EES C, guardaba recuerdos de sus clases que le causaban mucha satisfacción:

> (…) siempre les encanta mi pizarrón, la manera en que pongo los colores de tiza que uso, la prolijidad (…) la manera en que explico, después ya me van conociendo y todo, bueno, siempre te dicen que les gusta mucho (PN6).

Y aunque solo la conocían por participar en sus clases de apoyo, se enteró por colegas del reconocimiento de los/as estudiantes de los años superiores. También cosechaba satisfacciones al enterarse de la propia boca de alguno/a que se le acercaba:

> En sexto año ya uno me dijo que se fue a anotar al [IFDyT] 24, que va a estudiar profesorado de Matemáticas (PN6).

A esta profesora novel le interesaba mucho afianzar el vínculo pedagógico con los/as estudiantes de manera de conocer sus intereses y, en el futuro, presentarles situaciones matemáticas que revistan significatividad para ellos/as:

> (…) no tengo conflicto por lo general con los chicos. Pero, yo soy muy correcta. No es que… ni los dejo hacer cualquier cosa. Por ahí les doy consejos. Siempre los valores muy presentes. Trato de inculcarle valores además de mi materia y bueno, darles el tiempo también para que charlen, se hablan, se cuenten historias de ellos. (PN6)

Darles el tiempo, aludía la PN6 no consistía en dejarlos solos y esperar los resultados, sino que iba acompañado de palabras, conversaciones, que intentaban motivarlos/as al estudio de la Matemática:

> Eso es algo extra que yo hago. Porque me le siento al lado, que le hablo, que dale, que estás desaprovechando oportunidades, escribí, pero llega un punto que no. He hecho cambiar a algunos, poquitos, logro cambiar. Pero… muy poquito (PN6).

La PN6 creía que la disposición para el aprendizaje era cuestión de los estudiantes, y por eso afirmaba que:

> El que no quiere saber nada de entrada, no va a saber nada. No quiere saber nada… (PN6).

y que esta especie de "vagancia" como la denominaba, era no solo en su materia sino en todas. A pesar de este estado de apatía generalizado en los estudiantes del nivel, la PN6 les brindaba muchos espacios de participación en clase:

> (…) soy de evaluar mucho la participación en clase. El trabajo en clase constantemente. (…) Y bueno, antes de llegar a la prueba se hicieron varias actividades similares que las corregí en el pizarrón, pasaron ellos, o sea, como que me aseguro (PN6).

pues consideraba relevante la evaluación en proceso como base de construcción de los aprendizajes necesarios para resolver, luego, la evaluación sumativa de fin del trimestre.

En otra sintonía metodológica, dado que la materia que enseñaba era Prácticas del Lenguaje, PN7 ponía el énfasis en determinar la amplitud y profundidad de los temas a trabajar:

> (…) yo voy a dar la materia como a mí me la enseñaron, como me parece que corresponde. (…) no estábamos, digamos ni a mitad de año; estábamos recién comenzando, entonces me parecía que era lo lógico empezar como corresponde, dándoles los temas bien completos (PN7).

Especialmente, se dedicaba a trabajar las prácticas de lectoescritura. Como era el 1er año de la ES, aspiraba a que los/as estudiantes mejoraran la comprensión de diversos textos. Sin embargo, al enseñar estas prácticas, la PN7 notaba que:

> (…) leen de manera o muy rápida que no tienen ni un "punto", no tienen "coma", no hay interpretación de la lectura o leen muy despacio balbuceando porque también hay cosas que no las saben leer. Hay palabras que no saben cómo se leen. Las desconocen totalmente (PN7).

La caligrafía era otra práctica a la que dedicaba su enseñanza, ya que observaba serias dificultades en la forma de la escritura manuscrita de los/as estudiantes:

> El tema de la caligrafía es, yo diría, tétrico (…) hay chicos que escriben que parece que estuvieras leyendo un análisis encefalográfico porque sinceramente no son letras las que hacen. Hacen unos garabatos (PN7).

Concatenado con el tema de la caligrafía, lo que más la asombraba era la existencia de palabras que los/as estudiantes no sabían escribir al dictado, lo que ella relacionaba con un desconocimiento de estas, causado por situaciones de ausencia de aprendizajes durante el nivel previo de escolaridad:

> (..) hay grupos de consonantes que cuando yo dicto no saben escribirlos. Yo no sé si no saben escribirlos porque tienen ese grupo de consonantes. Entonces ahí me queda a mí la duda, digo bueno, ¿qué paso acá? ¿conocen la palabra? ¿no la conocen?

En cuanto a la dimensión vincular y en forma similar a la PN6, a la PN7 le gustaba dialogar con los estudiantes entablando relaciones de escucha respecto de sus experiencias personales y escolares hacia la materia, incluidos los conocimientos sobre el área que tuvieron lugar en el primer trimestre de ese año, concluyendo que: "lamentablemente, el resultado no fue muy óptimo porque tienen falencias en muchas áreas (…)" (PN7).

Con estas descripciones y la referencia anterior a las enseñanzas incompletas de algunos temas, la PN7 daba a entender la carencia de contenidos con la que los/as estudiantes llegaban al nivel secundario. A la vez, ponía en evidencia un problema mayor del sistema educativo: la falta de articulación entre niveles primario y secundario. La PN7 relataba con satisfacción una etapa corta de suplencia que había realizado a la par de esta, en otra escuela en un 4to año en la materia Literatura. Rememoraba ese tiempo que "fue hermosísimo porque eran chicos (…) con una capacidad de lectura y de análisis que yo realmente me sorprendí" (PN7). En contraste con esta situación de satisfacción, la PN7 narraba cómo le costaba a los/as estudiantes concentrarse en las tareas en clase. Recalcaba que esa enseñanza debía darse desde los primeros grados porque "después ¿cómo haces para poder decir?: bueno, en el momento de trabajo, se trabaja" (PN7).

La PN7 narraba que instaba a sus estudiantes a participar exponiendo sus opiniones, leyendo textos en voz alta, o simplemente conversando entre todos/as sobre un tema: Sin embargo, no lograba que aquellos/as que comentaban cualquier cosa sin parar, hicieran lo mismo con el tema que se estaba trabajando en situación de clase: "te gusta hablar, bueno, vení, hablá, explicá algo, o leé algo. No, no quiere. Ahí ya se rehúsan a participar. Se quedan calladitos" (PN7).

Finalmente, la PN7 contaba que cuando ella tomó la suplencia el grupo original estaba compuesto por 30 estudiantes, de los cuales quedaron 23 por variadas circunstancias: "Muchos se pasaron de turno, otros se cambiaron de escuela y el grupo que quedó (…) a pesar de que vienen de escuelas diferentes, se integraron muchísimo" (PN7).

En cuanto a las calificaciones, la PN7 se manifestaba a favor de los aplazos que habían sido restituidos en el nivel primario de la Provincia de Buenos Aires por su Gobernación, en 2016. Tal como lo venía narrando, la PN7 consideraba que los/as estudiantes demostraban carencias de contenidos referidos a "las capacidades básicas leer, redactar, comprender" (PN7) y por esta razón, se manifestaba de acuerdo con el cambio en las condiciones de promoción del nivel, resaltando que "ahora hay que estudiar" (PN7).

Sin embargo, para asegurar el logro de los aprendizajes del curso acerca de las mencionadas capacidades, la PN7 cumplía con los pasos indicados en el Régimen Académico para la Educación Secundaria Res. 587/11 y 1480 DGEyC de la Provincia de Buenos Aires, e intentaba conseguir el acompañamiento de las familias de los/as estudiantes como responsables de aquellos durante el período de orientación y apoyo. A la PN7 le preocupaba que los/as estudiantes no aprovechaban las horas de apoyo ofrecidas institucionalmente, solo porque no eran obligatorias. Afirmaba que su concurrencia les podría servir para aprobar la materia y alcanzar la promoción al siguiente año del nivel.

8.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas

En una de las visitas realizadas a la EES C para realizar entrevistas, la PN6 se encontraba en la Biblioteca en instancias previas de espera para recibir a los/as estudiantes que concurrían a las horas de apoyo. El espacio estaba acondicionado con mesas más grandes que las de las aulas y estanterías con libros. No había estudiantes en la Sala. Tampoco estaba la Bibliotecaria. Nuevamente, la PN6 retomó conceptos ya conversados para explicar que consideraba a los/as estudiantes: “muy capaces, pero vienen a no querer hacer nada” (PN6), incluso que, al ser una materia considerada dura, algunos/as de ellos/as le decían que “siempre me llevé Matemáticas y ya está, me la llevo también acá” (PN6). En otro orden de ideas, la PN6 afirmaba que “es parte de que se la enseñan mal. Porque no es difícil hacerlos pensar así de esa manera” (PN6).

Sin embargo, esta profesora novel estaba sola a cargo de enseñar en las horas de apoyo institucionales a todo/a estudiante que se acercara. Aunque no había un equipo de profesores que colaboraran en esa instancia de clase concreta, sí se había realizado un trabajo previo para discutir ideas en relación con la didáctica de la enseñanza de esta materia. Estas decisiones colegiadas se habían materializado en un Proyecto Institucional que, a su vez, formaba parte del Plan Mejoras.

A propósito de compartir espacios de trabajo con colegas, la PN6 se refería a las jornadas institucionales y se lamentaba que, en ese año, solo se hubiera realizado una, a diferencia de otros años en los que creía que hubo más. Según la PN6 esas jornadas le permitieron ir “conociendo más a los preceptores, a los profesores, a profesores mismos de mi grupo de alumnos” (PN6), lo que le había permitido entablar nuevas relaciones laborales.

Otra actividad institucional en la que la PN6 se había involucrado, era el Consejo de Convivencia. A principios de ese año, cuando el proyecto, la PN6 se había postulado para conformarlo. Luego aceptó la invitación a involucrarse y participar junto a otros colegas de manera de buscar soluciones “cuando pasa algún

problema o algo acá en la escuela, [tratamos] la situación problemática con la psicopedagoga, con el gabinete, los directivos, y algunos profes o preceptores o…y alumnos del centro de estudiantes" (PN6).

Contrariamente a los que expresara la PN6, para la PN7 fue difícil insertarse en la institución. Tal como lo expresara con anterioridad, le costaba conocer a los/as estudiantes del curso en el que enseñaba. Por este motivo, solicitó la intervención del equipo directivo de la EES C para que se encargara de hablar con los padres de aquellos/as estudiantes que tenían que concurrir a las semanas de orientación y apoyo en Diciembre. Estos sucesos ponían de manifiesto que la PN7 no trabajaba con otros/as colegas del equipo de orientación. Tampoco mencionó su participación en horas de apoyo, reuniones o jornadas institucionales, ni en algún proyecto en particular con otros/as profesores.

La socialización en una institución escolar se logra con el transcurrir del tiempo; la confianza circular como parte imprescindible del vínculo pedagógico entre profesora y estudiantes, también. Al respecto, PN7 declaraba:

> (…) digamos que soy nueva en la escuela, así que todavía no me integré, digamos (…) a la institución en sí. O sea, no sé, hay cosas que todavía las desconozco cómo funcionan porque bueno, eh… no tenés mucho tiempo a veces para poder relacionarte, salvo con la preceptora. (PN7)

A propósito de la Preceptora, esta profesora novel alababa la manera en que aquella funcionaba como "una maestra suplente" o "especie de auxiliar" (PN7), como un apoyo a los/as profesores/as por la forma en que controlaba la conducta de los/a estudiantes, cómo los calmaba y lograba "que se queden tranquilos y que escuchen, por lo menos, lo mínimo" (PN7).

8.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel

Tanto la PN6 como la PN7 manifestaron que continuaban cursando sus profesorados al mismo tiempo en que trabajaban en la EES C al momento de sus entrevistas. Dado el escaso tiempo libre que les quedaba luego de trabajar y estudiar a la vez, no realizaban capacitaciones.

Solo la PN6 mencionó haber tomado una capacitación en Educación Sexual Integral dentro del marco institucional de la EES C, por interés personal respecto de los contenidos que se presentaban y la metodología, que le servían para trabajar algunos temas interdisciplinariamente, de modo transversal.

8.3. Comprendiendo el Caso 3

8.3.a. La institución escolar

De manera similar a las realizadas para comprender los Casos 1 y 2, retomamos la línea de análisis delineada, comenzando entonces por describir el contexto de la EES C.

La creación de la EES C respondió a un período de la política educativa (1989) caracterizado por el incipiente cambio y el tránsito de la estructura funcional tradicional y centralizada del sistema educativo hacia un gobierno (pseudo) descentralizado -que seguía regulado, pero en otras instancias- con mayor intervención de las diversas comunidades que conformaban la sociedad (Feldfeber, 2009). Al aceptar esta lógica simbólica de participación territorial, la iniciativa de las familias más la mediación de un Director provocaron la fundación de una Escuela Nacional de Comercio que, por la aplicación de políticas fiscales enmascaradas como políticas educativas, fue transferida a la Provincia de Buenos Aires poco tiempo después.

Se torna verosímil pensar que, debido a la política de transferencias y a la posterior reforma educativa ocasionada por la LEF (1993), la EES C haya quedado estancada por muchos años, sin la infraestructura adecuada funcionando en un galpón, pues el traspaso de las escuelas significó una gran carga presupuestaria para la administración provincial de Buenos Aires. Al mismo tiempo, el traslado jurisdiccional ocasionó la desatención de la calidad en la distribución del servicio educativo.

No obstante los problemas económico-financieros por los que atravesaba en esos primeros años, la matrícula de la EES C se expandía. Este dato demostraba que tanto *la lógica cívica,* que conllevaba el interés social e intenta igualar oportunidades, como *la doméstica,* que representaba a las personas y núcleos familiares, respaldaban ese contrato fundacional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). A su vez, el momento de su fundación consolidaba fuertemente la concepción de las familias y autoridades promotoras, acerca de la escuela secundaria como transmisora del conocimiento culturalmente valioso, o lógica

de las ciencias (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992), y promotora del progreso social.

Estas lógicas fundacionales otorgaron a la escuela los rasgos de una organización abierta con amplia participación comunitaria, capaz de adelantarse al momento fundacional, que constituyó y puso a funcionar la Asociación Cooperadora en un lapso anterior a la apertura institucional oficial. Este tipo de organización democrática contagió la dinámica institucional, y años más tarde bajo otro tipo de políticas educativas que se desprendieron del paraguas conformado por la LEN 26.206 (2006), la Ley Provincial 13.688 (2007) y el PNFP (2013), la EES C pudo cristalizar varios proyectos colaborativos internos. Se destacaron: la elección e imposición del nombre de la escuela [Res. 1504/11], de la biblioteca, de las aulas y de otros espacios; y el viaje de intercambio realizado conjuntamente con otra escuela de Tucumán, pueblo originario de los Quilmes.

Entre los años comprendidos en la etapa 2006/2014, se sucedieron una serie de mejoras para la EES C. En principio, la sanción y promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 (2006) había señalado la apertura de un período de reactivación en las políticas de inversión educativa en la Argentina. El propósito fundamental de la referida ley había sido incrementar paulatinamente la inversión en educación para el año 2010 hasta que alcanzara el 6% del PBI (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). Estas intenciones daban cuenta de la responsabilización del Estado para sostener y garantizar el derecho a la educación, dando fin de esta manera al desentendimiento financiero estatal que se había venido sosteniendo por los gobiernos neoliberales desde hacía más de tres décadas.

En concreto para la EES C, estas intenciones funcionaban en perspectiva de sostenimiento del derecho a la educación secundaria: produjeron la apertura de la orientación en Ciencias Sociales, consolidaron la ampliación de la matrícula y abonaron la compra del terreno que ocupaba la escuela en vistas a una posterior edificación.

En lo que respecta al desarrollo profesional de los/as profesores, esta misma etapa fue fructífera como actualización de conocimientos y metodologías, e

incidió notablemente en la forma en que el equipo directivo gestionaba la institución, especialmente, en el acompañamiento y la supervisión ofrecidos a los/as profesores/as noveles.

Las reuniones de Directivos y Supervisores organizadas por el Primer Componente del PNFP (2013) habían servido a la D3 y a su equipo directivo para conocer nuevas perspectivas de enseñanza en torno a la obligatoriedad e inclusión que en esos momentos se debatían en el colectivo docente; también para otorgarle contexto particular a los proyectos institucionales elaborados por los/as profesores/as con énfasis en el trabajo colectivo. Todos estos aspectos fueron luego socializados en las Jornadas intraescolares en las que participaba el profesorado principiante de la institución junto con profesores/as con antigüedad, y preceptores/as. Adicionalmente, el trabajo en estas Jornadas servía como actualización general para conocer los nuevos modos de habitar la escuela secundaria de las adolescencias contemporáneas, planear estrategias alternativas a las tradicionales y prevenir la inercia en las metodologías de enseñanza que los/as profesores/as principiantes aprendían en el profesorado (al decir de la D3) y los/as profesores/as con experiencia reproducían en sus propias clases (según PE5).

Como se podía comprobar en la página oficial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, al momento de realizar esta investigación las últimas actualizaciones en los Diseños Curriculares (DC) para las Carreras de Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires eran anteriores al 2000.

Lo expuesto en el párrafo anterior se muestra en la Tabla siguiente:

Tabla 6

Carreras de Profesorados Nivel Superior

Diseños Curriculares

CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE - SUPERIOR

Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Resolución Nº 3655/07

Denominación de la Carrera	Denominación actual de los títulos	Nº de Resoluciones que certifican la titulación	Resoluciones que componen el Diseño
Profesorado de educación especial, con especialidad en Discapacidad Auditiva (Semipresencial)	Profesor de educación especial en Discapacidad Auditiva	RES Nº 00033/03 y 4664 /03	Primera Parte del TOMO I Res. Nº 13271/99; por la Res. Nº 13270/99 y la Res. Nº 02133/00 que aprueba la respectiva Fe de erratas y la Res. Nº 03581/00.
Profesorado de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Auditiva (Modalidad Presencial)	Profesor de Educación Especial en Discapacidad Auditiva	RES Nº 5014/04	
Profesorado de educación especial, con especialidad en Discapacidad Intelectual (Semipresencial)	Profesor de educación especial en Discapacidad Intelectual	RES Nº 00023 /03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. Nº 13271/99; por la Res. Nº 13270/99 y la Res. Nº 02133/00 que aprueba la respectiva Fe de erratas y la Res. Nº 03581/00.
Profesorado de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Intelectual (Modalidad Presencial)	Profesor de Educación Especial en Discapacidad Intelectual	RES Nº 5017/04	
Profesorado de educación especial, con especialidad en Discapacidad Neurolocomotora (Semipresencial)	Profesor de educación especial en Discapacidad Neurolocomotora	RES Nº 00032/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. Nº 13271/99; por la Res. Nº 13270/99 y la Res. Nº 02133/00 que aprueba la respectiva Fe de erratas y la Res. Nº 03581/00.
Profesorado de educación especial, con especialidad en Discapacidad Neurolocomotora (Modalidad Presencial)	Profesor de educación especial en Discapacidad Neurolocomotora	RES Nº 5016/04	
Profesorado de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Visual (Semipresencial)	Profesor de Educación Especial en Discapacidad Visual	RES Nº 00019/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. Nº 13271/99; por la Res. Nº 13270/99 y la Res. Nº 02133/00 que aprueba la respectiva Fe de erratas y la Res. Nº 03581/00.

Profesorado de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Visual (Modalidad Presencial)	Profesor de Educación Especial en Discapacidad Visual	RES N° 5015/04	
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Biología, con Trayecto en Ciencias Naturales	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Biología	RES N° 00031/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Séptima Parte del TOMO II, para primer y segundo año comunes, tercero a cuarto año con especificidad en BIOLOGÍA, CON TRAYECTO EN CIENCIAS NATURALES, de Res.N° 13259/99 y por Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Física, con Trayecto en Ciencias Naturales	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Física	RES N° 00024/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Séptima Parte del TOMO II, primer y segundo año comunes, tercero a cuarto año con especificidad en FÍSICA CON TRAYECTO EN CIENCIAS NATURALES, de Res. N° 13259/99 y por Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Química, con Trayecto en Ciencias Naturales	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Química	RES N° 00022/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Séptima Parte del TOMO II, para primer y segundo año comunes, tercero a cuarto año con especificidad en QUÍMICA CON TRAYECTO EN CIENCIAS NATURALES, de Res. N° 13259/99 y por Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía, con Trayecto en Ciencias Sociales.	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía	RES N° 00026/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Sexta Parte del TOMO II, primer año común, segundo a cuarto año con especificidad en GEOGRAFÍA CON TRAYECTO EN CIENCIAS SOCIALES, de Res. N° 13259/99 y por Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia, con Trayecto en Ciencias Sociales	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia	RES N° 00025/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Sexta Parte del TOMO II, primer año común, segundo a cuarto año con especificidad en HISTORIA CON TRAYECTO EN CIENCIAS SOCIALES, de Res. N° 13259/99 y por Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia, con Trayecto en Ciencias Sociales	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia	RES N° 00025/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Sexta Parte del TOMO II, primer año común, segundo a cuarto año con especificidad en HISTORIA CON TRAYECTO EN CIENCIAS SOCIALES, de Res. N° 13259/99 y por Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Filosofía, con Trayecto en Formación Ética y Ciudadana	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Filosofía	RES N° 00037/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Décima Parte del TOMO IV Res. N° 13297/99 y por la Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Ciencia Política	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Ciencias Políticas	RES N° 00038/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99, por la Undécima Parte del TOMO IV Res. N° 13297/99 y la Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura	RES N° 00029/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Quinta Parte del TOMO II Res. N° 13259/99 y por la Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática	RES N° 00028/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99 y por la Cuarta Parte del TOMO II Res. N° 13259/99 y por la Res. N° 03581/00.
Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Economía y Gestión	Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Economía y Gestión	RES N° 00039/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99, por la Duodécima Parte del TOMO IV Res. N° 13297/99 y la Res. N° 03581/00.
Profesorado para la Educación Polimodal en Psicología	Profesor en Psicología para Educación Polimodal	RES N° 00040/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99; por la Res. N° 03154/02 , y Res. N°03581/00,
Profesorado de Inglés	Profesor de Inglés para tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal	RES N° 00030/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N°13271/99; por Novena Parte del TOMO III Res. N°13296/99, la modificaciones pertinentes aprobadas por Res. N°03581/00.
Profesorado de Educación Física	Profesor de Educación Física	Res N° 00041/03 y 4664/03	Primera Parte del TOMO I Res. N° 13271/99, por la Octava Parte del TOMO III Res. N° 13296/99, por las modificaciones pertinentes por Res. N°03581/00 y por la RESOLUCIÓN N°00121/01

Nota. Nótense los años en los que fueron aprobadas las correspondientes Resoluciones y la mención al tercer ciclo de la EGB.

Adaptado de Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/diseniosycurriculares/superior/_default.cfm

De esta información se desprendía que las actualizaciones de los mencionados Planes de Estudio, se producían con grandes desajustes a la época. Esto se debía, en primer término, a la dilatación en la toma de decisiones en la políticas educativas públicas, y posteriormente, a la implementación de los cambios, y a la duración estipulada para cada cohorte.

A pesar de lo expuesto por la D3 en relación con la falta de actualización de los DC para las Carreras de Formación Docente Inicial, se produjo la incorporación de una PN al Proyecto de Mejoras -o PM- para enseñar Matemática en las horas de apoyo. Con esta acción, se intentó superar un campo de tensión que se establecía entre las metodologías tradicionales de enseñanza de la Matemática y las nuevas didácticas en la disciplina fundadas en el *hacer matemática*, buscando brindar a la vez mayores y mejores oportunidades para la inclusión, al ser Matemática una materia troncal en la que muchos estudiantes fracasaban. Como resultado de esta acción, la EES C concretaba el Objetivo 4 del Campo Problemático 3 Trayectorias docentes del PEJ (2013-2016), al socializar institucionalmente a una PN en un dispositivo específico: la enseñanza en horas de apoyo en un proyecto que había sido conformado junto con un equipo de colegas.

Para reforzar el trabajo con el profesorado principiante en esta misma línea de socialización institucional, la misma PN fue invitada a conformar el Consejo Escolar de Convivencia, órgano colegiado y consultivo para la dirección. Estas decisiones institucionales evidenciaban la impronta democrática que asumía la escuela, tanto al brindar acceso al estudiantado a los saberes científicamente elaborados y culturalmente significativos, como en materializar la participación de aquel y del profesorado principiante en otro tipo de actividades que no implicaban específicamente la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares.

Entre este otro tipo de actividades, se encontraban las sesiones del Consejo Institucional de Convivencia (CIC) integrado por estudiantes, miembros del

equipo directivo, profesores/as, personal no docente, miembros del DOE, preceptores/as, y familias. El CIC podía ser definido pedagógica y políticamente, como un dispositivo de aprendizaje con participación real, que al ser reconocida producía modificaciones en las subjetividades, especialmente en la de los/as estudiantes al descubrir cómo sus expresiones eran acreditadas. En esos espacios se discutían y definían relaciones intraescolares relativas a transgresiones a los acuerdos de los AIC, al Proyecto Institucional de ESI y a la utilización responsable de las TIC. Se promovía la participación de la comunidad y la búsqueda de estrategias que afianzaran el vínculo escuela-familia entre otras cuestiones (DGCyE, Comunicación Conjunta N°2/17). Las determinaciones votadas en su mayoría servían para asesorar al equipo directivo, profesores/as con experiencia, miembros del EOE, preceptores/as, y familias.

De las situaciones recién expuestas se deducía que la gestión escolar de la EES C intentaba cambiar la gramática escolar implementando estrategias de acompañamiento para docentes noveles -segunda línea establecida en el Objetivo 4 recién mencionado. Estas estrategias se materializaban de la mano del asesoramiento del equipo directivo, al momento de realizar el trabajo de campo de esta investigación.

8.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel

Para comprender el desarrollo de las configuraciones profesionales del profesorado novel en la EES C, se continuó enfocando el análisis en la conjunción de las tres dimensiones: personal, situacional y colectiva. Esa intersección funcionaba como punto de partida y sostén para su construcción.

Tal como lo hemos señalado en los Casos anteriores, para los/as profesores principiantes, los encuentros en las Jornadas institucionales representaban un espacio de intercambio colaborativo con otros/as colegas y con preceptores/as (dimensión colectiva). Si bien la PN6 pudo participar de un encuentro al insertarse en la EES C, no le sucedió lo mismo a la PN7, ya que la asiduidad de estos encuentros se había discontinuado a partir de la fecha de su ingreso a la institución (dimensión situacional). Justamente en esa única Jornada, la PN6 aceptó el ofrecimiento para formar parte del Consejo de Convivencia Escolar. Su aceptación puso de manifiesto un deseo particular de mayor compromiso e implicó involucrarse mucho más en la dinámica escolar caracterizada por la concertación y la escucha, en conjunto con colegas, familias y estudiantes (dimensión personal). Por el contrario, la suspensión de las Jornadas privó a la PN7 de establecer y ampliar relaciones interinstitucionales más allá de las que había constituido con el equipo directivo y con una preceptora (dimensión situacional).

En el caso de la EES C, la discontinuidad de los ejes de sentido (obligatoriedad e inclusión) de las políticas educativas del nivel, interfirió en la dinámica institucional de recepción y acompañamiento brindada al profesorado principiante, a pesar de los esfuerzos que la propia gestión escolar y otros actores institucionales realizaron para sostenerla, mediante estrategias aisladas.

Al vivir su primera inserción laboral, la PN6 demostraba basar sus clases en el saber de la formación profesional. Su estrategia principal de enseñanza se asentaba en la resolución de problemas, metodología que había aprendido en el profesorado.

Como la PN6 continuaba cursando la carrera en el IFD, se sentía avalada por las enseñanzas de sus profesores formadores en esta decisión, hecho que le

permitía contrastar este enfoque de enseñanza con los de otros colegas de la EES C, y concluir que la enseñanza de la Matemática en esta escuela se basaba mayormente en el aprendizaje memorístico de las reglas. Es decir que, se imponía entre sus colegas una enseñanza tradicional de la Matemática desarrollada mediante la presentación de axiomas y la toma de determinadas nociones y actividades desarraigadas del mundo científico que se transponían al contexto escolar; se ponía en juego una transposición didáctica que pretendía que el estudiante fuera capaz de acumular en un escaso tiempo muchas nociones (reglas) semejantes a las del *saber sabio* que constituía el sistema didáctico que manejaba la comunidad matemática (Brousseau, 2015).

La PN6 demostró un fuerte posicionamiento pedagógico como docente novel al exponer y sostener su metodología de enseñanza frente a las diferentes posiciones de sus colegas con mayor experiencia y antigüedad en la EES C. También, al ponerla en acción en sus clases y en las horas de apoyo donde enseñaba a estudiantes de otras secciones y años en los que ella no enseñaba.

En el marco de las observaciones realizadas como parte del trabajo de campo de esta investigación durante algunas horas de apoyo en la Biblioteca, tanto como en sus propios relatos, la PN6 hizo visible su posicionamiento ético-político como profesora que trabajaba de manera abierta e inclusiva. Convertía sus clases en espacios en los que los/as estudiantes no solo tenían acceso a los saberes científicos ya elaborados, sino que los impulsaba a readaptar ese saber curricular a otro contexto más próximo, mediado por otras relaciones culturales. Adicionalmente, ya en el eje de la permanencia en el nivel, PN6 intentaba generar cambios en las actitudes de apatía que observaba en algunos/as estudiantes, a través de diálogos donde indagaba las razones de ese sentimiento, y su vínculo con la materia que enseñaba o con otras, y les recomendaba que no desperdiciaran la posibilidad de estar allí en la escuela y estudiar.

La cercanía de edades con sus estudiantes le permitía a la PN6 sentirte más cerca de ellos al conocer sus códigos. La energía y el compromiso con los que enseñaba captaban la adhesión de los/as estudiantes que se abrían a contarle situaciones particulares ocurridas en otras clases o en otros momentos

escolares. Aunque la PN6 sabía que las modificaciones que podía lograr con este refuerzo externo en la motivación de los/as estudiantes eran muy pocas, no abandonaba estos intentos, enmarcando sus acciones de enseñanza en una dimensión política de afirmación de la obligatoriedad que se sustentaba en la concepción de sujetos como seres programados para realizar aprendizajes, educados para la toma de decisiones, para la liberación (Freire, 2011).

La problematización de las trayectorias estudiantiles y de los aprendizajes no interfería con la calidad de la educación ni con los contenidos matemáticos, que la PN6 ofrecía con sus enseñanzas. Si bien tensionaba la cultura institucional vinculada a la enseñanza de la referida disciplina, recibía el aval de la Dirección y de otros/as colegas, tal como lo relataba el PE5.

Aunque la PN7 compartía con la PN6 la condición de ser estudiante de un profesorado al momento de insertarse en la EES C, la manera de pensar sus clases difería. En todo momento la PN7 enunciaba la prevalencia de la enseñanza de los contenidos curriculares, especialmente la comprensión de textos y la caligrafía, de forma intensiva y extensiva. Aprobaba también, las evaluaciones de resultados, las que se podían calificar con aplazos, pues creía que se constituían en elementos de vigilancia y presión para el estudio. Con un enfoque didáctico tradicional de la enseñanza de la Lengua (por ejemplo: el dictado, el examen) no se evidenciaba un abordaje comunicativo de las Prácticas del Lenguaje, que promoviera, tal como lo enuncia el DC para la Educación Secundaria 1 año ESB (2006), “la construcción de un diálogo genuino entre las prácticas sociales y las prácticas escolares” (p. 202).

En cambio, la PN7 hablaba de carencia de contenidos que, desde su perspectiva pedagógica, debían haber sido enseñados y aprendidos en años anteriores; contenidos como objetos científicos y neutrales, cuya enseñanza y aprendizaje escondía la legitimación de valores e ideas de determinados sectores sociales y culturales.

Palabras que los/as estudiantes desconocían, a las que no podían atribuirle significados y sentidos, eran consideradas por la PN7 solo como nombres, olvidando que todas ellas, incluidas las que componían el derecho a la educación, eran “definiciones, [que encierran] toma de posición, lucha de

sentidos de dominación y sentidos de resistencia (…) luchas de poder". (Sverdlick, 2010, p. 4), y que mostraban un posicionamiento ético-político que ella hacía visible al efectuar esa clasificación. Sus expresiones denotaban un posicionamiento docente de corte técnico-científico que otorgaba exclusividad a la enseñanza del/de la profesor/a y sus métodos para causar aprendizajes de forma eficaz. Estos métodos se vinculaban con la claridad de objetivos, las explicaciones, y la evaluación de resultados, en sintonía con el paradigma positivista y el modelo didáctico proceso-producto academicista (Perez Gómez, 1993). Dentro de este marco, se manifestaba a favor de la continuidad docente por un par de años seguidos, para que los/as estudiantes no pudieran aducir que no habían trabajado los contenidos el año anterior. Analizada de forma dialéctica, esa misma perspectiva hacía responsable a los/as profesores/as por su falta de compromiso con una enseñanza que garantizara los aprendizajes básicos.

Según el DC para la Educación Secundaria 1 año ESB (2006), las Prácticas del Lenguaje eran constituyentes de los diversos tipos de relaciones sociales interactivas. En concordancia, las estrategias didácticas apuntaban a su enseñanza en verdaderas situaciones sociales y no se limitaban a lecturas comprensivas de textos. De hecho, escribir y hablar un lenguaje revelaba la manera en que cada estudiante se encontraba inmerso socialmente, cómo pensaba y entendía, individual y comunitariamente el mundo, cuáles eran esas formas de verlo y de nombrarlo. Conocer y reconocer estas miradas y estos nombres, desbloqueaba el acceso a los usos y costumbres culturales y sociohistóricos en los que los/as estudiantes vivían, y permitía a los/as profesores ejercer un posicionamiento ético-político al enseñar las prácticas estandarizadas del lenguaje a partir de estos conocimientos previos. Al continuar la enseñanza con el abordaje descripto, el aprendizaje y el dominio de las nuevas prácticas del lenguaje posibilitarían la construcción emancipadora de otras relaciones sociales, en situaciones reales, que repercutirían en el fortalecimiento de las subjetividades de los/as estudiantes.

En este mismo orden de ideas, resultaba probable que el posicionamiento pedagógico técnico-científico demostrado por la PN7 o las referencias a modelos docentes de su paso por el nivel secundario ya lejanos en el tiempo,

obstaculizaran el establecimiento de un circuito de confianza con sus estudiantes.

La situación relacional de la PN7 dentro de la institución se veía agravada por el escaso tiempo de inserción que tenía en su haber. En esta breve etapa, a raíz de los horarios mosaicos simultáneos en los que a cada hora de clase se le adjudicaba una materia diferente para cada grupo, más la discontinuidad de las políticas del PEJ, ella no había podido participar de encuentros colectivos, los que le hubieran servido, al menos, para conocer a sus colegas y sus metodologías. De todas maneras, como la EES C se caracterizaba por una cultura institucional democrática, como ya fue descripta, la PN7 había podido observar, reflexionar y manifestar su admiración ante el trabajo de escucha y reconocimiento recíproco que realizaban otros actores institucionales, como el de la Preceptora ya descripto. En la última etapa del año lectivo, la PN7 parecía haber comenzado a suscribirse al sentido inclusivo de la dinámica institucional, y, en consecuencia, ya podía narrar desde el saber de la experiencia conjuntamente transcurrida, cómo la integración del grupo había servido para mejorar notablemente los desempeños individuales de los/as estudiantes en clase.

Capítulo 9. Caso D – Una escuela deportiva

9.1. La Escuela de Educación Secundaria D (EES D)

9.1.a. Las transformaciones en la historia de la escuela

La EES D se encontraba ubicada en un barrio de la ciudad de San Francisco Solano (SFS), alejada del centro y de la estación del ferrocarril, sobre una Calle identificada con un número, como la mayoría de las calles de SFS, que tiene doble vía por la que transita el transporte público. Había comenzado a funcionar como Escuela de Educación Secundaria conformada recién a partir del año 2015, momento en el que se unió con una ESB -que se había separado de la unidad pedagógica formada por EGB1 y EGB2 en 2005 (DGCyE Resolución 1045/05)- de acuerdo con lo establecido en la Disposición 51/09 de la DGCyE Art. 4 que estipulaba en el punto 1° que las escuelas secundarias de 6 años podían surgir por el crecimiento de las ESB a partir de la incorporación del Ciclo Superior. Es decir que, al convertirse una de las Escuelas Primarias (EP) del barrio, en EGB 1 y 2 por aplicación de la Ley Federal de Educación (1993), su 7mo grado fue separado y pasó a ser el 1° año de la EGB 3. En los años siguientes, se uniría junto a 1° y 2° año del nivel secundario para constituir una Escuela Secundaria Básica (ESB) que finalmente se conformó en 2015 como la EES D con la incorporación de 4°año.

La EES D compartía un polo educativo en el barrio de SFS con la mencionada Escuela Primaria (EP) y la Orquesta Infanto-Juvenil del Programa Coros y Orquestas para el Bicentenario dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Dados los pocos años de funcionamiento, ni la EP ni la EES D tenían nombre todavía, sino que solo se identificaban por un número. Ocupaba el primer piso de un edificio de 2 plantas, que compartía con la mencionada EP y lindaba con un Club Social Deportivo y Cultural con el que compartía las instalaciones, condición esencial para la institución educativa, dado que la EES D tenía orientación en Educación Física, orientación diferente a las que tenían otras EES del barrio o de la zona.

Esta nueva Orientación en Educación Física para las EES representaba una propuesta formativa que aspiraba a tener un mayor alcance para los adolescentes y jóvenes tradicionalmente no incluidos en el Nivel. Según el

Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5to año (2011), la Orientación en Educación Física manifestaba que su finalidad perseguía “atender a la diversidad de culturas juveniles para que los jóvenes puedan desplegar sus capacidades y participar en una propuesta educativa que los incluya” (p. 10). Para lograr este fin proponía prácticas que promovieran aprendizajes que interpelaran “la constitución de la corporeidad y motricidad, la promoción y el cuidado de la salud y el uso recreativo del tiempo libre” (p. 10) no solo en el ambiente escolar, sino fuera de la escuela interviniendo de manera responsable en problemáticas de diversos tipos (ambientales, sociales, culturales, económicas y políticas) en vínculo con la expresión recreativa y las actividades deportivas. Las prácticas enunciadas encontraban base y sintonía con la comunidad que concurría a la escuela puesto que los estudiantes de la EES D usualmente habían participado de torneos y eventos deportivos infantiles y juveniles, por ejemplo, los Juegos Bonaerenses organizados por la Subsecretaría de Deportes[17], mientras habían transitado la EP y la ESB.

Figura 2

La EES D en los juegos bonaerenses

Nota. Fuente: Solano Expreso (2016) https://solanoexpreso.com.ar/actualidad-deporte-quilmes/la-delegacion-de-quilmes-obtuvo-once-medallas-de-oro-en-los-juegos

[17] En el año 2017 el equipo de fútbol 11 de la EES D consiguió una Medalla de Bronce en los Juegos Bonaerenses.

En relación con la Orientación de esta escuela, el Centro de Educación Física (CEF) 95 funcionaba como una extensión de la EES D y la EP del polo educativo del barrio. El CEF perseguía la educación permanente, se dedicaba a la enseñanza de ciertos deportes, juegos y actividad física, considerándolos saberes culturales fundamentales para una formación integral de las personas, sustentados en las dimensiones social-emocional y afectiva de los que asisten.

Dos décadas atrás, el CEF tenía sus instalaciones en la EP vecina a la EES D lo que hacía que los/as estudiantes compartieran los/as docentes en ese espacio, y en el de la escuela. Es decir que el CEF articulaba y profundizaba los aprendizajes mencionados, según lo anunciaba en su página web, abriendo la institución: “con propuestas que acompañen y posibiliten la construcción de un proyecto de vida para quienes la habitan” (DGCyE. Dirección de Educación Física, 2016).

9.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares

La fundación de la localidad de San Francisco Solano fue bastante cercana en el tiempo ya que databa del año 1949. Junto con Villa La Florida, con quien estuvo unida hasta la fecha de fundación, constituían las localidades más occidentales del Partido de Quilmes. Un dato característico del territorio de San Francisco Solano (fue designada Ciudad a partir de 1981), era su división en 2 sectores; el más extenso de ellos tenía forma triangular (desde la calle 822 bordeando el arroyo Las Piedras hasta el Camino General Belgrano) y pertenecía al Partido de Quilmes, mientras que el más pequeño estaba incluido en el Partido de Almirante Brown y continúa así en la actualidad (Sanino, 2020).

La comunidad en la que está inserta la EES D estaba formada por familias de sectores populares, ciudadanía de baja intensidad al decir de O'Donnell (2004). Muchas de ellas habían perdido sus empleos en épocas del pasado reciente de gobiernos neoliberales. Esta situación, agravada por la disminución de poder político de los sectores populares, obstaculizaba el acceso a los bienes educativos.

A partir de la obligatoriedad del nivel dispuesto en la LEN 26.206 (2006) y en la Ley Provincial de Educación 13.688 (2007), el Estado se erigió como garante de la prestación de derechos básicos como el de la educación secundaria, para que los adolescentes y jóvenes de SFS pudieran acceder o completar sus estudios secundarios.

La EES D participaba del Programa Jóvenes y Memoria perteneciente a la Comisión Provincial por la Memoria. En el año en que se realizó el trabajo de campo para esta investigación, los/as estudiantes junto con profesores/as de distintas áreas disciplinares habían producido y publicado un video[18] sobre la Masacre de Avellaneda al que titularon con el nombre de Darío Santillán y una pregunta: ¿Otra víctima de la crisis? Para elaborar esta producción habían investigado sobre la vida de Darío Santillán entrevistando a su hermano y recorrido lugares emblemáticos donde transcurrió la protesta social y su posterior

[18] El video continúa publicado en la web https://www.youtube.com/watch?v=bo_Pi5MkLvU

desenlace. Finalmente, viajarían a Chapadmalal[19] para exponer su trabajo en el cierre del mencionado Programa junto con otras escuelas del Partido de Quilmes.

La institución EES D participaba también en su conjunto en intervenciones comunitarias: “plantar árboles en la zona de la Feria[20], hacer actividades recreativas en los Jardines de Infantes; ir a comedores a desarrollar actividades solidarias” (D4), todos en relación con Proyectos Institucionales.

Como fue señalado al comienzo de este apartado, por su historia reciente SFS se estaba poblando de manera acelerada. El barrio donde se ubicaba la escuela presentaba, como muchos sectores de esta ciudad, construcciones modestas, bajas, inconclusas, precarias, que no respetaban las normas de construcción, en condiciones de vulnerabilidad social, con carencias de conexiones a servicios básicos, ubicadas en calles de tierra. (INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, (CNPHyV), 2010)

El siguiente gráfico mostraba que SFS (dentro del círculo) exhibía índices muy altos de carencias múltiples ubicados entre los deciles más altos de vulnerabilidad. Estos indicadores se basaban en condiciones sociodemográficas, “educativas (asistencia de niños y jóvenes, nivel educativo de jefes de hogar), y habitacionales (acceso a servicios básicos, hacinamiento, calidad de los materiales de la vivienda, etc.).” (INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (CNPHyV), 2010)

Figura 3

Tabla y Mapa de Carencias Múltiples que arrojó el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010)

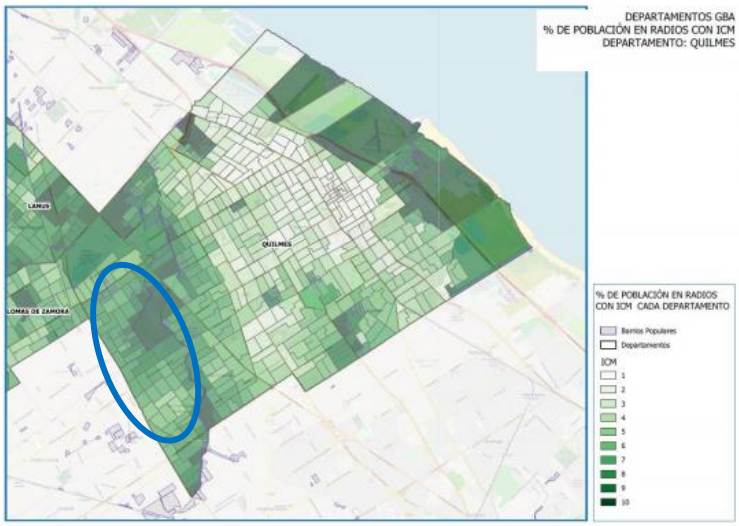
[19] Nota publicada en el Blog del Centro de Estudios pedagógicos, sociales y ambientales Paulo Freire http://centropaulofreireargentina.blogspot.com/2016/
[20] La Feria de Solano se realiza por la Calle 844 desde la 893 (centro de Solano) hasta su límite con Villa La Florida. Se realizaban también otras ferias menos relevantes, de manera itinerante.

Tabla 3. Índice de Carencias Múltiples

Datos correspondientes al Partido de Quilmes, **CNPVyH (2010)**	**Absoluto**	**%**
ICM promedio del Partido de Quilmes	0,14	
% de población en radios censales con ICM en los deciles 9 y 10	132.504	22,70%

Fuente: SIEMPRO, sobre la base de CNPVyH (2010)

Mapa 1. Deciles del Índice de Carencias Múltiples por radios censales y Barrios Populares en Quilmes



Fuente: elaboración propia de SIEMPRO, sobre la base del CNPVH 2010.

Nota. En el círculo la zona donde se ubicaba la EES D y la EES E en San Francisco Solano. Los tonos del sombreado mostraban que estas escuelas estaban ubicadas en las zonas con mayor índice de carencias múltiples (ICM). Adaptado del Informe del Partido de Quilmes, p. 4. Fuente: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_partido_de_quilmes.pdf

Los/as estudiantes de la ESB del barrio no podían cursar el nivel secundario en un solo edificio hasta que la EES D se conformó. Al conformarse la EES, se fueron abriendo nuevos años pertenecientes al Ciclo Superior.

Como fue mencionado anteriormente, la ESB tenía jornada extendida, por lo tanto, los/as estudiantes almorzaban en la escuela. La pertenencia a una sola institución para cursar todo el nivel, y la Orientación en Educación Física, causaron el incremento de la matrícula, incluso, en los primeros años. Sin embargo, los cupos asignados por el Ministerio de Educación Provincial no se aumentaron. Tampoco la cantidad de aulas ni el mobiliario. Peor aún resultaba la discontinuidad en la provisión de los servicios básicos (gas, luz y agua).

Desde entonces, las familias de la comunidad se movilizaban acompañando a la EES D en sus reclamos relacionados con mejoras edilicias, mobiliario, servicios básicos y asistencia alimentaria. Se hacían cargo, muchas veces, a través de la Cooperadora, de compras de materiales para efectuar reparaciones.

