

X Pre Congreso Regional de Especialistas en Estudios del Trabajo
Transformaciones en las condiciones de trabajo en tiempos de pandemia

Mesa N°3: Educación y trabajo

Título:

Construcción laboral del docente: las trayectorias institucionales y sus huellas.

Autores/as: Romagnoli, Cristina; Asso Jorge; Lorena Gordillo y Laura Raía.

Palabras claves: Inserción Laboral docente. Condiciones materiales y Subjetivas

Resumen:

Esta presentación es parte del Proyecto de Investigación en desarrollo y financiado por la SIIP (2019-2021) denominado “El oficio docente hoy: entre las expectativas y la realidad. El caso de la Facultad de Educación (FED)”¹. Ponemos bajo estudio el oficio docente en distintos contextos entre lo instituido y lo instituyente. En esta investigación se entremezclan las políticas educativas hegemónicas, los recorridos personales y sociales de los docentes nóveles, docentes en general y directivos y las prácticas institucionales concretas. Ampliamos la mirada con un análisis de clase incorporando al trabajador de la educación en tanto asalariado y proletarizado apelando a las categorías de Donaire.

En la investigación de referencia realizamos un estudio de casos desde una mirada sociológica, antropológica y desde la psicología social, buscando caracterizar el oficio docente en general y específicamente el trabajo docente, su retribución, sus formas de contratación en definitiva sus iniciales recorridos e inserciones laborales, que vamos relevando a partir de los primeros resultados provisionales y que dejan un registro en la concepción sobre las condiciones laborales y salariales docentes, la participación en la política y en las asociaciones sindicales. Las formas de pensar sentir y actuar estarían condicionadas por el lenguaje hegemónico de las reformas educativas ligadas a salidas individuales de problemas colectivos. Estos marcos conceptuales que se van multiplicando en los ámbitos privados y de gestión social que son los primeros en transitar los docentes nóveles, articulan con las prácticas concretas y sentidos subjetivos, transformándose en “su trayectoria que deja enseñanzas” y que va subrepticamente naturalizándose, incorporándose en la cotidianidad de estos docentes. Opera como el terreno sobre el que se desarrolla la trayectoria laboral y que iría conformando la base de los esquemas de percepción de un oficio docente precario, inestable, que habilite a recibir remuneraciones diferenciales en base a la meritocracia que acepte la pérdida de derechos (ítem aula), etc.

En lo metodológico, ubicamos como referentes a los alumnos avanzados y egresados cohorte 2014 de la FED que ingresaron al mundo laboral. Desde una estrategia cualitativa realizamos entrevistas en profundidad y analizaremos documentación secundaria. Nos posicionamos desde una perspectiva de Derechos y de Justicia Social.

En esta ponencia nos interesa fijar la mirada en las formas de inserción laboral que presenta el trabajo docente en la actualidad a partir del análisis de sus recorridos, en medio de las tensiones: desnaturalizar versus contextualizar dichos procesos, la fuerza de lo dado versus la realización de análisis crítico de la realidad que les toca vivir diariamente, entre otras.

¹ SIIP Proyectos 2019 2021 UNCUIYO Equipo de trabajo conformado por Cristina Romagnoli, Laura Raía, Jorge Asso, Laura de Rosas, Lorena Gordillo, Nuria Maldonado, Laura Troncoso, Florencia Gorosito, Ana Muñoz.

Presentación

La conceptualización sobre la figura del encargado/a de la docencia ha recibido varios nombres y ha ejercido distintas funciones a lo largo del tiempo e incluso simultáneamente. Se registran varios antecedentes teóricos marcando distintos enfoques, que iremos detallando, centrándose en general en la profesionalización/capacitación. Sin embargo desde la realidad de las escuelas se registran distintas funciones que se le exigen/piden a los docentes, reduciendo su profesionalización y aumentando el pedido de ejercer varias profesiones, oficios y tareas para los cuales no hay plan de estudios en la formación. Si ampliamos la mirada con un análisis de clase incorporando el trabajador de la educación en tanto asalariado y proletarizado, podremos dar cuenta de los inicios del oficio docente de sus condiciones objetivas materiales y subjetivas.