En el año de nuestra visita a la escuela, la comunidad de la EES D había organizado un festival[21] para pagar los viáticos de los docentes de la Orquesta Infanto-Juvenil, cuyo programa estaba por ser discontinuado. Este acto representaba una muestra de la esencia solidaria de esta escuela defensora de la educación pública inclusiva.

[21] La nota fue publicada en el Diario digital La Izquierda http://www.laizquierdadiario.com.bo/Festival-solidario-con-los-trabajadores-de-la-Orquesta-para-el-Bicentenario-de-Solano

9.1.c. La Dirección, los/as profesores/as y la inclusión

D4 llegó a la EES D luego de su concurso de titularización a mediados de 2012, cuando la escuela aún no estaba conformada, sino que era una ESB. Con respecto a su llegada, narraba que en el año 2014 “la provincia decide pasar todas las ESB a secundaria completa de 6 años” y que “en el 2015 “nosotros comenzamos el proceso de formación de la Secundaria 37 y ahí tenías que elegir una Orientación” (D4).

En ese momento de decisión, para tratar de asegurar la permanencia en el nivel, se consideró la cercanía con el Club y la historia deportiva de la comunidad en los torneos bonaerenses, primando esta última como “fortaleza de la escuela” según el D4. Estos motivos explicitados, ocasionaron que se optara por la Orientación en Educación Física, elección que, además, se sustentaba en la facilidad de contar con las instalaciones necesarias para desarrollarla.

En vistas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel, pero con una impronta institucional, D4 venía realizando Jornadas en las que compartía con el plantel docente, 40 o 50 profesores, los temas trabajados y las discusiones entabladas en las reuniones del PNFP que mantenía con otros colegas de la Región, en cargos de Dirección y Supervisión. D4 elogiaba el Programa mencionado, calificando sus temáticas como muy interesantes y coincidentes con su línea de pensamiento y acción pedagógica. Hacía alrededor de catorce años, D4 ya había empezado a ocuparse de los/as estudiantes que sufrían la exclusión tradicional del nivel y el fracaso escolar, promoviendo un cambio, una transformación institucional, una escuela no graduada, que funcionó gracias al trabajo colaborativo con los/as colegas, y a los vínculos sostenidos con el alumnado y sus familias.

En una entrevista que le realizaron para un Blog de Educación[22] en el 2011, D4 explicaba claramente el significado de la educación como derecho y la inclusión en el nivel como habían sido establecidos en las respectivas normativas educativas, nacional y provincial. Una de las características que señalaba era la

22 http://esbproyectos.blogspot.com/p/entrevista-marcelo-mosqueira-director.html

flexibilidad intrínseca que presentaban esas normativas, por ejemplo, el Régimen Académico para su implementación. Permitía realizar adaptaciones, de acuerdo con la situación particular que se presentara con uno/a u otro/a estudiante, para evitar la exclusión de la escuela. Resultaba notable en esta línea, la presentación de una propuesta "sobre un grupo de alumnos donde les permitíamos con una promoción diferida, o sea poder dar la materia que se llevaban aquellos estudiantes que tenían más de 2 o 3 repitencias, poder darlas en más oportunidades, con el acompañamiento de docentes" (D4).

Esas mismas concepciones que definían a la educación como derecho y a la inclusión como justicia social, seguían estando presentes en la gestión de la EES D por parte de D4 y el resto del equipo Directivo: vicedirectora y secretario, y se materializaban en el asesoramiento brindado al profesorado para la elaboración e implementación de los proyectos ya descriptos en el apartado anterior. Adicionalmente, en la EES D funcionaba el Consejo Institucional de Convivencia (CIC) y el Centro de Estudiantes (CE).

Al respecto, D4 manifestaba que era fundamental que los/as estudiantes pudieran expresar críticamente lo que pensaban, y promover nuevos proyectos en la institución. No obstante, observaba que sus participaciones en el CIC y en el CE se encuadraban en lo normado y esperable, o en repetir lo que opinaban los/as profesores/as sin elaborar propuestas viables de cambios.

El D4 aclaraba que era difícil lograr la participación del profesorado principiante en ambas instancias señaladas —CIC y CE—, ya que los/as profesores se elegían y asignaban para uno y otro dispositivo a comienzos del año lectivo en la primera reunión institucional. Con sus propias palabras, el D4 explicaba: "vos organizás la escuela en una jornada que hacés en febrero y ahí es donde terminás todos los proyectos. (…) el que viene se tiene que incluir en lo que hay" (D4), por lo tanto, si no estaban trabajando en la escuela en ese momento no podían ser elegidos

9.1.d. Los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel

En la EES D la Preceptoría funcionaba con 19 preceptores. Loa cargos completos cubrían 8 hs diarias, pero se podían dividir en 2 medios cargos de 4 horas y 30 minutos, lo que permitía el desempeño laboral de los preceptores en otras funciones, o en otras instituciones.

La P6 tenía un medio cargo en la EES D y el resto de su tiempo laboral se desempeñaba como profesora. En tiempos pasados había trabajado en la Preceptoría de otras escuelas del nivel en la Región IV. Al hablar de sus funciones en la EES D, resaltaba como fundamental el trato y la orientación de la Preceptoría con el profesorado novel en la etapa de recepción y socialización en la escuela. Desde su experiencia, las acciones de los/as preceptores/as eran claves y operaban en lo situacional como: guías para el conocimiento del horario escolar; en lo pedagógico como facilitadoras para encuentros compartidos con profesores veteranos; y en lo colectivo como informantes de derechos y obligaciones.

Como ya fue detallado, la EES D era una escuela con horario extendido con comedor, lo que ocasionaba que: “los nuevos [profesores/as principiantes] se muestran perdidos con los horarios de clase” (P6). La superposición de horarios que causaba la jornada extendida hacía que los/as estudiantes del turno mañana y los/as del turno tarde se cruzaran durante lapsos de varias horas en el día. Así, el turno tarde ingresaba a clases a media mañana, por ejemplo. Resultaba corriente, entonces, que el profesorado principiante que tomaba horas de clase en el turno tarde pensara que en realidad trabajaba en el turno mañana. Adicionalmente, esta característica institucional ocasionaba dificultades para el contacto con sus colegas, ya que la mayor carga de materias transcurría en el turno tarde. En un plano más pedagógico que administrativo, la P6 narraba que” la dificultad para los/as profesores/as noveles que enseñaban materias propias de la orientación, de encontrarse con profesores/as referentes del área” (P6).

En la EES D, no había Jefes de Área para explicar y coordinar modos de trabajo o proyectos, y era, justamente, en la búsqueda de los mencionados Jefes, cuando los/as profesores/as noveles acudían a la preceptoría para consultar sus

horarios. En la situación referida: “los/as preceptores/as actúan como mediadores y posibilitan los encuentros informales entre noveles y veteranos” (P6), tan necesarios en los años superiores debido al desarrollo curricular de la orientación de la escuela.

Con respecto a los proyectos institucionales, la P6 señalaba haber compartido varios momentos de ellos con docentes noveles: proyectos con actividades artísticas y expresivas como Teatro Ciego y Escuela de Títeres, por ejemplo; pero sobre todo recordaba ciertas circunstancias cómicas ocurridas en actividades de campamento junto con profesores/as veteranos/as y noveles, señalando que: “la dinámica de la escuela era incluirlos siempre, aún en los primeros momentos a su llegada” (P6). En esas situaciones ocurridas al ingreso, se apoyaban en los/as preceptores/as y profesores/as veteranos para poder salvar lo difícil que les resultaba reconocer a los estudiantes por sus nombres, por ejemplo, para que esto no perjudicara la organización de las actividades grupales.

Finalmente, la P6 resaltaba la tarea de la preceptoría en su dimensión colectiva como apoyo al profesorado principiante en el conocimiento de algunas de las normativas docentes que contenían derechos y obligaciones. Mencionaba especialmente los artículos referidos a las licencias en el Estatuto Docente, junto con el procedimiento requerido para solicitar aquellas por enfermedad personal y familiar. La PE6 creía necesario realizar esta tarea, pues había comprobado desde su experiencia laboral cómo, algunos años atrás, muchos/as de los/as noveles (incluso ella) venían a trabajar en situaciones de enfermedad porque desconocían el Régimen de licencias, y nadie en la institución se los explicaba.

9.1.e. Los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles

La PE6 enseñaba Lengua y Literatura en la EES D habiendo titularizado sus horas en el turno tarde de esta institución por elección, en 2014. En ese año se cubrieron todas las horas del área. Las tomaron entre ella y otra profesora que también había titularizado. Un tiempo después se había sumado una tercera profesora en el otro turno. Ella había llegado para cubrir una suplencia que se produjo debido a una licencia por mayor jerarquía.

La PE6 se había desempañado por varios años en escuelas primarias y secundarias públicas del conurbano bonaerense en la Región IV. Sin embargo, no dudó en elegir la EES D para titularizar, entre otras cosas porque acordaba con la perspectiva ético-pedagógica y sociocomunitaria con la que el Equipo Directivo organizaba la enseñanza y el funcionamiento de la Institución.

Desde la perspectiva mencionada, la PE6 destacaba la primera reunión institucional con la que el equipo directivo abría el ciclo lectivo y daba la bienvenida al profesorado, novel y veterano, que se incorporaba a trabajar en la escuela. En sus palabras:

> Como el Director tiene una Maestría en Juegos, prepara e implementa una jornada con juegos y reflexiones acerca de cuestiones que tienen que ver con la inclusión y los proyectos institucionales. En una de estas reuniones, una profesora novel escribió y leyó una reflexión personal acerca de su inserción en la institución, diciendo que había sentido miedo hasta que había entrado y luego de haber transcurrido un tiempo en la escuela quería agradecerles a los compañeros y decirles que le encantaba la escuela. (PE6)

En cuanto a la dimensión de la inclusión en la enseñanza la EES D, la PE6 describía la escuela como abierta a tomar decisiones novedosas y consensuadas que desafiaban lo establecido en el Anexo 6 Marco específico para la Educación Secundaria Orientada del Régimen Académico (2011). Estas decisiones se basaban en la frase: “lo que no se dice [en el Régimen Académico], se puede hacer” (PE6) priorizando la evaluación y promoción de los estudiantes en clave de inclusión. En concordancia, se producía material didáctico:

cuadernillos para uso del estudiantado, y se elaboraban y consensuaban criterios de lectura que se renovaban año tras año. En el caso del área en la que enseñaba la PE6 los encuentros con sus colegas tenían lugar los viernes porque eran pocos y en esos días coincidían, pero mayormente los intercambios entre profesores/as de las otras áreas se realizaban vía WhatsApp.

En las jornadas institucionales, se discutían estas cuestiones que hacían a la promoción de los estudiantes en plenario. Si había profesores/as noveles, participaban de estos encuentros. De otra manera, no se conocían con el resto de los/as colegas ya que en esta institución también se trabajaba con horario mosaico y, si había algunas simultaneidades en horas de determinada área, se priorizaban las materias orientadas.

Como fue descripto previamente en este caso, la perspectiva pedagógica del Director movilizaba las innovaciones y los acuerdos en torno a la evaluación y la promoción. En ese momento, el foco estaba puesto en la evaluación diagnóstica y en la no repitencia. Tal como fue descripto en un apartado anterior, el Director creía que el mejor modelo era el de la escuela no graduada. La PE6 declaraba que las innovaciones eras posibles en primer término, porque el Director "tironeaba las decisiones innovadoras" y, en segundo término, porque en la EES D no había muchos/as profesores noveles en el área de Lengua, y entonces se podían aunar criterios "ya vamos por el quinto criterio de promoción, lo que con gente nómade no se puede" (PE6).

Desde su perspectiva, ella no notaba diferencias entre los/as profesores/as noveles y los veteranos en la forma de pensar sus clases. Los veía tratar de ponerse a enseñar de acuerdo con la dinámica de la escuela, aunque confesaba que eran criticados por algunos/as de los/as profesores/as veteranos/as quienes afirmaban que "salían de los IFD con el Estatuto bajo el brazo" (PE6).

En relación con los proyectos colaborativos institucionales, la PE6 destacaba que la actuación del profesorado novel se daba principalmente en las actividades colaborativas que se creaban en el marco de la orientación de la escuela: campamentos, torneos bonaerenses, teatro de ciegos, entre otros.

9.2. El profesorado novel en la Escuela de Educación Secundaria D

9.2.a. Trayectoria y formación inicial de los/as profesores/as ingresantes

En el año 2010, la DGCyE crea y publica el Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. En el Marco General para el Ciclo Superior se establecían las diferentes Orientaciones con el detalle correspondiente a la Formación Común y a la Formación Orientada.

Para la Orientación en Educación Física se establecían las materias correspondientes a ambas formaciones como se ven en la siguiente tabla:

Tabla 7

Materias básicas y orientadas Ciclo Superior en Educación Física

CUARTO AÑO	CHT*	QUINTO AÑO	CHT	SEXTO AÑO	CHT
Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	144
Literatura	108	Literatura	72	Literatura	108
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72
Historia	72	Historia	72	Filosofía	72
Geografía	72	Geografía	72	Arte	72
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Trabajo y Ciudadanía	72
Biología	72	Introducción a la Química	72	Educación Física y Comunidad	72
NTICX	72	Educación Física y Cultura	72	Prácticas deportivas y juegos	72
Introducción a la Física	72	Prácticas deportivas y acuáticas	72	Diseño y gestión de proyectos	180
Educación Física y Corporeidad	72	Prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural	72	Prácticas gimnásticas y expresivas II	72
Psicología	72	Sociología	72		
Prácticas deportivas y atléticas	72	Prácticas gimnásticas y expresivas I	72		

*(Carga horaria total)

Materias especificas de la orientación.

Nota. Las materias en negrita son las propias de la Orientación y el resto son materias comunes a todos los 4tos, 5tos y 6tos años del nivel Secundario. Adaptado de Estructura Curricular del Ciclo Superior, p. 27. Dirección General de Cultura y Educación. Marco General Comunicación. (2010)

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

En la EES D se realizaron las entrevistas a tres profesores/as noveles (PN8, PN9 y PN10) quienes hacía poco tiempo que se habían insertado en la mencionada institución.

La PN8 enseñaba Inglés, una materia perteneciente a la Formación Común y todavía estudiaba la Carrera de Profesorado de Inglés en un IFD estatal de la misma localidad en la que estaba la escuela. Hacía dos años que había comenzado a trabajar, y al momento de ser entrevistada, cubría suplencias en otras escuelas de SFS, al mismo tiempo que se desempeñaba en la EES D.

El PN9 estudió el Profesorado en Educación Física en otro IFD estatal de otra localidad en la Región IV. Trabajaba también en varias localidades de la mencionada Región, y en la EES D cubría una suplencia en Prácticas Deportivas y Atléticas hacía muy poquito tiempo.

Por último, el PN10 era actor y estaba estudiando el Trayecto Pedagógico en otro IFD estatal en el centro de Quilmes. Si bien era el primer año que trabajaba en escuelas, estaba realizando cinco suplencias en otras tantas escuelas. Había ingresado a la EES D hacía 6 meses para enseñar Prácticas gimnásticas y expresivas I.

En síntesis, sus formaciones iniciales diferían: estudiante de un Profesorado; profesor graduado de un Profesorado; graduado con formación artística estudiante en un posgrado en formación pedagógica.

9.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia

Para la PN8 la docencia no fue su primera elección. Antes de decidirse por la docencia esta profesora principiante había optado por estudiar Programación. En segunda instancia, comenzó a estudiar el profesorado de Inglés porque vio que la docencia le ofrecía una salida laboral más rápida y segura, y fue así ya que rápidamente comenzó a trabajar en instituciones estatales del nivel en la Región IV.

Al insertarse en la EES D, fue presentada a los estudiantes por el mismo profesor al que iba a reemplazar. Aunque este había solicitado licencia por enfermedad, la esperó en el curso en su primer día y le comunicó los contenidos trabajados hasta el momento. Si bien esta presentación no revestía la formalidad institucional habitual, hacía el momento de desvinculación del profesor más comprensible para el grupo de estudiantes y, en cierta medida, hablaba de una relación profesional entre colegas que era fomentada y valorada en esta dinámica institucional. Al momento de entrevistarla, la PN8 cubría suplencias no solo en la EES D, sino que también lo hacía en otras dos escuelas.

Para el PN9 la docencia era algo que se vivía y charlaba en casa ya que ambos, padre y madre, eran docentes. Mientras mostraba las instalaciones del Club que la EES D utilizaba para las clases de Educación Física, narraba que en un momento de su vida quiso ser Biólogo Marino, pero al darse cuenta de que le gustaba enseñar, aunque de forma particular, decidió seguir un Profesorado. Se graduó como Profesor de Educación Física con orientación en Natación, y hacía, aproximadamente, unos tres años que había comenzado a tomar suplencias en Quilmes y en Ezpeleta, rotando por las escuelas estatales del nivel.

Al insertarse en la EES D lo recibieron en la Preceptoría donde le brindaron las especificaciones del curso y del funcionamiento institucional de manera general. Junto con la suplencia que estaba realizando en la EES D, se desempeñaba en otra escuela estatal que estaba ubicada en otra localidad del partido de Quilmes. Allí enseñaba otra materia de la Orientación en un año diferente al de la EES D.

En forma similar al PN9, para el PN10 la docencia era también cuestión de familia. Aun cuando se formó como Técnico en Actuación Teatral en la Escuela

Municipal de Bellas Artes (EMBA) de Quilmes, de joven siempre había querido ayudar a otras personas enseñándoles. Manifestaba su reconocimiento hacia la escuela pública [estatal] y su intencionalidad pedagógica estaba centrada en "transformar a través del arte" (PN10). Por este motivo, había decidido inscribirse en un Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales, Técnicos Superiores y Técnicos de Nivel Medio (Dirección Provincial de Educación Superior Res. 2082/07). Con anterioridad a su inserción en la EES D, se había desempeñado como fotógrafo y productor de efectos especiales, ganando un premio por su obra Los restos de la memoria (…) Abuelas de Plaza de Mayo. También había estudiado Comedia Musical con un reconocido actor y director de teatro.

El PN10 narró que al momento de su recepción en la EES D fue atendido por la Preceptoría, quienes le brindaron información sobre los aspectos administrativos y "las cuestiones de disciplina" (PN10). Al momento de ser entrevistado, este PN trabajaba en cinco escuelas públicas del partido de Quilmes.

Ninguno de estos tres PN había tenido oportunidad de asistir a una Jornada Institucional en la EES D dado que sus ingresos se produjeron con posterioridad al inicio de la clases. Si bien para ese año lectivo se habían establecido 6 Jornadas Institucionales en el Calendario Académico (Dirección Provincial de Educación Resolución N°7/2015) al suspenderse el PNFP solo se pudo concretar la Jornada de inicio del ciclo lectivo. No obstante, los PN9 y PN10 habían logrado participar de Jornadas Institucionales en otras escuelas y en otros niveles.

Los tres profesores noveles tenían muy en claro que podían dirigirse por asesoramiento a la Secretaría "por cualquier problemita" (PN8) o a la Dirección de la escuela, a la que consideraban "muy democrática y abierta" (PN10) y "preocupada por las familias, los chicos (…)" (PN9).

9.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos

Para la PN8 resultó fundamental conocer los contenidos trabajados y las formas de enseñarlos, para continuar trabajando de manera similar a la que el grupo estaba acostumbrado con el profesor anterior. Refería utilizar el Diseño Curricular para preparar sus clases que elaboraba en torno al Eje de Inglés General. De las cuatro macrohabilidades incluidas en este Eje: escucha, oralidad, lectura y escritura, que el DC prescribía para desarrollar la comunicación en esa Lengua Extranjera, la PN8 enfocaba sus estrategias de enseñanza en las dos últimas, implementando en el aula actividades de lectura y traducción dentro de una dimensión textual (que comprendía léxico y gramática).

La PN8 confeccionaba tareas basándose en sus propios libros de texto. Preparaba una tarea única para el grupo, sin variaciones de acuerdo con el nivel lingüístico de los/as estudiantes. Si notaba dificultades para su realización, avanzaba con una estrategia de enseñanza más personalizada: "igual siempre me tomo un poquito de tiempo si veo que a alguien le cuesta. (…) como ellos son tranquilos (…). Pero dentro de todo, mayormente, entre compañeros casi siempre se ayudan" (PN8).

El espacio observado en el que PN8 daba sus clases era un viejo laboratorio con su mobiliario particular —piletas y mesadas. Esto y la gran cantidad de estudiantes, no eran adecuados para promover situaciones comunicativas grupales. Tampoco podía desarrollar actividades de escucha (listening) porque no contaba con los materiales didácticos y tecnológicos para hacerlo.

La PN8 relataba con satisfacción la buena disposición que el grupo de estudiantes tenía hacia la materia y lo disciplinados que eran, con sus palabras explicaba cómo se sentía: "Re cómoda. Porque ellos son divinos. No te faltan el respeto, ni nada. Son buenísimos. La verdad que con ellos no tengo de qué quejarme… trabajan (…)" (PN8). Por lo tanto, no tenía relatos acerca de alguna situación que le hubiera obstaculizado su enseñanza o disgustado en la EES D, pero si contaba que otros colegios "son más complicados" (PN8) y que en un 1er año en el que estaba realizando una suplencia paralela no lograba que realizaran

las tareas de traducción de textos que les proponía por más que se esforzaba en adecuarlos a un nivel más simple. A la PN8 le preocupaba conocer la situación sociofamiliar de los/as estudiantes: “más que nada de problemáticas que tienen los chicos, ehhh… con su familia, que a veces traen los problemas de la casa” (PN8) y si bien no había participado en Jornadas en la EES D para dialogar sobre este punto, trataba de que ellos/as la vieran como referente en el aula, ofreciendo su ayuda e interviniendo cuando lo creía necesario para aclarar dudas u orientar la tarea.

Para el PN9 planear sus clases le resultaba simple ya que contaba con la motivación de los estudiantes que habían elegido estudiar en una escuela donde la Orientación giraba en torno a las actividades y juegos deportivos. Sin embargo, al ser las primeras cohortes de estudiantes en la EES D, una minoría de ellos habían permanecido en esta escuela porque venían cursando desde la EP y luego en la ESB, pero no se sentían atraídos por los juegos deportivos.

PN9 mostraba satisfacción por las instalaciones que el Club compartía con la escuela, las que le servían para desplegar los juegos deportivos que planeaba para sus clases. En sus propias palabras: “[los/as estudiantes] se prenden en los juegos y el trabajo hecho te gratifica” (PN9). No obstante, un punto complicado se presentaba con la enseñanza y el aprendizaje de los Reglamentos. Esta parte de la enseñanza referida a contenidos considerados teóricos causaba preocupación a PN9. Por ejemplo, la implementación de lecturas de textos y ejercicios de desarrollo de la escritura, en algunas suplencias realizadas en escuelas que no contaban con recursos para realizar las actividades campamentiles en su ambiente natural. Desde una perspectiva ético-política, este PN consideraba que los desempeños mencionados no reemplazaban las prácticas en el ambiente adecuado, y por ende, tampoco facilitaban mejoras en la constitución corporal ni en la salud de los/as estudiantes -lo que constituía una de las finalidades principales de esa Orientación. Si bien el PN9 acordaba con lo que establecía el DC en relación al abordaje práctico de los contenidos de enseñanza, observaba que cuando no había recursos materiales ese abordaje no podía cumplirse y de esta manera se perdía la significatividad formativa de los mismos y su cualidad democrática, pasando la enseñanza a depender de

una cuestión política de asignaciones económicas que no garantizaban la justicia social y educativa.

Al PN10 le costó armar sus clases e implementar sus particulares estrategias de enseñanza en la EES D, pues su metodología de trabajo "era totalmente contraria a lo esperable en una institución escolar" (PN10). El recorte de contenidos posible para la enseñanza de la materia orientada que estaba a su cargo, incluía según el DC "(…) la gimnasia y las habilidades circenses y las producciones corporales expresivas gimnásticas (murga, hip-hop, otras danzas)". (DGCyE | Diseño Curricular para ES.5, 2011, p 14). Dentro de esta prescripción PN10 intentaba desestructurar los tiempos y las posturas, en sus propias palabras: "en una escuela que les pide que estén siempre sentados y quietos, sin hablar, yo pretendo que se muevan y hablen todo el tiempo" (PN10). Además de estas estrategias, este PN les proponía una variedad de actividades que incluían: hacer rap, ruidos, tatetí y en un plano teórico-práctico: estudiar dramaturgia.

Por su formación, el PN10 planteaba actividades holísticas que no se circunscribían a la corporeidad únicamente, sino que exponían cuestiones afectivas y emocionales de los/as estudiantes, "los sacudían" (PN10). Además, creaban sinergias en el aula de las que emergían posturas que reforzaban sus autoestimas, la aceptación de la diversidad y ayudaban en la dilución de estereotipos y diferencias, en síntesis, situaciones que les brindaban bienestar.

Enseñar generando estos espacios causaba gran satisfacción para PN10 quien se preocupaba también por lograr un buen vínculo con los/as estudiantes. Por este motivo, narraba que sintió insatisfacción consigo mismo en una oportunidad en la que fue advertido por la Dirección de la escuela sobre el incumplimiento de normas de convivencia esenciales. Tan ensimismado estaba con la participación de algunos/as estudiantes en la actividad que estaban desarrollando, que no se había dado cuenta que otros/as estudiantes le pedían permiso para ir al baño, y no regresaban al aula, se quedaban charlando en grupos en otros espacios, invisibles a cualquier supervisión pedagógica.

Esa situación conmovió a PN10 haciéndolo reflexionar respecto a que los límites de la enseñanza del profesor no se circunscriben solo al aula y que abarcan

muchas otras cuestiones que no están definidas como contenidos prescriptos de las materias, sino que se presentaban transversalmente. En esta línea, al PN10 le interesaba trabajar con las formas de habitar el aula que manifestaban algunos/as estudiantes, principalmente con las relaciones que establecían entre si. Para concretarlo había elegido trabajar los contenidos de la ESI en forma transversal con otras materias, fundamentalmente cuestiones ligadas a la violencia de género.

9.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas

Al enseñar una materia del núcleo de Formación Común (FC), la PN8 no tenía contactos cotidianos con otros/as colegas ya que sus horarios estaban diagramados con la organización de horarios mosaico, descripta con anterioridad en este estudio. Adicionalmente, al haberse insertado hacía poco tiempo en la escuela, no participaba en el Proyecto Mejoras ni conocía otros proyectos como los que abarcaban las materias de la Orientación.

Las materias de Formación Orientada (FO) se trabajaban en articulación con las de FC, por ejemplo: para 4to año la materia Educación Física y corporeidad (FC) articulaba con Prácticas deportivas y atléticas (FO), que enseñaba el PN9; mientras que para 5to año la materia Educación Física y Cultura (FC) articulaba con Prácticas Gimnásticas y Expresivas I (FO), a cargo del PN10.

Ambos PN participaban de proyectos institucionales que estaban en desarrollo y que giraban en torno a las prácticas deportivas como preparación para los Juegos Bonaerenses, o en actividades que incluían la expresión corporal y motriz, como las obras que llevaban a los jardines de infantes para leer y actuar y que preparaban junto con los/as profes de Lengua y Literatura.

Ninguno de estos tres PN había podido participar de la primera Jornada Institucional en la escuela, por lo tanto, inicialmente no formaban parte de los Proyectos del PM.

Al preguntarles por sus relaciones con la Preceptoría, PN8 declaró no conocer el/la Preceptor/a a cargo del grupo en el que enseñaba, ni saber si el grupo tenía designado alguno/a. Para problemas administrativos como los cierres de notas, se dirigía a la Secretaria en búsqueda de asesoramiento.

En el caso de que surgieran problemas de disciplina, la PN8 tenía programadas las siguientes acciones: “Primero que nada, no sé, mandaría notas a la familia, si eso no me da resultado, me manejo directamente con los Directivos. Sí, iría a los Directivos a ver qué me aconsejan que hagan” (PN8).

El PN9 se manejaba con la Preceptoría para consultar cuestiones administrativas y cierre de calificaciones, aunque, según relataba, no le era tan necesario ya. Él había adquirido cierta solvencia al trabajar un año y medio, aproximadamente, como suplente en varias escuelas a la vez y en una de ellas hasta había pasado su situación de revista a provisional. En esa misma escuela participaba junto con otros colegas de un Proyecto, incluido en el Plan Mejoras, denominado: Taller de Circo. En el Taller se trabajaba la violencia en el trato interpersonal haciendo juegos en grupos, malabares, entre otras actividades. A pesar de que el trabajo colaborativo con colegas en la EES D se limitaba a la articulación con la materia de FC ya mencionada, el PN9 afirmaba que “en esta escuela podés plantear temas varios en la Dirección”, lo que consideraba muy valioso ya que “se necesita mucha energía para motivarlos [a los estudiantes]” (PN9).

De forma análoga, el PN10 también limitaba sus acciones colaborativas con colegas a la articulación descripta con la materia de FC y en esta línea manifestaba que “no participo en Proyectos” (PN10). Sin embargo, demostraba su espíritu colaborativo al agregar “sí, ayudo a los estudiantes para armar proyectos ajenos” pues para mí “toda obra es un trabajo en equipo, aún en la escuela (PN10).

En cuanto al trabajo con la Dirección, PN10 coincidía con lo narrado por PN9 en cuanto a que realizaba una gestión democrática, pero además agregaba otro rasgo que consideraba muy valioso “está atenta a lo que sucede, a las necesidades de los/as profesores/as, pero no persigue como en otras escuelas” (PN10).

9.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel

En situación de estudiante de un Profesorado que trabaja en la docencia al mismo tiempo, la PN8 no realizaba capacitaciones por falta de tiempo. En cambio, el PN9 había elegido realizar capacitaciones fuera del área de cursos ofrecidos por la DGCyE. Cursó un Postítulo como entrenador de Gimnasia Artística Femenina en una Universidad cercana a la Región IV. Obtener ese posgrado le permitió insertarse a trabajar en ámbitos netamente deportivos como el CeNARD y en el Club Independiente, abriéndole nuevas fuentes laborales. Al mismo tiempo, ganó experiencia en preparación de gimnastas, saber que utilizaba para preparar a los estudiantes que participarían en los juegos bonaerenses el próximo año. El PN10 había optado por continuar su desarrollo profesional elegiendo una formación pedagógica, que consideraba necesaria para trabajar en las escuelas. Fuera del ámbito de la DGCyE, también había realizado capacitaciones en su formación artística graduándose como docente de Comedia Musical en el instituto que dirigía Pepito Cibrián, a quien define como "artista y director increíble (…) no así como persona" (PN10).

Tal como el PN9, el PN10 apostaba a mejorar su formación artística previendo otra salida laboral aparte de lo escolar, pero además esta capacitación enriquecía su formación pedagógica.

Ninguno de los tres PN accedió a alguna capacitación en servicio en el tiempo que llevaban trabajando en la EES D.

9.3. Comprendiendo el Caso D

9.3.a. La institución escolar

La creación de la escuela D se implementó dentro del encuadre de conformación de Escuelas Secundarias establecido por las políticas públicas, analizadas previamente, que resolvieron organizar el nivel de 6 años de educación secundaria obligatoria en una unidad pedagógica, dado que, en esos momentos, aquel se hallaba dividido y desorganizado en: “Escuelas Secundarias Básicas, Escuelas Medias-Polimodal, Trayectos Técnico-Profesionales, Anexos y Extensiones del Nivel.” (DGCyE-Resolución 3534/09)

La citada resolución declaraba la decisión gubernamental de brindar a los estudiantes la posibilidad de “cursar una trayectoria escolar secundaria completa, adecuada a las necesidades de la comunidad en su conjunto” (DGCyE-Resolución 3534/09). Para ello debían acomodar, también, la cantidad de docentes y los módulos asignados a cada institución, es decir la Planta Orgánica Funcional. Con la apertura de cada uno de los años superiores de la Escuela Secundaria se generaban nuevas vacantes de horas correspondientes a las materias orientadas que, al ser cargos de creación, se traducían en un ingreso de profesores de manera provisional.

Al momento de realizar esta investigación, todavía no había egresados de la EES D, estando previsto que la primera cohorte finalizara al año siguiente. En esta etapa de transición que modificaba año a año, gradualmente, la historia institucional y su dinámica de funcionamiento, se visibilizaba que esta escuela secundaria estaba comenzando a funcionar como una sola organización, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo.

Como se mencionó anteriormente, la EES D se había anexado en el año 2015 a una ESB que venía funcionando desde 2005 y, por lo tanto, constituía una organización con una historia de fundación propia, y una peculiar forma de funcionamiento institucional diferente a la acoplada escuela secundaria. La conformación trajo aparejados cambios estructurales en lo pedagógico-curricular: la implementación de un nuevo DC (para cada una de las orientaciones) que fue producido al mismo tiempo que se abrían los años

superiores correspondientes; un cambio de perspectiva sociocultural respecto a la población de adolescentes y jóvenes cuya franja etaria se amplió; un equipo directivo que funcionaba ahora gestionando una sola organización en el nivel secundario; ampliación de la POF año tras año, hasta completar la apertura de los 6tos años.

Las incorporaciones de profesores/as —noveles y con experiencia en la enseñanza de materias de FC de Educación Física— para cubrir las horas de las materias orientadas cada vez que se abría un nuevo año del ex Ciclo Superior, problematizaban la cohesión del funcionamiento institucional. Este debía tornarse permeable a la recepción de esos nuevos/as profesores/as, y colaborativo a su acoplamiento en los Proyectos Institucionales en marcha.

Si bien al realizar la coformación el equipo directivo de la ESB se mantuvo, en la estructura institucional se observaba un núcleo de profesores que ya venía trabajando en conjunto al que se iban sumando nuevos profesores año a año. Con sus ingresos aportaban diversidad de posicionamientos pedagógicos, éticos, políticos, socioculturales, que teñían de heterogeneidad las relaciones intraescolares generando tensiones, conflictos, y también acuerdos y nuevas posibilidades de acción.

En términos de una organización micropolítica, se podía reconocer el poder que ejercía el equipo directivo como autoridad formal estructural de la EES D, y como influencia, representando un poder que no estaba regido por la normativa legal, dinámico e informal. Como ejemplo de la primera acepción, los profesores noveles acudían al equipo directivo por instrucciones precisas acerca de cuestiones pedagógicas y administrativas que desconocían, pero también valoraban los asesoramientos que, por ejemplo, realizaba el D4 en el momento adecuado, con referencia a alguna situación que estaba sucediendo dentro de las aulas. Las dos acepciones descriptas acerca de las manifestaciones del poder en la micropolítica escolar de la EES D se manifestaban también al llevar a cabo algunos Proyectos Institucionales. El poder como autoridad pertenecía a algunas Coordinaciones de áreas de materias de Formación Común (como Lengua y Literatura y Educación Física, que venían de la ESB y se mantenían en el EES D) que dirigían la implementación de los citados Proyectos en los que

intervenían colegas de otras disciplinas, incluido el profesorado principiante, formando así coaliciones que funcionaban por intereses comunes de acción.

Uno de los/as profesores/as noveles que entrevistamos, participante de algunos de estos Proyectos, parecía ejercer cierto poder que se manifestaba como un tipo amorfo de influencia sobre sus colegas. El manejo de recursos propios obtenidos por su formación y capacitaciones artísticas, como el acopio de conocimientos acerca de la producción de espectáculos teatrales escolares, eran valorados por esa organización, lo que le permitía interactuar fluidamente en las redes de relaciones escolares.

La EES D mostraba ser una escuela que se preocupaba por pensar y practicar estrategias que promovían la inclusión y la permanencia del estudiantado que se iba sumando. De hecho, en varios momentos en los que se realizó el trabajo de campo en la institución presenciamos situaciones de diálogos entre familias y estudiantes con el D4. En esas conversaciones se discutían cuestiones que hacían a la permanencia y a la calificación de aquellos, que trataban de resolverse pactando compromisos adaptados a cada situación particular, dentro de lo normado en el Régimen Académico (Resolución 587/11) DGCyE Provincia de Buenos Aires, a cumplir por ambas partes: estudiantes con sus familias y escuela. Estos acuerdos se revalidaban en las aulas o en la Preceptoría, sufriendo en muchos casos posteriores readecuaciones que se acordaban entre profesores/as y preceptores/as con los/as estudiantes.

Sin embargo, al mirar las estrategias de inclusión deportivas desde otro punto de vista, se podría considerar que la construcción de un proyecto de vida teñía esas actividades y las de expresión corporal también, con un sentido de rescate o recuperación, de mística o de apostolado, al colocar gran peso en la voluntad de inclusión de los estudiantes, responsabilizándolos, en cierta manera, por sus condiciones de vida y los resultados a futuro (Montesinos y Sinisi, 2009).

9.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel

A diferencia de los Casos anteriores, ninguno/a de los/as profesores/as principiantes de la EES D, tuvieron la oportunidad de participar de Jornadas institucionales en la mencionada institución. Sus incorporaciones ocurrieron mediando el año 2016, por lo tanto, la primera reunión inicial del año escolar ya había pasado. Adicionalmente, en esa etapa, el PNFP (2013) estaba siendo discontinuado por el nuevo gobierno nacional y provincial, hecho que obturó las reuniones posteriores (dimensión colectiva) y ocasionó que los PN tomaran conocimiento de los Proyectos Institucionales solamente al ser invitados a participar, al no disponer de un espacio de intercambio colaborativo con otros/as colegas y preceptores/as de la institución (dimensión situacional).

Ante estas circunstancias, los PN hicieron ostensibles diferentes posicionamientos. Por ejemplo, para pensar sus clases la PN8 apelaba didácticamente a continuar con la metodología de trabajo en el aula que había implementado el profesor antecesor. Entre los saberes necesarios para enseñar, la PN8 manifestaba darle prioridad al saber curricular y ponía expectativas positivas en la realización correcta de las tareas por los/as estudiantes. Si bien declaraba estar abierta a las consultas por dudas que pudieran surgir en el desarrollo de las tareas, no tomaba ninguna iniciativa para monitorear el trabajo, como recorrer el aula y observar las tareas escritas, sino que simplemente se quedaba esperando que se acercaran a preguntarle si lo necesitaban. En esta misma línea de acción, la PN8 alentaba el trabajo en grupos y el aprendizaje cooperativo entre pares.

Este último rasgo expuesto se correspondía con el saber profesional, aprendido en su formación inicial, con el que la PN8 intentaba abordar la enseñanza de esa lengua extranjera: un enfoque basado en tareas (Communicative Task-based Approach) –“resolución de problemas y saber hacer cosas” [con la Lengua] (DGCyE Diseño Curricular para ES (2010), p. 12)- orientado al proceso de aprendizaje y no únicamente a los resultados, tal como era presentado en los respectivos DC.

A pesar de estos intentos por instalar un trabajo en el aula acorde a las características de lo que consideraba una pedagogía crítica, en el momento en el que tuvo lugar esta investigación, la PN8 limitaba la enseñanza al desarrollo de la lectura y la traducción escrita, sin dar lugar a tareas que comprendieran el desarrollo de otras habilidades (escucha y habla), en variadas situaciones comunicativas (inglés específico e inglés aplicado) que incorporaran los aspectos lexicales y fonológicos.

En referencia a los aspectos vinculares con el grupo, la PN8 relataba que mantener las rutinas en las tareas le servía para no desestabilizar los aprendizajes logrados hasta ese momento, y, del mismo modo, cimentar la confianza de los/as estudiantes en su enseñanza (dimensión personal). Este estado de no implicación de la PN8 podía fundarse en su reciente inserción, pero se veía reforzado por la falta de información que ella declaraba (dimensión personal) con respecto a la asignación de preceptores, o al desconocimiento de los contenidos que conformaban los Proyectos Institucionales que explicaba parcialmente, la falta de trabajo colaborativo con sus colegas (dimensión situacional).

Desde otro punto de vista, al efectuar el análisis micropolítico, estas acciones se ubicaban dentro de una faz de pasividad hacia ciertas dinámicas institucionales. Institucionalmente, el aislamiento y la ocultación de situaciones conflictivas que suceden en las aulas -y que son comunes a todos los funcionamientos escolares- constituían también, expresiones implícitas de la micropolítica escolar que, en esta circunstancia, dificultaban la integración de algunos/as PN a coaliciones con intereses comunes, y trababan estrategias de inclusión, como la concurrencia de los/as estudiantes a las horas de apoyo o la participación en proyectos (dimensión situacional).

Pensar las clases para el PN9 significaba utilizar su saber profesional para elaborar planes y articularlos con los Proyectos deportivos que se estaban implementando en ese momento (dimensión personal). Al pertenecer como profesor de una de las materias orientadas a uno de los grupos más reconocidos y valorados de la institución, este PN tenía varios colegas referentes con experiencia en el área y en la escuela, con quienes coordinar las actividades que

preparaba y el espacio a utilizar (dimensión situacional). Trataba de que todos/as los/as estudiantes participaran en ellas, y para eso contaba con los saberes disciplinares que había aprendido no solo en su formación inicial sino en las distintas capacitaciones que había cursado como especializaciones. Estos le habían permitido diversificar su trabajo, tomando módulos de nuevas materias orientadas en otras escuelas y en clubes. Basado en el saber de la experiencia que había acopiado debido a las suplencias simultáneas que venía realizando, el PN9 pudo comprobar que era posible y deseable trabajar en coherencia con su posicionamiento ético en la EES D (dimensión personal). Su pertenencia como profesor de una MO a uno de los grupos más influyentes en la dinámica escolar le permitían compartir estrategias de enseñanza inclusivas con colegas de su misma y de otras disciplinas, mediante prácticas reales, no solo teóricas como sucedía en otras escuelas (dimensión colectiva).

Las instalaciones físicas en el campo de deportes con que contaba la EES y la dinámica colaborativa con que funcionaba la mencionada institución (dimensión situacional), lo hacían sentir tan cómodo, que el PN9 confesó que prefería quedarse trabajando en esta institución como suplente, en lugar de seguir trabajando en otras en las que las actividades se realizaban solo memorizando textos porque no había recursos, aunque perdiera su situación de revista provisional (dimensión personal). Su decisión se fundaba en la coincidencia de la política y la práctica entre su posicionamiento ético-pedagógico y la lógica de acción institucional.

Tal como lo expresara Freire (2002) “la vida se ha ido transformando en una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio hacer sobre el mundo. Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella, y su conciencia generó a su vez práctica” (p. 124). En concordancia con el pensamiento de Freire, las reflexiones del PN9 acerca de la enseñanza deportiva, gimnástica o campamentil, le mostraban que ella no era posible solo con palabras, sin haber transcurrido previamente un hacer; una práctica en el mundo que no se hubiera transitado como experiencia educativa, de la cual todos/as aprendieran, incluso él mismo, para poder, luego, significarla en el lenguaje. ¿Cómo podían, a su vez, los/as estudiantes reflexionar sobre la

enseñanza de una práctica deportiva, gimnástica o campamentil que solo sucedió en las reglas, instrucciones o descripciones de un texto para lectura?

A partir de haber implementado su enseñanza sin los recursos necesarios, el PN9 deliberó acerca de lo que para él era una buena enseñanza eligiendo, en concordancia, resignificar para sus clases las orientaciones explicitadas en el DC, sus prescripciones y contenidos. Mediante procesos reflexivos, produjo modificaciones en torno a la selección y abordaje metodológico previo, cuestionando esa manera de enseñar que no garantizaba aprendizajes significativos ni justicia social, pero encajaba en una dinámica institucional falsamente inclusiva, no compatible con su posicionamiento ético-político (dimensión personal).

Aunque el PN10 también enseñaba una MO como el PN9, al insertarse en la EES D se encontró con distintas circunstancias que representaban para él, una situación doblemente inédita. Por un lado, la institución estaba abriendo su 5to año por primera vez (dimensión situacional) y, por otro, él iba a enseñar una materia orientada de la que no había muchas referencias previas ni siquiera en la respectiva Región, pues existían pocas escuelas con egresados de la Orientación en Educación Física (dimensión colectiva). De todas maneras, esas novedades eran afrontadas con entusiasmo y alegría, porque tal como lo relatara previamente, el PN10 quería vivir la docencia desde dentro de una escuela estatal y confiaba plenamente en renovar la educación por medio del arte (dimensión personal). Para dar curso a sus convencimientos, el PN10 recurría al saber de la experiencia, aunque este no había sido acumulado por su trabajo como profesor en el nivel secundario sino en otras actividades laborales del mundo artístico en la que había recibido reconocimientos profesionales y premios (dimensión personal).

A través de los diálogos familiares, PN10 había tomado conocimiento del trabajo docente, lo que acrecentó su interés por enseñar en alguna escuela estatal. Aunque estaba seguro de sus conocimientos concernientes a lo artístico (saber disciplinar y técnico-profesional) para pensar cómodamente los contenidos de sus clases, le preocupaba el manejo escolar de los grupos a su cargo y el

dominio del DC, motivo por el cual estaba cursando un postítulo pedagógico (dimensión personal).

El PN10 diseñaba sus clases en formatos didácticos diferentes a los que habitualmente se disponían dentro de las aulas. Usaba el espacio del aula como un escenario, el piso como asiento, diferentes niveles espaciales (escénico, del público, por ejemplo); fomentaba agrupamientos no tradicionales que ayudaban al tratamiento de conflictos de relaciones entre pares. Reflexionaba siempre sobre la posibilidad de que sus clases fomentaran en los/as estudiantes mayor libertad expresiva dentro de una experiencia estética integral, corporal y emocional (dimensión situacional).

Si bien el PN10 articulaba la enseñanza de su MO con la de otra materia de FC como ya fue expuesto anteriormente con el PN9 en este Caso, el dominio de las disciplinas artísticas había favorecido las relaciones del PN10 con colegas de otras áreas disciplinares en torno al trabajo colaborativo en proyectos institucionales y en temas transversales (dimensión situacional).

La politicidad de la docencia se manifestaba en las prácticas del PN10 como una virtud ciudadana: pensaba e implementaba sus clases en línea con una dimensión ética que le permitía elegir estrategias y metodologías respetando la alteridad de los estudiantes, sin aceptar imposiciones curriculares (Cullen, 2009). Y aunque no había aún tradiciones entre los colegas de la Región que hicieran prevalecer contenidos o métodos determinados para esta nueva MO (dimensión colectiva), el PN10 decidía la selección y el abordaje de los contenidos con creatividad y escucha de los aspiraciones de aprendizajes de los/as estudiantes. Construía y reconstruía sus prácticas diarias para orientarlas a la inclusión educativa, en el mismo sentido que las aspiraciones de la EES D (dimensión personal).