Desde nuestra línea de investigación: Desigualdades sociales y educativas el equipo de investigación ha relevado la constitución de los circuitos educacionales (1993-1998) luego precisamos la construcción de fragmentos para distintos sectores sociales recorriendo el camino de las familias a las escuelas y viceversa (2007-2016). Relevamos en nuestro estudio²” las decisiones familiares condicionadas por su origen social parecieran conducir con sus necesidades a la reconfiguración de las escuelas en el marco de un sistema ahora desigual y fragmentado, con un Estado que administra estas desigualdades lejos de desaparecerlas y menos de resolverlas”. Pudimos describir los distintos recorridos: “ los sectores populares dependen fuertemente de las ofertas de las escuelas públicas y programas sociales, los sectores medios y altos lo hacen potenciando los rasgos del estilo de vida privilegiados, propiciando sus valores, una red de refuerzo entre lo que requiere la familia, lo que proponen las escuelas privadas (que en algunos casos cuentan con el subsidio público). Las familias “leen” la realidad con las posibilidades o límites culturales y económicos de que disponen y comienzan la búsqueda de escuela para sus hijos en el marco de un sistema educativo desigual pulverizado en “fragmentos”. Aquí es donde el rol del Estado es central. Registramos que la llamada “integración social/democratización” que operó hasta promediar la década del 80 quedó eliminada del discurso y la utopía educativa, mientras que la “inclusión de los excluidos” en las instituciones escolares se transformó en la nueva formulación que naturaliza la desigualdad. Pareciera que el Estado se posicionara como simple semáforo que permite y facilita que los caminos escolares se fragmenten y paralelicen cada vez más entre las clases sociales.

Como afirma Pablo Gentili (2011) ubicando el riesgo al que se enfrentan los sistemas educativos: ser partícipes de la dinámica de *exclusión incluyente*, según la cual “*los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas*”. Relevamos asimismo que las instituciones a través de docentes personal no docente y directivos guardan la memoria institucional como registramos en los resultados de la investigación: “*La memoria institucional va guardando las prácticas y las va reinventando junto a las políticas sociales y educativas, marco en el cual la*

² **Familias y escuelas en escenarios diferentes y desiguales. Un abordaje sociológico.** Autoras: Mgter. Romagnoli, María Cristina; Lic. Nuria Maldonado.

desigualdad se hace presente y encuentra caminos entre estos fragmentos escolares de la mano de padres, docentes y alumnos. La resultante es un sistema educativo desigual y jerarquizado en el que las familias buscan y encuentran según su capital económico social y cultural. En este marco nuevos nexos entre familias, Estado y escuelas se hace visibles". Escuelas desiguales recibiendo a distintos sectores sociales y escuelas guardando memoria de la desigualdad.

El emergente de los circuitos y fragmentos escolares con una política educativa que naturaliza que los caminos se paralelicen y que la desigualdad con sello educativo se profundice y se administre en las escuelas: la mezcla entre desigualdad social e inclusión educativa.

Hace dos años nos focalizamos sobre las/los estudiantes que desde los distintos y desiguales fragmentos llegaron a la universidad entre la exclusión social y la inclusión educativa universitaria, para lo cual realizamos un seguimiento de la cohorte 2014 y entrevistamos a docentes, estudiantes y funcionarios de planes y programas de inclusión.

Hoy algunos pertenecientes a dicha cohorte ya egresaron y otros sin hacerlo están en el sistema educativo. Ponemos bajo estudio el oficio docente en distintos contextos. En esta investigación se entremezclan las políticas educativas hegemónicas, los recorridos personales y sociales de los docentes y directivos, las prácticas institucionales concretas en contextos diferentes. En la investigación actual: "El oficio docente entre las expectativas y realidades" realizamos un estudio de casos desde una mirada sociológica (el trabajo y de la educación), antropológica y desde la psicología social, buscando caracterizar el oficio docente en las distintas escuelas usando como referentes los alumnos y egresados cohorte 2014 que ingresaron al mundo laboral.

En este trabajo nos centraremos en los docentes nóveles y en sus primeros recorridos laborales buscando evidencia respecto a las condiciones materiales y subjetivas que incorporan en estos procesos de socialización laboral iniciales, que entendemos dejan huellas en un contexto habilitante de sentidos.