Su práctica pedagógica intentaba matizar las actividades corporales con el estudio teórico de la Dramaturgia que consideraba relevante para que los/as estudiantes pudieran producir sus propias obras en los Proyectos Institucionales en los que participaban (dimensión situacional). La lectura y discusión de estos textos fomentaba la resignificación de las prácticas expresivas en el aula, y sustentaba la producción de otras nuevas de acuerdo con los principios que

caracterizaban las culturas de los/as estudiantes, en la respectiva comunidad educativa en la que se ubicaba la EES D (dimensión situacional).

Capítulo 10. Caso E – Otra escuela deportiva

10.1. La Escuela de Educación Secundaria E (EES E)

10.1.a. Las transformaciones en la historia de la escuela

La EES E estaba emplazada en el barrio residencial 2 de septiembre de la ciudad de San Francisco Solano (SFS), distinto al de la EES D, porque estaba alejado del centro y a muy pocas cuadras del Arroyo Las Piedras que divide SFS de Villa La Florida (VLF)[23]. La mencionada escuela comenzó a funcionar como Escuela de Educación Secundaria conformada recién a partir del año 2016, momento en el que se ensambló con una ESB -en forma similar a la descripta en el Caso 4- de acuerdo con lo establecido en la Disposición 51/09 de la DGCyE Art. 4 que estipulaba en el punto 1° que las escuelas secundarias de 6 años podían surgir por crecimiento vegetativo, agregando el Ciclo Superior a una ESB en funcionamiento que al momento de realizar el trabajo de campo ya había anexado 4to y 5to años.

La EES E se ubicaba en la misma manzana que una Escuela Primaria, un Jardín de Infantes y un Centro de Educación Física, en una configuración similar a un polo educativo. Como toda escuela nueva, no tenía nombre todavía, sino que se la identificaba por un número[24]. Estaba situada detrás de la mencionada EP, en el mismo predio, compartía con ella el acceso, el patio y algunas aulas. Lindaba con un Centro de Educación Física pero no compartía las instalaciones durante el horario escolar. El patio abierto proveía condiciones básicas para esa institución educativa, dado que la EES E tenía orientación en Educación Física.

Esta nueva Orientación en Educación Física para las EES representaba una propuesta formativa original para el barrio, que aspiraba a incrementar la matrícula de la EES ofreciendo una perspectiva distinta a las ya existentes (Economía y Administración; Comunicación; Ciencias Sociales; Ciencias Naturales) para atraer a adolescentes y jóvenes tradicionalmente no incluidos en el Nivel y lograr su permanencia durante toda esta etapa.

[23] Por su ubicación, historia de la localidad y por la comunidad que recibe, se toma VLF como su localidad para esta Tesis.
[24] Continúa sin nombre en la actualidad

Tal como lo explicitamos en el Caso 4, el Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5to año (2011), estipulaba que la Orientación en Educación Física perseguía como meta: “atender a la diversidad de culturas juveniles para que los jóvenes puedan desplegar sus capacidades y participar en una propuesta educativa que los incluya”. (p. 10) mediante la implementación de prácticas de enseñanza que intervinieran en “la constitución de la corporeidad y motricidad, la promoción y el cuidado de la salud y el uso recreativo del tiempo libre” (p. 10) en el ambiente escolar, y fuera de la escuela participando activamente y con compromiso, en problemáticas sociales, culturales, ambientales, económicas, de género y políticas, vinculadas al deporte y a la expresión recreativa.

La Orientación de la EES E fue elegida facilitando una apertura democrática a la participación de la comunidad y otras organizaciones barriales. Según testimonio de la Dirección de la escuela se organizó “una encuesta a los alumnos y a las familias porque tenemos una fuerte articulación con el CEF” (D5). Además, los estudiantes ya habían participado durante su escolaridad primaria y secundaria básica, en algunos torneos y eventos deportivos infantiles y juveniles, por ejemplo, los Juegos Bonaerenses organizados por la Subsecretaría de Deportes, y, como relató la D5, contaban con el CEF a espaldas de la institución para afianzar opcionalmente las actividades deportivas.

Aunque había otra EES con la misma orientación a unas diez cuadras, correspondía a otro zona de SFS, y “no compartimos matrícula” (D5) entre ambas instituciones. En su relato, la Dirección de la escuela señala que la elección de la orientación estuvo fundada en que la EES E tenía “todas las posibilidades, en articular con el CEF que tiene el espacio para hacer deportes (…) y muchos alumnos de la escuela son también alumnos del CEF” (D5).

10.1.b. El barrio, la comunidad y los proyectos escolares

El barrio en el que estaba ubicada la escuela era un barrio típico de SFS, con viviendas mayormente bajas, de una planta, muchas inconclusas con ladrillos a la vista y veredas de césped. A un par de cuadras, para el lado del Arroyo Las Piedras, las viviendas se volvían aún más precarias y las calles eran de tierra. Cabe mencionar que la EES E compartía todos los datos aportados en las estadísticas citadas sobre SFS, en el Caso 4. En síntesis, la comunidad en la que está inserta la EES E estaba formada por familias de sectores populares,

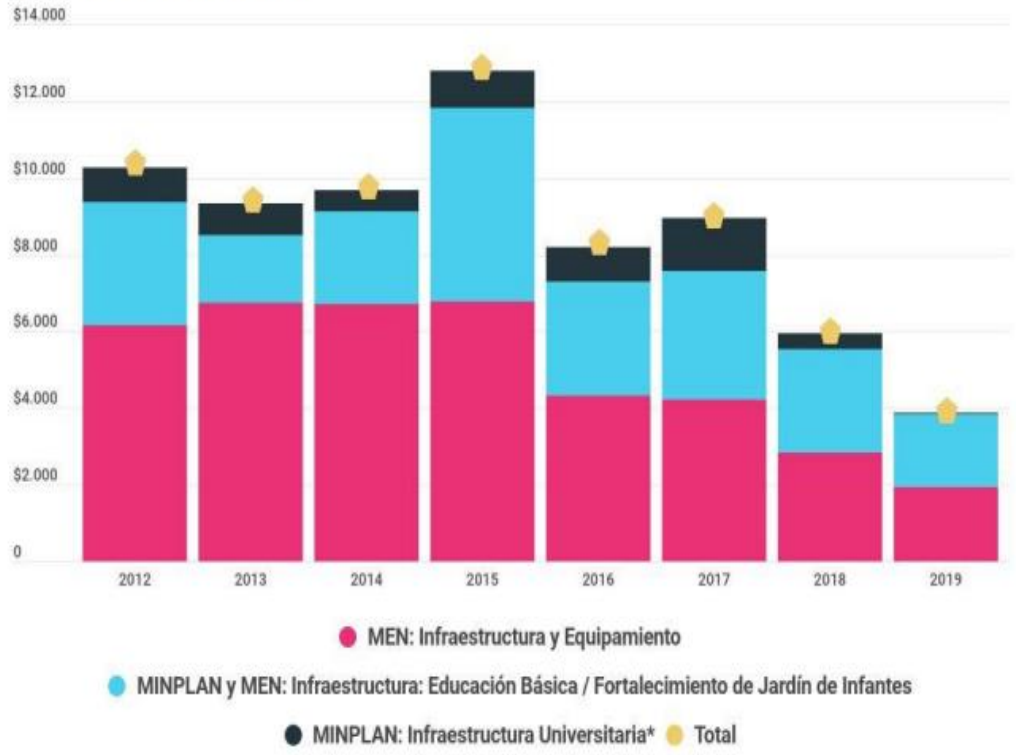
A partir de la obligatoriedad del nivel dispuesto en la LEN 26.206 (2006) y en la Ley Provincial de Educación 13.688 (2007), el Estado había comenzado a realizar diferentes acciones políticas, tales como: el aumento en la inversión presupuestaria educativa pública, la edificación de nuevas escuelas, y las becas y el reparto de textos escolares, para que los adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables como los que concurrían a la EES 54 de SFS, ejercieran plenamente sus derechos a acceder a la educación secundaria, o a completar sus estudios en el mencionado nivel en clave de igualdad educativa.

En relación con la inversión educativa en el momento en que se conformó la EES E, el CIPPEC (2019) arrojaba los siguientes datos:

Figura 3

Presupuesto en estructura escolar (2012-2019)

Gráfico 10. Presupuesto en infraestructura escolar: MEN/MECCyT y MINPLAN-MIOPyV (en millones de $ 2018). 2012-2019



Nota. El gráfico muestra el financiamiento educativo 2012-2019 y su división en infraestructura y equipamiento, fortalecimiento de Jardines de Infantes e infraestructura universitaria. Adaptado del Informe del Partido de Quilmes, p. 4. Fuente: Claus, A. y Sanchez., B. (2019). El financiamiento educativa en Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. p. 33. CIPPEC. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desafío-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf

El análisis de los datos mostrado en el gráfico anterior puso en evidencia que la inversión en Infraestructura y equipamiento realizada por el MEN decayó notablemente a partir de 2016, destinándose un porcentaje de inversión apenas mayor en el año 2017 al Fortalecimiento de Jardines de Infantes y a la infraestructura Universitaria. Al haber cambiado el foco de inversión de la escolaridad básica obligatoria al fortalecimiento de los Jardines de Infantes, la EES E, tal como muchas otras escuelas secundarias de reciente conformación,

no recibió fondos para ampliar sus instalaciones por lo que continuaba compartiendo entrada, aulas y espacios con la referida EP.

La EES E formaba parte del Programa Jóvenes y Memoria perteneciente a la Comisión Provincial por la Memoria. En el año en el que se realizó el trabajo de campo para esta investigación, los/as estudiantes habían producido y presentado una historia de amor un Excombatiente de Malvinas en formato audiovisual, titulado “No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja”. En conjunto con los/as profesores/as disciplinares habían investigado sobre la guerra de Malvinas y buscado fotografías de los momentos transcurridos, las que fueron hilvanadas con dibujos y un hilo narrativo con un inesperado desenlace[25]. Finalmente, viajarían a Chapadmalal[26] para exponer su trabajo en el cierre del mencionado Programa junto con otras escuelas del Partido de Quilmes, como era habitual.

La institución EES E participaba también en su conjunto en otras intervenciones comunitarias en relación con sus Proyectos Institucionales. Entre las articulaciones con el CEF, la EES E tenía un proyecto para los/as estudiantes de 4to año en el que realizaban prácticas acuáticas en un Club del partido de Quilmes. Si bien estas prácticas eran opcionales, les servían como preparación a los/as estudiantes para la cursada de la materia de FO Prácticas deportivas y acuáticas en 5to año. Adicionalmente y de manera habitual para toda la EES E, la materia Educación Física perteneciente a la FC era desarrollada en las instalaciones que el CEF les prestaba.

[25] https://www.youtube.com/watch?v=soaV9IAJ33E
[26] https://quilmesnoticias.com.ar/2016/12/06/ya-estan-en-chapadmalal-mas-de-600-jovenes-quilmenos-para-el-cierre-de-jovenes-y-memoria/

10.1.c. La Dirección, los/as profesores/as y la inclusión

La D5 había llegado a la escuela cuando esta solo funcionaba como una ESB en el año 2005. Se había desempeñado como Secretaria hasta el año 2012, en el que tomó la Dirección provisional. Años más tarde, pasaría su cargo titular de Vicedirectora de otra escuela de la Región IV a la EES E. La D5 rememora el momento en que concursó para titularizar su cargo como una instancia que la llevó a decidirse para continuar estudios universitarios. Como ella era profesora de Matemática, sentía mucho interés en actualizarse en materias de Educación, y por eso eligió cursar la respectiva Licenciatura en una UN localizada en la misma Región. Su interés por la dimensión pedagógica de la función directiva la motivaba a dedicar gran parte de su tiempo en "mirar las planificaciones y los asesoro y los oriento" a los/as profesores/as, incluidos los/as noveles, de manera personalizada.

A diferencia de los Casos anteriores, en aquellos momentos en los que se realizó esta investigación, el PNFP (2013) había sido reemplazado en 2016 por el Programa Nacional de Formación Situada (PNFS) lo que implicaba cambios en las definiciones de las políticas educativas públicas y retrasos en el establecimiento de las fechas para las Jornadas Institucionales y sus temáticas. Desde el INFOD, se habían discontinuado gran parte de los cursos y Postítulos, y la asignación del presupuesto para el referido Programa ya no se asignaba directamente, sino que el presupuesto estaba desconcertado, y su manejo pasó a ser distribuido en varios asuntos educativos, a discreción de los gobernadores.

Por estos cambios y retrasos descriptos, la primera reunión del ciclo lectivo había estado basada en las problemáticas que la D5 había trabajado en los encuentros de Directivos y Supervisores del PNFP del año anterior. En las reuniones institucionales, D5 sostenía que se replican y ponen en práctica "ideas que se trabajan en esas reuniones" (D5) haciendo referencia explícita al PNFP (2013). Para D5 este Programa le permitía afrontar diferentes problemáticas relativas a la obligatoriedad del nivel y al trabajo con la inclusión en particular, junto al profesorado de su institución, y cabe señalar que los nuevos lineamientos de las políticas educativas que se estaban tratando de implementar con el cambio de

gobierno nacional y provincial, explicitaban los cambios con grandes reservas y discrecionalmente. En especial en la formación docente, los cambios se podrían definir como una recreación de sentidos aplicados a los mismos conceptos que se utilizaban en el gobierno anterior, lo que confundía al personal directivo y al resto del profesorado.

Un ejemplo relevante fue el uso de la frase formación situada vinculada al relanzamiento del Programa Nuestra Escuela que prometía “construir sobre lo ya realizado” (Resolución CFE 286/16). Sin embargo, la frase se aplicaba a la consecución de metas y al desarrollo de habilidades de aprendizaje en forma homogénea para toda la educación obligatoria, a diferencia del sentido adjudicado en el Programa, con el que se designaba a las problemáticas pedagógicas y sociales que ocurrían institucionalmente y a la implementación de estrategias de enseñanza para una escuela específica (contexto) y en un nivel en particular. En el mencionado documento aparecían, además, otros indicios de cambios de sentidos como la oferta de cursos y Postítulos del Componente 2 del PNFP que no fue conservada, sino que se estipularon otras directivas acerca de las disciplinas y contenidos a impartir, y al poco tiempo, todos se cancelaron, cesando a la totalidad de sus docentes.

10.1.d. Los/as preceptores/as y la recepción en la escuela al profesorado novel

La P7 había comenzado a trabajar como preceptora en la escuela en el año 2004. En ese momento la escuela era una ESB, pero, al momento de esta entrevista, la P7 era preceptora de 4to año del turno mañana de la EES E, aunque continuaba con las mismas funciones en 1er y 3er año del mismo turno, que habían pasado desde la ESB a conformarse con el resto de la EES E.

Durante los años que venía desempeñándose como preceptora, la P7 había acompañado a muchos profesores noveles a sus cursos en el momento de su llegada, luego que hubieran realizado la toma de posesión en la Secretaría. Tanto ella como otras Preceptoras recepcionaban a los/as profesores/as noveles y veteranos cuando llegaban por primera vez, y les informaban sobre el funcionamiento y la disciplina de los cursos en los que tomaban horas. No obstante, la P7 aseguraba que las actuaciones de los profesores se conectaban con el dominio del grupo y sus rasgos personales, por lo tanto, sus desempeños "no depende[n] ciertamente de la antigüedad" (P7).

En su narración, la P7 puntualizó el trabajo administrativo (uso de libros de temas, calificaciones, uso de libros de Actas) que realizaba con el profesorado novel a su ingreso en la institución o en circunstancias en que su intervención era solicitada. Una cuestión a la que la P7 le dedicaba mucha importancia era que la escuela no tenía asignado un EOE para operar en situaciones de problemáticas estudiantiles, entre estudiantes o entre estudiantes y docentes. En la dinámica escolar las mencionadas situaciones eran frecuentes. Por este motivo, la preceptoría asumía que para "cualquier problema que ocurre intervienen los preceptores siempre" (P7), a partir de asumir un lugar de corresponsabilidad en el sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles. Estas situaciones referidas, involucraban, también, a los/as profesores/as noveles.

En referencia a los Proyectos Institucionales y a la incorporación del profesorado novel en ellos, la P7 mencionaba como relevantes aquellos que se llevaban a cabo interinstitucionalmente con una UN de la Región. Jóvenes y Memoria y

Levanta la mano eran dos de esos Proyectos en los que algún/a profesor/a novel participaba, aunque no eran de los cursos a su cargo.

En otras situaciones de acompañamiento de la Preceptoría hacia los/as profesores/as (que incluían al profesorado novel), la P7 señalaba que proveían información necesaria para el desarrollo de los Actos escolares, y colaboraban con el armado de la parte técnica que comprendía, básicamente, los espacios en donde se desarrollaban (llaves) y el sonido (parlantes y micrófonos).

10.1.e. Los/as colegas y sus relaciones con los/as profesores/as noveles

El PE7 era un profesor con mucha experiencia en el área de Prácticas del Lenguaje que hacía más de veinte años que trabajaba en distintos niveles e instituciones educativas de la localidad de SFS. Si bien, por su formación, había comenzado su propia carrera docente como maestro de grado, anhelaba trabajar como profesor de secundaria. La implementación de la Ley Federal de Educación (LEF, 1993) le brindó esa posibilidad por medio de un dispositivo que instauró, llamado reconversión, pero él no eligió seguir ese camino, sino que prefirió estudiar el respectivo profesorado, aunque le insumiera un tiempo más extenso.

Para que la reforma educativa de los 90' se pudiera implementar fue necesario arbitrar un dispositivo —denominado reconversión docente— que, básicamente, consistió en un curso de perfeccionamiento docente por el que los/as maestros/as de grado se transformaban en profesores/as de determinada asignatura, en un lapso de 6 meses (Moscona y Rosenberg, 2007). Esta capacitación fue establecida de manera opcional, en el intento de afrontar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar extendida entonces a la EGB 3, según las nuevas condiciones estipuladas en la LEF (1993), y originó tensiones en el colectivo docente. Aunque una parte del mencionado colectivo apoyó la implementación de la reconversión al contemplarla como puerta de acceso a nuevos puestos docentes, de forma semejante, el profesorado de nivel secundaria en general, la consideró como una devaluación de sus credenciales.

PE7 pasó gran parte de su carrera en el nivel primario, por eso fue testigo del cambio que produjo la LFE (1993) al crear la ESB y el Polimodal, desarmando y mezclando en la EGB 3 los dos niveles que tradicionalmente constituían la escolaridad primaria y la media.

En esa oportunidad, muchos/as profesores/as de secundaria no quisieron tomar horas en la EGB 3, ya que este cambio implicaba, también, una baja en la categoría salarial para el profesorado de la escuela media, y se ahondó, así, la fragmentación entre los dos cuerpos de profesores y la afiliación a un colectivo docente general.

Para este profesor con gran antigüedad en la institución estudiada, la comunidad le había brindado, siempre, un apoyo invalorable a la EES E. Marcaba como hitos relevantes, la sugerencia y el apoyo otorgados para la elección de la Orientación, que habían movilizado a la D5 en esta gestión, y, al momento de nuestra indagación, el marcado interés y el sostenimiento de las actividades deportivas en contraturno, a las que concurrían familias enteras para entrenarse (canotaje, natación, entre otras).

En conexión al prestigio comunitario de la EES E, el PE7 afirmaba que muchos exalumnos/as de la EES E enviaban también a sus hijos a esa escuela, y que muchos/as egresados/as eran ya colegas, y se los/as encontraba como tales no solo en esta escuela, sino en otras de la Región, ya que con el 50% del Plan de Estudios de un Profesorado acreditado podían acceder a la toma de horas para suplencias o provisionalidades.

Particularmente, este PE disfrutaba y alentaba el trabajo colaborativo en Proyectos Institucionales, exponiendo como ejemplo cómo, a partir del estudio de una novela que correspondía a las asignaturas de Prácticas del Lenguaje o Lengua y Literatura, se abordaban distintos contenidos desde otras: Biología, Lenguas Extranjeras, Construcción de la Ciudadanía, materias artísticas, y reconocía que las intervenciones del profesorado novel aportaban, principalmente, la introducción de la tecnología en ellos y en toda la enseñanza del nivel, pues “la traían consigo” (PE7). En este punto se detenía al señalar las diferencias en el manejo tecnológico del profesorado novel, en comparación son el de sus colegas con mayor antigüedad en la docencia, al que conceptualizaba positivamente por la motivación que la utilización de las TIC causaba en los/as estudiantes.

Durante sus años de trabajo en la EES E, el PE7 compartió muchísimos proyectos con diferentes profesores/as noveles, pues esa escuela, de índole democrática, fomentaba la incorporación de todos/as los/as colegas en algún proyecto, sin importar la asignatura que enseñara, viabilizando de esta manera, su socialización institucional.

Reconocía, además, diferencias en el ambiente de las clases que implementaban los/as profesores/as principiantes. Desde su perspectiva,

aquellas eran mucho más participativas que las clases tradicionales en las que solo se copiaba del pizarrón o se trabajaba con cuestionarios y textos, de manera individual y silenciosa. Por este motivo, declaraba al profesorado novel como “generador de debates”, cualidad muy valorada por los/as estudiantes, y por él mismo, ya que promovían aprendizajes con sentido.

10.2. El profesorado novel en la Escuela de Educación Secundaria E

10.2.a. Trayectoria y formación inicial de los/as profesores/as ingresantes

Tal como lo especificamos en el Caso anterior, más precisamente en el Apartado 4.4.b.1, en el año 2010, la DGCyE creó y publicó el Diseño Curricular (DC) para la Escuela Secundaria, Marco General para el Ciclo Superior. En este DC se establecían las diferentes Orientaciones con el detalle correspondiente a la Formación Común y a la Formación Orientada. La EES E compartía la misma orientación: Educación Física, que la EES D (caso anterior), por lo tanto, la Tabla que demostraba la organización de las materias en el Ciclo Superior en ese Caso era adecuada, asimismo, para esta escuela.

En la EES C se realizaron las entrevistas a dos profesores/as noveles (PN11 y PN12) quienes se habían insertado en la institución unos meses atrás. La PN11 cubrió horas en un 2do año, en una materia del Ciclo básico (Formación Común): Prácticas de Lenguaje. La denominación de esta materia había quedado igual al pasar los 3 primeros años de la ESB a la EES. El PN12 había tomado horas de Sociología en un 5to año. Esta materia correspondía a la Formación Orientada.

La PN11 aún era estudiante en la Carrera de Profesorado de Lengua y Literatura en un IFD de la región IV y el PN12 era un recién graduado de la Carrera de Profesorado de Historia de otro IFD de la mencionada región.

10.2.b. Elección de la carrera e ingreso a la docencia

La PN11 no tenía definición acerca de qué estudios seguir cuando finalizó el secundario. Finalmente, se decidió por un Profesorado de Lengua y Literatura siguiendo consejos de amistades y de profesores. En sus palabras: “una profesora me lo sugirió porque “me gustaba la Literatura y me iba a ir bien”. (PN11). Esta PN se insertó en la EES E unos meses antes del momento de ser entrevistada como profesora suplente en un 2do año, siendo todavía estudiante, faltándole 4 materias para recibirse.

Las condiciones de toma de horas por las que atravesó PN11 daban cuenta de las dimensiones de aleatoriedad, simultaneidad y movilidad en el ingreso administrativo a la docencia señaladas en el apartado 2.a.2. Ella pudo acceder a las horas en etapas posteriores a los profesores titulados, ya que, por su condición de estudiante, su inscripción constaba en el listado 108 B, listado que se ponía en funcionamiento una vez que se agotaban los listados de los inscriptos con títulos habilitantes. Estar incluido en uno u otro listado determinaba el tiempo y el rango de sus oportunidades de selección, como fue descripto en el Caso A.

En ese mismo año, había ido incrementando sus horas insertándose de manera similar, en otras instituciones del nivel con distintas orientaciones, pero priorizando la ubicación en la localidad por cuestiones de tiempo y movilidad. Esta PN narró que entre esas suplencias que había podido tomar se encontraban: la escuela en donde ella había cursado el nivel secundario -horas en Prácticas del Lenguaje en un 1er año- y otra de modalidad técnica, a la que alababa por la organización administrativa que había encontrado.

El PN12 llegó a la EES E casi estrenando su título de Profesor de Historia. Tomó horas de Sociología en el 5to año que, también, esa escuela recién estrenaba al principio del año lectivo. Este PN narraba que desde niño quería enseñar Historia: “participaba de los Boy Scout y ya enseñaba Historia” (PN12), y enseguida de recibirse comenzó a trabajar. Al estar incluido en el listado 108 A con título bonificante, pudo tomar una suplencia en la EES E al inicio del año lectivo. Al momento de la entrevista, trabajaba en esa escuela y en

simultaneidad, en otras escuelas provinciales en las que enseñaba otras materias: Construcción de la Ciudadanía (Ciclo Básico) y Trabajo y Ciudadanía (Ciclo Superior).

De las materias enunciadas: Sociología, y Trabajo y Ciudadanía, habían sido incluidas en los DC del Ciclo Superior del Secundario, y comenzaron a desarrollarse a partir de año 2009, en algunas orientaciones. Sin embargo, Sociología era la primera vez que se enseñaba en la EES E dada su condición de escuela conformada en 2016. Al respecto, declaraba este PN: “cuando llegué a la EES E no había programa de la materia y la Directora me ayudó a armarlo. En este sentido, la conducción de la escuela merece mi mayor reconocimiento por todo el apoyo y su asesoramiento” (PN12).

10.2.c. La práctica docente: preocupaciones y desafíos

Al pensar sus clases, la PN11 tenía en cuenta los grupos y los tiempos. Aunque enseñaba en varias escuelas, pensaba en cada grupo en particular: cuántos alumnos eran y en qué nivel estaban. Si tenía dos secciones del mismo año en una escuela, preparaba diferentes clases en base a sus diagnósticos del grupo.

La PN11 se plantaba en una perspectiva pedagógica que anteponía la comprensión de las situaciones y pensamientos de los/as estudiantes, a la enseñanza de los contenidos curriculares. Disfrutaba los diálogos con los/as estudiantes, aunque consideraba que más allá de la comprensión de sus problemas, la escuela no tenía soluciones para ellos. Narraba que aún en 2do año había estudiantes que no leían. Y si bien, en algunos casos, podía dedicarles más atención y una enseñanza más personalizada, sabía que eran intentos individualistas y que esas acciones no serían continuadas cuando su suplencia se terminara. Desde su mirada la escuela inclusiva se contentaba con manifestar la obligatoriedad y eso se traducía con brindarles acceso al nivel a estudiantes que antes no lo tenían, pero creía que no había acciones planificadas para que estos/as estudiantes dejaran de ser invisibles y pudieran lograr aprendizajes valiosos.

Relacionado con las situaciones de invisibilidad por la que atravesaban los/as estudiantes, la PN11 recordaba una muy gratificante que le había sucedido apenas había comenzado a trabajar:

> (…) se me acercó un estudiante y me dijo que le gustaba mucho el tema y como yo lo explicaba. Le respondí que se lo agradecía y le pregunté si estaba enseñando bien. Era un estudiante que no trabajaba al principio. Me sentí reconocida como profesora (PN11).

Al relatar este feliz incidente, la PN11 reconoció que tenía como modelo de profesora a una del IFD donde estudiaba, porque además de enseñar explicando y dando ejemplos para facilitar el entendimiento de los temas curriculares, trataba a los/as estudiantes como iguales y se esforzaba en mantener un vínculo de comprensión hacia ellos/as.

Al PN12 le gustaba programar sus clases con anticipación, basado en el conocimiento de los saberes previos del grupo. No obstante, manifestaba no aferrarse estrictamente a lo planificado, sino que permitía cierta flexibilización en el desarrollo de los contenidos tomando los emergentes del grupo.

Un punto importante al que le prestaba mucha atención en el transcurso de sus clases era a las situaciones de hostigamiento entre pares. Hacía poco había detectado eventos de violencia de género desde algunos/as estudiantes hacia otra estudiante. Refería haberse dado cuenta que “una estudiante no quería trabajar, y esa actitud se había generado debido a que sus compañeros/as la habían aislado en las clases” (PN12). En este caso el PN12 problematizaba estas y otras circunstancias en la que detectaba algún tipo de violencia interpelando a los/as estudiantes. Abordaba este tema desde su disciplina, por eso en el caso referido, decidió presentar la violencia formando parte del concepto de poder, una acepción que se utilizaba para demostrar supremacía de género y maltrato hacia los/as más débiles, puntualmente hacia el género femenino.

Además de problematizar a través de la palabra, una de las dinámicas que trataba de implementar en sus clases era disponer a los estudiantes en pequeños grupos con rotaciones intencionales de participantes, pues creía que, de esta manera, les daba la oportunidad de probar cómo funcionaban con otros/as pares, más allá de la compañía habitual. Aunque pretendía, así, integrar al grupo total no lo había logrado, pero según contaba, hubo pequeñas mejoras con el tema del maltrato en sus clases.

Dentro de esta misma lógica reflexiva que el PN12 ponía en juego en sus clases con los estudiantes, también mostraba consideración por las distintas realidades que aquellos/as vivenciaban, y que conocía mediante los diálogos que mantenía con ellos/as.

A pesar del conocimiento acerca de estas realidades, las inasistencias a la escuela constituían otro gran tema de preocupación para este PN que reconocía muy difícil de resolver.

10.2.d. Los/as profesores/as noveles y el trabajo compartido con el grupo de colegas

Al caracterizar el trabajo compartido con el grupo de colegas, la PN11 revelaba conocer que grupos de colegas se juntaban para aunar criterios para evaluar, promocionar estudiantes y producir cuadernillos con actividades para utilizar en las ocasiones mencionadas. Al respecto de lo que había comentado, PN11 sostenía que no era lo mismo comenzar el año lectivo en una escuela que llegar cuando ya habían pasado varios meses, porque en esa última situación que era la suya, no había oportunidad de participar en las decisiones sobre los proyectos institucionales pues ya estaban en marcha. Sin embargo, declaraba que sí había podido participar en el desarrollo de algunos proyectos pluridisciplinares que convocaban a profesores/as y estudiantes de varios años y materias: Arte, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Música, por ejemplo, y ese trabajo compartido le producía satisfacción y le permitía interiorizarse de las novedades pedagógicas que llegaban desde la Inspección o desde los gremios.

Como su colega, PN12 sentía beneficiarse al trabajar con el resto de sus colegas, aunque fueran de otras áreas, formar equipos docentes, incluso con los que conformaban el equipo directivo para planificar y hacer los programas de las materias, por ejemplo. Le parecía que el trabajo colaborativo era provechoso para enriquecer sus perspectivas pedagógicas.

Por los motivos recién expuestos y como había ingresado a la EES E a principios de año, había podido participar en el armado de proyectos en conjunto referidos a lectoescritura, historia, matemática y concientización acerca del medio ambiente. No obstante, resaltaba como relevante la participación en dos: Jóvenes y Memoria, y Levanta la Mano, que la EES E llevaba a cabo junto a una UN de la Región.

A estos/as PN no les resultaba difícil hallar espacios para intercambiar con colegas. En la EES E había Coordinaciones de Áreas y proyectos. La Dirección de la institución hacía mucho por socializar los proyectos institucionales e invitarlos a participar en ellos y a sumarse a nuevas iniciativas.

10.2.e. Las capacitaciones y el desarrollo profesional del profesorado novel

Con respecto a las capacitaciones fuera de la institución, el PN12 reconocía haber hecho varios cursos del PNFP sin puntaje. Señalaba como una expectativa a cumplir, retomar la Licenciatura en Historia en una UN que había empezado unos años antes y dejado inconclusa por falta de tiempo para cursar.

Para la PN11 las capacitaciones vendrían más tarde, cuando finalizara la carrera que por el momento consumía el poco tiempo que le quedaba fuera del trabajo y era su prioridad. Manifestaba que no se había encontrado con ningún programa de acompañamiento en el corto tiempo en el que ejercía la docencia, pero sí con algunos/as Directivos/as que acompañaban y respaldaban sus acciones.

Tanto la PN11 como el PN12 estaban muy conformes con el acompañamiento brindado por la Dirección de la EES E. Ambos PN reconocían y agradecían el aliento y la contención que les habían brindado a su llegada, y que todavía recibían.

En otra línea de desarrollo profesional, el PN12 prefería volver por su propia decisión al Instituto donde estudió el profesorado en busca de actualización y debate, tanto de contenidos o didáctica, respecto de temas que iban apareciendo en la agenda. Esta decisión ponía en tensión la afirmación de la formación inicial docente como *de bajo impacto* para la vida profesional (Davini, 2015) y revalorizaba, en cambio, el papel de las instituciones formadoras más allá de la formación inicial.

10.3 Comprendiendo el Caso E

10.3.a. La institución escolar

Al momento de nuestra investigación, la EES E estaba atravesando dificultades por los bajos recursos económicos asignados por presupuesto nacional y provincial. Esto no le permitía lograr la independencia física de las instalaciones: una entrada independiente de la EP, ni la construcción de aulas y la dotación del mobiliario necesario para que los/as estudiantes gozaran de mínimas condiciones de comodidad y seguridad para aprender y los/as profesores/as dispusieran de recursos para realizar su trabajo.

Con respecto a las políticas educativas para el nivel, los lineamientos del PNFP (2013) que habían sido puestos en acción en la EES E, fueron discontinuados, y aún no habían logrado sustanciarse los cambios propuestos por la nueva línea de gobierno, que disfrazaba una vuelta a las lógicas neoliberales amparándose en la cosmética lingüística con que encubría y particularizaba sus normativas y resoluciones.

La dirección de esta escuela concentraba el poder como autoridad e influencia en la figura de la Directora, quien era conocida como referente institucional por su amplia trayectoria y compromiso, dado que no contaban tampoco con Vicedirección.

Los/as estudiantes y profesores/as de la escuela trabajaban en varios proyectos, pertenecientes a diversas áreas disciplinares y transversales, pero el de actividades acuáticas (natación, canotaje, por ejemplo) tenía como un plus: habilitar la entrada de los estudiantes al deporte competitivo en el CEF bajo decisiones propias, es decir con su propio consentimiento y/o el de sus familias, experiencias onerosas y difíciles de vivir sin tener un nivel socioeconómico que permitiera pagar por ellas. Esta oportunidad mostraba una instancia de concreción fundamental buscada y promovida por la línea de acción democrática que la EES E había planeado, al enseñar con un currículum que aportara experiencias democráticas a los/as estudiantes.

En el caso de la EES E, tal como en las escuelas de los casos C y D, se hizo evidente la relevancia propia de los sujetos y de sus acciones, al constituir grupos

identitarios por parentesco, vecindad, producción o reproducción, con relaciones de poder, que compartían ideas y procesos simbólicos y culturales, también expresiones, en el contexto sociohistórico y espaciotemporal en el que se realizó esta investigación.

10.3.b. Las configuraciones profesionales del profesorado novel

En el caso de la EES E, los/as PN entrevistados tampoco habían podido participar de las reuniones de personal con las que se abría el calendario escolar por el cambio en las mismas situaciones normativas y legales que ya fueron descriptas para la EES D.

La PN11 había llegado a cubrir una suplencia ya empezado el ciclo lectivo y trabajaba en otras escuelas de gestión provincial en forma simultánea. Con el saber de la experiencia adquirida en esa breve etapa, la PN11 se basaba en sus propios diagnósticos de cada grupo para pensar sus clases. Con un posicionamiento ético-pedagógico que priorizaba el saber de la transmisión en su enseñanza, anteponía los ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes a los contenidos puramente disciplinares o curriculares (dimensión personal). Sostenía que, la inclusión todavía era una utopía en el nivel secundario, pues sus colegas seguían sin reconocer la diversidad de estudiantes que llenaban las aulas y, finalmente, la reproducción de contenidos, no su transformación, y la enseñanza simultánea seguían siendo los objetivos más importantes de la enseñanza. De suscitarse algún cambio en la forma de entender la enseñanza, era únicamente fruto de decisiones personales de un/a profesor/a (dimensión colectiva).

A pesar de advertir que la homogeneización de aprendizajes seguía siendo el propósito de la enseñanza, la PN11 intentaba olvidarse de ese gran mandato colectivo, y en primer término buscaba recrear los vínculos pedagógicos con los/as estudiantes (dimensión situacional). Luego, fundamentaba su metodología de enseñanza en esta nueva relación, por ejemplo, en el caso de los dos estudiantes que no sabían leer, procuraba ofrecerles algunos contenidos y esperaba a ver qué hacían con ellos para seguir avanzando. De esta manera, se apartaba de la mirada que otros/as colegas habían puesto sobre estos alumnos señalando por qué no eran como la norma indicaba, ni aprendían cómo el resto (dimensión situacional).

Para pensar sus clases, el PN12 tenía en cuenta los saberes aprendidos en la formación profesional y los contenidos disciplinares actualizados por la

comunidad científica (dimensión personal), aunque las adaptaba a los saberes previos del grupo no específicos de la materia, dado que era la primera vez que esta se enseñaba en esa escuela (dimensión situacional).

Esta circunstancia inaugural, como la de otras materias que correspondían a las nuevas orientaciones ya descriptas en casos anteriores, dotaban de mayor fragilidad a las socializaciones de los/as profesores/as noveles, pues acumulaban otras novedades curriculares e institucionales a la novedad de iniciarse en la profesión (dimensión situacional), y restaban el apoyo del colectivo docente institucional, que tampoco contaba con esta experiencia de enseñanza (dimensión colectiva). No obstante, la Dirección de la escuela le brindó orientación y apoyo para elaborar la planificación anual sin perder de vista que la orientación de la escuela no era ciertamente en Ciencias Sociales (dimensión situacional).

Más allá de los contenidos de la materia, al PN12 le preocupaban los vínculos entre los estudiantes pues los notaba violentos. Mediante los diálogos entablados con ellos/as, este PN deducía que repetían las jerarquizaciones de poder que fragmentaban el respectivo territorio que habitaban. Algunas de estas relaciones se vinculaban con discriminaciones de género, y otras con la importancia de los barrios en los que vivían (dimensión personal). Si bien estas relaciones de avasallamiento eran habituales entre los estudiantes en general, no solo en esa clase (dimensión situacional), el PN12 demostraba un posicionamiento ético-político que lo impulsaba a transformar esas lógicas vinculares intentando fundar algo en común. Lo intentaba a través de conversaciones informales, reacomodamientos didácticos, y la enseñanza de conceptos disciplinares propios de la asignatura, por ejemplo, el poder, que servían para que los/as estudiantes trataran de explicar sus propias problemáticas vinculares. Trataba de promover la búsqueda entre todos/as, PN y estudiantes, perspectivas nuevas para redimensionar sus relaciones (dimensión personal).

La confianza brindada por este PN a sus estudiantes, la demostración de ser profe, aunque sin tener todas las respuestas para dar, la convocatoria a participar y a reconstruir o a fundar algo propio de ese grupo, hacía visible una pedagogía

en la que todos, profesor y estudiantes, sabían algo, pero también tenían algo que aprender (dimensión situacional). Lo común funcionaba como un espacio que se conformaba por una dimensión simbólica, una intersección entre las representaciones que el PN12 fomentaba y la decisión de los/estudiantes de sentirse opcionalmente ligados. Un espacio como un campo magnético que atraía y los motivaba, que permitía que armaran juntadas libremente, con duraciones temporales que podían elegir (dimensión situacional).

Los/as PN de la EES E admitían frente a sus estudiantes no saberlo todo, y entendían que las relaciones pedagógicas autoritarias no fundaban enseñanzas (dimensión personal). Los desafiaba entonces, buscar cómo entramar nuevas vinculaciones para enseñar: grupos separados personalizados para la PN11, y trabajo grupal para abordar la convivencia y pensar en los problemas encontrados, con la provisión de herramientas con contenidos para el PN12 (dimensión situacional).

Capítulo 11. Conclusiones de la investigación

La práctica supone la adopción de elecciones estratégicas
en negociaciones políticas.
Dichas elecciones implican una relación dinámica
entre la intencionalidad humana,
las restricciones históricas y situacionales y
una interacción de distintos intereses sociales.
Ninguna teoría puede eliminar las ambigüedades
y contingencias de la práctica humana (…)
cuando las ideas se introducen en el ámbito de la práctica
se producen modificaciones esenciales,
tanto de la situación como de las ideas mismas.
Popkewitz (1994)

11.1. Hallazgos y resultados

Como se ha planteado en el capítulo metodológico, esta Tesis se abordó mediante una investigación cualitativa con un tipo de diseño conforme a un estudio de casos colectivo e instrumental, en cinco escuelas secundarias del partido de Quilmes en la Región IV de la Provincia de Buenos Aires. En esta Tesis se examinaron situaciones de enseñanza institucionalmente situadas, en un tiempo de implementación de políticas educativas que reestructuraron el nivel secundario, en cortes transversales ocurridos en el período comprendido entre 2013 y 2017.

Este trabajo de investigación pretendió aportar a la comprensión de situaciones y procesos muy poco explorados en el cruce de los campos de la práctica docente y de las políticas públicas como los siguientes:

a. El proceso de restructuración institucional de las escuelas secundarias bonaerenses, incorporando en su análisis y descripción al territorio como nuevo elemento constituyente;

b. La construcción de las configuraciones profesionales de los profesores principiantes que cumplían sus primeros años de enseñanza en alguna de estas escuelas, durante sus inserciones y las etapas de socialización.

c. Los movimientos de acompañamiento institucional y la formación docente continua, como partes del desarrollo profesional de los/as profesores/a noveles, en sintonía con las políticas educativas de turno.

11.1.a. El proceso de reestructuración institucional

En primer lugar, la construcción de la nueva institucionalidad del nivel secundario establecida por la Res. CFE 88/09 se basaba en la obligatoriedad del nivel y, por ende, respaldaba la inclusión. Pretendía concurrir en la creación ordenada de normas y procedimientos prácticos que organizaran todas las escuelas del nivel, y que sirvieran como encuadre de la implementación de las políticas educativas en diversas etapas temporales (en el corto, mediano y largo plazo) a fin de poder evaluar su marcha y cumplimiento.

A partir del trabajo de campo y las entrevistas realizadas, esta investigación describió la inestabilidad que caracterizaba los funcionamientos institucionales en el período de tiempo dedicado al trabajo de campo de esta investigación, e hizo visible cómo los siguientes componentes y situaciones dotaban de inconsistencia a las instituciones escolares en el proceso de poner en práctica las acciones delineadas por los principios reformadores que explicitaban las normas legales. Se encontró que el período delimitado a partir de la fecha de sanción de la LEP 13.688 (2007) para la Provincia de Buenos Aires, y hasta la finalización de la primera cohorte de la nueva escuela secundaria en 2012, fue una etapa de gran productividad de instrumentos legales, muchos de los cuales se analizaron en esta investigación.

Si bien las diversas resoluciones del CFE y las normativas de la DGCyE de la Provincia de Buenos, definían conceptos y establecían lineamientos de manera general; mientras que la SAD del partido de Quilmes producía normas y comunicados de carácter procedimental y acotado a este partido, la implementación de los cambios reglamentados para las escuelas del nivel se realizaba dentro de las posibilidades y condiciones reales de cada una de las escuelas en diferentes temporalidades. En sus emisiones, algunas normativas se concatenaban, aunque otras se superponían implicando nuevos cambios en procesos incompletos o que aún no habían sido desarrollados. Por ejemplo, el Régimen Académico creado en 2011, cambiaba condiciones de permanencia y egreso de los/as estudiantes, cuando algunos años superiores de la primera cohorte ya se encontraban finalizando el nivel.

El panorama de las cinco escuelas secundarias elegidas en cuanto a los aspectos que componían sus institucionalidades no podía ser más dispar, aunque todas ellas tenían como marco general las mismas regulaciones legales, pertenecían a la gestión estatal (provincial o nacional) y a la misma región educativa de la Provincia de Buenos Aires.

Tabla 8

Las escuelas de los estudios de caso

Escuelas	Ley 24.195	Ley 26.206	Funciona-miento	Turnos	Orientaciones
EES A	Polimodal (Ex-Normal)		Hasta 6to año (2013)	Jornada Simple	Ciencias Sociales; Economía y **Comunicación ***
ESET B	----------	Técnica Creación Preuniver-sitaria	Hasta 2do año (2014)	Jornada Completa	**Bachillerato en Comunicación, Tecnicatura en Programación (Informática) y Tecnicatura en Tecnología de Alimentos***
EES C	Polimodal (Ex-Comercial)		Hasta 6to año (2015)	Jornada Simple	Economía y Administración; **Ciencias Sociales***

EES D		Conformada	Hasta 5to año (2016)	Jornada Extendida	**Educación Física***
EES E		Conformada	Hasta 5to año (2017)	Jornada Simple	**Educación Física***

***nuevas Orientaciones**

Fuente: Elaboración personal

Si observamos la Tabla 7 podemos entender la disparidad institucional señalada tanto en los tiempos y características de las historias institucionales, en sus funcionamientos en años, en sus turnos y en las diferentes orientaciones que poseían.

Las historias de sus creaciones y transformaciones ocasionaron que no todas ellas pudieran consolidar la nueva estructura de 6 años establecida para el nivel secundario al mismo tiempo. Como consta en este estudio, las escuelas de los casos A y C funcionaban con los 6 años de enseñanza obligatoria, la escuela del caso B con dos y las escuelas D y E con 5.

La escuela del caso A no había tenido la posibilidad de incidir en la elección de la nueva orientación (Comunicación); mientras que en las escuelas C, D y E los/as Directores/as habían participado en la solicitud de las respectivas orientaciones (Ciencias Sociales/ Educación Física) a la DGCyE provincial. Estas decisiones se originaron en diálogos y acuerdos con grupos de actores del territorio en el que se ubicaban las instituciones. Finalmente, la escuela B había sido diseñada con dos orientaciones: Tecnicatura en Programación (Informática) y Tecnicatura en Tecnología de Alimentos. Se adicionó, posteriormente, el Bachillerato en Comunicación pues comprendieron que ampliaría las posibilidades de retención y egreso para sus estudiantes. Esta nueva orientación agregada se articulaba con la carrera en Comunicación Social que se daba en la UN a la que pertenecía esta escuela, y esta relación tan cercana dotaba a la ESET de mayores recursos para desarrollarla, por ejemplo: el acceso al estudio de radio y TV.

Las Direcciones de las cinco escuelas – los 5 casos de esta Tesis- se mostraron particularmente convocadas y comprometidas a las transformaciones

establecidas en las políticas educativas. Sus participaciones en las reuniones regionales que formaban parte del Componente I del Programa Nuestra Escuela (PNFP, 2013), así como las que se realizaban entre la UN y el Ministerio de Educación en el caso de la escuela técnica preuniversitaria, ubicaban a los/as Directores/as como agentes primordiales para guiar y promover cambios pedagógicos y organizacionales en las instituciones que gestionaban. Este Programa definía al colectivo docente como agente del Estado encargado de desarrollar los lineamientos definidos en las nuevas normativas legales con una mirada ético-política diferente, centrada en el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel y sustentada en las acciones del Estado para garantizar el acceso a la educación secundaria como derecho.

Esta Tesis aporta en este análisis, la incorporación del territorio como elemento decisivo en la construcción de las nuevas institucionalidades, puesto que, a partir de su enunciación en la normativa se facultó el reconocimiento de las palabras y la concreción de los pedidos de sus actores en los procedimientos institucionales. Específicamente, quisimos trascender el contexto sociohistórico reiterado muchas veces en la definición del término situado, para resaltar la incorporación de la dimensión simbólico-cultural y su potencial capacidad de transformación de las condiciones de vida.

Los estudios de casos mostraron que las cinco Direcciones se ocuparon de motorizar la creación de proyectos institucionales colaborativos, en vínculo con las políticas de la época, considerando los territorios o áreas en donde estas funcionaban.

Entre los nuevos rasgos que estas políticas le adjudicaban a la educación señalamos, primordialmente, aquellos que se referían a diversos tipos de prácticas educativas flexibles encarnadas en el Proyecto Institucional y en otros, correspondientes al PMI, cuyo sentido del *para todos*, del derecho universal de la educación, se exteriorizaba como una multiplicidad de estudiantes que trataban de construir su educación de manera propia y distintiva (Alonso Bra, 2015).

Anclada en estas características, resultaba necesario que las gestiones de las nuevas escuelas secundarias construyeran una nueva territorialidad fundada en

los componentes: político-institucionales, de las acciones, y simbólicos, que se correspondían ordenadamente con las nociones de territorio prescripto, vivido y soñado (Champollion, 2020).

En concordancia, las acciones desarrolladas por las Direcciones de las escuelas EES C, D y E para conseguir la apertura de las nuevas Orientaciones, muestran cierto ejercicio de la territorialidad: las fundaron en sus experiencias en los territorios vividos, y las aunaron con las expectativas de los actores que los habitaban (familias, estudiantes, comunidad, organizaciones civiles y deportivas). De esta manera, buscaron afianzar por medio de la dimensión simbólica un sentido de pertenencia institucional.

A pesar de que la EES A siempre estuvo emplazada en el barrio, y contó con el compromiso de los/as profesores/as de la institución, no logró afianzar su territorialidad mediante los proyectos implementados a partir de los subsidios del PMI, aunque aquellos partían de las necesidades detectadas y eran innovadores.

Desde un enfoque relacional, la territorialidad se expresa a través de relaciones de poder que pueden ser simbólico-culturales. En este caso, las estrategias pedagógicas tenían la intencionalidad de romper con las ligaduras culturales de los/as estudiantes y representantes comunitarios. Sin embargo, no resultaron suficientes para interpelar las experiencias vividas de algunos grupos que conformaban la comunidad escolar más amplia (vecinos, familias de la escuela y de otras escuelas cercanas, religiosos, personas en rehabilitación por uso de drogas), ni para transformar las representaciones de su propio estudiantado.

La ESET B emergió desde su origen con una nueva estructura: ATD, no repitencia, escuela técnica con jornada completa, natación y comedor. Aunque sufrió cambios en su ubicación en los dos primeros años, porque que no contaba con edificio propio, pudo conservar e incrementar la matrícula. Los aspectos novedosos de la estructura inicial tuvieron una representación positiva para el alumnado, que se acrecentó con el plus brindado por la atención e intervención implementadas como parte de las políticas socioeducativas. Estas se encarnaron institucionalmente, en una vicedirección especializada. Su dependencia de una UN también sumó favorablemente. Todos estos aspectos

concurrieron en el sentido fuerte y valioso dado a esta escuela por las familias, y se conformó una territorialidad simbólico-cultural, que se mantuvo y reforzó con la captura y retención de una matrícula compuesta mayormente por estudiantes excluidos del nivel.

En síntesis y en términos de territorios, pensar las políticas educativas implica no hacerlo de manera generalizada para zonas desfavorables o población en condiciones de vulnerabilidad, sino atendiendo las manifestaciones de la comunidad escolar, que se traducen en sueños y proyecciones de estudiantes y familias. Para los equipos directivos, realizar una lectura de los aspectos simbólico-culturales del territorio posibilitaba tomar decisiones y efectuar acciones pedagógicas que interpelaran las expectativas y las representaciones de los/as estudiantes y familias de la comunidad, para contar con su apoyo. A los/as estudiantes, se les otorgaba viabilidad para recrear y consolidar su pertenencia a la institución escolar y a la comunidad, mejorarla y engrandecerla, cumpliendo, al mismo tiempo, sus propios sueños.

Otros rasgos que contribuían a componer la inestabilidad se presentaban en la dimensión administrativa, y se vinculaban a la constitución de los equipos directivos, que aparecían incompletos, o con integrantes en situación de revista transitoria. Adicionalmente, los horarios en los que estos últimos prestaban servicio eran disímiles. Para cubrir el mosaico de horarios, cada uno de los integrantes del equipo directivo tomaba a su cargo la gestión de la institución en períodos determinados en turnos rotativos, sin superponerse (no tenían cargo asignado sino horas), que podían cumplirse, además, en otras instituciones.

En la EES A la morfología del equipo directivo se mostraba alterada. Si bien la escuela contaba con dos vicedirecciones además de una dirección titular, se observó la presencia de otro Director asociado, función que resultó ser novedosa, aunque demostró incongruencias dentro de la estructura de su POF. La discontinuidad de los turnos de concurrencia de los integrantes del equipo directivo obstaculizaba la dimensión comunicativa de la gestión. Resultaba realmente complicado efectuar el acompañamiento a los/as profesores, las tareas de asesoramiento, el seguimiento de un tema o situación problemática de las que se presentaban diariamente con el estudiantado; el trabajo colaborativo

y las decisiones colegiadas entre los miembros del equipo, y con los/as profesores/as, también resultaban de compleja resolución.

Desde otro lugar administrativo, el crecimiento y la transformación de la POF era un elemento de cambio reiterado y radical en la estructura institucional. Las condiciones establecidas en la LEN 26.206 (2006) se consideraban como un punto de llegada, en este caso, para el funcionamiento de una nueva escuela secundaria completa en proceso de construcción. En las EES D y E, este proceso presentaba, además, un fuerte correlato político-pedagógico en la gestión institucional. Entendida como habilitadora de espacios y productora de condiciones para la enseñanza inclusiva, la apertura de los nuevos años y la cobertura de las horas cátedras de las diferentes materias representaban elementos fundamentales para sus respectivos funcionamientos, y, por lo tanto, consumían mucho tiempo y manejo de recursos materiales y humanos, para su gestión.

Con base en el trabajo de campo realizado y, principalmente, en los testimonios del profesorado de las instituciones recién mencionadas, se halló que los/as Directores/as constituyeron las piedras inaugurales del cambio. Poseían más información sobre el proceso de reestructuración del nivel dado que se trabajaba en el Componente 1 del PNFP (2013) y recibían de primera mano las comunicaciones ministeriales y de la SAD. Adicionalmente, conocían por propia experiencia la situación particular de sus propias instituciones y, en la misma línea, se convirtieron en referentes privilegiados para guiar la interpretación de los nuevos Diseños Curriculares del Ciclo Superior.

Las direcciones de las referidas instituciones y la de la EES C demostraron ejercer un estilo de gestión holístico (administrativo, político-pedagógico, territorial) al abordar las situaciones conflictivas. Se involucraban personalmente buscando alternativas que alentaban el cambio de las dinámicas institucionales. El foco de sus acciones político-pedagógicas se centraba en fomentar y compartir la elaboración y desarrollo de proyectos interdisciplinarios enraizados en prácticas expresivas y deportivas, de reconocimiento e inclusión. Con estas acciones creaban relaciones de acompañamiento entre la dirección y los/as profesores.

11.1.b. La comprensión de la construcción de las configuraciones profesionales de los/as profesores/as principiantes

Al iniciar el camino laboral, los/as profesores/as noveles de escuelas secundarias de gestión estatal accedían a la toma de horas. Para la comprensión de este primer paso en la construcción de las configuraciones profesionales, que habilitaba la inserción laboral en las instituciones, esta Tesis aporta la consecuente descripción de otras formas de inserción paralelas que ocurrían desde la creación de la escuela preuniversitaria.

Estas *otras* formas de inserción laboral no seguían las normativas ni los procedimientos de la SAD de Quilmes, sino que se desarrollaban en forma similar a las selecciones docentes universitarias, y producían sus propias comunicaciones para las convocatorias, establecían los requisitos a cumplir para cada caso, y elaboraban sus listados de aspirantes y de resultados u orden de mérito. Este hecho estableció una ruptura de las normativas oficiales, vigentes en ese momento, que regulaban la confección de los listados docentes por los Tribunales de Clasificación tal como lo especificaba el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires.

En los referidos listados se exponían las postulaciones calificadas por orden de mérito, basado en las titulaciones, cursos asistidos o dictados, antigüedad docente y en la función, premios o distinciones, domicilio, entre otros. Al agregar una prueba de oposición a los concursos de la ESET UN, se creó un circuito novedoso para el nivel secundario de la Región IV, que desestimaba o desvalorizaba algunos de los requerimientos de la normativa docente oficial.

Principalmente, la valoración de títulos y antecedentes dejó de ser la única ponderación (100%) para la confección de los listados de orden de mérito, y pasó a ponderarse en un 30%. La entrevista y la prueba de oposición se ponderaba y cubría el 70% restante, de acuerdo con las Resoluciones del Consejo Superior que regulaban el Reglamento de concursos para la carrera docente universitaria.

Las nuevas condiciones descriptas, junto con el prestigio de ser una escuela secundaria preuniversitaria, atrajeron a los/as postulantes (ya no era necesario tener título docente para estar primero en el orden de mérito) e incrementaron

las posibilidades de acceder a una primera inserción laboral. Fundamentalmente, contradijeron y anularon algunas características constitutivas de la toma de horas estipuladas por las normativas provinciales, como la aleatoriedad y la imprevisibilidad, ya que los/as profesores/as se postulaban para tomar las horas que deseaban en una escuela también elegida.

Al pensar a un nivel de producción macro de políticas educativas, se observó que las formas de gobierno de las Universidades establecían sus propias resoluciones y, de este modo, tensionaban la forma tradicional de organización del trabajo docente establecido en las normativas del MED provincial para el resto de las escuelas estatales del nivel.

Por otro lado, el profesorado principiante que se había insertado en el resto de las escuelas donde se llevó a cabo el estudio de casos, no había tomado horas en los actos públicos masivos, inaugurales del ciclo lectivo, sino por avisos puntuales cuando les correspondía de acuerdo con el orden de mérito. Esta correspondencia obedecía a los distintos tiempos en los que se iban materializando las conformaciones, o se ampliaban agregando años (EES D y E), o se iban abriendo las materias correspondientes a las nuevas orientaciones en escuelas con funcionamiento completo. (EES A y C).

Estas situaciones representaban excelentes oportunidades de inserción para el profesorado novel por su larga extensión en el tiempo, lo que les permitía transitar una experiencia formativa ejemplar y sostenida. Sin embargo, las cuestiones ya mencionadas en la línea de definición de políticas públicas escindían pedagógicamente las instituciones, por ejemplo: la escuela preuniversitaria elaboraba diseños curriculares propios y particulares; contaba con recursos de otras fuentes materiales y humanos; desarrollaba un modo propio de gestionar la institución, y de organizar las condiciones de trabajo y la carrera docente.

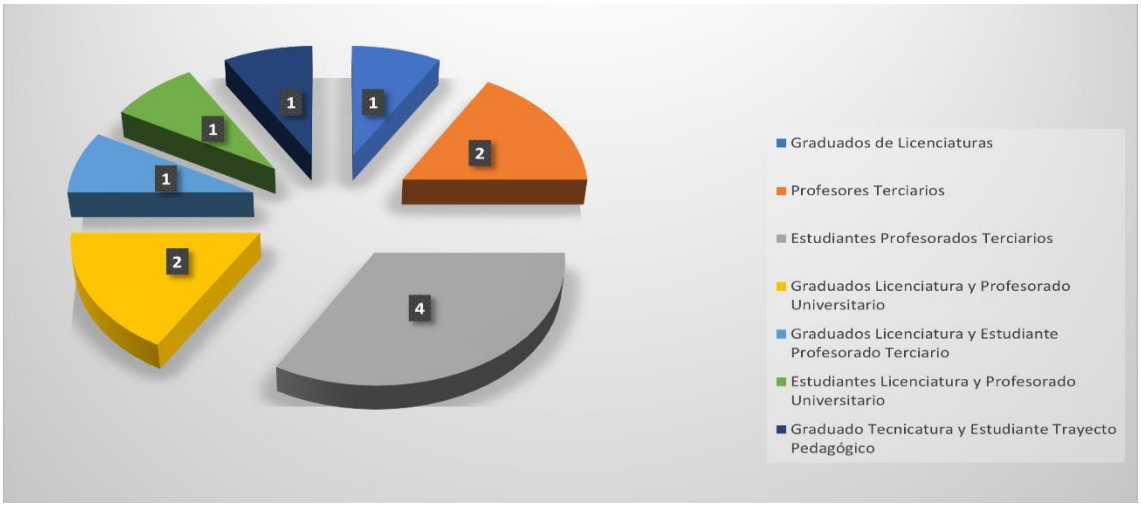
Los aspectos recién mencionados interpelaban fuertemente el sentido de pertenencia del profesorado novel a un único y mayoritario colectivo docente —que era receptor y ejecutor de nuevos diseños curriculares homogéneos para todo el nivel provincial; enseñaba en la mayoría de las circunstancias con escasos recursos materiales y humanos; con organizaciones horarias breves y

discontinuadas; con una carrera docente basada en una rígida clasificación de titulaciones, cursos y antigüedad en el área y en el nivel— y creaba una flexibilización en el puesto y el trabajo docente, aunque solo para un pequeño sector diferenciado.

Se halló también, en el resto de las escuelas distintas de la ESET B, que las inserciones docentes no siempre respondían estrictamente a la toma de horas para la enseñanza de asignaturas, sino que los/as profesores/as noveles podían tomar horas del PMI, aun en escuelas en las que no trabajaban. Esta fue otra situación novedosa que demostraba, asimismo, cierta flexibilización administrativa funcional.

Figura 5

Las formaciones iniciales de los/as profesores/as principiantes



Fuente: Elaboración propia

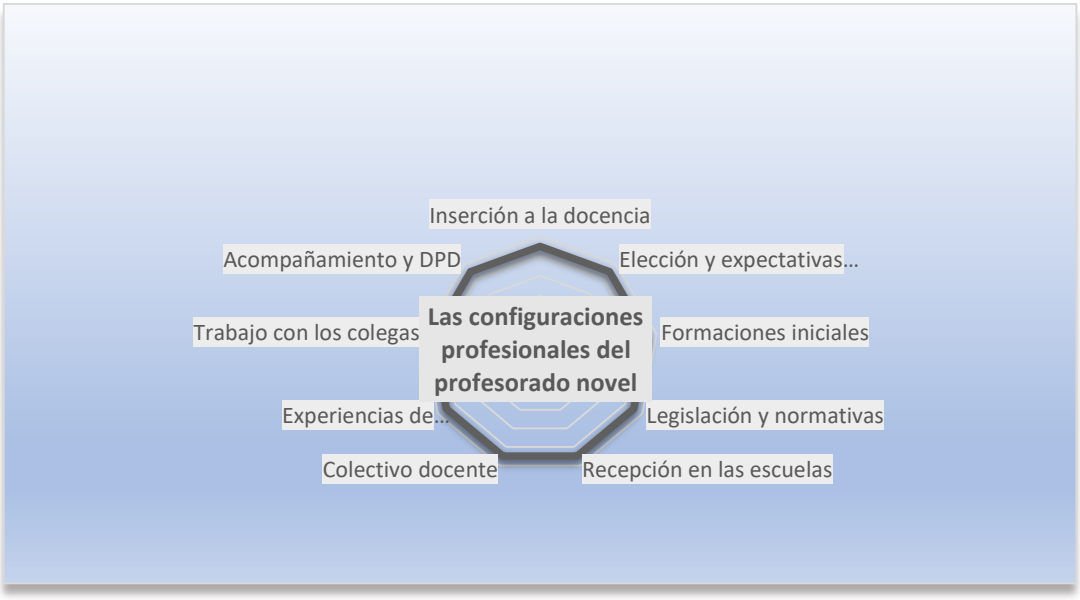
Al realizar el gráfico anterior para mostrar las formaciones iniciales de los/as profesores/as principiantes que fueron entrevistados en las escuelas de los casos, se advirtió que el número mayor de ellas se concentraba en la categoría Estudiantes: cuatro de una primera carrera de profesorado y uno de licenciatura y profesorado universitario.

Particularmente, se halló que la estrategia de comenzar a trabajar antes de graduarse era avalada por una justificación que partía de la dimensión personal acerca: del cumplimiento de las expectativas, de la constatación de la motivación por realizarlo, de la comprobación de la pasión y la satisfacción por la enseñanza. Lo que antes se vivenciaba al llegar a las prácticas de ensayo casi al finalizar el profesorado o luego de graduarse en el caso de tecnicaturas o licenciaturas, se concretaba entonces al insertarse a trabajar. Por otra parte, este tránsito de autoevaluación de las propias experiencias en acción real resultaba independiente de sus formaciones.

Al continuar analizando el proceso de construcción de sus configuraciones profesionales, se destacó el hallazgo de los siguientes aspectos estructurantes:

Figura 6

Las configuraciones profesionales de los/as profesores/as principiantes



Fuente: Elaboración propia.

Tal como fue planteado previamente, los/as profesores/as noveles llegaron a las escuelas portando algunas características personales sobre las que fundaban el proceso de construcción de sus configuraciones profesionales. Complementariamente, las dimensiones situacional y colectiva se integraron a la

personal en un complejo proceso de construcción que aconteció en una escuela secundaria con una impronta de funcionamiento particular.

La conjunción de las tres dimensiones mencionadas conformó el basamento necesario para el surgimiento y desarrollo de las configuraciones profesionales del profesorado novel y puso en cuestión la exclusividad de la dimensión personal en su constitución.

En los análisis de las respectivas socializaciones institucionales, se hallaron ciertos modos y tramas relacionales movilizadores de las construcciones de las configuraciones profesionales de los/as profesores/as noveles en su dimensión situacional. Entre los primeros sobresalen: la enseñanza por el arte, por resolución de problemas, y los proyectos colaborativos o propios. En su transcurso, los/as profesores/as noveles develaron y mantuvieron sus posicionamientos ético-políticos y pedagógicos, al diseñar y acompañar desempeños expresivos y de reconocimiento para sus propios/as estudiantes. Sus decisiones pedagógicas y didácticas demostraban respeto hacia la autonomía de los/as estudiantes, y brindaban espacios para la construcción de otras subjetividades sensibles, en clases más convocantes y democráticas. La direccionalidad estética otorgada a las clases generaba el reconocimiento de los/as estudiantes, y derivaba sentimientos de satisfacción y alegría en los/as profesores/as noveles al recibir la retribución emocional que elevaba la motivación por su enseñanza.

A nivel institucional, las determinaciones tomadas por los/as PN para desarrollar clases inclusivas sacudieron la forma tradicional de enseñanza de las instituciones en las que trabajaban, y ocasionaron movimientos de adhesión por parte de otros colegas, Coordinadores de áreas, e incluso de los equipos directivos. Fundamentalmente, mostraron otros posicionamientos político-pedagógicos para afrontar la enseñanza, combinando distintos aspectos institucionales (proyectos, tiempos, espacios).

Los saberes que los/as profesores/as noveles pusieron en juego para desarrollar la enseñanza fueron definidos como un conjunto complejo en el que se distinguían aquellos que provenían del ámbito de la formación profesional, el disciplinar, el curricular, el de la experiencia (Tardif, 2009) y el incorporado

especialmente para esta Tesis como saber relevante para garantizar la obligatoriedad del nivel mediante la enseñanza inclusiva: el de la transmisión (Freire, 2010).

En concordancia con la responsabilidad político-pedagógica constituyente del saber de la transmisión, los/as profesores/as noveles hicieron visible su intencionalidad de romper con los moldes de enseñanza tradicional (Zabalza, 1997; Puiggrós y Marengo, 2012), reproductivista (Bourdieu y Passeron,1977; Baudelot y Establet, 1975), bancaria (Freire, 2005) o ejecutiva (Fenstermacher y Soltis, 1998). En cambio, persiguieron diferentes formas de enseñanza inclusiva al asumir primero su propia identidad cultural (Freire, 2010) y, decidir, por medio de elecciones personales, otra selección de contenidos promotora de experiencias de producción de conocimiento por parte de los/as estudiantes y no solo de reproducción.

En otros aspectos vinculados a la enseñanza, los/as profesores noveles denotaban conocimiento de: la nueva estructura del nivel y sus nuevas orientaciones; las diferentes funciones que podían ejercer; y comprensión de los cambios pedagógicos propuestos por las políticas educativas, necesarios para desarrollar una enseñanza inclusiva. Sin embargo, diferían en el conocimiento y el manejo de los nuevos diseños curriculares.

En varios de los casos estudiados, se encontró que diferentes situaciones institucionales obstaculizaban el despliegue de acciones de enseñanza inclusiva por parte de los/as profesores/as noveles, y al mismo tiempo, no contribuían a fortificar el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel. Se citan entre ellas: las formas de poder ejercidas por la gestión, el trabajo docente en soledad, la cerrada cultura institucional, el insuficiente trabajo colaborativo con los EOE, la endeble infraestructura de la institución, el inadecuado equipamiento de las aulas, los recursos materiales escasos y faltantes para las clases, y el ausentismo de estudiantes y docentes.

Atravesar estas dificultades e inconvenientes despojaba al profesorado novel de transcurrir por otras vivencias enriquecedoras del saber de sus experiencias. Estos conflictos provocaban, al mismo tiempo, incoherencias entre su decir y su hacer. Los forzaban a refugiarse en una falsa neutralidad pedagógica respecto

de los contenidos curriculares que bloqueaba, temporariamente, la evolución de sus configuraciones profesionales.

Otras mallas relacionales que movilizaron la construcción de sus configuraciones profesionales amparadas en pequeñas estructuras y grupos funcionales fueron: los proyectos institucionales colaborativos con arraigo territorial (EES C, D y E); los dispositivos de participación habilitados para las reuniones del PNFP (en todos los casos), y para las capacitaciones con personal de otras áreas (Recursos Humanos, EOE, Secretaría Académica) (ESET B). Estas mallas de trabajo les otorgaban cabida y sostén para confrontar, revisar o afirmar sus posicionamientos pedagógicos. Además, se fomentaba que los/as profesores noveles hicieran comparaciones entre las escuelas en las que trabajaban o habían trabajado, manifestando sus valoraciones por unas u otras al apreciar ciertos matices de la gestión o de la cultura institucional. De igual modo operaron la recepción brindada por preceptores/as y sus aportes al dominio de las normativas administrativas, el apoyo brindado por los/as colegas en Coordinaciones de áreas, y el armado de nodos de comunicación formales e informales con colegas.

En relación con las situaciones de micropolítica ya descriptas en esta Tesis, se encontró que el poder fluía de manera más horizontal con otros colegas, o con grupos —como el de los preceptores— con los que interactuaban. Se flexibilizaban de esta manera, las relaciones establecidas por los/as profesores/as noveles en situaciones que operaban desde dentro de las instituciones.

A partir de esas relaciones construidas en el interior de las instituciones, y, sin dejar de señalar su temporalidad ajustada al tiempo de realización de esta investigación, surgieron pequeños cambios en la cultura de las respectivas instituciones. Por ejemplo, uno de ellos consistió en la ruptura de la representación del/de la alumno/a ideal y, en su lugar, la consideración del/de la alumno/a real y, por ende, cierta flexibilidad para afrontar la diversidad de adolescencias y juventudes que poblaban las aulas. Hubo otros como el descubrimiento de nuevas metodologías en acción para la enseñanza de algunas asignaturas básicas y orientadas; la consideración de la asistencia a

clases por parte de la Dirección escolar y la difusión de premiar esa asistencia; la apertura al cambio en normas tradicionales utilizadas en ceremonias (entrega de medallas en el acto de colación); la revalorización de la preceptoría en sus funciones de nexo de la comunidad educativa, y mediadora en la convivencia escolar, y en los encuentros entre profesores/as *veteranos/as* y noveles, más allá de las típicas funciones administrativas.

Además, otros acontecimientos externos, como: grupos de profesores autoconvocados, grupos de extensionistas, instituciones formadoras, y el propio colectivo docente, funcionaron como centros de discusiones que, asimismo, interpelaban los posicionamientos pedagógicos de los/as profesores/as principiantes, y ampliaban sus conocimientos acerca de la implementación de las políticas educativas tendientes a sostener la inclusión. Los productos de estas discusiones fueron reformulados por el profesorado novel y presentados como nuevas alternativas de abordaje de situaciones desafiantes o conflictivas en las que intervenían de forma instrainstitucional.

Los nuevos Diseños Curriculares establecían una considerable cantidad de materias para cada orientación (cinco para Ciencias Sociales, ocho para Comunicación, doce para Educación Física) repartidas en los tres años del Ciclo Superior. Estas materias constituían espacios de enseñanza inéditos a transitar individual y situacionalmente para el profesorado novel. Además, los/as colegas con mayor antigüedad tampoco contaban con esas experiencias curriculares para sostener y respaldar las actuaciones del profesorado novel. Por lo tanto, la implementación de las materias correspondientes a las nuevas orientaciones se constituyó en otro hallazgo relevante pues compuso en sí misma una situación institucional inexplorada que afectaba tanto a las socializaciones del profesorado novel como al colectivo docente de la institución.

11.1.c. Movimientos de acompañamiento institucional y formación continua del profesorado novel

Finalmente, los resultados de este estudio demostraron que existieron diversas formas de acompañamiento dentro de las instituciones estudiadas. En primer lugar, las jornadas institucionales que se materializaron principalmente por obra de los equipos directivos. En ellas se seguían la líneas trazadas por el INFD como parte del Componente 1 del PNFP (2013).

A pesar de la falta de sistematización para incluir al profesorado novel en su realización y de la discontinuidad que sufrieron por las resignificaciones en las políticas educativas tras el arribo de un nuevo gobierno nacional y la consecuente desasignación de recursos económicos, estas jornadas representaron las instancias más adecuadas para brindar orientación y asesoramiento, compartir proyectos institucionales y promover la participación.

Los casos estudiados revelaron distintos niveles de compromiso del equipo directivo en la toma de acciones de acompañamiento. Las Direcciones de las EES C, D y E fueron elegidas por el profesorado novel como referentes y asesores privilegiados.

Este hallazgo mostró la importancia de la dimensión pedagógico-política de la gestión escolar en el acompañamiento institucional cotidiano. En consonancia, puso de relieve la relevancia del rol directivo para demarcar acciones que materializaran los lineamientos de las políticas educativas en un nivel micro de concreción. Cabe aclarar que estas acciones eran pensadas desde la soledad de las experiencias singulares de cada Dirección, desde donde se acudía a los saberes acumulados al vivir las instituciones educativas como profesores/as y también como personal del equipo de conducción.

La preceptoría en su conjunto también llevaba a cabo acciones de acompañamiento que consistían en otro conjunto de estrategias aisladas, con acuerdo implícito respecto a las disposiciones de funcionamiento institucional, en distintos momentos del desarrollo profesional del profesorado novel. Se realizaban en la recepción del ingreso (por ejemplo en la EES A) en situaciones relacionadas con el conocimiento de distintas normativas administrativas o

estatutarias (EES D), como en las actuaciones colaborativas asociadas a la creación y el desarrollo de proyectos institucionales y actos escolares. (EES C y E).

En cuanto a la formación continua del profesorado novel, parte constituyente de su desarrollo profesional, se observó que solo una de las instituciones estudiadas (la ESET B) había realizado en sus comienzos actualizaciones y capacitaciones intrainstitucionales de manera sistemática. Estas fueron discontinuadas por motivos ya expuestos de recorte presupuestario, con el devenir un nuevo gobierno nacional con disímiles prioridades en las políticas educativas.

Las capacitaciones brindadas por el programa Nuestra Escuela Componente 2 concitaron interés por la actualización de los contenidos que ofertaban; no obstante, las actividades de educación no formal en territorio resultaban más atrayentes, pues se vinculaban más estrechamente a sus carreras universitarias -realizadas o en curso- que a la enseñanza dependiente de un currículum. En ellas brindaban un servicio comunitario que consideraban mucho más valioso en términos de aprendizaje social.

Las precarias condiciones del trabajo de profesor/a principiante de nivel secundario, la inestabilidad y la fragmentación de sus horarios a lo largo de las jornadas, establecían la escasez de tiempo libre como la mayor dificultad para dedicar a la propia formación continua. Los componentes mencionados causaban el abandono, o un cambio de institución por ofertas privadas no presenciales, aunque no fuera la opción más buscada. Sin embargo, esta afirmación se puso en tensión al comprobarse que casi la mitad de los/as profesores/as principiantes entrevistados/as había decidido iniciar una segunda carrera como parte de su desarrollo profesional, en lugar de cursos o postítulos. Estas elecciones levantaron dudas acerca del valor que estos/as profesores/as noveles les concedían a los cursos, juicios puramente simbólicos asociados al reconocimiento del prestigio de la educación universitaria. Parte de esto quedaba expuesto por los/as mismos/as PN que, con carreras universitarias, ocupaban el rol de capacitadores. No obstante, la ampliación del mercado laboral, que estas carreras universitarias brindaban, más allá del ámbito puramente académico, las posicionaba como opción privilegiada dentro de la formación continua.

11.2. Perspectivas de futuro

Antes de finalizar, no es posible obviar la referencia al conjunto de cambios vertiginosos que han sucedido en las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas, en su conjunto y sin discriminación de nivel, en estos dos últimos años: 2020 y 2021, luego de haber presentado el avance de este trabajo a fines del 2019. Sin ahondar en detalles de lo acontecido por la pandemia COVID 19, resulta preciso destacar que el escenario educativo sufrió alteraciones con respecto a la iniciación de profesores/as a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y los períodos subsiguientes de distanciamiento social (DISPO). En claras palabras, no hubo nuevas inserciones en las instituciones estatales del nivel secundario durante estos períodos señalados.

A partir del reciente regreso a la presencialidad plena, el período de inicio en la docencia y las acciones de acompañamiento institucionales vuelven a constituirse en puentes y andamiajes privilegiados para el despliegue del desarrollo profesional del profesorado novel. En este escenario y con base en los resultados de este estudio, resultaría necesario crear un nuevo Plan Jurisdiccional de acompañamiento a las trayectorias docentes para fortalecer su sentido con la articulación de los institutos formadores de nivel superior.

Las circunstancias vividas, atestiguadas en los argumentos expuestos, proporcionaron nuevas fuerzas para concretar el cierre de este trabajo, exponer desafíos pendientes y tender líneas a partir de considerarlo un insumo para trascender lo estudiado, e indagar en futuras investigaciones, en tiempos de postpandemia:

- de qué manera se fortalecieron los espacios de socialización en las instituciones educativas del nivel secundario;
- qué cuestiones reemplazaron a los guiones político-pedagógicos que provenían del PNFP (inclusión en el proyecto institucional, conformación de equipos de trabajo, dimensión administrativa de la tarea de enseñanza) cuando se discontinuó;

- qué formas tomaron las estrategias de acompañamiento a los/as docentes noveles que estaban trabajando en las escuelas del mencionado nivel durante la pandemia;
- cómo fueron interpeladas las construcciones de las configuraciones profesionales de los/as PN con la inclusión forzosa de las TIC en la enseñanza;
- qué posibilidad de consolidación presenta la competencia tecnológica como un nuevo saber integrante del complejo entramado de saberes plurales;
- cómo el profesorado novel y las instituciones de educación secundaria han enfrentado el desafío tecnológico compulsivo que impuso el ASPO en conjunto, en esta misma Región.

Como conclusión de esta investigación, esperamos que las discusiones y resultados presentados en esta Tesis, representen una contribución original a la comprensión de la construcción de las configuraciones profesionales de los/as profesores/as en sus primeros años de ejercicio docente. Asimismo, confiamos en que hayan aportado al conocimiento de las condiciones de funcionamiento de las instituciones del nivel secundario. Sobre todo, aspiramos al reconocimiento de ambas -configuraciones e instituciones- como estructuras relacionales mutuamente condicionantes, en el marco de procesos de desarrollo profesional guiados por interpretaciones singulares discurridas desde la letra de las políticas educativas públicas aún vigentes.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Consejo de Formación en Educación (CFE), y Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). (2010). Experiencias de acompañamiento de docentes noveles en Uruguay. Montevideo, Uruguay: Zona Libros. https://www.oei.es/historico/idie/expuru1.pdf

Alen, B. y Allegroni, A. (2010) *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Alliaud, A. y Antelo, E. (abril de 2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, N 1, 89-100.

Alonso Brá, M. (2015). La gestión social educativa: un recorrido comparativo por la política y administración educativa. Revista *Question/Cuestión*, 1(47), 24–40. https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2594

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Volumen 13 (1), 42-59. https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf

Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuau! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación.* Octaedro. https://es.scribd.com/document/372139055/El-Factor-WUAU-El-Papel-de-Las-Artes-en-La-Educacion-Anne-Bamford

Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Siglo XXI.

Boerr Romero, I. (Edit.). (2011). *Mentores y Noveles: Historia del Trayecto.* Santiago de Chile, Chile: Sol Impresores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia. https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf

Bracchi, C. (2014, Julio). Del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticias y experiencias de inclusión. *Revista Novedades Educativas*. Nro. 286, Año 26, 8-13.

Brousseau, G. (2015). Fundamentos y Métodos de la Didáctica. Universidad de Córdoba. Serie B. Trabajos de Enseñanza. Traducción realizada con autorización del autor por Dilma Fregona con la colaboración de Mabel Aguilar. https://www.famaf.unc.edu.ar/documents/902/BEns05.pdf

Champollion, P. (2020). Territorialidades y desigualdades de orientación: los espacios entre estos dos conceptos y sus interrelaciones. (Reflexiones a partir del caso de Francia) Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2, (30), 335-349. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-281

Chapato, M. y Errobidart, A. (2011). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Claus, A. y Sánchez, B. (2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década*. CIPPEC. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%ADo-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf

Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodriguez (Comps), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidós.

Day, C. (2006). *A Passion for Teaching [Una pasión por la enseñanza]*, New York, Estados Unidos: Routledge Falmer.

Dhombres, D. (1997, diciembre). [Entrevista con J. Derridà: El principio de hospitalidad. Traducción de C. de Peretti y P. Vidarte]. Edición Digital de Derridà en castellano. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad_principio.htm

Dirección de Estadística de la Provincia de Buenos Aires. (2015).

Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires. (s.f.). Centros de Educación Física. Dirección de Educación Física. https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-fisica/educacion-fisica/centros-de-educacion-fisica

Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires. (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior. La Plata, Argentina. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires. (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1 año ESB. La Plata, Argentina. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf

Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires. (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5o año: Educación Física. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/ed_fisica_comun.pdf

Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires. (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5o año: Inglés. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/ingles.pdf

Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. (2013). Programa Nacional de Extensión Educativa dentro del cual funcionaba el Club de Actividades

Juveniles (CAJ). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005638.pdf

Di Virgilio, M. (2012). Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. 1a ed. Fundación CIPPEC. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1415.pdf

Feldfeber, M. (2009). *Nuevas Y Viejas Formas De Regulación Del Sistema Educativo En Argentina. Linhas Críticas,* 15 (28), 25-43.

Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina.* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CTERA) de Argentina. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf

Fenstermacher, G. y Soltis, J.(1998). Enfoques de la enseñanza. Amorrortu Editores. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/fenstermacher-soltis_2_unidad_1.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* 2a ed. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2006). *El grito manso.* 1a ed., 2. reimp. Siglo XXI Editores. https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2010/07/u1-freire-el-grito-manso-dos-cap.pdf

_____ (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Editorial Caminos.

_____ (2011). *La educación como práctica de la libertad.* Ronzoni, L. traductor. México: Siglo XXI.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.

Gutierrez, F. (2014). Aniversario de la Escuela Media N º 16 “Fortaleza de los Quilmes”. El Día. https://www.eldia.com/nota/2014-7-14-aniversario-de-la-escuela-media-n-16-fortaleza-de-los-quilmes

Guzmán Valenzuela, C., Rodríguez Espinoza, V., De la Cerda Paolinelli, C. y Carrasco Aguilar, C. (2010). Docentes noveles y conocimiento profesional docente: análisis de experiencias en centros educativos públicos de enseñanza secundaria. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bracchi-la-escuela-secundaria-del-paradigma-de-la-seleccic3b3n-al-de-la-obligatoriedad.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2012). Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario: resultados definitivos, Serie B nº 2. 1a ed. https://indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo2pdf?msclkid=0d9072dbb8f911ec8841e4e616404817

Juré, E. (2012). Docentes principiantes de escuelas secundarias del conurbano bonaerense: ¿nuevas formas de socialización laboral? III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Santiago de Chile, Chile: Universidad Autónoma de Chile. http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=315

Kelchtermans, G. (1999). Narrative-Biographical Research On Teachers' Professional Development. Exemplifying a methodological research procedure. [Investigación biográfico-narrativa acerca del desarrollo profesional de los profesores. Ejemplificando un procedimiento metodológico de investigación]. Educational Resources Information Center (ERIC). Lovaina, Bélgica. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432582.pdf

Leguizamón, G. (2012). La reflexión sobre las prácticas educativas y la construcción del conocimiento pedagógico. Tesis de Master no publicada.

Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/

Marcelo García, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro. 7-58

Menghini, R. (2015). Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar. *Polifonías Revista de Educación*, Año 6, 103-126. http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20menghini.pdf

Menghini, R. (2014). Algunos problemas nodales que enfrentan los docentes principiantes en el nivel secundario en Argentina. Santiago de Chile, Chile: Universidad Autónoma de Chile. http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=67

Ministerio de Educación de Argentina, Grupo de Formación Docente, y Ministerio de Educación de Colombia, Misión Oea - Ried Área Desarrollo Profesional Docente Y Formación Continua. (2014). Informe conjunto Instituto Nacional de Formación Docente Línea De Acompañamiento A Docentes Noveles (2014). https://docplayer.es/16053281-Reunion-men-argentina-colombia-mision-oea-ried-area-desarrollo-profesional-docente-y-formacion-continua-linea-de-acompanamiento-a-docentes-noveles.html

Molinari, G. y Lombardi, A. (2009). Palabras preliminares, En B. Alen y A. Allegroni Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación, 8-9. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Montesino, M. P., & Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. Cuadernos De antropología Social, (29), 43-60. https://doi.org/10.34096/cas.i29.2794

Nanni, S. (2017). Acompañamiento a docentes noveles. En A. García, S. López y C. Marzioni *La formación docente en escenarios contemporáneos.*

Encuentro de saberes, perspectivas y experiencias. Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente UNQ, 45-67. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Nicastro, S., Andreozzi, M., Aleu, M: y Gelberg, G. (2010). Configuraciones del espacio de la práctica "entre" contextos formativos. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). 2011. Documento del Proyecto Metas educativas 2021. la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. [Creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: primeros resultados de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje]. Recuperado de https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf

_____ (2014). *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana, S. L. http://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/panorama_de_la_educacin_2014.pdf

Orihuela, M. (2019). Territorio: un vocablo, múltiples significados. AREA, 25(1), pp. 1-16. https://www.area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA2501/2501_orihuela.pdf

Parga, L. (2010). Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria una mirada de género. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Popkewitz, T. (1988). Paradigmas e Ideología en la Investigación Educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid, España: Mondadori. https://kupdf.net/download/popkewitz-paradigma-e-ideologia-en-investigacion-educativa_59a0323edc0d609d0a184970_pdf

Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). Pedagogías: reflexiones y debates. Universidad Nacional de Quilmes. http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5307971cbf0c8.pdf

Romar, J-E., & Frisk, A. (2017). The Influence of Occupational Socialization on Novice Teachers' Practical Knowledge, Confidence and Teaching in Physical Education. Qualitative Research in Education, 6(1), –. http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100883461

Sandoval Flores, E. (2012). Ser Maestro Principiante En Contextos Desfavorecidos. III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Santiago de Chile, Chile: Universidad Autónoma de Chile. http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=235

Secretaría de Desarrollo Social Municipio de Quilmes. (2010). Censo Social Quilmes. http://quilmessocial.org/ftp/pdf/censosocial/censosocial.pdf

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009) Inserción laboral de docentes noveles del Nivel Medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, N 1, 195-208. Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART13.pdf

Solano Expreso. (2016). La delegación de Quilmes obtuvo once medallas de oro en los juegos bonaerenses. https://solanoexpreso.com.ar/actualidad-deporte-quilmes/la-delegacion-de-quilmes-obtuvo-once-medallas-de-oro-en-los-juegos

Stake. R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Sverdlick, I. (2010). El derecho a la Educación. Una lucha por la dignidad. En I. Sverdlick y C. Croso. (Comps.), *El derecho a la educación vulnerado. La privatización de la educación en Centroamérica* (91-102*).* 1a ed. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. https://redclade.org/wp-content/uploads/El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Vulnerado-%E2%80%93-La-Privatizac%C3%ADon-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Centroam%C3%A9rica.pdf

_____ (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(26). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3197

Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. *La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Terigi, F. (2008). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. En D. Vaillant y S. Cuba (Coords) *Profesiòn docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima: Tarea Formación Gráfica Educativa.

_____ (2012). Los saberes docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. En VIII Foro Latinoamericano. *Los saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué.* Fundación Santillana. https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf

_____ (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. En *Revista Análisis*, número 16. http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/indicadoresyevaluacion/files/2017/03/texto-Terigi.pdf

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une aducación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea.

Vonk, J. (1994). Teacher induction: The great omission in Education, [El desarrollo profesional del profesor y profesora: la gran omisión en Educación]. En M. Galion y B. Moon (Eds), *Handbook of Teacher*

Education in Europe (85-109). David Fulton Publishers. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203701119-7/teacher-induction-great-omission-education-vonk

Zabalza, M. (1997). Sentido y funciones de la educación y de la escuela elemental. En M. Zabalza Diseño y desarrollo curricular. Narcea. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/dis_des.pdf

Zeballos, M. (2008). Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. En C. Marcelo García (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* 211-240. Barcelona, España: Octaedro.

Leyes y normativas

Comunicación Conjunta N°2. La construcción de la convivencia en las instituciones educativas. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires 2017. https://docer.com.ar/doc/snv0c8n

Disposición 50/09. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Argentina. 2009. https://bejomi1.files.wordpress.com/2009/05/disp-nc2ba-16-secretarios-secundaria.doc

Disposición 51/09. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2009. https://docer.com.ar/doc/e851v8x

Disposición 131/09. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2009. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/eductecnicaprofesional/educacionagraria/normativa/disposiciones/disposicion_131.pdf

Ley 10579. Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina. 1987. https://normas.gba.gob.ar/documentos/xkdoDUAB.html

Ley de Educación de La Provincia de Buenos Aires 11612. La Plata, Argentina. 1994. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1995/11612/5232

Ley de Educación Nacional 26.206. Buenos Aires, Argentina. 2006. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ley de Educación Provincial 13.688. La Plata, Argentina. 2007. https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bl5nYIQV.html

Ley de Financiamiento Educativo 26.075. Buenos Aires, Argentina. 2006. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm

Ley Federal de Educación 24.195. Buenos Aires, Argentina. 1993. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf

Plan Educativo Jurisdiccional 2013 – 2016. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina. 2013. https://bejomi1.files.wordpress.com/2013/11/plan_jurisdiccional_completo_.pdf

Resolución 88/09. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. 2009. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2009/88/282450

Resolución 93/09. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. 2009. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf

Resolución 188/12. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. 2012. https://des-scr.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf

Resolución 302/12. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Argentina. 2012. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/resolucion_nro_302_12.pdf

Resolución 316/17. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/02/RES-316_17-PNFP-Nuestra-Escuela-2017-2021.pdf

Resolución 587/11. Régimen Académico. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Argentina. 2011. https://normas.gba.gob.ar/documentos/xpzpEaIP.pdf

Resolución 688/06. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2006. http://www.eemn1tsas.edu.ar/688-06asistenciaypuntualidad.pdf

Resolución 927/06. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2006. https://studylib.es/doc/5150354/res-927-06-pautas-para-la-calificacion--evaluacion-y-prom...

Resolución 1045/05. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2005. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2005/1045/200632

Resolución 2082/07. Dirección Provincial de Educación Superior. 2007. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperioryca peducativa/comunicaciones/2007/comunic20.pdf

Resolución 3186/07. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2007. https://normas.gba.gob.ar/documentos/xpzpL6SP.pdf

Resolución 3534/09. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2009. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2009/3534/198937

Resolución 3843/07. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2007. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2007/3843/200447

Anexo I

Protocolo para la realización de entrevistas y Tabla de entrevistados por Caso

Se consideraron los siguientes informantes clave y diferentes ejes:

-A los/as profesores/as noveles:

EJE 1: Elección de la docencia y trayectoria inicial

¿Cómo aconteció en tu vida la decisión de ser docente?

¿Dónde te formaste, por qué elegiste hacerlo en esa institución?

¿Tenés o tuviste otra formación posterior a la inicial ¿dónde y por qué?

¿Cómo seleccionás las capacitaciones?

EJE 2: La práctica docente

¿Qué elementos tiene en cuenta para pensar su clase?

¿Cuál ha sido su experiencia más gratificante en esta escuela? ¿y la situación que le ha producido más disgusto?

¿Qué condiciones particulares en las que desarrolla su labor impactan en su forma de enseñar y cómo lo hacen? Considere algún modelo o antimodelo de profesor y/o roles directivos.

¿Participa en equipos de trabajo? ¿junto a quiénes? ¿con qué finalidad? ¿qué actividades llevan adelante?

-A algún/alguna preceptor/a y/o profesor/a con mayor antigüedad en la institución

1. ¿Cómo piensa que la institución recibe a los profesores principiantes?

2. ¿Cómo ve el desempeño de los profesores principiantes al llegar a esta institución? ¿Qué elementos toma en cuenta dentro del desempeño?

3. ¿Cómo es su vinculación con ellos?

4. ¿Realiza algún tipo de actividad con ellos? ¿cuáles? ¿con qué propósito?

-A algún/alguna integrante del Equipo Directivo

1. ¿La institución: suele tener alguna actividad particular para recibir a los profesores principiantes?