Desde una estrategia cualitativa utilizaremos entrevistas en profundidad y analizaremos documentación secundaria. Nos posicionamos desde una perspectiva de Derechos y de Justicia Social, empeñados en develar las desiguales condiciones objetivas y subjetivas y democratizar el sistema educativo.

Metodología

La investigación de la que se desprende esta ponencia trabaja con los datos procedentes de la cohorte 2014 de los profesorados de la FED, siendo nuestra unidad de análisis aquellas docentes nóveles egresadas de la Facultad como así también los diferentes actores involucrados (directivos, docentes) que se encuentran en las instituciones donde los/las egresados/as realizan los procesos de inserción profesional docente.

Trabajamos con un estudio de Casos desde una lógica cualitativa. La misma implica la interrelación teoría- práctica. Concebimos la investigación como un proceso "generador de nuevos conocimientos", y al camino investigativo como forma de interrogar la realidad desde una "mirada problematizadora" (Sirvent, Ma. Teresa: 2006), esto implica sostener un componente crítico que cuestiona nuestras certezas. La lógica cualitativa se basa en la premisa que el hecho social se construye y para analizarlo es esencial conocer los significados que los actores le atribuyen al mismo.

Por esto, la técnica elegida es la entrevista en profundidad, que nos permite obtener información de primera mano provista por los actores involucrados. Además, realizamos análisis de fuentes secundarias como el perfil del egresado en los

profesorados, PEI de las escuelas y de documentos específicos sobre la reforma educativa vigente, entre otros.

Es necesario aclarar que la pandemia generó un cambio en la investigación, en primer lugar porque no teníamos en la propuesta incorporada su aparición y por tanto no incluíamos preguntas que abordaran la temática, por lo cual tuvimos que agregarlas, además de las expresiones, comentarios y respuestas que nuestros/as entrevistados inmediatamente manifestaban en relación a esta realidad que se instaló cambiando radicalmente la vida cotidiana y en segundo lugar, el tener que realizar las entrevistas virtualmente. Esto se transformó en un condicionamiento para las/os entrevistadas/os y entrevistadoras a la vez que la posibilidad de avanzar en esta investigación.

En esta ponencia compartimos un análisis preliminar y parcial de los datos que se desprenden de las entrevistas realizadas hasta el momento en el trabajo de nuestra investigación.

Inicio del oficio docente en un sistema desigual y fragmentado

En línea con nuestra hipótesis de trabajo el sistema educativo, desigual y fragmentado, incorpora a los nuevos docentes entre lo instituido y lo instituyente con la expectativa de que sea portador de nuevas herramientas y lo socializa a través de las prácticas institucionales, realizamos los primeros análisis y presentamos a continuación algunas evidencias en la línea de las tensiones relevadas respecto a las funciones requeridas según ámbito y gestión y el recorrido como trabajadores en relación a los derechos laborales y su aprendizaje desde las prácticas.

Las evidencias indicarían que en la realidad de las escuelas se registran varias **funciones** tensionadas desde distintos lugares:

1. Algunas se solicitan / exigen bajo una pseudo profesionalización que avanza en línea con las reformas hegemónicas que surgen de la adopción acrítica de las políticas educativas por parte de los gobiernos de turno (gestor en los 90; hoy podríamos hablar de un docente emprendedor, líder, que maneje los elementos del coaching, la inteligencia emocional, etc.)

“...Generalmente hago, al inicio y mitad de año o casi al final de año, grupos de estudio. Por ejemplo, hay un grupo que habla sobre inteligencia emocional, otro grupo habla sobre los DUA y preparan láminas y preparan cosas, otro grupo habla sobre leyes, normativas, otro grupo... y así” (A- directora escuela privada)

“El programa “Queremos aprender” de Borzone, ese proyecto lo tenemos muy fuerte desde el año pasado. Trabajo por ABP, también empezamos desde el anteaño pasado, hasta nos formamos con la gente de Varkey, de la Fundación Varkey. Eso está como bien importante. Las aulas heterogéneas, estudiamos y vimos durante el año pasado que estábamos en la pandemia el DUA, el Diseño Universal del Aprendizaje” (Z- directora escuela privada)

2. Las necesidades propias de las escuelas según la población que asiste y la gestión: cuidado y acompañamiento hasta limpieza en el caso de las instituciones de gestión social; más ligada a la creatividad, planificación e innovación en las escuelas de gestión privada.