2. ¿Existen proyectos o algún tipo de acciones de acompañamiento o asesoramiento? ¿quiénes las realizan y de qué forma?

3. ¿Qué fortalezas y qué debilidades observa en los profesores principiantes?

4. ¿Cómo se integran a la cultura de la institución? y ¿a los proyectos institucionales?

Todos los datos recogidos serán utilizados únicamente para la realización de esta Tesis y se mantendrá el más puro anonimato institucional y personal.

Resumen de entrevistas realizadas

Caso A – EES A

Entrevistado/a	**Puesto**	**Asignatura**
D 1	Directora	
PN 1	Profesora Novel 1	Observatorio de Medios
PN 2	Profesor Novel 2	Taller de producción de Lenguajes
PN 3	Profesor Novel 3	Observatorio de Comunicación, Cultura y Sociedad
P 1	Preceptora 1	
P 2	Preceptora 2	
P 3	Preceptora 3	
P 4	Preceptora 4	

PE 1	Profesora con experiencia 1 Plan Mejoras	Economía (varias asignaturas)
PE 2	Profesor con experiencia 2 Coordinador Departamento de Ciencias Sociales	Geografía

Caso B – ESET B

Entrevistado/a	**Puesto**	**Asignatura**
VD2	Vicedirector 2	
PN4	Profesor Novel 4	Construcción de la Ciudadanía
PN5	Profesora Novel 5	Lengua Extranjera Inglés
VD2	Profesor con experiencia	Ciencias Sociales
CG1	Coordinadora de Grupos	

Caso C– EES C

Entrevistado/a	**Puesto**	**Asignatura**
D3	Directora 3	
PN6	Profesora Novel 6	Matemática
PN7	Profesora Novel 7	Prácticas del Lenguaje
P5	Preceptora 5	
PE3	Profesor con experiencia 3 Referente del Centro de Estudiantes	Historia

Caso D – EES D

Entrevistado/a	Puesto	Asignatura
D4	Director 4	
PN8	Profesora Novel 8	Lengua Extranjera Inglés
PN9	Profesor Novel 9	Prácticas Deportivas y Atléticas
PN10	Profesor Novel10	Prácticas Gimnásticas y Expresivas I
P6	Preceptora 6	
PE6	Profesora con experiencia 6	Lengua y Literatura

Caso E – EES E

Entrevistado/a	Puesto	Asignatura
D5	Directora 5	
PN11	Profesora Novel 11	Prácticas del Lenguaje
PN12	Profesor Novel 12	Sociología
P7	Preceptora 7	
PE7	Profesor con experiencia 7	Lengua y Literatura

Anexo II

Transcripciones de entrevistas y Notas de campo por Casos

EES A

D1

Notas de campo: la entrevista a la D1 se realizó en una oficina aparte que estaba vacía, ya que la Dirección compartía el espacio de trabajo con la Vicedirección y la Secretaría. Este espacio era habitualmente muy concurrido por estudiantes y familias de la escuela, además de los/as profesores/as, que iban a plantear diferentes problemáticas. Se presenció una conversación entre el Director asociado y un estudiante y su madre, por cuestiones de inasistencia.

E.¿Desde cuándo sos Directora de esta escuela?

D1. Hace muchos años que soy Directora en esta escuela. Antes fui la Directora de la ESB 52, que también incluía a la escuela primaria que está abajo, y en 2011 se conformó con el Polimodal y pasó a ser la EES 1.

E. ¿Qué comunidad atiende la EES 1?

D1. La comunidad que viene a esta escuela es la de Villa Itatí por lo que, como te imaginás, el medio social es muy duro. Antiguamente, esta escuela media gozaba de una excelente reputación y un elevado estatus en la comunidad, que era del barrio Don Bosco. Desde el momento de su fundación, de su creación que fue por iniciativa de una Directora de la escuela primaria junto con los vecinos, algunos padres y madres integrantes de la Cooperadora que aspiraban a que sus hijos siguieran el nivel secundario en el barrio, sin tener que cruzar las barreras de la estación, o viajar hacia otras localidades. En aquellos tiempos, los estudios de magisterio que conducían a obtener el título de maestro o maestra normal eran muy bien valorados socialmente. Como te decía, por su historia, la escuela fue la primera escuela Normal de Bernal, y se fundó gracias al impulso de la comunidad. Aunque años más tarde y con mucha tristeza lo recuerdo, con la Ley Federal de Educación se rompió la unidad. Las familias elegían otras escuelas cuando sus hijos terminaban la EGB 1 y 2, para cursar la EGB 3 porque acá no había, y luego no volvían para cursar el polimodal. Se quedaban en las

otras escuelas, en otros barrios, y la escuela se fue vaciando y perdiendo en valor.

E. ¿En qué proyectos están trabajando actualmente?

D1. En la escuela se están desarrollando muchos proyectos, porque hay 3 orientaciones: Economía y Administración, Ciencias Sociales y Comunicación. Tenemos un proyecto que está llevando a cabo un profe de Sociales, viejo en la escuela, Coordinador de Depto, con los estudiantes de EES A y los de una escuela privada sobre Jóvenes y Memoria. Tuvimos que resolver un problema allí, porque no es posible la venida de los/as estudiantes de la escuela privada a la EES A, ni la concurrencia de los/as estudiantes de la EES A, a la escuela secundaria privada. Mejor dicho, los padres de la escuela privada no los dejan venir a la escuela por su ubicación, pero tampoco quieren recibir a nuestros estudiantes en su escuela. El profesor sugirió esta alternativa para poder llevar el proyecto adelante. Nos interesa que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer historias, situaciones, lugares, tener otras experiencias. Por esto también estamos preparando un viaje a Chapadmalal con estudiantes de 2 a 6 y había profesores y profesoras de Lengua y Literatura que trabajaban con la Asociación de Cartoneros de Villa Itatí y con un proyecto para los Paqueros (Taller Literario con NT) y junto a los padres y monjas salesianas dan Apoyo Escolar. Estas monjas vinieron a una reunión de PNFP en la escuela, hablaron y entusiasmaron a los profes para que den apoyo y algunos se engancharon. Daban apoyo y les enseñaban con las netbooks, pero lamentablemente, sucedió el robo de un celular a uno de los profesores, y bueno… ese hecho hizo que se suspendieran los talleres, los profesores no quisieron darlos más. Sí tenemos Plan Mejoras, y es abierto a la comunidad…

E. ¿Los/as profesores/as que recién se inician, también participan de estos proyectos?

D1. Vengo participando del PNFP hace rato, en reuniones para los Directores de la Región. Me parece muy importante incluir a todos los profesores en las reuniones que replico en la escuela. A la primera reunión que armamos concurrieron 120 profesores, incluidos los profesores noveles. Es una buena forma de insertarlos, de que escuchen y dialoguen con sus colegas, los

asesoren…Escucho a mucha gente hablar en contra de la inclusión en la escuela secundaria y acá se trabaja mucho para garantizar el derecho a la educación a los chicos. Me gusta juntar a todos los profesores, viejos y noveles, y que se escuchen. Se pone en evidencia que hay una gran diferencia, una distancia, en la forma de concebir al alumno entre los maestros reconvertidos y los profes viejos. Algunos piensan en un alumno ideal, muy distinto al real que tienen en las aulas. Los profesores más viejos siguen pensando en el ideal, por la historia de la escuela: la primera escuela Normal de la zona, pero con la Ley Federal de Educación se rompió esa unidad. Las familias eligieron otras escuelas para EGB 3 porque acá no había, y no volvían para el polimodal.

E. ¿Por qué hablás de una diferencia, una distancia en la concepción del alumnado?

D1. Más allá de que hubo muchos problemas con la reconversión docente que organizó provincia, que se fue discontinuando en muchos lugares y los profesores de primaria no la terminaban, y solo continuó en la UNQUI, yo siempre vi una gran diferencia entre los maestros reconvertidos y los profesores de las disciplinas de la vieja escuela media. Por ejemplo, los profesores me vienen a mostrar las tareas que realizan los estudiantes en hojas sucias, manchadas de barro, con pisadas… Les digo: Y sí… nuestros estudiantes no tienen mesas, escriben sobre el piso de barro. Los perros y los hermanitos caminan sobre las hojas sin que ellos puedan evitarlo. Lo importante es que hizo la tarea. En cambio, los maestros de primaria reconvertidos lidian mejor con estas situaciones, porque pasaron más tiempo con los alumnos en ese nivel, y conocen cómo viven, cómo son sus familias, sus trayectorias escolares y de vida, y los profesores noveles también... Los profesores de escuela media solo quieren que sepan los contenidos, no importa el resto, pero de todas formas no hay maltrato hacia los estudiantes… pero tampoco tutorías…

E. ¿Encontrás algún aspecto positivo, notable, en el profesorado novel que ingresa a trabajar en esta escuela?

D1. Acá en la escuela tenemos un problema grave: el ausentismo, tanto de los estudiantes como de los docentes. Como es una escuela con ruralidad y desfavorabilidad 2, es muy buscada por los profesores con mucha antigüedad,

que toman horas y piden licencias, y es difícil encontrar suplentes si son breves períodos. Los profesores noveles no faltan de esa manera. Por eso, el año pasado se me había ocurrido hacer un homenaje a los profesores que no habían tenido faltas en todo el año. Y eso le correspondía a un profesor novel. Una pena pero no pude hacerlo… no me apoyaron… los profes más antiguos no quisieron…

PN1

E. ¿Cómo aconteció en tu vida la decisión de ser docente?

PN1. Me vi ante la imposibilidad de conseguir trabajo con mi título de grado, y trabajaba sin ningún vínculo con mi formación… la docencia me resultó una buena opción para poder intercambiar mis conocimientos y ponerlos en práctica

E. ¿Dónde te formaste, por qué elegiste hacerlo en esa institución?

PN1. En la Universidad Nacional de Quilmes, porque en primer lugar me reconocen las materias de la licenciatura, por otro lado tiene un buen nivel de formación, desde un aspecto personal, está cerca de mi casa y desde un aspecto económico, es de carácter gratuito a diferencia de los trayectos pedagógicos.

E. ¿Cómo ingresaste a esta escuela?

PN1. Tomé estas dos horas y no pude tomar más… voy a los Actos públicos, pero no hay nada…

E. ¿Tenés o tuviste otra formación posterior a la inicial ¿dónde y por qué?

PN1. Esto te lo contesté recién, primero estudié la Licenciatura, y luego el profesorado.

E. ¿Cómo seleccionás las capacitaciones?

PN1.Todavía no realicé ningúna capacitación, pero creo que… para elegir me guiaría por el contenido, y el puntaje que da…

E. ¿Qué elementos tiene en cuenta para pensar su clase?

PN1. En primer lugar la guia de mis clases es el diseño curricular que lo adapto al ritmo de trabajo de los alumnos, a sus intereses particulares como grupo, por

ejemplo extenderse más en un eje en el cual quieren ahondar en detalle. Por otro lado, el material pedagógico lo elijo yo y lo actualizo de acuerdo a los avances en investigación en la materia y al contexto sociohistórico.

E. ¿Cuál ha sido tu experiencia más gratificante en esta escuela?

PN1. Como positivo que un alumno que mandé a diciembre y estuve dos semanas trabajando solo con él la lecto comprension de artículos periodísticos, me agradezca por hacerlo pasar por esa instancia. Es una forma de agradecer el acompañamiento y enseñanza.

E. ¿y la situación que le ha producido más disgusto?

PN1. Lo que me no me gustó atravesar fue cuando en un escuela en la cual fui suplente por dos meses, llegué un día a dar mi materia y me encontré con que en el recreo (anterior a mi materia) una alumna de mi clase se agarró de los pelos con una de otro curso y me mostraban el pelo de esta chica como botín de guerra! Como no estaban los directores (nunca conocí a la directora y la vice solo iba una vez por semana) quienes estaban a cargo de la escuela en la práctica eran las preceptoras que no daban a vasto a realizar todas las tareas que la escuela requería... pasó este incidente, se llamó a la policía para que esté en el lugar, se citó a los padres de las alumnas y en una reunión de ellas dos con la psicopedagoga de la escuela se siguieron las piñas y terminó lastimada la psicopedagoga. Paralelamente mi curso estaba muy alborotado y no había manera de encausar la actividad. Lo sorprendente es que la alumna antes de retirarse de la escuela con el padre pasó por mi aula a pedir lo que habíamos hecho durante su ausencia y dentro de mi curso tenia buenas calificaciones y buen comportamiento. Las situaciones de violencia me producen disgusto aunque no interfieren con el interés por aprender.

E. Uh qué terrible!

PN1. En la misma escuela también me pasó que no dejé salir del aula a un alumno y me dijo: “mire profe que nosotros somos más grande que usted” y le respondí: “serán más grandes pero la notas las cierro yo”.

Otra situación que me causó disgusto fue la presentación de un proyecto a instancias de pedido de la escuela, para el Plan Mejoras. Nos esforzamos en armarlo con 2 compañeras, hacer algo nuevo, estilo taller universitario. No salió. Eligieron el mismo de siempre, tradicional, que se viene dando por años y que llevan a cabo profesores viejos en la escuela.

E. Qué pena! Me imagino la desilusión... ¿Hay otras condiciones o situaciones que caracterizan tu forma de enseñar?

PN1. Me gusta conocer a mis alumnos, esta información la utilizo para pensar las prácticas, para tratar que mis primeras intervenciones impacten de forma positiva en el grupo.

E. ¿Participás en equipos de trabajo en la escuela, junto a quiénes?

PN1. Si, pero no en la escuela, participo de un equipo de extensión universitaria: Adultos mayores y memoria local a través de lenguajes. Lo hago porque me interesa poder brindarle herramientas a un sector de la sociedad que muchas veces no es muy tenido en cuenta, ellos disfrutan de nuestros talleres como el taller de informática donde les enseñamos a utilizar la computadora y a navegar en internet, asi como contarnos sus historias que nosotros plasmamos en un producto audiovisual o escrito.

PN 2

E. Contame cómo empezaste a trabajar acá, en esta escuela, y si trabajás en alguna otra.

PN2. Bueno hace dos meses hubiera sido fácil por ahí tomar alguna hora en algún lado, pero este año me encontré con qué esta gente que tiene 50 puntos sigue tomando horas. Entonces no sé si será el tema inflacionario o una situación atípica que se viene dando hace unos años anteriores y nada que en realidad yo estaba pensando que ese mecanismo de hacer que los docentes que están

empezando tenga la posibilidad de tomar horas era como que funcionaba. El tema de la inflación y todo eso me parece que fue determinante para que muchos docentes digan tomo más horas. Antes decían ya está, no tomo más horas, estoy cansado y ya está. Claro otro factor fue, que a mí me contaron, que ahora se dificulta que los docentes tomen licencia cuando tienen mucha antigüedad, no pueden tomar licencia cómo era hasta el año pasado tan fácilmente y entonces eso hace también que, no sé, haya menos licencias, entonces menos suplencias, y yo decía, bueno más allá de la negatividad del asunto funcionaba como un mecanismo. Bueno, vos podés decir que se tomaba muchas licencias en algunos casos, puede ser, pero en otros casos funcionaba como un mecanismo para que los docentes que están integrándose al sistema empiecen a participar. Claro, funcionaba como un recambio también como una carambola. Ahora que van a suplantar el mecanismo y si la situación económica sigue así, los docentes que recién empiezan van a ser reemplazados por otros, y con su bajo puntaje ¿qué otro mecanismo van a tener que inventar?.

E. ¿Cuál es tu formación para trabajar en la docencia?

PN2. empecé a estudiar acá la licenciatura en comunicación y siempre me gustó lo teórico, no pensaba hacer docencia, y después cuando se abrieron los profesorados yo estaba haciendo tres carreras: la licenciatura en sociales, la licenciatura en comunicación, la de música. Como que estaba estudiando muchas cosas, y cuando se abrieron los profesorados empecé a cursar el profesorado de ciencias sociales que se abrió primero y empecé a cursar materias como historia de la educación, y me empezó a interesar el tema, todo lo que tiene que ver con historia porque aparte yo siempre fui buen alumno, y era rebelde, era como que estaba peleado. Yo de chiquito decía cuando sea presidente voy a quemar las escuelas, y nada era como que estaba peleado con la escuela, y cuando pensaba: bueno ¿yo estoy cursando esta materia pero quiero ser docente? No, lo hago nomás para tener un saber teórico. Después yo empecé la universidad en 2003, y estaba haciendo varias carreras y sin terminar ninguna dejé en 2012. Tenía que trabajar y no podía cursar, y además cuando te peleaste con la universidad decís: no quiero saber más nada, basta voy a salir a laburar. No sé, acá no hay salida laboral, no sé, aparte yo estaba como en una situación fallida, nada. El año pasado no, el anterior empecé a retomar de a poco.

Empecé una materia del profesorado de Comunicación, y después de 3 años esto es el año pasado. Ya no me atraía lo anterior, empecé a retomar la materia del profesorado de comunicación y aprobarla. Siempre tenía un conflicto, que siempre era como que abandonaba, faltaba un mes y el profesor decía: chicos voy a tomar el parcial domiciliario. Yo decía chau! no voy a venir. Iba hasta la última para escuchar la clase, porque me gustaba. Después, cuando retomé me di cuenta como que podía probar esa cuestión, de cada uno, algunos lo pueden hacer fácilmente, lo tienen incorporado. Yo hice seis materias sin problema. Cómo que yo trato de ponerme en el lugar de los chicos. Los chicos tienen conflictos, no ven a la escuela como positivo. Cuando alguien se para enfrente y les dice: bueno, vamos a ver tal tema, ellos como que dicen que no quieren saber nada. Hay que partir de ese punto. ¿Cómo ponen ese cuestionamiento de los chicos respecto de la escuela entre paréntesis, y siguen adelante? Yo me di cuenta que hay que trabajar sobre eso, porque lo que está en discusión ahora es precisamente la relación entre la escuela y los chicos, la escuela como único lugar de Educación que se cayó hace como 20 años, y eso está permanentemente, y la escuela se transforma en un espacio donde ese vínculo que antes estaba oculto, eh naturalizado, tiene que estar en primer plano y trabajar desde eso, yo lo veo así.

E. ¿y qué aprendiste?

PN2. de alguna forma yo absorbí muchísimo porque yo canté en un coro desde los 16, 15 años, hasta hace un año que dejé, porque ya estaba agotado, y el director del coro es como que yo me di cuenta que tenía una forma de enseñar y por otra parte el trabajo en el coro en el coro como un dispositivo pedagógico No sé que se llama así el trabajo del coro Es un trabajo impresionante para ver cómo funciona el aprendizaje porque vos tenés cuando tenés que armar una obra tienes la partitura con cuatro voces dos es lo que hace el director es elegir bueno cada uno estudia su voz la trae lo armamos y lo cantamos y listo director puede decir esto un director en el caso de los coros que funcionan como coros profesionales en espacios municipales funcionan como espacios de formación o son coros al que vos te integras Y vos aprendes algo de música no es que te expulsan Por qué no sabes leer una partitura o desafinación poco es un curso de integración Entonces en ese trabajo semanal los ensayos son los sábados de

las 2 de la tarde a 6 de la tarde trabajas en el ensamblaje de las voces hace cantar a los cantantes se equivocan iban trabajando y uno todos escuchamos una va escuchando Cómo van uniendo las voces y al final armaste unos compases que suenan bien y te llevó por ahí una hora y todo ese trabajo de aprendizaje digamos de prueba y error cambiar de forma cuando pasaron los años yo me empecé a dar cuenta de la forma de enseñar que tenía el que vos probas de una forma y si no funciona a ver otra forma de tratar de ver ese avance

E. es como que cambiar de estrategia

PN2. Claro ese cambio de estrategia lo tenía ya como naturalizado digamos porque fueron muchos años de cantar y digamos Cómo de tener la figura del director así como admirarlo digamos

E. como un modelo

PN2. Sí fue un re modelo

E. es Interesante

PN2. cuando a mi cuando yo me pare frente al grupo y me di cuenta que lo que pasara en la clase dependía de cómo funcionara el grupo

E. este fue tu primer trabajo?

PN2.Sí

E. Materia?

PN2. Taller de producción de lenguajes, lo que yo empecé a ver era como que el grupo, yo lo tomo como muy etnográficamente, con una mirada etnográfica, yo era el que venía a estudiarlos a ellos.

E. El extranjero

PN2. yo venía a estudiarlos a ellos y ellos eran el grupo cerrado que rechazan al conquistador digamos bueno como que ellos tienen sus propias lógicas y el grupo funciona por sí mismo Está como dividido, son 20 chicos tienen pero tienen subgrupos y como que cada uno se relaciona con otro pero en distintas condiciones voy observando eso Cómo que están todos así muy divididos y a la vez tienen relaciones entre ellos pero algunos y yo decía vos eso es un mundo

particular y así cada grupo debe funcionar y que nada uno tiene que empezar a buscar el lugar qué tiene uno ahí y entonces lo que lo que mejor se puede hacer es dejar de lado No sé si el contenido la forma de transmitir no deja de lado el contenido pero el otro día escuchaba hace varios días que escuchaba una entrevista en radio del plata una pedagoga y decía que en realidad la actividad docente está devaluada porque y después lo charlamos con un amigo también como que se naturalizó como que se toma como un trabajo como si fuera algo medio mecánico pero que en realidad es intelectualmente muy demandante

E. mmmm

PN2. y lo que me pasa a mí es q un chico te dice algo te responde sea lo que sea te habla de algo y vos como que tenés que estar a la altura de las circunstancias para responderle pero no desde que digamos vos tenés un saber y le vas a retrucar algo sino como que hacés vos para que esa voz que el está proponiendo esa visión sea integrada por qué es lo que está ocurriendo en el grupo no puedes negarlo por algo dice lo que dice entonces uno como lidia con esas cosas en vez de pensar la clase como bueno Yo me paro me pongo acá y el grupo tiene que llegar hasta este objetivo Y entonces todos los elementos extraños los vamos desplazando no al contrario porque si los elementos extraños son desplazados el grupo se desplaza

E. lo perdés claro

PN2. es una teoría igual porque no sé

E. Es complejo

PN2. Es complejo porque si no podés integrar las cosas que ocurren en el aula no las podés integrar discursivamente en un discurso que hable de un nosotros profesor y alumno, en un discurso que integre todos los elementos, que no haya una cosa extraña porque eso es un germen que separa no?

E. Que separa el grupo, rompe…?

PN2. Sí, romper esa lógica de encasillamiento no sé para hacer que haya más movimiento pero es un trabajo profundo que no lo podés hacer en un año me parece

A veces interfieren cuestiones sociales que se dan fuera de la escuela, yo soy de un barrio X y el no, el es de otro barrio; a veces algo que pasó en la escuela en años anteriores… es complicado o al menos generar trabajos en grupo donde se armen distintos grupos que no sean siempre los mismos Cómo fundamentalistas bueno a mí eso yo yo no trate de implementarlo porque quería llegar hasta Ahí nomás logré un montón de avances en los chicos todo el contenido integré que era bastante logré pero hay cosas en las que no me quise meter mucho porque viste no sé...

E. ¿Ocasionan reacciones?

PN2. Tal cual. Y cómo haces vos para después como profesor seguir con eso, reparar eso No quise en ningún momento fue hacer una ruptura así de autoridad muy grande en momentos si obvio por cosas puntuales pero, no fue mi lógica…

E. Contame alguna situación, la más agradable que tuviste en este año, algún recuerdo…

PN2. momento agradable fue más o menos después de 3 meses de empezar creo cuando habíamos visto la introducción al periodismo Qué estábamos trabajando con películas haciendo trabajos prácticos y después Ellos tenían que hacer una entrevista a una organización social del barrio salir al barrio hacer una entrevista y desgrabarla pero hacerla como pensada para un diario salirse del trabajo práctico no era un trabajo práctico era una nota periodística y como que ellos empezaron a buscar entonces sociedad de fomento bibliotecas tenían que llamar por teléfono ir al lugar y decir estamos haciendo un trabajo tenemos que entrevistarlo y todo eso era como que les daba mucha vergüenza. Al principio yo veía como que no había avanzado ese trabajo, y le decía pero chicos, y díganme qué pasa de verdad dígame profe nos da la revergüenza (sic).

E.Y qué hiciste?

PN2. como dije Bueno no importa les expliqué que no era nada del otro mundo que era algo que que no era como yo pensaba que hay periodistas que tienen su edad o sea que ellos tienen que lo tenían que hacer porque lo que iban a hacer era algo re normal a la otra persona no le iba a parecer nada raro Aunque a ellos le parecerá raro

E. Y lo hicieron?

PN2. Sí , sí, lo hicieron. su manera cada uno a su manera alguno le costaba mucho cómo salirse de la lógica del trabajo práctico O sea que lo que intentamos hacer era una introducción de una nota la entrevista y una conclusión así como una nota que tengan que inventar un título una bajada.

E. Y eso fue algo nuevo para ellos! porque están acostumbrados a decir trabajo práctico, total le cambian la fecha y listo, en vez de hacerlos ellos…

PN2. Bueno ahí está lo que yo les dije Bueno chicos esto es un taller un taller es para producir cosas no vamos a ver cosas teóricas pero la cuestión es que ustedes produzcan que se produzca Eso sí la primera clase fue como yo les expliqué que en un taller se produce y que me quede colgado con otra cosa pero no importa... por ejemplo

E. No por qué? Estabas diciendo te gustó ese

PN2. sí más agradable. un día hablamos sobre el tema del chico que fue torturado de la Garganta Poderosa por ejemplo, cómo que hicimos un debate. Fuimos al microcine y hablamos sobre eso así temas de racismo o qué sé yo y había como desarrollo de muchos chicos, sí hay comprensión y desarrollo de muchos chicos, pero por lo que yo puedo ver a veces no le gusta mucho hablar.

E. ¿Tendrán miedo de hablar por alguna razón?

PN2. Bueno claro. Esa es la clave no por ahí el docente más tradicional en alguna medida piensa que el chico no tiene algo que va a tener después cuando aprenda o sea más grande, en cambio uno tiene que entender que la otra persona si tiene una construcción propia nada más que tiene que tener ganas de decirlo

E. Tiene ganas de decirlo o no a veces, depende quien sea, como vos decís por ahí con vos tienen buena relación iban a opinar van a hablar todos entonces depende el docente…

PN2. Sí, hay épocas en que se trabajaba más un poco en otras se trabajaba menos. Otro momento interesante fue cuando preparamos radioteatros Y entonces los guiones que armamos eran cuatro grupos más o menos 4 o 5 y la idea era que armen el guión empezamos a ver Cómo desarrollar una historia

entonces yo trataba de explicarles de manera simple que era alguien que quería hacer algo pero no le sale como pensaba o tiene algún impedimento y que a partir de eso después la situación se resuelve mal o bien y que toda la historia que escuchen van a ser así lo mismo como que era una fórmula para hacer una historia y vimos así como tipo tutoriales en YouTube para hacer guiones y hasta arrancaron cada uno con su historia e hicieron el guión y era como que yo no me metí no me metí en el desarrollo viste por ahí son historias medio barrocas ¿viste? o de películas, así que tiene muchas vueltas, yo le dejé bastante como qué tuviera lógica pero que tuviera mucho medio complicaciones y la verdad que estuvo bueno porque ellos escribieron lo que quisieron, dentro de todo se integraron dentro de cada grupo trabajaban, siempre Hay uno viste qué es el que escribe más por ahí pero todos tenian buenas ideas por ahí grupo que yo pensé que no iba a tener mucha como que no iba a hacer un trabajo faltaba un poco de ganas hicieron un buen trabajo. Ese fue hicimos el guión y después de eso yo con mi celu grabé. Cada grupo leía el guión pero yo les hacía que esto también lo rescató del coro porque el coro te enseña expresión de la voz digamos Yo sé que hablo todo monótono pero si tenés que actuar cambiar la voz y hacer un personaje con una voz distinta Entonces ya los chicos le leí el guión iban grabando y entonces yo les decía vos modificar la voz y que esa voz va a ser tu personaje así como que cada uno tuviera su personaje.

E. Y se engancharon?

PN2. Sí, bastante sí sí sí eso estuvo bueno y nada después se los edite y los tengo. La violencia es interesante el otro día estábamos hablando con el profe Araujo de metodología cualitativa

E. Fue mi Director de Tesis

PN2. Bueno viste Qué es la violencia?

E. Y así de corrido (risas)

PN2. No la cuestión es que uno también tiene que tener que entender que la violencia es una definición de un sentido que se le da a una acción no es una acción, una acción no es violencia por sí misma.Si vos decís que una acción es violenta por sí misma no estás viendo el significado que se le da.

Podés ser muy violenta y así con la mejor sonrisa, como muchos profes que le dicen cosas a los chicos con una sonrisa y los están remaltratando.

I. En secundaria se ve mucho, profesores de muchos años que en mi época decíamos lo bastardea al pibe.

PN2. No sé, no lo hago. Me parece que si uno se para, si estamos bardeando a alguien me parece que ya te paraste en un lugar …

E. O te dicen ¿lo copio? y le contestan ¿a Ud. que le parece fulanito? ¿para qué está acá? Eso es violencia.

PN2. Ah yo lo resuelvo con humor a eso. No es que le diga algo como que yo les digo, yo digo algo así y se ríen qué sé yo… no…

E. ¿Pudiste trabajar con otros profes?

PN2. No, no, pero estaban organizando el acto de fin de año y me dijeron que estaba todo a cargo de otro profesor Álvarez. Y la cuestión es que con el tema de los radioteatros que los íbamos a presentar ahí, pero creo que el profesor me dijo que lo deje anotado, algo así, pero la cuestión es que yo a los chicos les encargué que ellos, que digan que ellos iban a presentarlos. Sí los querían presentar, yo le dije: chicos si ustedes los querían presentar, preséntenlos. Siempre me preguntaban que ¿quién lo va a escuchar esto? ¿quien lo va a escuchar no? Chicos: eso es un trabajo práctico, pero esto podría estar en una radio, pero si ustedes no quieren, ni siquiera los mostramos, no pasa nada. Y al final quedaron en que los iban a pasar, y la radio esa que se iba a hacer abierta. Yo no participe en la organización, pero tampoco se hizo al final. Y después, como que todos decían: muy buena la muestra! en el grupo de WhatsApp del departamento de comunicación. Está muy buena la muestra, que sé yo… Y después le pregunté a los chicos y era como que la muestra en una c***** porque era todo cómo ir aí… Y que no había nada. Era como mirar nada más, y cómo que habían hablado que iba a ser otra cosa. Y ni siquiera hicieron una radio abierta. Y había mucho material para hacer una radio abierta!

E. Qué lástima!

PN2. y nada, no sé qué pasó…

E. Muchas cosas para hacer.

PN2. Claro, así como que hay… Y ese espacio de las muestras… Lo que yo me di cuenta al toque es como que estaban todos

E. ¿Álvarez de Comunicación es, no?

PN2. de Literatura. Estaban todos como saturados de cosas, y como que tenían que ocupar ese lugar de organizar. Y por cómo hablaban era como que nadie quería saber nada, viste?

E. Qué raro! Pensé que habían armado algo así como Uds., entre los profes de comunicación. ¿No?

PN2. no tienen nada tipo WhatsApp. A principio de año es como que decían bueno chicos, la cuestión es, bueno profesores este año lo que se necesita [es] que nos comuniquemos más ¿viste en la reunión plenaria? yo nunca había ido, bueno lo que se necesita es que nos comuniquemos más para generar. Bueno lo escribieron todo así en el pizarrón, yo nunca había ido. Bueno, como que esta es la conclusión, se suponía que íbamos a empezar a integrarnos,

E. y no! no ocurrió?

PN2. No, a menos que, no sé… fue lo mismo de siempre, digamos.

E. ¿Qué otros proyectos tienen ahí en Itatí que están los curas, las monjas? ¿Participaste?

PN2. El tema era que había un chico, estaban hablando del taller literario…

E. Ah, lo del paquero ¿eso?

PN2. Claro, bueno, pero no sé cómo se puede, bueno lo que decían era tratemos de integrar contenidos, y lo que yo pienso es que estaba bueno, pero que por otro lado es como que cada vez te demanda más trabajo porque si vos querés, cómo ir en secuencia con el contenido de otro profesor en comunicación, como relacionar algo es como que tenés, tiene que haber una negociación.

E. Claro

PN2. porque vos vas a tu ritmo con el grupo y poder percibir alguna cosa que ya vieron, qué sé yo pero de ahí a hacer una articulación, es como, se necesita otro tipo de planificación o tiempo para hablar con la otra persona semanalmente.

E. Claro, o tiempo para hablar con la otra persona semanalmente, ponele…

PN2. Sí, semanalmente,

E. Horas quiero decir yo, que te paguen, no que tengas que sacar vos de tu tiempo, entendés?

PN2. Bueno ese es el tema, que si no te tenés que juntar por tu cuenta, charlar, decir bueno esta semana podemos ver tal cosa, y pero ya ahí tiene que haber un objetivo. Y si lo haces nada más que por hacerlo, no tiene, por eso para mí está… tiene que haber una planificación desde el principio tiene que ser distinta para pensar eso, bueno, integremos contenidos…

E. Generalmente, bueno…

PN2. Porque si no lo haces como para, digamos lo exhibís así como nada, no sirve… como hicimos esto por esto… ¿cuál es la diferencia?

E. Claro, queda como una islita. ¿Participaste en el Taller Literario?

PN2. Me había interesado, pero bueno había que ir un día en la semana fuera del horario a la escuela, era como un trabajo que traíamos y no sé yo me había interesado porque yo escribo poesías y… me parecía que estaba bueno, qué sé yo lo del taller literario, y el tema es sacar así… como querer sacar algo creativo así de los chicos.

E. ¿Cómo fue tu primera experiencia docente?

Ah, como experiencia docente tuve experiencia en no formal, como en una sociedad de fomento, en un centro cultural que se llama *A su lado*.

E. ¿Cómo se llama?

A su lado. Creo que fue en el 2011 que hice, enseñaba algo de guitarra, y también como que hacíamos canciones así como que hacíamos letras, pero fue una cosa breve, pero fue algo que…

E. Te permitió probar?

PN2. Sí y también otra experiencia en no formal ahora que me acuerdo también, en 2012 o en 2011 o en 2010, que estaba en Música en los barrios yo, un proyecto, tocaba bombo con platillo en una murga en Berazategui con Matías Hernández, y eso también fue como que, en realidad esa fue la primera vez que me encontré con que bueno, estamos a cargo de unos chicos ¿qué hacemos?

E. Claro, y empezaste a probar

PN2. Claaro, sí, sí.

E. Bueno, creo que nada más. ¿Me querés decir algo más, libremente?

PN2. Emmm… No, no está bien.

E. Bueno gracias!

PN3

E. ¿Cómo elegiste la docencia?

PN3. Yo elegí la docencia como una alternativa laboral. Primero quería ser escritor, bueno, después para buscar algo similar, porque después bueno digamos como escritor no es una carrera, estudié Comunicación Social para ser periodista. Intenté casi durante una década vivir del periodismo haciendo pasantías, colaboraciones, lo que se podía y cuando vi que por ese lado...

E. Es difícil

PN3: Sí, no mucho, no tenía estabilidad me pedían, por ahí en un momento, me pedían colaboraciones y sacaba un ingreso lindo y otros meses no tenía nada, entonces era muy difícil planificar. Había llegado a los 30 años y tenía en un momento que sentar cabeza. Formar una familia Imposible cuando no tenía ningún tipo de estabilidad.

E. Claro

PN3. No sabía cuándo iba a ganar al mes siguiente entonces bueno ahí decidí volcarme hacia la docencia y empecé dando clases de comunicación y por una cuestión de mayor cantidad de horas y de Clases estudiar después el

profesorado de lengua para poder dar clases de lengua y literatura también. Me recibí hace muy poquito

E. En el 104?

PN3. no en el 50 En el 104 trabajo como preceptor en el nivel terciario. Hice el profesorado de lengua y literatura en el 50 entre otras razones porque Era a la tarde

E. Terminaste?

PN3. Sí termine. Lo hice en el 2011 y terminé de cursar en el 2014 Y me habían quedado un par de finales pendientes que el último lo di ahora en marzo asi que ya estoy egresado, ya estoy en el listado oficial incluso. De hecho de la camada de los que entramos en 2011 fui el primero en egresar

E. Y en qué escuela estás ahora?

PN3. ahora Trabajó en la media X en don Bosco en la Secundaria integrada XX qué queda yendo para el rio en la calle…. En la ESB xx que queda pasando Mosconi, ya te digo estoy desperdigado, En la normal que tengo un cargo de preceptor y además tengo un cargo, unas horas en terciario en el tramo pedagógico. Sí, doy ahí también una materia de comunicación y educación: Cultura y medios de comunicación

E. Que bueno! En el 50?

PN3. No, eso en el 104. Y en el 50 estuve hasta hace poco dando semiótica, en la misma carrera que estudie yo. En el 104 en el tramo de formación pedagógica.

E. Capacitaciones hiciste sobre Lengua, sobre Comunicación?

PN3. Quería hacer acá (UNQ) un postítulo que al final nunca empecé.. También empecé un postítulo en nuestra escuela que al final cursé un par de materias y por una cuestión de que no me gustaban mucho los contenidos de las primeras materias y además porque me mandaba más tiempo de lo que yo había

calculado lo fui dejando y después sí hice varios cursos De estos que son pagos que en realidad te dan un librito le des un poco y tenés que presentarte a A rendir un examen

E. Sí, siempre sobre Lengua y Comunicación? O alguna otra cosa?

PN3. Comunicación y lenguaje c fundamentalmente sobre eso después Algunos sobre inclusión, El uso de las tic en el aula

E. ¿Esos sí los terminaste los del librito?

PN3. Sí sí esos sí esos sí, porque te dan puntaje y me servían como para posicionarme.

E. ¿Elegir mejor no?

PN3. Tener más puntaje y poder agarrar muchas horas

E. ¿Qué sos: suplente o provisional vos, por ahora?

PN3. Y yo por ahora soy suplente y provisional, voy a ver si este año es el primero que voy a estar en el oficial. En Lengua entré como yo ya hace unos años que trabajo, entré y con bastante buen puntaje.

E. Claro

PN3.Tengo 51 puntos.

E. ¿Es el doble de con lo que entran no?

PN3. Y sí, lo mínimo son 25 y yo ya tengo más del doble. Eso incluye los 5 puntos por el domicilio es decir más la zona. A ver si logro titularizar sería un golazo.

E. ¡Qué te parece! ¿Cómo elegiste el lugar de estudio?

PN3. Elegí estudiar acá por una cuestión de cercanía en un principio Había averiguado también en la Plata Pero bueno me gustó acá Mucho más cerca el plan de estudio estaba muy bueno Estudiar anoche y después estudié lengua en el 50 Porque lo pude acomodar con mis horarios laborales Estudia la tarde y yo justo tenía mi mayor cantidad de horas docentes a la mañana Y trabajaba en el normal a la noche Como preceptor entonces Era justo

E. Claro, hablando de eso de la inclusión?

PN2. El tema de la diferencia entre Las escuelas y las particularidades que tiene cada grupo de alumnos Hay que tenerlas en cuenta Si no es imposible. yo estoy trabajando en escuelas Bastante distintas. actualmente la mayoría de las escuelas En donde trabajo tienen desfavorabilidad y son chicos de bajos recursos Entonces te obligan a plantear la clase de otras maneras. Yo trabajé en una escuela privada también mientras estaba estudiando Vos daba por descontado que pedías un libro y los chicos lo iban a traer a lo sumo fotocopiado. Acá muchas veces yo doy literatura y tengo que trabajar sin libro. La escuela no tiene biblioteca o tienen una biblioteca que tiene 1 o 2 libros que no da para todo un curso de 40 Y los chicos no lo compran ni siquiera la fotocopia Yo he dejado el libro de $25 y no los compran Entonces esto te obliga a reformular la clase Porque por ejemplo si hay cinco que compraron el libro No podés aprobar a esos cinco y el resto no.

E. Claro

PN3. Entonces tenés que buscar la forma de poder de alguna manera trabajarlo con películas o bueno en algunos casos con resúmenes...A mí no me gustan Los resúmenes Por qué se pierde todo lo que tiene que ver con el estilo de la obra la forma con la que está escrita y en Literatura eso es esencial, pero en algunos casos bueno lees algunos capítulos sueltos En clase y luego le das un resumen para que tenga una idea de qué se trata porque sabes que el libro no lo van a leer

E. ¿Qué cosa no?

PN3. Es que sí es un tema que lo veo todos los años

E. La materia que das justo es literatura, es esencial

PN3. Claro es fundamental y no conseguís que te compren los textos. Este año cree un grupo bah tengo dos cuartos Cree un grupo de Facebook para subir los textos ahí digitalizados como para que los puedan leer y tampoco, no, tampoco hay muchos que ni siquiera entraron al grupo Entonces un grupo que son como 40 tengo 24 en el grupo nada más. Entonces se hace muy complicado. Pero bueno… (baja la voz). Y otras escuelas que son grupos muy chiquitos por ejemplo son 15 alumnos Un día tenés 5 y a la clase siguiente tenés otros 5

distintos a los que vinieron la primera clase Entonces ahora repetís todo o sabes que van a tener todo salteado porque tampoco podés confiar en que vayan a pedirle a los compañeros lo que se dio. Y bueno un tema…

E. ¿Tuviste alguna experiencia desfavorable con la asistencia?

PN3. En Media 1 me pasó Cuando llevé dos practicantes que ella estaba en primera y segunda hora y después dos profesoras distintas quedaban en tercera y cuarta hora y quinta y sexta no venían pero no venía nunca porque si vos mirabas el libro de temas siempre figuraban ausente ausente entonces que pasaba los estudiantes no venían Porque después no las dejan salir retirarse sólo entonces mis practicantes no podían dar nunca clase. Yo tenía una alumna que la tenía en la materia mía y después se iba. Ella vive al frente de la escuela. Se iba y a la clase de geografía que era la materia que venía después no venía. A la profesora de geografía la conozco del normal que da clase tambien ahí a la noche en terciaria me preguntaba si vos a tal alumna ¿la viste alguna vez? Si a mi clase viene Es que se va. No le caía bien ella o andá a saber… Dejan entrar, salir… andá a saber cómo será el misterio

E. es que como son mayores se pueden retirar solos, eso me lo dijo a mí la preceptora

PN3. Las preceptoras si vos arrancás en una suplencia a mitad de año te dicen como ella ya los conocen mira, hasta los chicos que son complicados. Así te vas preparando y bueno yo entré y ya sabía más o menos a qué atenerme.

E. Y con respecto al jefe de departamento ¿hay en las escuelas o coordinador?

PN3. Si (dubitativo, arrastra la i). En realidad yo no suelo tener mucho trato con el jefe de departamento. Hay una cuestión que yo soy bastante lo que se llama profesor golondrina o taxi. Yo tengo dos o tres horas en una misma escuela, tres en otra, cuatro en otra, entonces si a veces no coinciden con los días en los que va el jefe de área y… no lo ves! En algunos casos se hacen grupos de Facebook, perdón grupos de WhatsApp, pero muchas veces terminan siendo más chismeríos y chistes lo que se manda, qué información que tenga que ver con la carrera. Entonces poco el diálogo que hay. Más que, por ahí te avisan a veces para que entreguen la planificación si te demoraste un poco, esas cosas pero…

E: ¿Proyectos no tienen? ¿Proyectos del área del área de Lengua, por ejemplo?

PN3. No, no en la media 1. Estamos pensando empezar a trabajar en conjunto porque se va a hacer, se hace.. todos los años, mmmm cómo se llama? Es como un programa que es como una especie de símil de las Naciones Unidas que participan los chicos de secundaria Y este tema justamente tiene que ver con la comunicación. Este año el tema lo tiene que preparar , entonces, la idea era agarrar a los chicos de cuarto para arriba, cuarto, quinto, sexto, y ver cómo, quienes se entusiasman con la idea, a quiénes le interesaría participar, y tratar de armar un grupo para participar de este proyecto. Además, hay una de las profesoras que ya viene en otra escuela trabajando hace bastante. Fue la que nos comentó y fue la que tiró la idea.

E. ¿Irían todos los de Comunicación con esto?

PN3. Claro esto surgió hace poco, hace nada, en el programa PNFP, que se puso a comentarnos, y nos gustó la idea y bueno…

E. aceptaron…

PN3. En la media uno, justamente, yo doy una materia que se llama Observatorio de cultura y comunicación y sociedad. El año pasado como ya había salido de la ley de que los chicos a los 16 años ya podían votar y Justo era un año de elecciones entonces en uno de los trimestres trabajé mucho en función del tema de las elecciones, cómo aparecían los distintos candidatos, y si publicitaban de alguna forma sus propuestas o no, qué proponían cada uno. Si, se armó un lindo trabajo. Mucho debate además porque había muchos que estaban, unos chicos del curso que están bastante politizados, militando incluso y se armaron unas interesantes discusiones. Y la verdad que se trabajó muy bien. Me sorprendió el entusiasmo con el que algunos hacían las actividades. Uno que hizo una lámina enorme con varias hojas de carpeta que las fue pegando, donde había sintetizado todos los candidatos, que eran tres en un principio. Y con cada uno sobre qué opinaba de determinado tema y realmente fue muy lindo Y ahora de este curso me pasó que, es la primera vez que me pasa en esa escuela, que me eligieron dos chicas para que les entregue la medalla, les ha causado una buena impresión!

E. ¡Ah les gustó la materia!

PN3. Sí, como es la única materia que tengo y es en quinto, no es en sexto, nunca me ha pasado que me eligieran, así que bueno este año tuve este tema.

E. ¡Qué bueno!!

PN3. Y después, a veces también hay casos por ahí más puntuales, como por ahí un alumno vos ves que empieza con muchas dificultades y tiene un progreso muy grande a lo largo del año. Eso también es muy lindo. Este año me pasó con una chica de primero. Empezó que era voluntariosa, pero no entendía nada. Y después a fuerza de ir esforzándose…

I. ¡Arrancó!

PN3. Y claro! y esforzándose, aparte es como que te dabas cuenta que se ponía contenta cuando lograba entender algo. Y bueno, terminó aprobando muy bien la materia. Terminar cerrándole el último trimestre con 9, eso en primer año. Este año agarré primer año que hace mucho no trabajaba. Tengo primer año, después tengo 5to en la media x, y después tengo cuarto.

E. ¡Tenés bastante variedad!

PN3. Eso solo nada más (risas)

E. ¡Pero es como que tenés de los 2 ciclos, está bien! Cuando vos llegas a las diferentes escuelas que fuiste y que vas ¿te recibió alguien? ¿Quién te explicaba, por ejemplo, cómo tomabas asistencia, si es que había que llenar el libro, cómo lo hacías?

PN3. Y generalmente lo hacen las preceptoras. La primera vez que di clases la secretaria me explicó mucho. La primera vez que di clase fue en el normal de Quilmes, la media x a la tarde, pero fue una suplencia muy cortita y ahí la secretaria me había explicado como supo que eran las primeras horas que tomaba. En general es con la preceptora con la que más hablas y te cuenta cómo es el curso, ya como que te van preparando, porque ella los ve todos los días a los chicos, entonces los conocen más que uno.

E. ¿La escuela trata de integrar a los profes nuevos por ejemplo al consejo de convivencia? ¿Qué hace con los que llegan nuevos?

PN3. No, en las escuelas que entré nunca me hablaron de eso, nunca me presionaron. En donde tengo más participaciones [es] a la noche en la normal porque como estoy de preceptor. Ahí sí, hasta el año pasado era miembro del CAI del comité académico institucional. Tenía un poco más para hacer cosas y de participar. Pero las demás escuelas más complicado, que sé yo, aparte por los tiempos de cada uno. Por ahí un profesor que es titular e hizo un movimiento y tiene la mayoría de las horas en una misma escuela, como que por ahí es más fácil engancharlo para participar en las actividades.

E. ¿Horas de apoyo tampoco tenés? ¿Mejoras?

PN3. El año pasado, el año pasado estuve en el Plan Mejoras, pero ninguna de las escuelas que trabajo, en la ESB 40.

E. ¿Pero cómo podés tomar en otras que no trabajas?

PN3. Sí, sí.

E. No sabía

PN3. Sí, sí. Por lo menos a mí me la ofrecieron ahí.

E. Sí sé que a veces hay otra gente que no es profe de la escuela, no sabía por qué era, pero bueno ahora que me lo decís…

PN3. Sí, a mí me lo ofrecieron, pero bueno, yo lo tomé porque se las habían ofrecido a mi vieja, que ella también es profesora de Lengua, y ella no quiso pero le dijo: yo tengo mi hijo que también es profesor de Lengua y recién está empezando, por ahí a él le interesan. Y bueno me comentó, y la verdad que el año pasado me vino bien. El año pasado estaba como recién había terminado el profesorado, estaba con bastante menos horas que ahora, y la verdad que me vino bien, eran cuatro horitas que…

E. ¿y con los directivos qué, cómo es, digamos, un trato así cotidiano?

PN3. A los directivos los suelo ver bastante, los suelo ver bastante. En todas las escuelas que trabajo los suelo ver bastante. En la media x veo más a la vicedirectora que a la directora, pero es por una coincidencia de horarios, pero sí la veo, aparte hemos hablado. No hay dificultades. El primer año que estuve en esa escuela me tocó un grupo que era complicadísimo. Era un quinto año que

tenía un comportamiento muy infantil. Se llevaban muy mal entre ellos, se peleaban todo el tiempo Y ahí tengo que reconocer que tuve bastante apoyo de los directivos que me permitieron, bueno, sacarlo adelante y bueno, fue un año complicado.

E. ¿Vos dirías que de las Direcciones se ocupan más de la disciplina o de la contención que de lo pedagógico, los directivos?

PN3. En otra de las escuelas, en uno de los primeros años, yo acostumbrado a estar con chicos más grandes tengo una forma de trabajar, y con ellos al principio fue toda una adaptación, y una vez la directora me habló bastante. Me dijo ¿Por qué no probás de hacer un poco más lúdica la clase, de buscar alguna vuelta? a ver si se podían enganchar un poco más. Y ahí al principio fue complicado trabajar.

E. En Capital están en 7mo todavía…

PN3. Y sí, están muy primarizados. Se pelean. Me acuerdo a uno que le dije para hacer un trabajo escrito. Uno de los temas era. *En la escuela*. Entonces se pone a escribir *En la escuela* y todo era sobre las peleas que tenía: “En la escuela el otro día un compañero me pegó, me cortó el labio y entonces yo le dije que se la iba a devolver”. Lo que ellos viven en la escuela lo vi yo en vivencia, nada de otra cosa.

E. Bueno, te super agradezco!

P1

E. Contame qué pasa cuando ingresa un/a profesor/a nuevo/a

P1. Cuando ingresa cualquier profesor nuevo lo que se hace es bueno tomarle los datos, se hace la toma de posesión y se le indica el curso y el preceptor que tiene. Va también en el profesor cómo es, si pregunta por alguna planificación se buscan en dirección donde están las planificaciones que hacen los profes. Y bueno, uno como preceptor le da un pantallazo de cómo es el curso, cómo se maneja, en el libro de temas tiene los temas que fue dando el profesor, pero eso es con los profesores nuevos.

Muchas veces sí pero más es uno, muchas veces yo le doy las indicaciones de cómo se debe más o menos manejar. Si el pregunta en Secretaría le dicen que papeles tiene que llenar, pero el manejo del grupo, cómo es la institución, casi siempre va de parte del preceptor y de la disposición de quien esté en este momento. No todas las personas son iguales.

E. ¿Es como si fuera la cocina?

P1. Y sí, algo así, algo así, es que depende del profesor. Hay profesores nuevos que ya vienen con mañas de viejos profesores, entonces no lo veo bien.

E. ¿Por ejemplo cuáles? alguna que te acuerdes.

P1. Yo creo que ante todo siempre conmigo por lo menos está el respeto no y uno por ser nuevo y ser profesor es más que el otro cargo. Entonces a mí siempre me enseñaron educación y respeto. Y hay profesores que vienen con mañas de pensarse que son más que una. Entonces conmigo no va eso, te digo en particular.

E. ¿por ejemplo, qué te decían?

P1. Por ejemplo, se le indica cuál es el curso y cómo es el curso, uno para ayudar también, como el preceptor sabe más del manejo del grupo, sabe que maña tienen, entonces uno trata de orientar al profesor. Y cuando uno entra hasta siempre pido permiso, disculpe, y el profesor que te levante la voz no está bueno.

E. ¿Cuánto hace que estás acá?

P1.19 años

E. Un montón!

P1. Y pasé por todos los profesores, tengo recuerdos de excelentes compañeros que tuve y si alguna vez tuvimos alguna dificultad, me pidieron disculpas en cambio el nuevo no.

E. ¿Qué vinculación tenés con los profesores nuevos?

P1. En general la relación es buena, muy buena, me cuentan cosas, inclusive este poncho me lo regaló la profesora de acá (señala un aula).

E.¡Qué hermoso! pero no es de acá!

P1. Se fue a una provincia, no recuerdo si era Catamarca o Salta, y me lo trajo, ¡me lo regaló! Yo soy de estar muy abierta al diálogo y si se da la charla para juntarnos después yo no tengo ningún problema.

E. ¿Si los profesores llegan tarde o algo vienen y te dicen a vos?

P1. Sí, sí, sí, en eso yo me manejo con mis profesores, Con los profesores de mis cursos me manejo yo, después veo si lo transmito a Dirección si pasa algo, pero los arreglos, yo me manejo con ellos. Si alguno de ellos quiere ir a Dirección y contar, no hay problema, pero si se puede solucionar entre nosotros lo arreglo yo.

E. ¿En su relación con los alumnos, como los ves vos a los profesores noveles?

P1. No, bien! Lo que pasa que los sextos son más tranquilos. Y los primeros son los más revoltosos. Cuesta, pero por lo menos mi primero, primero B, los profesores lo están manejando bastante bien, y si ocurre algo lo llamo aparte, se cita a los padres. En última instancia se cita a los padres, pero se habla mucho con ellos.

E. ¿Y los profes nuevos saben todo este manejo?

P1. Sí, basado en el diálogo sí, eso lo hablo yo siempre. Acá cualquier cosa ellos vienen y nos preguntan cómo nos manejamos, si por actas o sanciones, cómo es. Entonces les informamos así, que siempre hay un diálogo ante cualquier cosa, porque no todas las instituciones son iguales.

E. Claro. ¿Realizan algún tipo de actividad con los profesores noveles? ¿Cuáles?

P1. Y… no… Si hay alguna actividad es una salida educativa. O si ellos necesitan que yo los ayude en algo, por ejemplo cuando están preparando la muestra, Si necesitan colaboración mía, yo no tengo ningún problema. Eso es tanto los nuevos como los viejos, no hay diferencia.

E. ¿Hay algo exclusivo de los nuevos que vos les tenga que dar tu apoyo u orientación, además de lo que ya me dijiste?

P1. Para cerrar notas, si no lo saben hacer, me consultan. Y les digo cómo se hace, es lo que ocurre siempre con el cierre de promedios, pero no sólo a los nuevos les pasa, a los viejos también! Es que tengo que volver a explicarles cómo es, pero no tengo problema en eso, les explico.

E. ¿En cuanto al manejo en las aulas, hay que usar un cañón, por ejemplo?

P1. Siempre se dirigen a biblioteca o a dirección.

E. ¿Y vos ves a los profes nuevos como que son más asiduos a eso?

P1. Depende de las clases, como tienen material lo utilizan. Como la mayoría excepto primero tienen las computadoras, hacen algunos trabajos. Se manejan bien, usan la sala de cine abajo también. Los llevan a ver videos y son de usar la tele, y esas cosas, asiduamente suelen usarlos, los usan bastante, todo lo que hay se utiliza.

E. Mayormente te preguntan a vos para casi todo…

P1. lo que pasa es que yo soy así. La mayoría ya me conoce, pero el nuevo que entra me va conociendo, y si yo estoy inmediatamente se dirigen a mí, no soy autoridad, soy la preceptora, pero soy la que más o menos sabe, y los voy asistiendo adónde tienen que ir, con quién, porque trato de estar en lo que puedo ayudar, si puedo dar una mano la doy.

E. Bueno P1, gracias por tu tiempo!

P2, P3 y P4

E. ¿Cómo se insertan los profesores noveles que llegan a esta escuela?

P2: creo que … bueno, generalmente no tienen problemas para insertarse. Ellos ya se presentan el día … hacen la toma de posesión todo el día que vienen a dar

la hora … y los recibe o una preceptora adelante, o si esté el director, o el que esté, generalmente estamos nosotras.

P4: si, realmente lo que hacen es más que nada la formalidad con la toma de posesiones y eso. Y después cuando vienen al curso, por lo general vienen primero a la preceptoría, nosotras los acompañamos, les presentamos al grupo y bueno, una vez que nosotras ya los presentamos ya los dejamos solos como para que ellos se manejen frente al grupo. Es muy raro que venga un profe a decirte “no vengo más”. Como, no los chicos por lo general siempre ven como se maneja también el docente. Si docente los trata bien, si les habla de buena manera no tienen problema, no son chicos ... a menos que venga alguien ya mal predispuesto a tratarlos mal y gritarles y eso … a ellos no les gusta y bueno en ese sentido tienen mucho más experiencia que nosotros, digamos. ¡Si los tratan mal … olvídate! ellos tienen el triple de experiencia, entonces saben cómo manejarte y saben cómo hacerte la vida imposible y saben digamos, entre comillas, enloquecer al docente para que no pueda dar una clase pero …

E: los profesores no renuncian, no son de renunciar ...

P2: se quedan …

E. Y cuando llegan ¿hay algún tipo de reunión? Digamos, o de … no se, por decirte, un curso o algo donde el pueda informarse como se maneja acá la escuela, que normas hay propias ¿o se los preguntan a ustedes ...?

EN2: tienen los jefes de departamento, que a lo mejor por ahí el día que ellos vienen no está, pero si tienen un jefe de departamento, después se pueden dirigir para poder sacarse todas las dudas que tengan en cuanto a las materias y en cuanto a como se manejan ...las planificaciones ... ellos tienen un jefe por departamento

E: y en cuanto a la parte de las notas o la disciplina en el aula ¿ellos trabajan con ustedes o ...?

P2: generalmente … sí, nos preguntan a nosotras, a las preceptoras ... por ejemplo, si tuvieran algún en caso particular con alguien vienen y dicen “mira tengo una pregunta que pasó con Fulanito de Tal” o “como es Fulanito de Tal” entonces, como nosotros los tenemos más a diario, ya sabes si el chico es … si

es callado, si es molesto, si … entonces le das tuuuu, como un informe, entre comillas, de lo que es el chico en general en todas las materias y el profe más o menos va viendo si a lo mejor fue algo que le pudo haber pasado ese día al chico o si a lo mejor se la ve venir que lo va a molestar … siempre.

E: siempre, todo el tiempo ...

P2: igual … lo administrativo es siempre lo mismo: rastrear al chico, ver que materias tienen, nosotros cuando le hacemos la inscripción ver de que año viene, si viene de otra escuela que tenga por los menos tenga una constancia de estudio, ver hasta donde llegó, que materias debe ..

E: ¿y con los exámenes? Mandan, por ejemplo, los profesores nuevos, ¿mandan mas? Pueden decir “ustedes, chicos a examen” ¿o no? ¿o …?

P4: no, no son de ...

E: se fijan mas en, digamos, por ahí en la relación que tanto en el contenido así académico ...

P3: claro, si ves que a lo mejor un chico que no te da para un 7 que siempre esta en el filo del 6, que por lo general, siempre un profe si ve que es un chico que en general participa ... a ver, se puede equivocar, pero si participa lo tienen mucho en cuenta, lo tienen mucho en cuenta eso. No, no son profes que vayan a, digamos, a matarlos con las notas. Y por lo general siempre lo que hacen en el primer trimestre es eso. Si estaban para un 6 bueno, por ejemplo, le ponen un 7, se habla con el chico “mirá, a vos te falta un poquito por este…en el primer trimestre te voy a dar una ayuda voy a ver como ... que voluntad pones y vamos viendo” total ellos saben que tienen el segundo trimestre ...

E: como un préstamo, digamos, de nota ...

P3: claro, como darles un incentivo a ellos, porque lo que tienen, como que se bajonean rápido si en que en el primer trimestre tienen todo bajo. Ya ahí no le dan mas bolilla “ah, si total ya me llevo la materia”, “ah, si total esto”. En cambio, si ven que dentro de todo tienen una posibilidad es como que … ponele, si, “mirá que tenes un 6, ponele, te tenés que sacar un 8” “no, sí, sí. En el otro me pongo las pilas” ahora ya si ven una nota menor que esa ...

E: un 4 por ejemplo, ya es más difícil ...

P3: y ya sí ... Sienten como que no pueden ...

E: se desmoralizan

P3: sí, se desmoralizan y sienten que ya no pueden

E: y bueno paro de vuelta. Después no la puedo bajar porque se pone tan pesado. Y la última cosa, ¿hablan con ustedes? ...

P3: ¿los nenes?, si ...

E: alguna anécdota, así que me quieran contar de algo … que no sea estrictamente, digamos, lo académico ...

P4: no, bueno, la otra vez a una chica que, que se escapó de la casa porque ... eh … se fue porque tenía problemas … después dijo que era en realidad porque el padrastro la manoseaba y que quería abusar de ella, entonces bueno, nosotros lo que hicimos lo derivamos al gabinete ...

E: eso de una alumna me estas contando. Yo digo los profes … los profes nuevos.

P4: ¡ah! Los profesores

E: hablan cuando toman confianza no van a hablar, por supuesto, ...

P3: más tímidos pero después no tienen problemas para relacionarse, no …

P4: no, quizás te preguntan más o menos como se maneja la escuela, que cosas se pueden hacer, como se trabaja con la biblioteca, como más o menos está organizado, que es lo que te piden ...

E: y por ejemplo, los que son de comunicación usan el cañón, o el ... mas televisión, videos o computadora

P3: usan bastante. No solamente los de comunicaciones, en general usan todos bastante

E: las tecnologías, digamos

P4: si ... la biblioteca también. Sacan mucho material. Aparte esta biblioteca es muy completa y como que quiere que los profesores entren a mirar los libros que hay, todo como para que saquen información. Así que, si, no, la biblioteca esta la usan mucho … si ...

E: bien. ¿Y que más? a ver … si me acuerdo cual era la otra pregunta … ¡ah! Sí, que tenga más años acá adentro, que sea como si fuera el padrino o el consejero

P2: si, ¿como se llama este que estaba en el acto?

P4: ¿Martínez?

P3: si, pero no es muy consejero …

P2. si, no, no es muy consejero. No, no …

E: ¿no?

P3. claro. Tenemos la antigüedad, pero nos falta la parte del consejo …

E: ¡ah! Es como el que más hace valer su antigüedad

P3. quizás el que, por ejemplo, es muy pata con sus compañeros y todo, es Falabella ...

P2: si, al profe lo tienen como un referente de … de que estudió acá, tiene un perfil copado

E: ¿es el que estudio acá y se quedó? ¿el profe ese que hace mucho que trabaja?

P2: no, ese es el que nos falta en la parte de consejeros …

E: ¡aaaaah!

P3: no, hay varios que estudiaron acá. Por ejemplo Nestor Fernández estudió, el que dice Carla también, Martínez, pero esos, mmm, no, son mas secos. Pero Falabella es un profesor de geografía es muy buen compañero, te das cuenta con los chicos bien, que si le vas a pedir algo te da una mano, o sea si ...

P2: él es el profe al que por ahí los chicos tienen más como …

E: como un referente

P4: sí

E: bueno .. después lo intentaré encontrar a Falabella para molestarlo, entonces …

P3: ¿hoy no está?

P2: tiene que estar en 4to 2da

P4: me parece que ...sí

PE1

Notas de campo: las clases en las horas de apoyo del Plan Mejoras tenían lugar en aulas que no estuvieran ocupadas de manera aleatoria. Al momento de la entrevista, la PE1 se encontraba en la Preceptoría de los 6tos años, que era un cuarto muy pequeño con un tabique divisorio con una ventana al pasillo de los 6tos años.

E. ¿Qué materia enseñás?

PE1. En el Plan Mejoras que es para los chicos que tienen dificultades en las materias.

E. ¡Ah! Acá se llama Plan Mejoras, en Capital se llama Fortalecimiento.

PE1. Bueno, es lo mismo. Exacto.Son horas de apoyo para todos los chicos que, durante el año en curso tienen dificultades o bien tenemos egresados que vuelven a preparar sus materias o las deben.

E Las previas por parciales, claro.

PE1. Estamos ahí para apoyarlos en todos sus requerimientos. Bueno, tengo mañana y tarde. La mañana no es exitosa tengo 2 modulos nada más a la mañana porque los pibes de la tarde no se levantan!! (ríe)

E. ¡Ah es en el contraturno!

PE1. A la tarde es muy concurrido, no? Tenemos adultos que vienen después de muchos años.

E Acá funciona a la noche Adultos?

PE1. Sí, a la tarde también. Entonces desde Secretaría muchas veces llaman por teléfono los egresados que no egresaron porque tienen materias pendientes y bueno, se entusiasman vienen y es un trabajo bastante fuerte.

E. Arduo

PE1. y se va logrando, se va logrando

E. Y decime, ¿participan los profesores principiantes del Plan Mejoras?

PE1. En el equipo del plan mejoras Si he visto en varias escuelas, no te creas que son pocos. Cada dos tienen que hacer un proyecto. Sí sí he visto muchos profes jóvenes dando este apoyo porque bueno tienen poquitas horas entonces aunque es poquita la paga igualmente logran de alguna manera insertarse porque es un muy buen trabajo en forma general porque hay que atacar diferentes temas y en mi caso diferentes materias entonces está bueno también como aprendizaje para el profe nuevo.

E En este caso irías más al área

PE1. No sabés qué te toca, claro, ni qué tema te va a tocar preparar con cada uno de los alumnos si te va a tocar un alumno de cada año o de áreas distintas el profe con el que estuviste recién prepara diferentes alumnos de diferentes áreas o sea que te puede tocar geografía e historia y bueno vos tenés que estar ahí trabajando con el chico. En mi caso son varias las materias del área contable y el chico viene y vos te ponés a trabajar sobre el tema que él necesita entonces es bueno para los profes nuevos porque bueno vas aprendiendo con el alumno. He visto, he visto bastantes.

E. ¿y vos decís que se adaptan bien, tienen ganas?

PE1. Se adaptan bien. Bueno (con entonación), no se me parece que por ahí estoy un poquito vieja y mis comentarios no son tan tan alentadores, en lo que respecta a mi área.

E. Ajá ¿tenés dificultades?

PE1. tengo algún tipo de dificultades. Yo he tenido muchísimos practicantes, yo he trabajado muchísimos años en Media 9 del barrio La Paz no sé si conocés

E. Sí, sí

PE1. Bueno, yo era jefa de Departamento y tenía muchos alumnos del Profesorado de Solano y bueno, había algunas falencias que tienen que ver hasta en lo actitudinal. Pero bueno yo también digo por ahí estoy vieja y el modelo de docente está cambiando.

E. ¿no decís solo de los contenidos disciplinares?

PE1. No

E. sino que compromiso decís vos, un posicionamiento a la figura del profesor… que… su tarea

PE1. Exacto, sí… como en todos los ámbitos

E. es mi alumna ella…

PE1. ¡ah bueno!

E. sí

PE1. por ahí, quiero que se entienda bien, no un alejamiento con el alumno sino llegarle desde otro lado, desde el adulto. Entonces bueno…

E. claro

PE1. Y de formación en muchos casos también. Puede ser que sea en algunas áreas. Tengo entendido que vos ¿sos docente en el profesorado?

E. sí

PE1. Posiblemente no pase en tu caso mmm…

E. algunas veces sí…

PE1. Bueno, es un poquito una tripita… no sé… qué se yo…

E. bueno!

PE1. vinimos con otra imagen… no sé del docente…Recreo! no se puede escuchar más por los ruidos

E. Bueno gracias!

PE2

E: hola, mucho gusto.

PE2: ¿qué tal?

E: yo soy de la Universidad de Quilmes y aparte estoy estudiando ... estoy haciendo mi tesis de doctorado. Y bueno, justamente como acompaño cuando se reciben, digamos, de profesores yo estoy trabajando sobre los profesores que recién empiezan. Principiantes digamos. Que es su primer trabajo, que hace poco que están en la docencia, dos años, tres años …

PE2: Sí…

E: y tenía un par de preguntitas, nada más, como para hacerte buscaba un profe que tuviera antigüedad … me dijeron que vos eras alumno acá antes?

PE2: no, no. No soy alumno de acá, pero hace casi 25 años que trabajo acá …

E: claro, un montón … bueno la idea entonces es preguntarte, y a vos también, como los ven cuando llegan, si se acercan rápido, si buscan hablar con alguien antiguo que le de algún consejo. Por ejemplo si buscan al coordinador, ese tipo de cosas… eso era. Estuvimos charlando con las preceptoras también … como de distintos puntos de la institución como los ven cuando llegan, es la idea ¿no? Y …

PE2: exacto ...

E ¿cómo se integran los profesores nuevos a esta escuela?

PE2 en general los profes suelen integrarse bastante bien, por lo menos el caso que…

E qué materia das?

PE2. yo doy Geografía. A mí me tocó charlar con profes nuevos del área de Lengua… o de Artística…

E genial, como las áreas que incorporaron más nuevos no?

PE2. síiiii….

E por el cambio de la secundaria

PE2. sí, sí, me parece que sí… no sé exactamente cuántos profes nuevos hay en la escuela dónde digamos, pero hay unos cuantos… Personalmente a mí me gusta charlar con ellos porque como es gente joven muchos vienen con nuevas ideas o con nuevas técnicas para trabajar y eso está bueno, a mí por lo menos, me gusta.

E tiene la escuela que vos conozcas, eh? no sé, se organizan algunas reuniones cuando ingresan? O Cómo es el circuito para aprender a manejarse en esta escuela?

PE2. no, generalmente los profes que ingresan hablan con los directivos o con gente de secretaría o en el caso que están los Coordinadores de Depto. se busca que charlen como ellos para que vean cómo se trabaja las planificaciones, los proyectos…, los elementos que se pueden utilizar de la escuela, en fin… pero creo que entre todos ayudamos a que los profes que ingresan nuevos traten de sentirse cómodos…

E. que estén como en su casa

PE2. y explicarles… claaaarooo es que tiene que ser así, cómo se manejan los chicos, cómo son los chicos en cuanto al conocimiento previo a la disciplina…

E. ah! ¿cómo los ves con la disciplina? ¿Les cuesta con estos grupos de la escuela? O…

PE2. mmmm… bueno no sé, no tengo experiencia como para decirte, no vi trabajar a profes nuevos…

E. ¿tampoco nadie te fue a contar de algún caso que haya tenido?

PE2. No…

E. ¿que no supo cómo manejarlo?

PE2. No, no, no, no tengo conocimiento de eso, no.

E. o sea que teóricamente se deben manejar normalmente, digamos.

PE2. Sí, creo que sí.

E. Con respecto a los… vos me decías que a veces traen cosas nuevas ¿los ves como que usan más las nuevas tecnologías por ejemplo?

PE2. Sí, sí sí (reafirma) por ejemplo, tenemos una profe, no recuerdo exactamente la materia pero está en la parte de comunicación con la cual estamos muy enganchados con esto de que traiga cosas nuevas, porque ella trabaja en la UNQUI y es como que los escuchamos, yo por lo menos.

E. Además de lo académico digamos ¿tuviste alguna historia de amistad que pudiste hacer con algún profe principiante o se mantienen solamente en el nivel laboral las relaciones?

PE2. Un poco por cuestiones de horario no tengo contacto con muchos, pero con los poquitos que tuve contacto se da una relación linda, son lindas porque.. es muy lindo… porque ellos de alguna manera nos necesitan a nosotros para saber cómo trabajamos en la escuela con los chicos, este…

E. los usan como modelos, como ejemplos

PE2. Podría ser, sí, podría ser…

E. Si vos tendrías que decir algo que les falta, además de la experiencia, digamos…

PE2. Claro…

E. Como notorio, tendrías algo para decir… o?

PE2. No, yo creo que no.

E. En cuanto a preparación ¿vienen bien?

PE2. Y yo creo que sí, por lo que dicen, no tengo ese caso de profesores jóvenes y nuevos en la parte de Geografía, somos todos viejos jajaja o con algunos años. Bueno, casualmente la semana pasada vino un profesor nuevo en Historia, joven también pero no pude charlar todavía con él.

E. O sea que solo podés charlar si coincide algún momento, recreo,

PE2. Claro, claro, recreo, o a veces encontrarnos en la secretaría…

E. O sea que no hay nunca así reuniones, por ejemplo con los viejos y principiantes.

PE2. Y es muy complicado, claro muy complicado, fíjate que yo soy Coordinador en el área de Sociales y cuando se convoca a reuniones también es muy difícil, en el departamento nuestro somos alrededor de 40 docentes, 42 si mal no recuerdo, y generalmente más de 10 no suelen venir a la reunión, por el caso que daban clases en otro lado por ejemplo, así que es muy complicado

E. ¿Eso del profesor por cargo, todavía no está?

PE2. ¿Cómo?

E. Lo del profesor por cargo ¿todavía no está muy en práctica no?

PE2. No, no,

E. Eso de que le juntaban las horas en una institución que decían…

PE2. Claro, claro. Muy difícil. Entonces la comunicación se da vía correo electrónico o notas que dejamos en los libros tal es así que por ahí a veces pasan meses y recién puedo conocer la cara de algún profe que egresó, pero bueno es lamentablemente…

E. el sistema…

PE2. Es así y eso que yo acá vengo todos los días a la escuela.

E. ¿Tenés muchas horas acá?

PE2. Sí, sí tengo unas cuantas horas acá aparte las horas de Departamento, doy también algunas horitas de apoyo escolar.

E. Vos creés que por ejemplo tener pocas horas influye en algo en cuanto a la sensación de pertenencia a la escuela, eso de correr…

PE2. Sí, yo creo que sí, por ejemplo, esta es la escuela que… yo trabajo en 2 escuelas, en 2 tengo la mayor carga horaria, y en una tercera de repente voy un día a la semana nada más tengo 4 módulos y a veces me cuesta enterarme de

todo lo que pasa en la escuela, y bueno siempre conozco un grupito muy reducido de profes 4,5,6 profes y nada más, bueno es complicado.

E. Claro, los que te encontrás en ese horario.

PE2. Claro, claro

E. Bueno, ya está entonces!.

ESET B

VD2

E. ¿Cómo nació la idea de creación de esta escuela?

VD2: bueno, este es un proyecto muy particular y que nace, no en esta escuela, si no que nace en el ministerio y entonces, este, desde la convocatoria a los docentes hasta incluso los diferentes encuentros que hubo con personal del ministerio, con personal de la universidad es, este, la dinámica de acercamiento de los docentes a la escuela es bien distinta de lo que está acostumbrado cualquier docente, digamos. Porque ya desde la propuesta ... se los convoca para algo distinto, para crear una escuela diferente, con perfil socio educativo más que académico pero no por quitarle peso a lo académico si no porque justamente la preocupación mayor incluir un montón de pibes que están absolutamente caídos del sistema, muchos de nuestros chicos venían sin escolaridad o venían de transitar una escolaridad que es ficcional. Me han llegado pibes que tienen … no han tenido su alfabetización completa y están en primer año del secundario y han promovido año tras año de su educación primaria sin que nadie advierta esta realidad.

E: esta situación … real

VD2: claro, y esto bueno, me parece que es una convocatoria diferente para los docentes y despues los encuentros en el ministerio e incluso los encuentros que tenemos dentro de la institución, tienen un cariz diferente a lo que uno está acostumbrado, a las famosas jornadas de reflexión institucional de las escuelas secundarias o primarias de la provincia, que es lo que conozco, porque no conozco otra cosa. Donde la preocupación clave es todo el tiempo como

incluimos a todos estos pibes en nuestras prácticas y que es una posición bien distinta

E: lo paro un poco porque si no después no lo puedo bajar si es muy largo ... o sea que sería también como una posición política de responsabilidad ¿no? para esto de la inclusión quiero decir ¿no?

VD2: yo creo que la educación es prioritariamente política, cualquier proyecto educativo es prioritariamente político y éste tiene para mi la bonanza de dejar muy en claro cualquier propósito político del proyecto. Por ahí a veces esos propósitos están más escondidos o menos claros, son más solapados. Acá está bien claro cuál es el propósito político

E: y eso se le da a conocer a los profesores cuando llegan y se unen al proyecto ¿no? o cuando fueron convocados

VD2: Sí, si, se nos ofreció una serie de material de lectura antes de acercarnos a la ... porque yo además soy … inicié como docente ...

E: claro, vos me dijiste que dabas acá clases

VD2: Claro, sigo dando clases por suerte porque es lo que más amo en la vida

E: ¿y que das?

VD2: Sociales

[INTERRUPCIÓN]

VD2: fortalezas que pueden romper con las estructuras con más facilidad que los que tenemos tradición en la escuela, la verdad que te puede gestionar prácticas

E: como más flexibles, se adaptan ...

VD2: tal cual, absolutamente ... y, y debilidades a veces lo que mal llamamos el manejo de grupo, esta cosa de la conducción del aprendizaje en grupos de pibes con una cantidad de matrículas … nosotros arrancamos con 38 chicos en cada sección

E: ¿dos tienen?

VD2: sí, que son bastantes chicos ... sobre todo con las características socioeducativas que tienen estos pibes. Y por ahí eso costó un poquito al comienzo, están acostumbrados a trabajar con grupos más pequeños y por lo general con grupos que eligieron ... pibe de la escuela secundaria, los mandan. No porque quiere ir. Lo bueno que tenemos nosotros que la asistencia de chicos que tenemos cotidianamente, es una asistencia que los pibes quieren estar acá adentro, no tenemos problemas en la asistencia

E: ah mira vos, buenísimo

VD2: entonces, eso. Se ha revertido, digamos, una posición de los pibe frente a la escuela de lo que uno viene acostumbrado viendo ...

E: claro, el abandono, la deserción ...

[INTERRUPCIÓN]

VD2: constitución de la escuela, digamos es ... el proyecto que enmarca la constitución de estas primeras nuevas tres escuelas secundarias técnicas la de San Martín, la de Avellaneda y la de Quilmes, que nos debemos regir por núcleo de aprendizaje prioritario. Después, sí, cada universidad gestiona para cada una de sus escuelas o al grupo docente que le da clase pero también con el grupo de docentes con el que articulamos en la universidad, la construcción de su plan de estudio, la ... el régimen académico de cada una de las escuelas. Esto hay cierta autarquía que tiene la universidades es trasladada también a cada una de sus escuelas y ahí hay una construcción que después es aprobada por el consejo superior de cada universidad y aprobada por el ministerio

E: o sea que puede haber variación hasta en los planes de estudio con respecto a la parte disciplinaria.

VD2: Seguramente lo habrá … por supuesto eso te ofrece una libertad enorme de construcción y también una responsabilidad ...

E: ¿y que manejan, total de horas, cantidad de horas para …? por ejemplo, el área de sociales tiene tantas horas y ustedes la pueden distribuir en materias ...

VD2: eso está también, está regido por la .... el proyecto que emana del ministerio. La cantidad de horas, de estímulo que cada uno de los espacios curriculares tiene.

Lo mismo que, por ejemplo, el área de ciencias sociales, naturales que mantienen su condición de practica areal y no disciplinar hasta tercer año

E: ah, no hasta primero …. hasta el segundo, ah

VD2: pasa que el secundario tradicional lo rompe inmediatamente después de primero, aca se mantiene con parejas pedagógicas, eso también está enmarcado dentro del proyecto ...

E: ah, no sabia que trabajan en parejas.

VD2: en las áreas de ciencias sí. Con lo cual ahí ... porque hacen mucho trabajo para que esa pareja se constituya, quizás, por profesores de distintas disciplinas para que los pibes tengan una mayor oferta

E: claro, sobre todo con naturales que hay: biología, física, química ... y sociales también

VD2: sociales, historia, geografía, economía ...

E: antropo, cualquiera, si

VD2: exacto

E: no sabia esa característica de la escuela

VD2: todo eso emana del proyecto del ministerio, no es una decisión de esta escuela

E: la voy a tener que leer

VD2: y la escuela tiene a diferencia de otras secuelas una vicedirectora socioeducativa que es V. E., en este caso y esa, ese ...

E: claro, es de otra área

Vd2: claro, aparte es la responsable de la articulación de la escuela con las demás instituciones de la comunidad y al mismo tiempo aparecen por iniciativa de los distintos docentes, por ejemplo, por el dia de la diversidad se generó un proyecto por el cual nos van a visitar ... desde el área de sociales los chicos hicieron entrevistas a diferentes migrantes, después trabajaron con una serie de actividad sobre el tema, que las grabaron en celular, que las trajeron por escrito

o como fuera. Y la última pregunta que era obligatoria es si nos querían visitar. Entonces ahora el 22 tenemos un encuentro donde papá, vecinos, tíos migrantes nos van a venir a contar su historia de vida migrante y lo vamos a hacer con una feria del plato ... cada uno va a hacer un plato tradicional de su cultura, que se yo, para juntarnos, para charlar, para conocernos y aprender a respetarnos. Después en construcción de ciudadanía, el profe que es antropólogo, que te comentaba, están haciendo un proyecto de espectáculos literarios. Donde los chicos aprenden a narrar, a contar cuentos con soportes de imágenes, con soportes musicales y van a ... primero hacerlo aquí en la escuela pero además van a salir de la escuela a ofrecer su espectáculo literario a otras escuelas, escuelas primarias ... van apareciendo, es nuestro primer año, hay mucho por hacer todavía pero van apareciendo todos estos proyectos de articulación ...

E: buenisimo, no, buenisimo, yo creo que eso le falta a la mayoría de las escuelas que están como encerradas en sí mismas ...¿Existe la figura de docente tutor? ¿Cuál es el rol de los Coordinadores?

VD2. No hemos aún constituido el rol de tutores. No obstante, el rol los coordinadores de grupo prevé una función que abarca las tareas administrativo/pedagógicas tradicionales del preceptor, pero avanza por sobre ellas incluyendo acciones que les permiten intervenir sobre todo el amplio espectro de las condiciones socioeducativas de los estudiantes: se vinculan con las familias y otras instituciones de la comunidad para conocer y acompañar la trayectoria escolar de los estudiantes, y mantienen una comunicación constante con los docentes de cada espacio curricular y de los espacios de ATD para conocer la situación académica de los estudiantes a su cargo y acompañar a profesores y jóvenes en ese vínculo pedagógico.

E.¿Tienen algún programa con información a los nuevos docentes sobre la escuela y su dinámica, a qué grupo estudiantil va dirigido? Los ayudan a adaptarse?

VD2. Las entrevistas previas a la contratación no fueron un encuentro en el que sólo los postulantes se dieron a conocer sino también una oportunidad para presentar el proyecto de la Escuela, sus favores y desafíos.

No obstante, una vez seleccionado el personal docente, se realizaron varias jornadas previas al inicio del ciclo. En ellas hubo oportunidad de profundizar en detalles sobre el proyecto pedagógico que nos convoca y desagotar inquietudes de todo tipo con representantes de cada área: Secretaría Académica, RRHH, Asesoría pedagógica, etc.

E. ¿Contemplan actividades de desarrollo profesional? ¿se organizan tanto para los docentes como para los coordinadores en forma conjunta?

VD2. La organización escolar a partir de este ciclo 2015 prevé que las tardes de los viernes todos los estudiantes de la Escuela se incorporen a las actividades propuestas por un CAJ (Centro de Actividades Juveniles) dependiente del programa homónimo de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Durante ese espacio de tiempo, todos los docentes de la Escuela –directivos, profesores, coordinadores, asesores- participan de encuentros rentados en los que se desarrollan jornadas de reflexión institucional, actualización profesional, capacitación en áreas o sobre áreas específicas, etc.

E. ¿Cómo trabajan el tema de la violencia, las intimidaciones, el respeto mutuo,lo tratan en clase, en los ATD?

VD2. Intentamos que los desafíos de la convivencia escolar no sean potestad de ningún espacio específico ya que las irrupciones de actitudes que desafían la concordia no optan por un espacio y desestiman otros. De todos modos, la organización escolar prevé dos momentos específicos semanales en los que los estudiantes llevan adelante actividades de reflexión sobre la convivencia escolar con la conducción pedagógica de sus coordinadores de grupo. En esos espacios se espera abordar situaciones emergentes del cotidiano escolar como la discusiones sobre el AIC (Acuerdo Institucional de Convivencia), la conformación del CAC (Consejo Asesor de Convivencia), la construcción del Centro de Estudiantes.

E. ¿La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado? ¿Se busca implicarlos en sus propios aprendizajes?

VD2. El proyecto ministerial con conmina a trabajar sobre las diversas trayectorias escolares; todos los docentes saben de esta obligación y trabajan para ello. No obstante, la construcción de los espacios de ATD, el rol atento de los coordinadores de grupo sobre la trayectoria de cada estudiante a su cargo, la participación de asesores para las situaciones que lo ameriten, son dispositivos institucionales que vienen a garantizar la atención a la diversidad de trayectorias escolares. Es propósito del proyecto institucional que los estudiantes vayan ganando en autonomía y protagonismo tanto en los procesos de aprendizaje que los convocan, como en las decisiones que están –aparentemente- por fuera de la esfera escolar. Sin embargo, es lícito señalar que este no es un objetivo que podamos pensar a lo inmediato, sino que se nos revela como un extenso proceso de reparación.

E. ¿Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración?

VD2. Los docentes planifican, comparten sus ideas y planificaciones de modo virtual a través de correos o documentos virtuales de los que participan activamente los responsables del equipo directivo. Además de este espacio digital, algunos de los encuentros de los viernes son dedicados a la planificación por espacios curriculares o por cursos.

E. ¿Los profesores entienden que se puede esperar diferentes logros de distintos estudiantes y diferentes grados de conformidad con las normas de convivencia de la escuela?

VD2. Generalizar una respuesta sobre este tópico para todos los docentes de la Escuela representaría una irresponsabilidad por mi parte. Considero que la enorme mayoría sí cumple con este desafío que plantea el interrogante. También creo que la breve historia de la Escuela no permite aún un unicidad de criterios en este sentido. Tampoco tengo plena seguridad de que ello deba ser un esperable. Lo importante es que estas inquietudes son insumo de constantes

debates e intercambios; ello da cuenta de que la cuestión interpela a los docentes.

PN4

E: Contame cómo transcurre la función docente en la escuela.

PN4. Bueno ... no, que, te decía eso de, de que suscribo, digamos, comparto ... puedo ... la soledad del docente en la institución de hecho en ... para mi es una preocupación muy grande por un lado la relación entre trabajo y vida, digamos, cómo se vincula uno con su trabajo, en general, digamos, es un tema por ahí muy importante, y la escuela especialmente. Es algo que venimos pensando mucho, haciendo. Me parece que es un punto neurálgico, digamos, de como está la escuela hoy y al cual no se le, no se lo ve demasiado. No sólo no se hace, si no que no se ve. En esta escuela de hecho donde hay una idea distinta de base, digamos, del proyecto, de ... bueno ... en el proyecto se supone que hay una idea de valorar a los pibes de manera colegiada. La verdad… la verdad que el trabajo de acompañamiento con nosotros es nulo, no hay trabajo de acompañamiento a nuestro trabajo… tampoco hay, no hay… ni espacios de trabajo conjunto...

E: ¿acompañamiento a los profes?

PN4: como mínimo, ni espacio de trabajo conjunto. No sé, reuniones de área, reuniones de equipo. No se hicieron antes, no se hacen ahora. Hubo un par, no descansaron, yo estoy acá ... allá ... todos me escuchan repetir esto porque para mi no hay manera de construir una escuela si no se construye un equipo. Entonces no ... y si tengo experiencia en construir equipo y en trabajar en equipo porque lo vengo haciendo porque este grupo, que te digo, es un grupo, digamos, autoconvocado y autónomo y nos juntamos cada 15 días con un sostén, digamos, que tiene que ver con la voluntad, con las ganas y eso se ignora, no se lo ve como algo importante en general. Las condiciones estarían dadas para poder hacer laburo de ese estilo pero bueno, no se lo ve, creo que ... pero esto, estoy hablando mas de como confirmando acá como profesor cosas que está viendo desde afuera

E: la parte esencial del trabajo de profesor sería eso, trabajar en equipo poder formar un equipo con su colega ¿no?

PN4: si, si. Y donde pueda entrar también, digamos, la ... yo creo que ... pero bueno, yo vengo de esto ... como educador vengo de un mundo más de los talleres donde ... y pero para mi eso en el aula no debería cambiar el trabajar desde la pasión, desde la singularidad, desde el vínculo humano, desde la construcción conjunta del deseo, desde lo sensible desde la, lo vivencial. Para mi ahora, digamos, entrar a ser profesor por un lado, bueno, es conocer una parte de la escuela que necesitaba conocerla desde adentro y vivirlo. No, por eso por ahí parte de mi formación como antropólogo pero más general, yo no no confío en el conocimiento desde afuera, o sea, yo venía teniendo mucho vínculo con profesores pero desde lugares o como capacitador o como tallerista, laburo en un colegio en capital, un colegio privado que tiene un área de talleres muy grande, ahí estoy como, digamos, en un cargo de, de coordinación entonces ahí, digamos, ahí desde ese lugar. Pero me faltaba esto, estar desde adentro y viviéndola, por un lado para ver lo que ... por un lado para esto, conocer, saber y por otro lado para probar también, bueno, que de todo esto que yo pienso que se podría hacer, que se podría cambiar, puedo intentar hacer yo ...: no y en ese sentido para mi es un año muy, acá, muy caótico

E: ¿estás en los dos primeros?

PN4: sí, en los primeros dando formación ética y ciudadana

E: con arte me decía también Martín que hacen cosas ¿no? ... ¿que me dijo que hicieron? ... ¿con la música?

PN4: si, estamos ... con literatura mucho, si. Es que mi manera de laburar es esa, digamos, yo creo en una educación a través del arte, estoy convencidisimo de eso, de que es de que el arte es el mejor de los educadores, de que esa es la manera, digamos, de por un lado de poder vincularse con los saberes y con los conocimientos de una manera más propia que quede, de construir subjetividades individuales y colectivas más flexibles y más abiertas, como lugar para la heterogeneidad, que la, la expresión voy a frases que tengo muy incorporadas de otros pero porque están mejor dichas que el hombre es solo la mitad de sí mismo, la otra mitad es su expresión, suscribo totalmente. Y

ciudadanía me da la posibilidad de trabajar de alguna manera desde ahí. Claro, como es el primer año que estoy en este rol, como este año estoy con demasiado laburo entonces no tengo tanto tiempo de preparar las clases, como la escuela en sí tiene bastante son muchos pibes por curso, han tomado decisiones insólitas acá.

E: 40, claro, para atender, digamos ...

PN4: 35 pibes por clase no existe, es una… no sé…

E: una paradoja

PN4: no, si, una falta de profesionalismo total de quienes armaron la escuela. Ninguna persona que conozca la escuela puede sostener que en un aula puede haber 35 pibes y se puede dar educación de calidad, nadie, no existe. Eso, digamos, ni siquiera en el Buenos Aires, el Pellegrini, por los ejemplos típicos que siempre se dan, yo fui al Pellegrini y éramos 35 y no fue una buena escuela, ni siquiera con esos pibes. El colegio donde yo trabajo es un colegio carísimo con pibes como con familias que acompañan mucho, con recorridos culturales muy…di clases ahí también haciendo alguna suplencia, digamos, alguna como estoy mucho en el cole… no se puede hacer, no existe, no es cierto que se enseña y se aprende con tantos pibes. Entonces, bueno, entre eso mi falta de tiempo, mi falta de experiencia, está siendo un año muy caótico, a la vez interesante en muchas cosas. Todas las semanas me pregunto acerca de si yo tengo que estar adentro del aula o no, digo, yo ahora si estoy en este trabajo, pero si es un lugar que es el que, en mi vocación como educador es el lugar que ...

E: que querés estar ...

PN4: que quiero estar, tengo ... necesito más experiencia que las de una sola escuela y de un solo año para saberlo. Sin duda, que claro, cuando hago un taller de escritura ... si, es algo mucho más propio o cuando puedo acompañar a un tallerista a construir, digamos, un espacio, el vínculo con los pibes, hacer intervenciones o armar una intervención en un espacio público o armar un proyecto contra turno convocando ... un CAJ, eso se, de eso tengo experiencia, vengo estudiando, vengo reflexionando al respecto, falta un montón pero, digo,

es un lugar en el que ... y a la vez es un lugar en el que ... que la escuela no se planta tanto, que sigue apareciendo como algo ... algo lindo, algo "uy, que bueno esto ..." no, hoy en la secundaria los pibes, lo que yo veo, que donde están aprendiendo es ahí en los CAJ, mucho más que en las clases. Aprendiendo en el sentido de que ... aprender en la secundaria tiene que ver, lo central tiene que ver con acumular ...

E: ¿los CAJ es la sigla de qué?

PN4: Centro de Actividades Juveniles

E: ah claro ...