“Limpiamos la sala; con esto del COVID nos faltaba, nos falta aún porque ahora recién han pedido una auxiliar para limpiar la sala pero limpiábamos, hasta hacíamos la parte de limpiezas también y como ahí es mucho más horas que en la escuela, entramos a las 12 y salimos a las 6 de la tarde. Entonces limpiar cada dos horas, estar con los chicos” (S- docente SEOS)

“Porque planificamos todas y todas ponemos nuestro punto de vista o nuestra creatividad en la actividad y después somos ejecutoras de esa planificación que hemos hecho. No es que agarro la planificación de otra y la llevo a cabo, siempre todas vamos aportando al equipo” (J- docente escuela privada)

3. Las necesidades coyunturales: hoy la pandemia es un ejemplo palpable de multiplicación de tareas acciones (virtualidad- presencialidad, entrega de bolsones de comida, recorrida por las casas de los las estudiantes y familias, incremento de reuniones entre pares y con directivos para planificar acciones etc) que se le piden a los docentes apelando a la vocación y o profesionalismo según ámbito y gestión en el que se inserte la institución.

“Es más, hoy anduvimos por la parte de Colonia Molina, Colonia Segovia, en donde ahí no hay ningún jardín maternal municipal y la verdad es que era bastante necesario. Incluso por las zonas que anduvimos habían muchos niños en las calles, en las casas, bueno” (E- directora SEOS)

“Lleva muchísimo trabajo. Por lo menos con las compañeras que he hablado, no teníamos ni idea de que era tanto. Me pasa que estoy en una escuela que es muy exigente, si bien yo tengo el horario estoy todos los días a contra turno, hay reuniones, piden cosas así de la nada en el grupo de trabajo, la directora manda mensajes a las siete de la tarde y no es un horario que me corresponde, pero lo tengo que hacer igual. Por eso me cuesta mucho conseguir otro trabajo a la tarde, por lo que conlleva estar en esta escuela”(J- docente escuela privada)

La docencia se tensa entre “la vocación” “el sacerdocio” el “oficio aprendido” “el militante, trabajador” y o el “profesional”. Algunos autores J C Tedesco - E Tenti Fanfani (2006) afirman que la definición del tipo ideal de maestro depende de la función o sentido que se le asigna a la educación y los sistemas escolares en las sociedades y en determinados momentos históricos. En este sentido mencionan 3 tipos de imágenes del oficio del maestro: maestro sacerdote-apóstol: fines de siglo XIX- mediados de siglo XX; trabajador-militante: décadas del '60 -'70; maestro-profesional: a partir de las reformas de los '80-'90. Marcan que en la actualidad se evidencia una tensión entre dos paradigmas: el de la docencia como vocación vs. el del oficio aprendido. Desde nuestra perspectiva observamos que, por un lado, el discurso hegemónico busca la profesionalización docente como mecanismo que elevaría la calidad educativa, y por el otro, en las reformas que se están implementando se apela al voluntarismo y vocación del docente para sobrellevar todos estos cambios sin promover la mejora alguna de las condiciones materiales de docentes y escuelas. “Esta representación «vocacional» todavía está presente en las propias autorepresentaciones de maestros y alumnos de los institutos del profesorado y en las expectativas de vastos sectores de la sociedad.” (pág.63)

La profesionalización docente desde los 90 es la privilegiada del análisis del oficio docente. En este sentido, Tenti Fanfani (2010) indica que la profesionalización parecería ser la respuesta “universal” a todos los problemas que enfrentan quienes ejercen el oficio docente. En el debate sobre la misma se enfrentan dos tipos puros de racionalización laboral: el modelo “tecnológico” y el modelo “orgánico”. “El primero privilegia la racionalidad instrumental, la optimización de los recursos y la eficiencia de los mismos; mientras que el segundo apuesta a la puesta en práctica de lógicas indefinidas e interactivas, confiando en una especie de improvisación normalizada” (pág.32). En un artículo periodístico (2014), el autor profundiza sobre la profesionalización del docente: "Un factor que jugó en contra fue la combinación de

exclusión social con la inclusión escolar. En casi todos los países de América Latina se masificó la escolarización de las nuevas generaciones sin atender las condiciones sociales que determinan el aprendizaje. En muchos casos, las instituciones escolares (multifuncionales por naturaleza) fueron utilizadas como campos de implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia sin que mediara un enriquecimiento de los recursos de diverso tipo que son necesarios para atender nuevas funciones, como la alimentación, la contención social, la prevención de la salud, la lucha contra la drogadicción. Los docentes se desprofesionalizaron al verse obligados por las circunstancias a asumir nuevas tareas, para las cuales no fueron formados, convirtiéndose en asistentes sociales diletantes y no calificados”.

Desde Francia, Dubet y otros especialistas (Dubet, F.; Bergounioux, A.; Durut-Bellat, M.; Gauthier, R.; 1999) realizan un planteo similar al proponer un compromiso entre lo que denominan el “modelo del management” y el modelo republicano. En el primero el docente es definido como un experto; en el segundo como un movilizador, promotor social. Los partidarios del primer modelo insisten en fortalecer el componente científico-tecnológico del oficio, mientras los del segundo insisten en su compromiso social y político con las causas de los derechos universales, la justicia, la libertad, la integración social en una sociedad de iguales.

Alejandra Birgin (2006) en un artículo denominado: “Pensar la formación de los docentes en nuestros tiempos” realiza también una periodización y cuestiona la idea de la capacitación docente como factor de mejora de la educación, en tanto esto es una simplificación que evade la complejidad de la trama escolar. Desde este punto de partida, se realiza un análisis que diferencia en etapas: Los orígenes de nuestro sistema escolar: donde ser maestro, ser maestra encarnaba la posibilidad de ascenso social por medio de la educación y contaba con un importante reconocimiento público, y la docencia era valorada tanto por la posición que el Estado le otorgaba, como por las expectativas que la sociedad depositaba en su tarea; Modernización del Estado, desarrollismo y capacitación docente, etapa en la cual la educación debía atender a los requerimientos económicos de nuestro país a través de la formación de recursos humanos calificados para el trabajo. Afianzamiento de la teoría del capital humano: de esta manera la enseñanza pasa a ser un problema técnico más que pedagógico. Se instalan equipos especializados y el saber docente comienza a ser insuficiente; Reforma educativa, crisis de la escuela y debilitamiento de la autoridad: se produce un proceso de deslegitimación del Estado, así como las transformaciones culturales y sociales interrogan y demandan un nuevo lugar para la institución escolar y contribuyen a cuestionar la autoridad en la que se asentaba la escuela. Se realiza una reforma educativa basada en la crisis del sistema, pero pone el acento en el “vaciamiento de los contenidos y la desactualización de los docentes”. La retórica reformista definió la desactualización del saber docente como el factor principal de los bajos resultados escolares, ponderando el saber de los expertos y el saber producido por fuera de la escuela. A partir de esta periodización la autora entiende que, si bien la capacitación docente es imprescindible debe formar parte de un conjunto mucho más amplio y complejo de políticas estatales y sociales. Discute el concepto de capacitación (refiere a alguien incapaz) y propone hablar de desarrollo profesional, en tanto convoca a tramar los procesos de formación como parte de la tarea y de la carrera docente como proceso, anclada en la experiencia y que recupere la dimensión política de la enseñanza.

Nuestro trabajo retoma también los debates del sindicalismo argentino respecto a las tendencias privatizadoras que se profundizan en los últimos años. Feldfeber, M; Puiggrós, A; Robertson, S; Duhalde, M (2018) analizan cómo (...) “las organizaciones