PN4: es un programa nacional ...

E: en capital no hay ...

PN4: en capital son Clubes de jóvenes, es lo que es la bajada de ... claro, en Tucuman las escuelas ...

E: sí, hay otras patios abiertos ...

PN4: patios abiertos es un poco distinto porque también es para primaria. Esto es solo de secundaria. Pero escuelas abiertas en Tucumán, en Santa Cruz, tiene otro nombre, pero es la bajada de un problema nacional de socio educativa y ... y bueno, eso, digamos... a mi entender la escuela debería estar mucho más centrada en ese tipo de propuestas ... una escuela que pretende, como pretende la escuela secundaria de hoy, formar ciudadanos, objetivo más central que el de la acumulación de información, de conocimientos y demás, bueno, eso se da mucho más en estos procesos ...

E: … te preguntas eso, ¿qué hago acá? que no te gusta o ¿qué es lo que te hace pensar “que hago aca” y no te gusta y cuando estás a gusto, digamos, no?

PN4: en realidad hay algo que me está costando más, en algún punto, es armar de las secuencia de las clases algo coherente con eso y de ... es un lugar, es algo, eso ... el programa y poder sostenerlo pero bueno también porque muchas cosas de la … idea que tengo previa después no funcionan, entonces tengo que ir por otro lado o algo si funciona, no era de lo que yo tenía previsto. Entonces hay algo de ese orden que me está costando. Después hay

... el aula, digamos, tiene como una tradición muy mecánica de, bueno, copiar las tareas más sin pensar, menos todavía poniendo algo propio, eso no me gusta, me parece que no sirve ...

E: los chicos están acostumbrados a eso, digamos ...

PN4: claro

E: o piden copiar ¿copiamos? ...

PN4: sí, claro, claro. En general tiene que ver con eso y además, bueno, es cierto que con tantos tampoco se puede hacer cosas muy distintas en estos espacios … las aulas tampoco son adecuadas … muy importante eso…

E: ¿son pequeñas, grandes? ¿cómo son?

PN4: son chicas, tienen mesas demasiado grandes, no permiten re organizaciones del espacio, no tienen buena ventilación

E: mira vos, esperemos que hora cuando se muden ¿no? hagan algo mejor ...

PN4: puede ser si, igual con el criterio que vienen teniendo para la mayoría de las decisiones no hay porqué esperar que hagan algo bueno, es muy difícil ... y … no se, hay clases también, digamos, donde entra más en juego algo del orden de lo didáctico, digamos, de poder pensar una secuencia sentido, hoy me parece que hay algo de eso que funcionó bien, en el laburo con el pizarrón, yo también fui aprendiendo, digamos, y tomando … algo que fui haciendo mucho, bueno, a partir de un pregunta disparadora en general con algún video, con alguna imagen, con algún texto y una pregunta y tomando las voces de ellos en el pizarrón. Después, hoy, bueno, una clase en relación a diversidad cultural y a partir de una historia que les conté yo y de una imagen de un chiste gráfico, trabajamos en torno a la pregunta sobre la diversidad cultural, fuimos tomando notas en el pizarrón y después a partir de eso ellos tenían que responder con sus propias palabras, pero bueno, tomando todo eso a la pregunta. Y me parece que estuvo bien, digamos, permitió un proceso de escritura

E: claro, en el que pudieran elegir ...

PN4: que me parece que algo aprendieron … si, pudieron elegir, pudieron retomar lo que había dicho y ordenarlos en un texto más o menos coherente, llegamos a algunas puntas para una definición que me parece que, permite más o menos, sin duda … eso, me aprece que permite ... se apropia mucho más que yo venga copie, ellos copien

E: si o que lean y repitan

PN4: o que lean y repitan, o que les de un texto para leer y que respondan un cuestionario. Eso también, digamos, implica, bueno, una sensación de caos permanente. Porque, bueno, obviamente varios hablando a la vez, algunos que no hacen, otros que si, eso igual esta bien, es normal, no es algo que me preocupe. Si me preocupa que algunos no hagan pero tampoco encuentro manera para hacerlo. Otra línea de trabajo que, digamos, en paralelo estamos armando un espectáculo literario sobre los derechos humanos con textos literarios buenos, muchos ilustrados o libros álbum que están escaneados y se proyectan, ellos lo leen y la idea es ir a presentarlo a escuela primaria. Eso da lugar a otros pibes y a otras voces, que no tiene tanto que ver con los que piensan tanto, si no con unos que son más histriónicos, mucho más actuada, bueno, entra en juego ahí, eso también me doy cuenta en momentos para mí muy interesantes ...

E: engancha con otros

PN4: sí, además, por ejemplo, con un cuento que laburamos se llama ”La isla” también cuento ilustrado, se acuerdan mucho de eso y es lo que permite mejor volver a pensar como una idea de los derechos humanos. También, esto, es otra práctica que la escuela, la escuela en realidad y nosotros como sociedad, o sea, la sociedad occidental dejó de lado, que es el relato como una forma de saber. Y eso acá se es muy claro cómo se pone en juego. Esos fueron momentos interesantes, después hubo clases que, bueno … más abstractas o que tuvieron propuestas que los hacía entrar a ellos más en juego desde algo propio y que costó y que no salieron, hubo veces que a pesar de la planificación yo me salí de carril, digamos, por engancharme en alguno ...

E: lo que surgió ¿no?

PN4: no, y para bien o para mal, por ahí engancharme de enojarme con algunos que no paran de hablar … ese tipo de cosas

E: si, o alguien que te tira otra punta y te vas por ahí ¿no? a veces ...

PN4: eso a veces también pero, bueno, eso no pasa nada, no me preocupa, no me inquieta. En un momento, en general nunca nos fuimos a un lugar que no me parezca interesante. También es esto de ... qué es lo que supone que hay que … el tema del curriculum ... los pibes no aprenden en la escuela, no aprenden casi nada. Entonces también es un juego un poco raro y a la vez bueno, algo tenemos que hacer pero, digo, los pibes hoy por hoy no salen de la escuela secundaria aprendiendo nada o aprenden muy poco. Yo no aprendí nada, en términos de currículum ¿¡eh!?, si a mi me das los contenidos, los programas de escuela secundaria … el Pellegrini, yo no aprendí, aprendí otras cosas, digamos, pero no aprendí eso …

E. ¿Qué y dónde aprendiste entonces?

PN4: … los proyectos y menos en el de la clase. Sobre todo, digo, la clase sirve y para algunos momentos sirve mucho. Pero a veces, mucho menos de lo que está instalado en la escuela

E: vos que decís que fuiste al Pellegrini, ¿no te quedó ningún recuerdo de ...?

PN4: no, hubo algunas pocas cosas que aprendí. Tuve un profesor de historia, un profesor de economía ...

E: ese ... algún un profe que te haya gustado la forma en que daba la clases ...

PN4: si, si tuve, tuve 3 o 4 ...

E: y de eso si te acordás, por ejemplo, como vos decís, si agarrás el programa… ...

PN4: igual me acuerdo más de ... si, mas o menos. Economía no, tenía un buen profesor. De historia algunas cosas si. Si me acuerdo mas de la universidad, digamos, donde esa manera de estudiar ... si. Igual en la universidad yo también, yo estudie muy a mi manera ... o sea, en las humanísticas sirven pero, digo, yo sí cuando tomaba notas en las clases, yo escribía lo que yo pensaba no escribía lo que decía el profe ... o sea, a partir de lo que decía el profesor escribía lo que

yo pensaba y me iba, eso si me servía en la universidad en la mayoría de las materias con estos docentes. Esa no es la forma que plantea la escuela y eso le quita autonomía como lector y como escritor impresionante, que bueno yo la tengo por que, por la familia que tuve, por el colegio que fui, por la clase social a la que pertenezco, por un montón de cosa … estos pibes no la tienen y estudiar de esa manera ...

E: claro, es como la parte crítica que les faltaría desarrollar decis vos … los chicos

PN4: ¿como? no, no, no, no es que el faltaría desarrollar a los chicos, lo que digo es que en la ….

E: o que en la escuela no se desarrolla, eso quiero decir, no que le faltaria a estos chicos … me expresé mal

PN4: si, no se si se puede desarrollar tanto tampoco, no sé, o no en este contexto, no sé… si es una parte, igual ... no me refiero tanto a lo critico, si no a la singularidad ...

E: sí, pero yo te digo, lo criticó en ese sentido ... esto, como vos decis, de todo lo que dijo a mi me interesa esto ¿no? y poder fundamentar ese lado, tomo lo que me interesa ...

PN4: claro, pasa que lo crítico en general, cuando yo veo, cuando sale el pensamiento crítico con la facultad, yo tuve profesores doctores que en su vida pensaron, o sea, un doctorado no hace falta pensar, digo, uno lo puede hacer pensando pero la mayoría lo hacen como un trabajo de oficina donde repiten lo que más o menos lee el director y después lo acomodo un poco ... y tuve profesores impresentables, muchos

E: a ver si decis como un argumento sobre teóricos ...

PN4: y aparte esto de la … porque no me gusta que aparezca la palabra critica, vas a un congreso de antropología y en vez de pensar y decir cosas, todos escriben de manera tal que nadie los pueda criticar, y se escribe para eso, estás tres dias adentro de un congreso de antropología y nadie dijo, nadie dijo nada…

E: yo te decía en el sentido contrario, justamente, en el sentido de tomar postura, de poder elegir y tomar lo que a uno le interese y poder decirlo

PN: claro, pero la palabra crítica hoy me parece que no tiene ese sentido, digamos, esto, en cómo funciona lingüísticamente, los lugares que toma y demás, me parece que hace falta mucho más cuerpo y mucho más sentido, el sentido que falta para mi está mucho más allá del significado, que a los sentidos … a lo sensorial, pero bueno también es toda una manera de ver.

E: de ver … si seguro, todos tenemos nuestra perspectiva ...

PN4: sí.

PN5

E. Hola ¿qué materia enseñás en la Técnica?

PN5. Enseño Inglés porque soy traductora del L. de CABA. En 2do año. También soy Profesora de Ciencias Sociales por la UN X .

E. Ah! ¿y siendo traductora cómo se te ocurrió dedicarte a la enseñanza?

PN5. Siempre me gustó enseñar. Desde que estudiaba… cuando estaba terminando el traductorado hacía traducciones y enseñaba Inglés en empresas y en forma privada, la CI. Ahí enseñaba a niños y a partir de esto me gustó el trabajo con niños, y un día… me largué y comencé a trabajar en escuelas primarias y secundarias enseñando Inglés.

Fue diferente cuando elegí el Traductorado… fue casual porque las lenguas me gustaban, entonces me preparé y dí examen… y entré y lo que más me gustaba de estar allí era que estudiaba en español y en inglés. Seguí el traductorado técnico, me recibí de traductora técnica.

E. ¿y cómo fuiste de CABA a estudiar hasta Quilmes?

PN5. Ah fue difícil, difícil, pero… primero intenté entrar en carrera virtual en la UN X en Educación, pero como no me aceptaron, vi que había otras Carreras virtuales y entonces tomé una Licenciatura en Ciencias Sociales virtual. Cuando la terminé pedí simultaneidad, y cursé la carrera de profesorado presencial.

E. Después que te recibiste en el profesorado ¿cursaste algo más? ¿capacitaciones, cursos?

PN5. Sí, claro, terminé una especialización en Ciencias Sociales porque los cursos de actualización no me resultaban interesantes por el puntaje, me gustaba hacerlos por los contenidos… y cuando estudiaba el traductorado, mientras hice cursos de inglés y de enseñanza.

.

E. Contame como hacés para preparar tus clases.

PN5. Lo más importante para mí es mirar al grupo y entonces pensar cómo son las dinámicas. Trabajo en grupos diferentes, entonces no podés pensar lo mismo.

E. ¿En cuántos grupos trabajás?

PN5. Tengo 3 grupos: 1°, 2° y 5°, y trabajo en equipo con otras 2 profes. Con ellas comparto el pensamiento acerca de las actividades, los marcos de enseñanza, las dinámicas a utilizar...

E. Explicame un poco más cómo preparás tus clases.

PN5. Preparamos una actividad troncal que después cada una adapta al ritmo de cada chico, es decir personalizamos... También preparamos actividades alternativas para los chicos que no se enganchan. Hacemos materiales curriculares específicos para esos grupos. No usamos libros de editoriales porque no traen adaptaciones de las actividades para distintos niveles.

De las tres orientaciones que hay en la escuela: Bachiller en Comunicación Social, Alimentación y Programación, yo trabajo especialmente en Comunicación Social.

E. ¿Cómo describís el trabajo colaborativo que realizan?

PN5. Para mí resulta como muy gratificante… el trabajo en equipo... Acompaña mucho para planificar el trabajo concreto…

Por ejemplo, con los chicos de 3er año leemos Shakespeare. Son algunas lecturas novela, que aparecían en formato historieta, pero el análisis literario se basa en descubrir el sentido, las tramas, los personajes. Y después claro… sentí que después de eso, el grupo tenía un mejor acceso a la lectura interpretativa en inglés… que les servía para armarse de herramientas para poder leer e interpretar textos en inglés, más allá de no conocer o sí, cada palabra. Es decir que captan el sentido global. Entienden por el contexto o aproximación y logran autonomía en la lectura.

E. ¿Qué obstáculo o experiencia complicada te tocó afrontar en tu trabajo?

PN5. Mmmm te diría que lo complejo de esta tarea: el estar en las aulas de algunos chicos, el escuchar y el prestarse a aprender se les hace muy difícil.

Cómo explicarlo… parece que van probando alternativas en desandar poniendo un gran deseo en el **no** hacer, n**o** estar, y **no** aprender. No se lo puede forzar si el chico **no** quiere NO (sic).

E. ¿Pero no hay trabajo interequipos con los colegas del Equipo de Orientación?

PN5. Sí, sí, hay un EOE… pero no sentí que me acompañaran en esto. Sí, me siento siempre acompañada por mi colegas de la materia, como ya te conté. Con ellas intercambiamos estrategias de enseñanza para llevar adelante estas situaciones… con algunos otros chicos se trabaja bien con las familias… pero sinceramente, con las intervenciones del EOE no veo cambios…

E. ¿Qué tipo de estrategias ponen en juego con los profes y los chicos en estos casos?

PN5. Por ejemplo, la escuela en el 2do cuatrimestre reagrupó a los estudiantes y eso en algunos casos sirvió como balance… aunque no siento que la dirección de la escuela esté muy presente acompañando a los profes... sí, se enfocan en los chicos… cuando salen y entran del aula los directivos los traen de nuevo al aula y charlan con ellos, pero no nos convocan a esa charla...

E. ¿Qué proyectos se están desarrollando en esta escuela?

PN5. Hay varios proyectos en desarrollo y se pueden armar más… están pnesando en armar uno con Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales y

Tecnología para trabajar los ecosistemas y desde Prácticas del Lenguaje el teatro, u otros géneros discursivos.

E. ¿Tienen reuniones para discutir proyectos, planificaciones, frecuentemente?

PN5. No ahora… había una reunión semanal con la mayoría de los profesores cuando eran rentadas. Alli se compartían líneas generales de organización y planificación. Estaban buenas… igualmente, no teníamos muchas reuniones de áreas o por grupos para temas específicos. Las actividades de reuniones se diluyeron y quedaron en cuestiones administrativas, fue cuando no se pagaron más esas horas...

E. ¿Participan o hacen reuniones para otros proyectos?

PN5. Sí, sí… para el Consejo de convivencia… que es un acuerdo de convivencia que se comienza a implementar … ahí tratan… un tema particular en cada reunión de consejo, pero yo no participo...

E. mmmm… no me contaste cómo ingresaste a trabajar acá.

PN5. Entré por selección docente… las selecciones de los profes son por convocatorias, se publican y había que presentar un CV… y una propuesta de trabajo, luego hay una entrevista para cada uno de los postulantes, y finalmente, con los resultados se prepara un orden de mérito… que se usa solo para nombrar al primero porque cuando hay ausencias no hay suplencias. El Coordinador de Grupos se hace cargo. Hace de preceptor y de orientador, no es el Coordinador de Áreas porque no hay… Me decidí a presentarme porque vi como un proyecto político novedoso, aspirando a brindar justicia curricular. Y sobre todo porque el trabajo por cargo representaba un buen ingreso.

CG1 Notas de campo

Me encuentro con la coordinadora de 1° A en el pasillo y le pregunto:

E. ¿Tu puesto de CG es similar al de un preceptor?

CG1. Somos trabajadores sociales y psicólogos. El puesto es similar a los preceptores, [aunque] tratando de acompañarlos [a los/as estudiantes] pedagógicamente.

Se va rápidamente a atender a un grupo.

EES C

D3

E. ¿Hace mucho que sos Directora en esta escuela?

D3: Trabajo aquí desde 1992 como profesora de una materia de la orientación en Economía, y como Directora desde 2006…

E. Contame datos de la historia de la escuela entonces!

D3. Con respecto al motivo por el cual se crea en el año 1989 la escuela ehh en realidad surge por una demanda a ver empiezo al revés la única escuela nacional de comercio, de las de antes, cuando eran escuelas de Nación, la única escuela nacional de comercio que había en el Distrito era la escuela comercial de Quilmes que estaba en ese momento donde está ahora acá cerca de donde está la cancha del club Quilmes. Entonces todos los estudiantes o las familias que deseaban que sus hijos vayan a una escuela nacional de comercio se tenían que trasladar hasta casi el centro de Quilmes, aquí en Quilmes Este. Entonces surge a partir de una demanda de las familias y de los estudiantes ehhh cuya necesidad era que existiera una escuela nacional de comercio más cercana a sus domicilios.

Ehh frente a esa demanda entonces el que era en ese entonces Director de la escuela de comercio N° x, hoy escuela secundaria X, que era W. M. (dice el nombre) toma esa demanda y con un grupo de docentes empiezan a solicitar con cartas firmadas por padres y estudiantes, empiezan a solicitar un anexo en Quilmes Oeste de la escuela nacional de comercio n X. Eso finalmente se otorga pero no como Anexo sino que directamente se crea una nueva escuela y es escuela nacional de comercio n X y es en el mismo lugar que donde está emplazada hoy.

E. Era una comunidad fuerte

D3. Un dato que te puede servir es que justamente ese grupo de profesores y de padres primero arman la cooperadora de la escuela, la escuela finalmente

empezó a funcionar el 2 de mayo de 1989 pero la cooperadora se creó a fines del 88, o sea para que veas como fue toda la movida la necesidad de que existiera una escuela de comercio en Quilmes Oeste hubo muchos padres movilizados a tal punto que también crearon la Asociación Cooperadora y cuando ya tenían la respuesta de que la escuela iba a funcionar como escuela nacional de comercio n X, lo primero que hacen cuando tienen esa confirmación a fines del 88 crean la cooperadora por eso la fecha de creación de la cooperadora es anterior de la fecha de funcionamiento de la escuela fue el 2 de mayo de 1989.

E. ¿Cuándo la escuela suma la otra orientación a la de Economía y Administración, la de Ciencias Sociales, lo hacen porque se lo indican, alguna normativa?

La orientación sí se pide en el 2010 pero ehhh a través de un procedimiento que está previsto para las escuelas que quieren cambiar de orientación o tomar una orientación nueva. Unos años antes se había hecho en la escuela un relevamiento y se había notado que era una orientación requerida por la comunidad yyyy como una de las propuestas ehhh para mejorar la inscripción y la matriculación de estudiantes a la escuela se solicitó a las autoridades la incorporación de esa orientación es decir la solicitud tiene que hacerla el equipo directivo en una fecha determinada que fue octubre más o menos del año anterior y eso tiene que ir a consideración de la superioridad sí? Si se aprueba la solicitud de la escuela, al año siguiente se autoriza la inscripción y la creación de los nuevos cargos de la orientación que se incorpora, se hace a través de un procedimiento que está establecido en la normativa pertinente.

E. Veo que el edificio está como sin terminar ¿Por qué está así la escuela?

D3. No, el tema edificio es así, no es en 2008, en el 2010 se compra el terreno después de que se dé por fin lugar a lo que establecía la última ley de expropiación que había sido aprobada es verdad hubo dos que se cayeron y la tercera dio lugar y la compra se hizo en … fines del 2010. A partir del 2011 estábamos ya en condiciones deeeee ehh siendo propiedad del estado el terreno, de empezar a exigir que se dé lugar al reemplazo de edificio que se haga la construcción del edificio nuevo y bueno… del 2011 al 2014 se fue el

expediente, se fue tramitando, hubo varias intervenciones de fiscalía del Estado, bueno, una serie de trámites burocráticos desde el 2011 al 2014, hasta que en el 2014 nos citan para mostrarnos el plano , y finalmente, darle el OK. Entonces nosotros en 2014 ehh estuvimos de acuerdo, firmamos como equipo directivo que estábamos de acuerdo con el proyecto de obra ehh y bueno a partir de ahí se terminaron los trámites de aprobación del proyecto y se envío al Ministerio de planificación de Nación y estaba ahí para licitar cuando fue el cambio de gobierno en el 2015.

Un dato que es importante el edificio estaba… el proyecto estaba junto con otras 49 escuelas que estaban ya en la mesa de licitaciones del Ministerio de Planificación nacional paraaa… ser licitado ya estaba ahí en mayo de 2015 pero la Ley electoral prohíbe llamar a licitación en períodos preelectorales y electorales y en agosto venían las PASO para elegir candidatos a presidente y luego de las PASO venían las generales y ballotage por lo tanto en julio se tuvo que frenar toda licitación como se hacía habitualmente. En realidad, hago la aclaración de que ya estaba para licitar en mayo o junio del 2015, se estaba a la espera de que cuando terminara todo el proceso eleccionario de las PASO, las primarias, las generales y el ballotage, se pudieran retomar las licitaciones, el tema es que en noviembre de ese año hay un cambio…hay un cambio de signo político.

En el año 2016 la respuesta fue que el proyecto era impecable pero que en ese momento estaba todo suspendido y no había intención de licitar ninguna de las propuestas que estaban del 2015.. y ahí quedó… ahí se truncó la… el trabajo de veinte años del pedido de expropiación, bueno expropiación sí, finalmente de la construcción del edificio nuevo.

E. ¿Siempre tuvo este nombre?

D3. La escuela se llama Fortaleza de los K… y este nombre se lo pusieron durante mi gestión (cara complacida). Era un Proyecto que había comenzado a gestarse por la Bibliotecaria… antes… y se concretó bajo de mi Dirección. El cambio de nombre se llevó a cabo el 25/05/2010… se realizó primero con analogías y argumentos que se produjeron por turnos, y luego se hicieron públicos y se produjo la elección del que lleva. Los nombres propuestos restantes

[que no fueron elegidos] se colocaron en aulas y espacios. Otro proyecto paralelo fue ponerle a la Preceptoría O. Cossettini. La Biblioteca tiene 14000 ejemplares. La última entrega que se hizo fue en Noviembre de 2015. La Biblioteca aún está sin nombre…

E. ¿Qué acciones de acompañamiento realizás con los profesores noveles?

D3. Los invitaba a participar de las reuniones del PNFP en cuanto ingresaban, pero el programa no continuó durante 2016. Hubo solo 2 reuniones: en noviembre y diciembre de 2015. El foco estaba puesto en propuestas para el aula: alfabetización, lectoescritura, comprensión lectora para 2017.

Con el comienzo de las reuniones del PNFP los profes cambiaron sus modos de estar en la escuela, nuevos y viejos profes. Se cambiaron las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta que los estudiantes son sujetos de derecho y las reuniones de personal se hicieron siguiendo una perspectiva de derecho.

E. ¿Cómo ves a los profesores noveles que llegan a esta escuela?

D3. Creo que los programas de formación docente están desactualizados. Los profes reproducen lo que ellos vivieron como ex-alumnos de una escuela secundaria que ya no existe y no piensan en los alumnos que se van a encontrar.

Como Directora trato de habilitar espacios para las propuestas de todos los profes… además, trato de respetar las propuestas que ellos hacen.

PN 6

Notas de campo

La entrevista se desarrolla en la Biblioteca que en ese momento está vacía y donde PN6 está a la espera de los estudiantes que vendrán a las clases de apoyo.

E: Contame por qué elegiste ser docente.

PN6: bueno… ante todo siempre me salía fácil enseñar a todos desde chica, a compañeros/as de escuela y a niños/as vecinos, los padres me lo pedían. Cuando llegó la hora de elegir, al terminar la secundaria, seguí la Licenciatura

en Economía. Un poco más tarde, la dejé porque estudiaba en Martínez, pero notaba que me faltaban muchos contenidos por más que me esforzaba

Luego me tocó mudarme, y entonces empecé a estudiar en La Plata, la Licenciatura en Matemática. También la dejé… las mudanzas me afectaban.. ir a cursar. Un día me puse a charlar con mi hermana que era profesora de Inglés, y volví a sentir esa vieja satisfacción que sentía por enseñar… entonces, me puse a cursar Matemática, pero el profesorado… en un IFD cercano, que era lo que me gustaba aprender y enseñar… todavía lo estoy cursando.

E: Cuando quieras.

PN6: Sí. Entré como suplente en 2do año y 3er año con una carga horaria semanal de 4 módulos (8 horas reloj). Mirá, la sensación mía cuando yo entré, es entrar y buenooo… es como que me sentí depositada. Como que ¿y ahora qué hago acá? ¿Cómo arranco? Qué se yo… Yo lo que empecé a hacer es empezar a conocer un poquito la gente, quiénes eran Inspector, Vicedirector. ¡Hasta incluso te haces un lío! Que eran muchos acá. Eeem y de entender un poquito como, como es el manejo en la secundaria.

E: Cómo funciona, claro.

PN6: Porque de eso sí que no me explicaron nada. Eeeh… El diseño, sí; yo lo conozco re bien; trabajamos mucho con el diseño curricular y después, bueno, de a poquito sirvió mucho la jornada, las capacitaciones. Conocer la situación de la escuela, las problemáticas. Y…

E: ¿Este año también se hicieron jornadas?

PN6: Sí. Se hizo una. Sí, una sola. El año pasado más. El año pasado creo que hubo dos o tres. No sé si más también. Bueno, entonces ahí es como que voy conociendo más a los preceptores, a los profesores, a profesores mismos de mi grupo, de alumnos, eeeh, bueno, es donde yo fui más o menos… y después también me involucré en el… centro de convivencia donde bueno, hubo un par de veces de conflictos donde también me citaron, ahí también estuvimos tratando de relacionarnos con otros profes.

E: Como que formas parte del… no sé ¿Cómo se llama? Jurado no es; ¿comisión? ¿Qué es? Esteeeh Los profes, hay alumnos, ¿no?

PN6: Sí.

E: Y papás, ¿también? ¿O no?

PN6: También puede ser la opción. Nos hicieron firmar, a principio de año, si estábamos de acuerdo con conformar el Centro de Convivencia. Y bueno, yo me había postulado que sí. Entonces cuando pasa algún problema o algo acá en la escuela, la situación problemática con la psicopedagoga, con el gabinete, los directivos, y algunos profes o preceptores o…y alumnos del centro de estudiantes.

E: Pará que me fijo si está grabando.

PN6: Es el grupo digamos de… que conforma ésta. Y bueno, ahí se resuelven los conflictos o llegamos a un acuerdo y vemos.

E: Bien ¿Y cuándo conociste aaah…, a tus colegas, digamos, ¿no? ¿o a otros de otras áreas, eeeh ¿te sentiste como más, esteee… apoyada ante alguna situación o alguien con mucha, con mucho recorrido que a veces es como un padrino, una madrina, ¿encontraste alguien así?

PN6: Sí. Y… el cariño, por ahí el recibimiento, acá como… o sea al principio, de entrada cada uno está en su mundo y haciendo sus cosas, sus tareas, entonces, eeeh… Después, sí, que nos fuimos conociendo entre todos, ya ahí te das cuenta. Es otra cosa. Mismo, el cariño de los chicos; bueno, con otros profesores también. Como que se fue dando eso si… digamos que me lo puse a pensar… con el trascurrir del tiempo y también esto que yo haya seguido, continuado, que haya sido larga mis mi mi… suplencias,, no. Eeeh…

E: ¿El interinato? ¿Provisional?

PN6: Provisional. Entonces eso hace que también uno se…

Notas de campo:

(Se superponen voces) Entran estudiantes a preguntar por las clases de apoyo. PN6 les dice que todavía no, pero que vuelvan en un ratito.

E: Matemática tiene una carga fuerte, ¿no?

PN6: Sí. Cuatro horas semanales. Los cursos que tengo. Otros tienen tres. Pero bueno.

E: ¿Y está en todos los años del secundario?

PN6: Sí. Sí. Todos los años.

E: Bueno, espera que paro un poco la grabación. Ahí está, podemos seguir.

PN6: Sí. Trabajo muy, en realidad como me formaron, ¿no?; con el diseño. Totalmente con una situación problemática, que los haga reflexionar, pensar y en base al grupo, primero los dejo solos que… solos reflexionen un poquito y después ya conmigo. Eeeh… les voy haciendo preguntas y los voy guiando y bueno, y vamos poniendo todas las producciones en el pizarrón y después llegamos entre todos aaah… a una posible respuesta, una o varias. Depende la, la situación… enseñar matemática es “hacer matemática...

E: ¿Y este… lo pueden hacer entonces? ¿No hay que chequear otra vez? Como retrasados y no puedan…

PN6: Al principio me pasó que mi manera de enseñar no era la… la acostumbrada acá en la escuela. Y bueno, sacarlos de esa estructura, eeeh me llevó su tiempito. Al principio era un rechazo. El problema era conmigo, digamos. Y es como… todo regla. Todo por regla.

E: ¿Cómo de memoria?

PN6: Sigue pasando igual, eh. Sí. Y… y bueno esto de la… todo mecánico. Aplican una regla y no saben por qué. Entonces yo primero les, les… los hago reflexionar con situaciones problemáticas y después ya pasamos un poquito, porque yo mezclo. Tampoco soy eeeh… tanto de las situaciones problemáticas porque llega un punto donde quedan todas las ideas volando.

E: Claro.

PN6: Siento eso. Entonces trato también un poco con la teoría o formalizar un poquito con algo ya más eeeh… más estructurado. Y, eeeh… después les hago ver de dónde viene la regla; porque como quieren regla.

E: Claro.

PN6: ¿De dónde viene? Y una vez que la reflexionamos, arribamos a la regla, que la deducimos por cualquier cosa si se la olvidan. Además ya sabemos qué cuentitas o cosas deben hacer y bueno, arriban a la regla y después la pueden aplicar las veces que quieran. Pero siempre les hago eeeh… trabajar con eso. Y con muchas cosas de otros años que no vieron… Todo el tiempo estoy como haciéndolos entrar en… con temas anteriores.

E: Claro.

PN6: Lo saben. Pero sí, la regla está muy…

E: Ellos piensan. Que es lo más fácil.

PN6: No, lindas todas. Los chicos siempre lo que me destacan así en todos los cursos eeeh…, siempre les encanta mi pizarrón, la manera en que pongo los colores de tiza que uso, la prolijidad, eeeh… bueno, soy así yo, en realidad es mi personalidad y… bueno como la… la ven reflejada en el pizarrón y la manera en que explico, después ya me van conociendo y todo, bueno, siempre te dicen que les gusta mucho; bueno, el pizarrón o la forma de ser o… o como explico.

E: ¿Alguno te dijo que quiere estudiar Matemáticas?

PN6: Sí. En sexto año ya uno me dijo que se fue a anotar el 24, que va a estudiar profesorado de Matemáticas. Pero bueno, los chicos o después escuchas por ahí que otros profesores dicen “ah, la profesora de Matemática”, que los chicos hablan de vos, o sea, como que esos cosas son re lindas para mí. Sentirlas. Y otros profesores vienen y te las cuentan. Y bueno, y después cuando me ven, por ejemplo, por ahí en un año son bastantes eeeh… al principio o por lo menos cuando entré, porque entré como en un grupo muy… los primeros cursos que he tenido, muy conflictivos según los directivos. Y cuando yo entré, la verdad que nunca me pasó nada.

E: ¿Qué eran, los primeros años?

PN6: Eeeh… Sexto. Tercer año era; tercer año. Era un tercero donde la profesora había renunciado y bueno, tomé las horas y… y bueno, me aclararon que era súper conflictivo y entré y la verdad que no pasaba nada y… la verdad

que jamás, desde el primer día hasta el último, que estuve un año con ellos, me faltaron el respeto. A ver, en el sentido de insultaaarme o hacerme cosas.

E: Sí, Sí. Tal cual.

PN6: Después me contaban cosas que le hacían a la profesora, ¡eran terribles! De decirle "hdp" hasta… hacerle un montón de cosas con las sillas, con las tizas, con lo que fuera. La verdad que jamás, jamás, jamás, pasé por una situación así. Eeeh, ¿viste? No sé. ¿Qué fue lo que falló con la otra profesora. O ellos… Porque ellos quieren u odian. Son así. Y… y bueno. De hecho me lo llegaron a decir: "nosotros la queremos a usted y a la de Lengua".

E: (Risas)

PN6: Entonces yo decía: "pero ¿por qué era…? ¿Qué es lo que…? Y nosotros, dicen, no queremos. Y como que se ponen de acuerdo todo el grupo. O la mayoría. Y es una guerra contra… nunca supe el ¿por qué se comportaban así conmigo y con la otra profesora, no.

E: Vínculo. Por ahí le das vos más como confianza. Para que se expresen, te cuenten.

PN6: Y, tal vez. Sí. Según el Director, tengo buen manejo de grupo. Bueno, porque no tengo conflicto por lo general con los, con los chicos. Pero, yo soy muy correcta. No es que… ni los dejo hacer cualquier cosa. Por ahí les doy consejos. Siempre los valores muy presentes. Trato de inculcarle valores además de mi materia y bueno, darles el tiempo también para que charlen, se hablan, se cuenten historias de ellos o… pero… eeeh… saben que soy super super archi justa con las notas. Ellos saben que no te voy a regalar ni sacar puntitos de la… porque siempre te dicen: "¡usted me puso!". No, no, yo no le puse, te sacaste vos. Tanto en la prueba... porque ahora estoy cerrando. Y justo me estaban discutiendo eso. Vos te sacaste un "7", en la otra te sacaste un "1".

E: ¿Le das oportunidades para…?

PN6: Y sí. Durante la cla… soy de evaluar mucho la participación en clase. El trabajo en clase constantemente. Eso es lo que más, bueno, es la nota que pongo de desempeño después del global, que es uno de los ítems y después las otras son trabajos o pruebas que tomo. Y bueno, antes de llegar a la prueba se

hicieron vaaarias actividades similaaares que las corregí en el pizarrooon, pasaron eeellos, o sea, como que me aseguro que…

E: El tema fue trabajado y comprendido.

PN6: Fue trabajado. Y lo que no tomo es recuperatorio porque, ¿qué hacen? No me estudian para la prueba y al recuperatorio me estudian o no me estudian. Entonces como que pierdo tiempo y saco clases. Entonces esa es la decisión que tomé y se las cuento, ¿no? De entrada se los digo. Eeeh, bueno y eso, te iba a decir algo más y me olvidé; eeeh… con respecto a las notas.

E: Que está el desempeño global decías, los trabajos esos escritos.

PN6: Claro, después hago el promedio como lo exigen.

E: Carpeta y eso… ¿también les tomas? ¿O…?

PN6: No. Lo que te iba a decir que noto mucho en los chicos es que… eh son vagos. Es típico de la edad.

E: Toda la vida.

PN6: Pero son muy capaces, pero vienen a no querer hacer nada. Y yo les insisto… y que dale…, escribí que sé yo. Eso es lo único que no puedo cambiar hoy. El que es vago, de entrada, ya…

E: ¿Te lleva como una energía también, extra, no, eso?

PN6: Eso es algo extra que yo hago. Porque me le siento al lado, que le hablo, que dale, que te estas desaprovechando oportunidades, escribí, pero llega un punto que no. He hecho cambiar a algunos, poquitos, logro cambiar. Pero… muy poquito.

E: Claro.

PN6: En la mayoría. Y no. El que no quiere saber nada de entrada, no va a saber nada. No quiere saber nada…

E: ¿Vos pensás que es por la materia? ¿O es por un concepto que trae por ejemplo? ¿O otra…?

PN6: Eeeh…

E: Esta vagancia, ¿por qué es?

PN6: No, no. Yo digo que es como en general. Yo supongo que debe ser así en las demás materias. Igual yo lo indago, ¿viste? Si es así nada más en mi materia. Y… la mayoría me dice que son así en todas las materias.

E: Es como una apatía general en el colegio.

PN6: Sí. Por ahí algún que otro que me dice: “no, en Matemáticas”. “Siempre me llevé Matemáticas y ya está que me la llevo también acá”.

E: Es que la materia tiene como también, ¿no?, como una representación fuerte de, que es difícil, ¿no?

PN6: Sí. Que yo digo también es parte de que se la enseñan mal. Porque no es difícil hacerlos pensar así de esa manera… Es más, lo que está en el diseño es más fácil que enseñarlo con regla. Porque la regla tenés que acordártela, sino te la acordás ya no podes hacer ningún ejercicio.

E: Claro.

PN6: En cambio si vos lo razonás, sale todo más rápido. Bueno, trato de formarlos así como para que… tengan ese pensamiento… matemático.

E: Y crítico también, ¿no?

PN7

E. Contame cómo te decidiste a hacer una carrera docente.

PN7: Es que estudié Técnica en Administración de Empresas en el secundario… aunque no tuve ningún profesor que digas qué bien, qué bueno… a mí me gustaba mucho leer… leía por mi cuenta, iba a Bibliotecas, leía literatura infanto-juvenil. Además, el trabajo de mi papá era… trabajaba en el puerto, traía los libros que se rompían o quedaban tirados.

Después seguí mi vida de madre de cinco hijos, mucho tiempo no tenía (risas). Cuando ellos crecieron, retomé los estudios terciarios y comencé a estudiar de grande lo que siempre quise, siempre tuve facilidad para esta área de Lengua, así que empecé la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura en un IFD de

la zona, hace un tiempito… soy estudiante, todavía no me gradué, así que esto de poder trabajar que tiene la docencia… es una salida laboral…

E: ¿Cuándo comenzaste a trabajar en esta escuela?

PN7: Comencé hace unos meses enseñando Lengua, bah… Prácticas del Lenguaje como suplente en un primer año en Prácticas del Lenguaje con una carga horaria de 4 módulos semanales (8 horas reloj), y este es mi primer trabajo en el nivel secundario. Bueno, con respecto a cuándo…cómo comencé con el grupo, lo primero que hice fue tratar de conocerlos a ellos en los diversos aspectos. Saber por ejemplo cuál era el compromiso que tenían con la materia.

E: ¿Compromiso para hacer los trabajos, para aprender?

PN7: eeh, cuáles eran los conocimientos que ellos habían adquirido a través de la primaria y en los primeros trimestres de la secundaria y… lamentablemente el resultado no fue muy óptimo porque… eh… tienen falencias en muchas áreas, pero específicamente en la lectoescritura… demostraban que les faltaban contenidos vinculados a las capacidades básicas leer, redactar, comprender, por eso, estoy a favor de la modificación de la calificación para promocionar…ahora hay que estudiar! Y… después… ehh hay otro tema que es la caligrafía.

E: ¿qué pasa con la caligrafía?

PN7. El tema de la caligrafía es, yo diría, tétrico este tema, ¿por qué? Porque hay chicos que escriben que parece que estuvieran leyendo un eeeh, análisis "encefalográfico" porque sinceramente no son letras las que hacen. Hacen unos garabatos que…, después de leerla… diez o veinte veces más o menos te das cuenta cuál es la letra exactamente.

Por ejemplo, me pasó con un chico que, este…, no merecía ir a exámen, ¿por qué? Porque el chico eeeh, el único trastorno que tiene es la letra. Él, por ejemplo, nosotros sabemos que las letras tienen tres medidas. Están de…, digamos que se dividen en tres tamaños, ¿no? Bueno, él las hace todas en un tamaño. Entonces, ponele, la letra "a" y la letra "b" miden lo mismo. La letra "l", lo mismo. Entonces vos tenes que tratar de entender si es una "l" o si es una "e", por ejemplo.

De acuerdo a lo que escribió vos vas, este…., ¿Cómo se dice?, adivinando cada una de las palabras. Bueno, ése es uno de los problemas. Después por ejemplo, eeeh…hay grupos de consonantes que cuando yo dicto no saben escribirlos. Yo no sé si no saben escribirlos porque tienen ese grupo de consonantes. Entonces ahí me queda a mí la la duda, digo bueno, ¿qué paso acá? ¿conocen la palabra? ¿no la conocen? ¿saben cómo se escribe? ¿no saben cómo se escribe? Entonces esto es como más profundo, ¿no? Y eeeh… otro tema es la lectura. Lo mismo pasa. Que cuando leen, leen de manera o muy rápida que no tienen ni un "punto", no tienen "coma", no hay interpretación de la lectura o leen muy despacio balbuceando porque también hay cosas que no las saben leer. Hay palabras que eeeh.. no saben cómo se leen. Las desconocen totalmente. Bueno, ese es uno de los… de los tantos problemas que tuve con este grupo.

E: Corto acá la grabación, si no después se hace muy largo para bajar. A ver…¿Qué experiencias agradables, positivas, tuviste enseñando?

PN7: Eeeh… cómo experiencias positivas tuve dos: una en una escuela nocturna de Solano de adultos que…bueno cuando fui les comuniqué a los chicos que yo… este… ya había culminado la… la suplencia, que había vuelto eeeh… la profesora ah… Muchos se pusieron mal y me dijeron: "aaah… qué lástima, ahora no vamos a aprender nada". (risas). Porque resulta que ésta era una maestra… de grado. No era profesora de Lengua, entonces, claro, la manera en que ella les daba la materia era este…, primero que era orientada hacia adultos. Pero eeeh… creo que la equivocación que cometía esta profesora (que no era profesora) era eeeh… darles los… eeeh los temas de manera muy apocada como, digamos considerando que porque eran adultos, no iban a entender… exactamente, disminuyendo la manera de dar el tema porque pensaban que ellos no iban a entender como que… eeeh…. se iban a perder y realmente eeeh… yo fui directamente a….era segundo año, fui este…. A dar la clase como correspondía a chicos de segundo año y dándoles los temas de la manera que se le da a cualquier chico sin considerar si eran adultos o no.

Porque yo, este…eh… no sé si hice bien o mal pero yo digo , bueno, yo voy a dar la materia como a mí me la enseñaron como me parece que corresponde.

Y…aparte, bueno, no estábamos, digamos ni a mitad de año; estábamos recién comenzando, entonces me parecía que era lo lógico empezar como corresponde, dándoles los temas bien completos.

E: Claro.

PN7: Y después este… bueno, esto fue una satisfacción, digamos, que te digan: "¡ay no, qué pena, se va a ir! Les gustaba cómo les daba la clase; eso es bueno.

Después, la otra experiencia positiva fue en la escuela… en la Escuela 7. En…Quilmes que me tocó 4to año de Literatura. Eeeh…también fue a principio de año y… este grupo realmente… este… fue hermosísimo porque eran chicos que digo, bueno, entran en una escuela del Estado pero más allá de eso son chicos con una capacidad de lectura y de análisis que yo realmente me sorprendí. Porque les había dado por ejemplo mitos y leímos varios mitos y después los analizamos a esos mitos, los comparamos y ellos, bueno, se hicieron sus propias conclusiones y eso fue fantástico porque eeeh… que cada uno tenga una visión diferente al profesor. Es buenísimo y más allá si ese chico aparte de que te manifiesta una diferente… eeeh… ¿cómo se dice? Análisis, también te lo sustente. O sea, te digo esto, pero por esto, y por esto y por esto.

E: Claro, que tenga la mirada crítica de ellos. Buenísimo.

PN7: Exactamente, o sea, ya tenían una mirada crítica y un análisis que me encantó. Realmente este grupo fue muy lindo. Muy lindo.

E: Mira vos, eso está bárbaro, porque no es común encontrarlo, ¿no?.

PN7: Exactamente. Aparte de la materia, yo también tuve la misma profesora era excelente entonces ella, eeeh… sabía qué se había dado en 1er año, entonces vos en 2do año no podes decir: "ah no profe, esto no lo ví". la misma, pero era muy exigente y era el modelo de la profesora que vos decís de Lengua. Es así, todos los temas te los da con una claridad y no hay manera que vos no puedas seguirla. Sí o sí la seguís porque ella explicaba todo esteeehm, cooon mucha voluntad y aparte lo que tenía ella , el seguimiento a cada alumno, o sea, te pedía carpeta toda la semana prácticamente, pero bueno, la manera está en la manera en que se trabajó y los chicos se dispersan mucho y es imposible, a veces, esteee…lograr eso, ¿no? Que le presten atención más de diez minutos y que

cuando hagan la tarea la hagan en silencio y que cada uno se concentre en su trabajo.

Esto es muuuy difícil de conseguir. Creo que es algo que no lo tienen incorporado. Ni siquiera en la primaria. Bueno yo creo que que hay chicos que ya vienen con esas falencias de de deee… la concentración, la mínima concentración, desde el vamos porque me parece que si eso no se lo inculcan en los primeros grados, después ¿cómo haces para poder decir?: bueno, en el momento de trabajo, se trabaja.

E: Claro.

PN7: Cuando se habla, se habla; Y después, si queres hacerlo participar, te gusta hablar, bueno, vení, hablá, explicá algo, o leé algo. No, no quiere. Ahí ya, se rehúsan a participar. Se quedan calladitos. Así que bueno, esa es una de las… de las complicaciones… ¿no? que tengo.

E: Creo que me queda la última pregunta... Horas de apoyo me dijiste que no tenés, tomaste todas horas de deee… de clase, ¿no?

PN7: Sí, sí, sí. Si no, esteee… todavía digamos queee… soy nueva en la escuela, así que todavía no me integré, digamos aaah… aaah… aaah… a la institución en sí. O sea, no sé, hay cosas que todavía las desconozco cómo funcionan, porque bueno, eeeh… no tenés mucho tiempo a veces para poder relacionarte, salvo con la preceptora.

E: La preceptora, ella me contó lo que trata de explicarles más o menos.

PN7: Ella es macanuda. Ella está constantemente en contacto con el profesor y los alumnos. Esteee… está muy presente y es como una especie de eeeh… de maestra suplente digamos; o auxiliar. Porque cuando los profesores por ahí le decimos algo, les pedimos algo, ella es como se los hace recordar. Y está mucho con los chicos. Está mucho con los chicos. Es, por ejemplo donde más apoyo ella eeeh… les da a los profesores en cuanto aaah… el control de la conducta. Por ejemplo porque es, yo no sé por qué será porque a los profesores, los chicos eeeh… es como que no nos consideran en ese aspecto de conducta; en cambio a la preceptora, cuando ella los reta, ¡se quedan helados! Calladitos se escuchan y yo le decía a ella, mirá le digo, va a llegar un momento le digo que va a hacer

falta no sé, que vengas acá y te sentés en la clase (Risas) para que, para que ella logre eso, ¿no? De que se queden tranquilos y que escuchen, por lo menos, lo mínimo.

E: ¿Y son muchos?

PN7: No. Este grupo cuando yo empecé creo que eran 25. Y ahora son creo que 23. Pero al inicio de clase creo que serían cerca de 30. No más. Como grupo está bien. Hasta 30 está bien.

E: Claro.

PN7: Ahora hay 23. Muchos se pasaron de turno, otros se cambiaron de escuela y el grupo que quedó, esteee… se conoce mucho, digamos como que se, a pesar de que vienen de escuelas diferentes, se integraron muchísimo. Y obviamente, siempre están los que molestan, los que les gustan estar haciendo esteee… cosas que no corresponden; son los que siempre se juntan, se unen. Parecieran que tienen, ¿viste?, un imán. Y después bueno, hay grupos separados que ni siquiera, o sea, tienen una relación así como muy… normal; sería, ¿no?, de compañero. Pero no, no no se juntan para hacer nada…

E: ¿Ningún trabajo? (Sacude la cabeza diciendo no). Bueno… listo Carmen, te agradezco infinitamente.

P5

E. ¿Cómo estás? Contame cómo es tu trabajo en la escuela con los profesores principiantes.

P5. Como preceptor, tengo que ofrecerles herramientas y romper el círculo cerrado de profesores con antigüedad en la escuela para que puedan participar. Básicamente, a los profes nuevos les doy herramientas de Administración y otras para el acompañamiento de los alumnos, padres y comunidad.

E. ¿por ejemplo?

P5. Les explico que, si hay problemas de disciplina, porque hay en cursos críticos, se llevan a conversar a la Dirección… y además con los Orientadores, el equipo de Orientación.

E. ¿Se trabajan algunos proyectos en este escuela? Quiero decir, donde estén involucrados los preceptores y los profesores principiantes también.

P5. Hay varios proyectos: Nexo, Compromiso, Jóvenes y Memoria. En este último vamos a Chapadmalal. La última vez fuimos con 16 estudiantes. Hace 4 años. Pensábamos que los íbamos a perder [a los estudiantes] (se ríe). Me interesa mucho participar, por los chicos y por mí en este proyecto, ya que soy autora de un caso por un tío desaparecido. (se explaya un poco en este caso personal).

E. ¿Cómo ves el compromiso de los profesores noveles hacia su tarea?

P5. En general los veo bien. Cumplen con sus tareas administrativas, por ejemplo, y no registro grandes problemas en ningún curso con ellos. Igual, depende de cada uno, no de que sean nuevos… Se jubiló la Prof. Cóccaro y se abrieron varias suplencias. En 1er. año entraron 3 profes nuevos con mucho compromiso. Nunca buscan soluciones en Preceptoría.

Este año entraron 2 mujeres y 1 varón. Creo que 1er año necesita profes varones. Aunque los profes más antiguos tienen todos los Proyectos de Mejora institucional, siempre invitan a participar a los nuevos.

E. ¿Cuántos preceptores hay en la escuela? ¿sabés?

P5. Hay 7 preceptores en total, que tienen 2 cursos cada uno. Y para Preceptoría somos todos antiguos, solo 1… o 2 son nuevos.

Siguiendo con los proyectos, se hizo el Acuerdo institucional de Convivencia en el que participan todos los profes y preceptores en general. Con respecto a las promociones de año, algunos estudiantes quedan luego del trabajo de todo el año... se trabaja en equipo con todos los profes… sí, hay muchos proyectos en la escuela.

Notas de Campo:

En la Sala de profesores había muchos carteles e indicaciones por cada Departamento disciplinar, también se exhibía información sobre las mesas integradoras y fechas; comunicados varios y normativas, por ejemplo: justificaciones por licencias. Se publicaba también la información vigente sobre las medidas de fuerza de algunos gremios.

La Sala de Profesores estaba al lado del buffet. Había una mesa y se servían los pedidos al buffet, allí mismo. Aunque era de pequeñas dimensiones, ofrecía un espacio reservado y tranquilo para conversar entre colegas.

PE3

E: Buenos días ¿qué materia enseñás en esta escuela?

PE3: hola, soy profesor de Historia, me recibí en el Normal de Avellaneda, y soy referente del Centro de Estudiantes.

Comencé a trabajar en esta escuela en el 2011. Siempre trabajé en escuelas públicas en Provincia de Buenos Aires: Avellaneda y Lomas y amplié en Región IV.

E. ¿Qué pasa cuando llegan profesores noveles de tu materia o del Departamento?

PE3: Cuando llegan los profesores noveles no se los presentan a los demás colegas. Solo los ves, si coinciden días y horarios con los tuyos. Este año entraron algunos porque se jubilaron varios profesores de muuuucha antigüedad en la escuela.

E: ¿Ves algunas diferencias entre los profesores noveles y los más veteranos?

PE3: Sí, veo diferencias con los profes más tradicionales que mantienen un ideal de dar clases que difiere con la realidad que puebla las aulas. Pero … esto no es una cuestión de antigüedad… el “yo vengo a enseñar” sigue en viejos y nuevos… aunque te diría que los profesores nuevos tienen muy buena predisposición, y se adaptan mejor al trabajo con la diversidad… hacen circular la palabra.

E: ¿Decís que son clases más participativas?

PE3: Es que… trabajan también con la inclusión de casos especiales… en la escuela hay un Equipo de Orientación, pero no todos los profes trabajan... eso que esta escuela es una institución muy democrática que genera encuentros entre todos los profesores, viejos y nuevos por la impronta de la Dirección… todos sabemos que esto está en la LEN, pero… no se implementa en las escuelas… no hay espacios ni tiempos… con decirte que hay un Coordinador de Área, pero no nos podemos reunir la mayoría por los distintos horarios de trabajo.

E. Muchas gracias!

EES D

D4

E: ¿Me contás hasta qué año tienen abierto ahora en esta escuela? ¿Qué tipo de jornada es? ¿completa?

D4. En el presente tenemos 5 primeros, 5 segundos, 5 terceros, 2 cuartos, 2 quintos. De los 5 [años] teníamos en el turno mañana de jornada extendida solamente el ciclo , o sea de primero a tercero, teníamos dos primeros a la mañana, dos segundos a la mañana y 3 terceros a la mañana. Después teníamos 3 primeros a la tarde, 3 segundos a la tarde y 2 terceros a la tarde; 1 cuarto a la mañana y 1 cuarto a la tarde; 1 quinto a la mañana y 1 quinto a la tarde.

E: bueno voy tratando de asimilar estos datos (risas) y sigo. Te cuento que ya me leí más o menos… conozco la historia de Solano de memoria y de Villa la Florida… esteeee ahí estuve escuchando que hay como unos spots ¿viste? que son del Gobierno… en los que habla un historiador y bueno cuenta toda la historia, me interesa así ubico las escuelas en la comunidad también eh bueno lo del club lo de la orquesta infantil juvenil, lo de la EP 1X.

D4. La provincia decide pasar todas las ESB a secundaria completa de 6 años… en el 2015 nosotros comenzamos el proceso de formación de la Secundaria 3X y ahí tenías que elegir una Orientación. La escuela se conformó con una ex ESB

que funcionaba acá y todavía no tiene nombre. Está ubicada en la misma manzana que el Club Social Deportivo Cultural con el que compartimos el campo de deportes, la Orquesta Infanto Juvenil de SFS, y la EP1X.

E: ¿Quiénes te acompañan en el equipo directivo?

D4: El equipo directivo está compuesto por la Vicedirección y una Secretaría. Nos organizamos en los dos turnos mañana y tarde.

E: ví en el ABC que hay de 10 escuelas secundarias en Solano, son pocas y te pregunto por eso si cerca de esta escuela hay alguna otra que tenga también la misma orientación en educación física.

D4: ehhh sí son las escuelas que hay en la zona, hay una que está a 8 cuadras de la escuela, que tiene orientación en Educación Física también. En la EES D la orientación en Educación Física es la fortaleza de la escuela.

E: Específicamente, con respecto a los profesores principiantes que tenías en la escuela que eran bastantes, justamente por la… por la novedad de esa orientación en educación física, quería saber este… sí como director, si el equipo directivo los incorporaba en proyectos que tenían que ver con este… los consejos institucionales de convivencia o los AIC, o sí tenían también centro de estudiantes …

D4: La escuela en el ciclo básico de jornada extendida y vos tenés en módulos, 6 módulos extra de lo que es módulos curriculares, nos aparecen dos módulos más de artística, dos módulos más de educación física, dos módulos más de inglés y en artística tienen todos los lenguajes por eso hay profe de teatro. Con respecto al centro de estudiantes si funcionaba o sea no funcionaba de una manera muy orgánica teníamos… funcionaba, había unos profes que se decidían en la reunión de febrero, una primer reunión anual quién iba a acompañar y siempre estuvo, pero funcionó más intensamente en algún momento que en otro, pero hubo hubo sí… hubo elecciones, hubo cuestiones donde se trabajaba pero a mi gusto, era muy dependiente en el accionar, consultaban mucho, preguntaban, había que insistirles, proponerles, para que hicieran o sea no tenían mucha autonomía a la hora de gestionar o de llevar adelante la organización, si uno no motorizaba, no gestionaba no… creo que le

decíamos a todo que sí entonces en eso no había conflicto salvo que hicieron una movida por bancos, sencilla pero también promovida desde nosotros en cierta manera con el chico que era delegado de la escuela de SUTEBA, pero así iniciativa por sí mismo no no tenía así que bueno, estas son las cuestiones.

¿Vos llamás profesores principiantes a los profesores que toman en acto público o sea son profesores que si hay licencia…? la escuela tiene muchos titulares tiene muy pocas módulos provisionales eso quiere decir que son docentes con alguna antigüedad, por lo menos 6 7 años, después si alguien se toma licencia por distintos motivos, por este… por embarazo por enfermedad o por lo que sea de ahí es donde empiezan a aparecer los suplentes que generalmente son los profes que recién se inician, recién comienzan, con esos en general al iniciar después de los actos públicos de marzo ehh…no se trabaja mucho en el sentido de que vos organizás la escuela en una jornada que hacés en febrero y ahí es donde terminás todos los proyectos. Tenemos varios como plantar árboles en la zona de la Feria, hacer actividades recreativas en los Jardines de Infantes; ir a comedores a desarrollar actividades solidarias. El que viene se tiene que incluir en lo que hay, así.no… por eso lo que vos me preguntabas del centro de estudiantes siempre se va con profesores que ya vienen establecidos, que pueden dar continuidad.

E: tengo anotado como nota de campo cuando una vez que te fui a visitar a la escuela bueno… siempre estaba llena la dirección de gente, de padres, estudiantes, salían y entraban con problemas, una vez que yo te estaba ahí este… entrevistando, entró una mamá con una chica, era por un problema creo de calificaciones, que estaba pidiendo si le podían tomar o no sé, recuperatorio o un trabajo integrador. Bueno este te quería preguntar en relación a eso si vos te acordás este… alguna situación especial dentro digamos del marco del del régimen para la escuela secundaria adaptándolo o adecuándolo, alguna situación particular para algún estudiante para lograr la permanencia del mismo en la escuela, digamos ¿no? y que fuera incluido que no tuviera que irse… si te acordás de alguna situación en especial me la puedes este…

D4: Respecto al tema de lo que vos preguntas por la calificación, lo que te decía es que existe en el régimen académico de la provincia de Buenos Aires que es

la resolución 587/11 un anexo 6, que te permite presentar proyectos de promoción partícular o sea cuando vos tenés que nominalizar a los alumnos que involucrás y ofrecer situaciones particulares que sé yo, darle algún proyecto de aprobado alguna vez, al que repitió por ejemplo, darles por aprobadas las materias que el año anterior había aprobado y así, o si no proyectos especiales que haga la escuela, nosotros al final lo que teníamos era… lo habíamos presentado sobre un grupo de alumnos donde los permitíamos con una promoción diferida, o sea poder dar la materia que se llevaban aquellos estudiantes que tenían más de 2 o 3 repitencias, poder darlas en más oportunidades con el acompañamiento de docentes.

PN8

E: ¿Cómo elegiste enseñar? ¿Cuánto hace que trabajás en escuelas?

PN8: Hace 2 años que comencé la docencia y trabajo en varias escuelas públicas [estatales] de la Región IV. Acá en esta escuela, soy suplente. Estudio en el IFD 8X el profesorado de Inglés. Un tiempo antes, estudié Programación pero… cambié porque ... no estaba definida. La docencia me permitió trabajar…

Nota de campo: El aula donde da clases es un laboratorio. Se ven mesadas y piletas. Hay muchos estudiantes.

E: ¿Querés hablar?

PN8: Sí. Me presentó con los chicos y les dijeron hay un profesor que tenían antes, que justo se iba a ir porqueee… él ya no iba a tomar más y tenía un problema. Eeeh…

E: ¿De salud?

PN8: Sí, un problema de salud. No podía dar clases; o sea, no podía hablar. No hablar, pero no…

E: Sí; algún problema de cuerdas vocales.

PN8: Y… Bueno, me contó más o menos lo que habían hecho en el año… Y más o menos, igual van demasiado tranquilos ellos.

E: ¿Es la única comisión que tenes acá?

PN8: De acá, sí. La única.

E: Y después, ¿trabajas en otra?

PN8: Trabajo en la 3X, en Quilmes, Alberdi. Eeeh… y después eeeh… la 1X, que está sobre Calchaquí.

E: Aaah…recién vengo de ahí. Estuve entrevistando a la profe de Matemática, M., que es nueva también. M.… el apellido, bueno, no me acuerdo. Y al profe S., que es un profe de Historia, que está en el Consejo de Convivencia… ¿viste?

PN8: Sí.

E: Bueno, esteee…, sigo, ¿a ver? Aparentemente sigue grabando. Este teléfono ya el pobrecito no da más. (risas). A ver, voy a poner "ok".

PN8: Sí, y… eso es depende. Acá por ejemplo ellos son… ya habían traducido varios textos. Entonces por ahí me fijo eeehm… tratar de seguir avanzando en eso que hicieron y tengo otras escuelas que…, comparando, ¿no?, hay chicos que les dejas un texto… hay algunos que lo traducen y otros, la mayoría, que no. Entonces eeeh… por ese tipo de cosas, eeeh…

A: ¿Profe está bien?

E: Esperá que lo paro. No te preocupes. Si no atendelos a ellos y después seguimos.

PN8: Es parejito. Hay otros lugares que… en Alberdi, no. Si les doy un texto lo traducen… así pareciera un poco más simple porque son chiquitos, son de 1ro eeh y no, no, imposible.

E: Ellos, ¿son?, no te pregunté.

PN8: Ellos de 5to. Si…no… ¡bastante bien! Lo que si no hice acá eeeh… fue…"listening". Pero eeeh… porque no tenía.

E: ¿Te dedicaste más a la parte escrita?

PN8: Claro. Sí, sí.

E: Si vos notás que no avanzan, ¿pensás en algo especial? ¿Qué hacés?

PN8: Eeeh…

E: ¿Hacen horas de apoyo? ¿Cómo se manejan?

PN8: La verdad no venimos con temas de horas de apoyo.

E: ¿Vos no tenes?

PN8: Eeeh… No. A mí no me dijeron nada eeeh, si…si llego a ver algún caso que puedo tener tiempo así, de explicarle aparte. Igual siempre me tomo un poquito de tiempo si veo que a alguien le cuesta. Porque… como ellos son tranquilos. Si puedo, hago notar más a las personas que le cuestan. Pero dentro de todo, mayormente, entre compañeros casi siempre se ayudan. Si es que no… Pero igualmente me llaman. Yo les digo: si tienen algún problema…

E: ¿Trabajas con el diseño? ¿Con qué te moves? ¿Con el diseño curricular de Inglés?

PN8: Claro.

E: ¿Tenes libros?

PN8: Uso de todo. El diseño curricular… libros que tengo yo en casa… por ejemplo, bueno, hoy le saqué un… Con ellos mucho tiempo no estuve.

Alumno: Profe voy a buscar una hoja a Dirección.

PN8: Bueno. Eeeh…Creo que en realidad dentro de todas las clases, eeeh…

E: Te sentís bien.

PN8: Bien, sí. Recómoda. Porque ellos son… No te faltan el respeto, ni nada. Son buenísimos. La verdad que los tengo que… trabajan, van y vienen, se suben y esperan. Pero tengo otros colegios que…

E: ¿Son más complicados?

PN8: Son más complicados. Pero no, ellos la verdad que no tengo en qué quejarme, son divinos.

E: ¿Y alguna circunstancia que no fue tan feliz? O sea… ¿todo bien?

PN8: Eeeh…no. Con ellos no.

E: ¿Con los preceptores u otros profes? ¿Haces algo juntos? ¿Algo de proyectos? ¿Tienen algo en común?

PN8: No. De acá, no.

E: ¿Conoces si tienen proyectos, este… Instituciones o escuelas o algo antes que vos entraras?

PN8: No. No.

E: ¿Y jornadas? ¿Tuvieron? ¿Así todos juntos?

PN8: Jornadas… de acá, no me tocó. Eeeh no. Eeeh… tuve jornadas la semana pasada en la 1X; el viernes.

E: ¿Fue la primer jornada de este año?

PN8: De este año, sí.

E: ¿Le hablaron de un tema común a todos los profes, oooh…?

PN8: Claro, siempre hablamos más que nada de problemáticas que tienen los chicos, eeeh… con su familia, que a veces traen los problemas de la casa; más que nada apuntamos siempre a eso. Al menos lo que hablamos nosotros.

E: ¿Y acá tienen por ejemplo equipo de orientación? ¿Alguien por si tenes un problema o tutor?

PN8: creo que tienen un Equipo de Orientación, fui a hablar de eso hace una semana…

E: ¿Conoces hasta ahí nomás?

PN8: Poco, muy poco. Sí, sí.

E: ¿Y ahora si tenes un problema con algo, a quién irías a buscar?

PN8: Eeeh…Y… en teoría a los Directivos y veo de solucionarlo con eso.

E: Está bien.

PN8: Sí, iría a los Directivos a ver qué me aconsejan que hagan. Primero que nada, no sé, mandaría notas a la familia, eeeh… a la familia…,eeeh, si eso no me da resultado, me manejo directamente con los Directivos.

E: ¿Preceptor no tienen ellos todavía?

PN8: Eeeh no. Creo que… yo me estaba manejando con los dos secretarios. Cualquier problemita o alguna…

E: ¿Algún cierre de nota…? ¿Con la secretaria?

PN8: Sí.

E: ¿Hiciste alguna capacitación?

PN8: No todavía… estoy estudiando…

E. Bueno, no te molesto más.

PN9

Notas de campo: la entrevista fue realizada en el patio externo de la escuela, descubierto y de grandes dimensiones, con suelo parcialmente de tierra, donde se practicaban distintos deportes. El patio era utilizado por diferentes grupos al mismo tiempo. Algunos de ellos compartían actividades. El grupo a cargo del PN9 estaba trabajando con otro profesor junto con otro grupo. Este patio lindaba con el terreno del CEF.

E: Contame cómo elegiste la docencia.

PN9: Antes enseñaba en forma particular… enseñaba Inglés y también algo de Educación Física. En un tiempo quise seguir Biología Marina… Mis papás también son docentes y siempre hablamos en casa de las escuelas y los profesores… así que seguí el Profesorado en Educación Física con orientación en Natación.

E. ¿Estudiaste algo más?

PN9: Sí, después lo amplié…Primero en el IFD 10X de Avellaneda y… después hice el Postítulo como entrenador de Gimnasia Artística Femenina en la UNX y trabajé en el CENARD y en el Club Independiente.

E: ¿Cuánto hace que trabajás en escuelas?

PN9: Ya 3 años que trabajo en Quilmes y Ezpeleta. Siempre como suplente y voy rotando… siempre en escuelas públicas.

E: Contame cuando ingresaste acá ¿Quién te recibió?

PN9: Cuando entrás, venís a hablar con los preceptores… que te dan el curso y te explican.

E: ¿Y en esta escuela cuándo entraste?

PN9: Estoy acá en esta escuela hace 1 semana. En otra que soy provisional estoy hace unos meses y ya participo de un proyecto de Taller de Circo con horas del Plan Mejoras. Hicieron este Proyecto debido a la violencia en el trato, verbal. Hacen juegos en grupos, malabares, deportes grupales, diseminación. A veces estamos con otros profes.

En otra escuela que trabajé doy una suplencia de Vida en la Naturaleza… todo teórico y me cuesta mucho... porque la salida que estaba planeada no se pudo hacer… ya terminó esa suplencia, duró 3 semanas. Actividades gimnásticas…enseñé también en otro lado.

E: ¿Qué materia enseñás acá?

PN9: Prácticas deportivas y atléticas, en esta escuela podés plantear temas varios en la Dirección… a los estudiantes ehhh se necesita mucha energía para motivarlos, pero la Dirección está muy preocupada por las familias, los chicos…la ausencia familiar: si tienen hambre, ropa… Ahora se prenden en los juegos y el trabajo hecho te gratifica, eso me hace sentir contento… eso sí, no saben los Reglamentos…

PN10

E: Contame cómo te decidiste por la docencia..

PN10: En realidad, yo soy profesor de Teatro y soy actor. También soy fotógrafo y hago efectos especiales… en ese rubro gané un premio con una obra que se llama: Los restos de la memoria y se relaciona con las Abuelas de Plaza de Mayo. Comencé a trabajar este año. Para mí la docencia es cuestión de familia…

por eso siempre quise poder ayudar o enseñar de joven… me gusta la escuela pública [estatal] y la trato de transformar a través del arte… Estudié en la EMBA la Carrera de Técnico en Actuación Teatral. Ahora estoy haciendo el Trayecto Pedagógico en el IFD 10X.

E: ¿Cuándo ingresaste a esta escuela?

PN10: Venía trabajando en 5 escuelas públicas de Quilmes con estas nuevas materias, y en esta escuela doy Prácticas Gimnásticas y Expresivas hace medio año. Un preceptor me recibió y me explicó lo administrativo y cuestiones de disciplina también.

E. ¿Cómo hacés para pensar tus clases?

PN10: Me costó mucho armar las clases porque mi enseñanza era totalmente contraria a lo esperable en una institución escolar, desestructurar los tiempos, las posturas, el trabajo con el cuerpo… en una escuela que les pide que estén siempre sentados y quietos, sin hablar, yo pretendo que se muevan y hablen todo el tiempo. Después le fui encontrando la vuelta y los hice estudiar dramaturgia. Ahora, hacen variedad de actividades, múltiples actividades, ruidos, tatetí, rap...

E. ¿Participaste en alguna jornada institucional?

PN10: No, acá no, pero sí en otra escuela primaria.

E: ¿Conocés los proyectos institucionales de la escuela, estás incluido en alguno?

PN10: Sí, los conozco pero no participa en ninguno… eh… pero sí ayudo a los estudiantes para armar proyectos ajenos… como te dije, me gusta ayudar con el arte… toda obra es un trabajo en equipo, aún en la escuela. En mis clases incluyo temas de ESI y violencia de género… dan discusión y … se modifican las relaciones entre ellos [los estudiantes].

E. ¿Hiciste alguna capacitación?

PN10: Sí… estudié y soy docente de Comedia Musical también… estudié con Pepito Cibrián… artista y director increíble… lástima que no así como persona…

E. En esta escuela ¿cómo acompaña la Dirección a los docentes nuevos?

PN10: Yo veo a la Dirección de esta escuela como muy democrática y abierta, está atenta a lo que sucede, a las necesidades de los/as profesores/as, pero no persigue como en otras escuelas… D4 está atento a todo, una vez al principio, unos alumnos me pedían de ir al baño, y yo les decía que se fueran directamente, sin pedir para no interrumpir la clase. Entonces se iban del aula y se quedaban en el baño o por ahí… D4 los vio y vino y me dijo… me explicó… bien.

E. Muchas gracias por responder!

P6

E: ¿Hace cuánto tiempo que sos preceptora en esta escuela?

P6: Ingresé en 2016 como preceptora en el turno mañana.

E: ¿Recibiste o estuviste en contacto con profesores principiantes cuando recién llegaban a la escuela?

P6: sí, muchas veces. Les tengo que aclarar mucho lo de los horarios porque los nuevos [profesores/as principiantes] se muestran perdidos con los horarios de clase. Llegaban a dar clase en horas de la mañana, entonces cuando llenaban sus papeles de ingreso, ponían turno mañana. No! sos del turno tarde.

E: ahhh ¿y cómo es eso?

P6: Es por el tema de la jornada extendida la dificultad. Los [estudiantes] del turno mañana entran a las 7 y 30 y hay un recreo de 9,20 a 10 y luego vuelven al salón hasta las 12… a las 12 tienen el recreo, el segundo recreo, los del turno mañana hasta las 12 y 15 y ahí van al comedor desde 12 y 30 a 12 45. En cambio los del turno tarde entran 10 15 a los salones y a las 12 y 15 bajan al patio al recreo, para ellos el comedor es de 12 45 a 12 55, imagínate entender esto cuando recién llegás!

E: no! tremendo! Contame cuántos preceptores hay en la escuela?

P6. En total hay 19 preceptores, muchos de los cuales trabajan medio cargo, o sea 4 horas y media en un turno, también hay otros que trabajan cargos completos de 8 horas... depende de otros trabajos que tengas o no…

E: ¿Por qué eligen los profesores principiantes esta escuela?

P6: los profesores de Educación Física por la orientación, aparte los padres la eligen como cuestión de familia y además por el comedor. Hay mucho deporte. Llevan a los estudiantes a participar de los Juegos Bonaerenses. En 2014 salieron entre los tres primeros. Hay estudiantes que viajaron a China, por esta cuestión de los juegos. El problema para los [profesores] nuevos es encontrarse con los del Área.

E. ¿cómo es ese tema?

P6: Si no te encontrás con los del Área cuando ingresás, no tenés orientaciones. La Dirección intenta juntarlos porque no tienen Jefe de Área. Para los/as profesores/as noveles que enseñaban materias propias de la orientación, es importante encontrarse con profesores/as referentes del área… aunque la dinámica de la escuela es incluirlos siempre, aún en los primeros momentos a su llegada. Hay una materia orientada en 4to año, 3 en 5to y 5 en 6to año.

E. ¿Los preceptores hacen actividades con los profesores, con los principiantes, con el resto?

P6: Sí, también participamos de los Proyectos de la escuela, de todo tipo, campamentiles, teatros, artísticos… especialmente con los profesores principiantes trabajo cuestiones administrativas y de calificación.

PE6

E: ¿Qué materia enseñás y cuánto hace que estás en la escuela?

PE6: Doy Prácticas del Lenguaje y Lengua y Literatura. Estoy en la escuela desde el 2014, siempre en el turno tarde. En este año se completaron las titularidades. Hay solo 3 profesores para todos los cursos. No hay casi ingreso de profesores principiantes, al menos en mi área, por ahí para cubrir alguna licencia…

E. ¿Trabajan de manera colaborativa?

PE6. Y sí… tenemos un grupo Whatsapp y los viernes nos juntamos… tratamos… porque es el día en que nos cruzamos.

E: ¿A nivel institucional, se trata de acompañar a los profesores noveles que llegan?

PE6: Como el Director tiene una Maestría en Juegos, prepara e implementa una jornada con juegos y reflexiones acerca de cuestiones que tienen que ver con la inclusión y los proyectos institucionales. En una de estas reuniones, una profesora novel escribió y leyó una reflexión personal acerca de su inserción en la institución, diciendo que había sentido miedo hasta que había entrado y luego de haber transcurrido un tiempo en la escuela quería agradecerles a los compañeros y decirles que le encantaba la escuela. Se trata de que se incluyan en los proyectos que ya están en marcha, campamentos, teatro de ciegos, títeres, etc.

E: de tus palabras infiero que es un Director que gestiona la escuela democráticamente, ¿es así?

P6: efectivamente, e inclusivo… también con los estudiantes, por eso siempre nos recalca que lo que no está normado… lo que no se dice [en el Régimen Académico], se puede hacer. En el RA hay un anexo 6 desde donde el D4 tironea las decisiones innovadoras, como la no repitencia… tiene un posicionamiento de escuela no graduada, y, como ya te dije, en la EES D no hay muchos/as profesores noveles al menos en el área de Lengua, y entonces se pueden consensuar los criterios…ya vamos por el quinto criterio de promoción, lo que con gente nómade no se puede, en un proyecto que te diría que se resume en rendir por cuotas, tomar las previas con más tiempo, una materia por semana...

E. ¿Ves alguna diferencia en la forma de enseñar de los colegas noveles?

PE6: No los veo directamente, pero si comparto proyecto, veo que enseñan de la misma manera que los veteranos, aunque estos últimos los critican porque dicen que salen de los IFD con el Estatuto bajo el brazo, es decir que conocen sus derechos…

E: Bueno, muchas gracias!

EES E

D5

E: Hola ¿cómo estás? decime ¿cuántas secciones hay en la escuela, de que años y en que turnos está funcionando?

D5: Hola, tenemos 16 secciones en total. En el turno mañana dos primeros, dos segundos, un tercero, un cuarto año y un quinto. En el turno tarde dos primeros años, dos segundos, dos terceros, un cuarto y un quinto.

E: Por su ubicación ¿la escuela tiene desfavorabilidad?

D5: Si, sí, tiene Desfavorabilidad 1.

Nota de campo: la EES E estaba ubicada en una manzana en la que también estaba una escuela primaria. Era muy espaciosa, con todo un campo para hacer deporte (habían elegido la orientación en educación física). Hay un Centro de Educación Física pegado, en la parte de atrá. Todo parece como un polo educativo.

E: Quería preguntarte este… la escuela se conformó hace poco… si esa escuela se conformó con una ESB que funcionaba aquí en este mismo lugar… donde funciona ahora la escuela secundaria.

D5: sí en la manzana funcionan cuatro instituciones, el jardín de infantes 95X el CEF 9X que es el Centro de Educación Física, la primaria 8X y la secundaria 5X que sí ya está conformada, es por crecimiento vegetativo, éramos la ex ESB 2X ahora EES conformada 5X con orientación en Educación Física. Tomé la Dirección provisional en 2012. El barrio se llama 2 de septiembre.

E: ¿Vos concursaste por la titularidad de la dirección cuando eras Vice en otra escuela ¿no? o ¿llegaste y fuiste directora de la EES directamente? y ¿qué pasó con la dirección de la ESB? ¿vos tomaste todo?

D5: Trabajaba de Vicedirectora en el Turno Vespertino en la EES 1X de Quilmes. Yo trabajo desde el 2005 ahí, como secretaria, hasta el 2012 que tomé la dirección provisional. La gestión siempre es compleja. Depende del compromiso con que la asumas.

E. ¿Cómo te preparaste para el concurso de titularización de Dirección?

D5. Leí muchos textos para el concurso y me resultaron interesantes, por esto luego me anoté para seguir la Licenciatura en Educación virtual en la UNX, porque por mi formación soy profesora de Matemática.

E: ¿La escuela no tiene nombre? te iba a preguntar si lo eligen ustedes o sea las autoridades la escuela junto con la inspección.

D5: no tiene nombre y… sigue sin la elección del nombre, aunque está el proyecto de hacerlo, pero no se llevó a cabo…

E: ¿Cómo se eligió la orientación? ¿Hay otras escuelas en el barrio con esa orientación?

D5: la orientación de la escuela en su momento se eligió con una encuesta a los alumnos y a las familias y porque tenemos una fuerte articulación con el CEF, reconocer la educación física! eso sí, hay en la zona otra escuela orientada a la educación física que está a unas 10 / 12 cuadras de la escuela pero, en verdad no compartimos no compartimos matrícula, y bueno la elección fue justamente por eso porque tenemos todas las posibilidades al articular con el CEF que tiene el espacio para deportes.

E. es decir que los estudiantes tienen una tradición, una historia con el CEF y por eso eligen la escuela ¿participan también en los juegos bonaerenses como como la otra escuela secundaria? ¿realmente les interesan los deportes o cuando llegan al quinto que que ya empiezan a tener esas materias orientadas con carga horaria bueno… ratifican esa elección o hay algún tipo de dificultades?

D5: También, sí participamos en los juegos bonaerenses, no con los resultados que obtuvo la otra escuela (risas) pero sí tienen participación en los juegos bonaerenses. Me preguntabas si los chicos siguen eligiendo la orientación, y sí te digo que más del 90% de la matrícula cuando llega a cuarto año, con cuarto se define la orientación, de primero a tercero tercer ciclo básico y en cuarto eligen orientación, el… más del 90% de la matrícula se queda en la escuela eligiendo la orientación. Algunos muy pocos, ese 10% generalmente se van al P. o a alguna escuela que tenga la orientación en comunicación, el P. tiene economía y gestión.

Con el CEF si compartimos parte de la matrícula, no todo obviamente, pero hay muchos de los chicos que son alumnos de la escuela y también son alumnos del CEF. Entre las articulaciones con el CEF que, de hecho los chicos que desde siempre hicieron educación física, la materia de educación física del curricular la la cursan en el espacio que nos presta el CEF pero también hay un proyecto de articulación con natación que lo hacemos con los chicos del cuarto para prepararlos porque en quinto tienen prácticas deportivas y acuáticas como materia curricular, entonces esa articulación que si bien no es obligatoria los chicos la aprovechan y van a natación al club X para después cursar en quinto prácticas deportivas acuáticas en el club Z.

E: ¿cómo es la comunidad?, te pregunto si la Comunidad te ayuda, si se prende en los proyectos que otro tipo de proyectos aparte de la educación física. Un profesor que entrevisté me dijo que estaban haciendo Memoria con quinto año y la UNX.

D5: tenemos varios proyectos el modelo de Naciones Unidas Montt con la Universidad de Quilmes jóvenes y memoria con la comisión provincial de la memoria tal como te decía el profesor de Historia la comunidad se prende si participa no en forma masiva pero si se acerca a la escuela en las muestras de sus hijos y propuestas de la escuela.

E. en cuanto al régimen académico, contame si ustedes este… lo aplican así tal cual, o lo adaptan a las circunstancias de los… de algunos de los estudiantes, el tema de calificaciones, el tema de las ausencias, si hay algún caso en particular que recuerdes que me que me puedas citar como ejemplo.

D5: En cuanto a lo que me preguntás del régimen académico nosotros nos ajustamos al régimen como al resto de las normativas, pero si se contemplan las particularidades de los estudiantes, por ejemplo, en el caso de excederse en inasistencias siempre tratamos de buscar una … una solución para resolverlo.

E: ¿existen en la escuela otro tipo de asociaciones como la cooperadora o…?

D5: Con respecto a la asociación cooperadora acá no tenemos en la escuela no tenemos cooperadora lamentablemente…

E: bueno, te pregunto ahora con respecto al Consejo Institucional de Convivencia y al Centro de Estudiantes ¿ya los formaron?

D5: sí, sí, se formaron, pero la verdad, no están activos… nunca se pusieron en funcionamiento.

E: ¿Tienen Plan Mejoras?

D5: sí, sí, tuvimos y tenemos Plan Mejoras en Matemática, en Arte, en Sociales y en Inglés, y los coordinadores de esas materias eran profes con antigüedad en las áreas… no recuerdo que los profesores noveles o principiantes hayan trabajado alguna vez en… dando clases para el Plan Mejoras.

E: ¿cómo acompañás a los profesores principiantes?

D5: Los acompaño en mirar las planificaciones y los asesoro, los oriento personalmente. Hemos realizado algunos programas de nuevas materias en conjunto con algunos profesores, principiantes y viejos, materias nuevas… en el DC…

Aparte, concurro a las reuniones del PNFP y luego replico con reuniones en la escuela las ideas que se trabajan en esas reuniones, es decir, las ponemos en práctica. Si hay profesores nuevos vienen… participan de esas reuniones…

E. Bueno, gracias C.

PN11

E: ¿Cómo estás? Contame cómo ingresaste a esta escuela ¿qué materia enseñás?

PN11: Tomé una suplencia en esta escuela hace poco… eh unos meses. Me llamaron de la SAD… son 4 módulos en 2do año de Lengua y Literatura bah... Prácticas del Lenguaje.

E: ah ¿sos profesora de Lengua?

PN11: no todavía (risas) soy estudiante del ISFD 8X de Solano… me faltan 4 materias para recibirme.

E: ¿es tu primera escuela?

PN11: no, no, mi primer trabajo en escuelas fue en la Técnica X, acá en la zona… es muy organizada esa escuela… ahora estoy en la Media X con 4 módulos en 1er año eh.. donde dos chicos no saben leer de corrido y son repitentes, también trabajo en la EES 3X de Solano, ahora… al mismo tiempo, tengo 8 módulos allí en 1ro y 2do año… yo estudié en esa escuela… hice el secundario.

E. ¿Qué te llevó a estudiar el profesorado?

PN11: La elección de la carrera la hice por una amiga. No tenía definición al terminar el secundario y me ofrecieron una Beca para estudiar Bioquímica, pero una profe me aconsejó que estudiara este profesorado de Lengua… porque vio que a mí me gustaba la Literatura, y me iba a ir bien. ¡Lo que no sabía era que esa misma profesora estaba en el ISFD 8X! (risas)

E. ¿Cuándo llegaste a la escuela quién te recibió?

PN11: Llegué con el año empezado… no es lo mismo comenzar a principio de año que tomar suplencias aunque largas en el transcurso, te perdés la organización del año… eh que se hace al principio, y es importante… la parte administrativa se aprende en la práctica. En este aspecto falta acompañamiento en la formación docente.

E: ¿Cómo pensás tus clases?

PN11. Hago los planes para mis clases teniendo en cuenta los grupos y los tiempos. ehh cuántos alumnos son, en qué nivel están, etc. Aunque tenga dos grupos del mismo año en una misma escuela las clases las pienso diferentes. Tengo como modelo a la profe del ISFD 8X de Lingüística que explica y da ejemplos… eh buena persona… considera a los estudiantes como iguales. Es que tiene un vínculo de comprensión hacia los estudiantes.

E: Contame una experiencia gratificante que hayas tenido en las aulas.

PN11: Una experiencia gratificante fue cuando recién comenzaba a trabajar, al año… en la escuela de Solano, se me acercó un estudiante y me dijo que le gustaba mucho el tema y como yo lo explicaba. Le respondí que se lo agradecía

y le pregunté si estaba enseñando bien. Era un estudiante que no trabajaba al principio. Me sentí reconocida como profesora… ¡Eso me hizo sentir bien! Me dijo que me agradecía…

E. ¿Alguna situación complicada, frustrante…?

PN11. Sí, que no hay soluciones para los chicos con problemas… hay chicos en 2do año que no saben leer ehh yo en clase trato de darles ayuda… algo más personalizado, pero siempre pienso que es un parche… que cuando yo me vaya no se van a seguir ocupando… la escuela cumple lo de la obligatoriedad en el acceso, pero no hay otras acciones, los chicos son invisibles…

E. ¿Qué materiales utilizan para las clases?

PN11: Los profes de distintas áreas usan cuadernillos que arman para los diferentes años… tratan de aunar criterios eh.. que se… hacen secuencias por años y divisiones.

E: ¿Hay proyectos en los que participás?

PN11: Sí, sí, se articulan los proyectos con arte, dibujo, representaciones, música.

E: ¿Cómo te capacitás, tomaste cursos…?

PN11: No, estoy estudiando todavía.

E: ¿En la escuela recibís asesoramiento en los planes, la enseñanza… hay algún plan de acompañamiento?

PN11: En la escuela no hay programas o acciones de acompañamiento, pero los directivos acompañan… que acompañan los hay, pero son pocos… es complicado encontrarlos… Dan respaldo.

E: Gracias!

PN12

E: Hola, ¿cómo estás? Enseñás Sociología en esta escuela, me dijo la Directora, no sabía que tenían esa materia…

PN12: Sí, en 5to año… y corresponde a la Formación Orientada de esta escuela que es en Educación Física.

E. ¿Dónde estudiaste?

PN12: Estudié el Profesorado de Historia en el IFD 10X y doy Historia, y Sociología en 5to año. Me recibí en 2016 recién, recién…

E: ¿Trabajás solo en esta escuela?

PN12: Trabajo en otras instituciones privadas de Bernal, y doy Construcción de la Ciudadanía, y Trabajo y Ciudadanía…

E: ¿Cómo te decidiste por la enseñanza?

PN12: Cuando era niño participaba en el grupo de los boy scout y… eh ya quería enseñar Historia.(risas) siempre me gustó enseñar…

E: ¿Cómo pensás tus clases?

PN12: Le doy mucha importancia eh… me baso en el conocimiento de los grupos, pero también me gusta llevar algo medianamente armado pero flexible. Cuando llegué a la EES E como suplente era la primera vez que se iba a dar la materia …, no había programa de la materia y la Directora me ayudó a armar el programa. En este sentido, la conducción de la escuela merece mi mayor reconocimiento por todo el apoyo y su asesoramiento

E: ¿Cómo se comporta la Dirección de la escuela con los profesores noveles?

PN12: Yo estoy muy agradecido y valoro el gran trabajo de la conducción. Para enterarme de algo que no sé cómo … resolver o dónde buscar cómo hacer… me apoyo la Dirección y en los preceptores. Cuando llegué me invitaron a participar en una de las reuniones del PNFP.

E: ¿Hay algún tema o situación agradable o conflictiva que te haya sucedido en tus clases?

PN12: Una gran problemática con la que trabajo es.. con el género y la violencia femenina. En el 5to. una estudiante no quería trabajar, y esa actitud se había generado debido a que sus compañeros/as la habían aislado en las clases,

eeeeh así que estuvimos charlando sobre la situación en clase… Esto me dio la oportunidad de trabajar contenidos de mi materia: poder, territorio, y su relación con la violencia hacia los débiles, el sexo femenino. También pude pensar y disponer otras disposiciones en el aula, grupo chicos que hacía cambiar, rotar…Otra problemática que detecto, grande, es el ausentismo. Faltan mucho los chicos… Me gusta dialogar con ellos sobre estos temas…

E: ¿Hiciste o hacés algún curso de capacitación, postítulo,…?

PN12: Me había anotado para seguir la Licenciatura en Historia, en la UNX, presencial, pero cuando conseguí suplencias no pude seguir más... no me da el tiempo ni el cuerpo… Hice unos cursos de Nuestra escuela por los contenidos, pero sin puntaje. Cuando quiero actualizarme en un tema o problema que surge en los medios o en las bajadas, por ejemplo, temas de Historia Mundial, vuelvo al IFD a ehh debatir con mis exprofes, la Didáctica, también… porque están siempre informados, actualizados…

E: ¿Trabajás en proyectos institucionales con los colegas veteranos?

PN12: Trato de trabajar con el resto de sus colegas, incluirme y formar equipos docentes, para planificar y hacer los programas. Participé en el armado de algunos proyectos en conjunto, por ejemplo: Lectoescritura, Historia, Matemática, para concientizar acerca del medio ambiente…

P7

E: ¿Cuál es tu función acá en esta escuela?

P7: Trabajo como preceptora desde 2004, en la ESB y ahora en 1, 3 y 4 año.

E: ¿Alguna vez recibiste profesores nuevos que recién comenzaran a enseñar?

P7: Sí, muchas veces… Acá los preceptores… cada preceptor del curso los presenta…eh y y le da información de cada grupo… acerca de los estudiantes, después de la toma que comúnmente se hace eh en la Secretaría.

E: ¿Cómo los ves, cuando ingresan… cómo se manejan?

P7: Para mí los desempeños de los profesores que recién se inician… eh… depende de la personalidad ehhh y en consecuencia de como manejan el grupo. No depende ciertamente de la antigüedad.

E: ¿Hacés actividades, proyectos con ellos, con los profes nuevos?

P7: Sí, toda la parte administrativa, les informo acerca del uso de los libros de temas, calificaciones, libros de actas. Como esta escuela no tiene EOE ehh para

cualquier problema que ocurre intervienen los preceptores siempre en las clases, recreos, en reuniones con padres… La escuela trabaja en Proyectos y ellos intervienen… Jóvenes y Memoria, con un referente de la UNX, otro que se llama Levanta la mano también con la universidad…. También se planteó un proyecto de artística…ehh pero no se hizo al final. Les damos información también para los Actos: parlantes, micrófonos, llaves.

E: ¿Hay algún otro tipo de acompañamiento a los profes nuevos?

P7: La Dirección los guía y asesora en los proyectos, planificaciones…el equipo de conducción es importante ehhh pero veo diferencias entre turnos en el equipo directivo…

PE7

E: Contame cómo es tu trayectoria como profesor en esta escuela.

PE7: Soy profesor con mucha experiencia en el área de Prácticas del Lenguaje. Trabajo hace muuuchos años, más de veinte años… en primaria y secundaria, hace menos en superior, siempre en Solano y VLF..

E: ¿Trabajás en otros niveles como profesor de Prácticas del Lenguaje?

PN7: Comencé mi carrera como maestro de grado, muchos años acá, pero siempre quise enseñar en el secundario ehhh sin embargo no hice la reconversión, por respeto a los profesores, seguí la carrera en un IFD acá… en Solano, y tardé más.

E: ¿Cómo es trabajar en esta escuela?

PE7: Para esta escuela es muy importante la comunidad y al revés, apoyan mucho a la escuela. Se hicieron presentes para acompañar a la escuela en la elección de la Orientación y respaldan las actividades deportivas que se hacen ehhh en el contraturno…natación, canotaje…. Hay familias, padres…que siguen mandando a sus hijos a esta escuela… y otros vuelven a enseñar, están estudiando y ya vuelven como suplentes a enseñar.

E: ¿Trabajan en proyectos institucionales con los profesores noveles?

PE7: Siempre hay proyectos que realizar, son interdisciplinares, por ejemplo con actividades de Prácticas del Lenguaje o Lengua y Literatura, se abordan distintos contenidos desde otras materias: Arte, Biología, Construcción de la Ciudadanía, Lenguas Extranjeras, los profesores nuevos aportan la tecnología, pues veíamos que la traían consigo ehh las TIC… En todos estos años, compartí muchísimo con profesores/as noveles, la escuela es democrática promueve que todos los profes trabajemos en forma cooperativa, de todas las materias…

E: ¿Pudiste ver alguna diferencia entre las clases de los profes noveles y los más veteranos?

PE7: Creo que hacen las clases con mayor participación, no son clases silenciosas de copia o lectura sin voz…ehhh se escucha a los estudiantes, se arman discusiones, se los motiva a hablar.