del sector privado y grupos empresariales nacionales, regionales y multinacionales, orientan y buscan legitimar procesos de privatización y mercantilización de la educación mediante una poderosa formación discursiva que ejerce diferentes influencias sobre los procesos de reforma impulsados desde el Estado” (pág. 7). Esto implica además una gran transferencia de recursos al sector privado. Se retoma la política de los años 90 sobre capacitación y formación docente, evaluación de desempeño, “estímulos externos”, etc. Todo ello reflota una lógica de mercado en donde las instituciones privadas tienen un rol importante en las capacitaciones docentes. Y donde se incorporan términos como “liderazgo” y “emprendedurismo” como modelo pedagógico desde una tendencia y retórica profesionalizante, para que el docente sea un “gerente eficiente” de la gestión escolar, en el marco del proceso de reformas actuales. Otra tendencia asociada a la privatización en la educación en el campo de la formación docente se presenta en estrecha vinculación con los problemas que se vinculan a la calidad de la educación a partir de los resultados en las pruebas estandarizadas de medición. Estas evaluaciones promovidas por los organismos multilaterales de crédito propician un tipo de subjetividad directamente asociado a los sistemas de reconocimiento caracterizados como exitoso, promedio o ineficaz en las actividades desempeñadas. Y como resultado de lo anterior, asumir la responsabilidad individual de mejorar los procesos y resultados. Se trata de una tecnología muy poderosa que trabaja profundamente a nivel subjetivo.

De allí que la capacitación sea vista como un tema individual y no una necesidad colectiva, para mejorar la calidad educativa. Cada uno/a puede seguir y armar en su capacitación y en su formación docente inicial su propio recorrido. Mientras que las capacitaciones están en manos de fundaciones como Varkey, cuyo núcleo teórico/ideológico pasa por la homogeneización del sujeto docente, la estandarización de sus prácticas y la descontextualización. Rara vez los/las docentes son consultados sobre en qué áreas les interesaría formarse. A estas capacitaciones subyace una mirada credencialista de la educación.

Desde las primeras inserciones de trabajo en las instituciones educativas se propiciaría un desarrollo profesional (según las primeras evidencias) ligado a la aceptación de lo dado, al voluntarismo, la resiliencia, la innovación, el emprendedurismo y la meritocracia. Se multiplican las tareas, funciones y controles según los tipos de instituciones y el origen social de las familias que reciben. Coincidimos con Donaire (2021) cuando afirma y finalmente se pregunta: “ La crisis que la pandemia ha acelerado nos plantea entonces de forma descarnada algunas preguntas sobre una de las tantas miserias del capitalismo en esta fase: ¿hasta qué punto las tendencias propias de esta sociedad van desplazando a la educación desde su función de ciudadanizar a la población sobre la cual se va extendiendo, para ir asumiendo la de disciplinar y contener no sólo al conjunto sino , en especial a parte de los hijos de los trabajadores que al capital le sobran, y para los que por ende, objetivamente, encuentra cada vez más dificultades de incorporar como ciudadanos? ¿Hasta qué punto la oscilación entre considerar a los docentes cómo reemplazables o imprescindibles se relaciona con el desarrollo de esa contradicción? ¿Qué lugar pretendemos como humanidad que ocupe la educación? Y más importante aún, ¿es posible dentro de los límites del capitalismo?”

Pudimos relevar los procesos de socialización y resocialización que se verifican en el tránsito por las instituciones educativas de las docente noveles, instituciones que las esperan con distintas expectativas según los distintos contextos y según la gestión. Por ejemplo más ligadas a requerimiento de conocimientos de manejo de lo tecnológico y a convocatorias periódicas y constantes para planificación y revisión de lo trabajado en las

escuelas privadas, con población de sectores medios y altos marca, mientras que en otras instituciones que atienden a sectores populares los requerimientos están más ligados al cuidado. Expectativas y sentidos subjetivos sobre el trabajo docente surgen y se reconfiguran y van dejando huella en “el oficio de ser docente” acompañando la fragmentación educativa.

Nos preguntamos si las tareas incorporadas son analizadas y debatidas en cuanto a su pertinencia en el marco de una Política de Estado que tienda a mayor Justicia social y si existen o existieron aprendizajes en este sentido y las condiciones materiales y laborales para que ello se realice.

El inicio en la docencia y el proceso de socialización laboral

Otra línea de trabajo la centramos en un análisis de clase que incorpora al trabajador de la educación en tanto asalariado, proletariado, sindicalizado.

Comenzar a trabajar en la docencia en Mendoza es un proceso complejo donde, como analizamos, se entremezclan trayectorias educativas y laborales previas y prácticas institucionales concretas. Esta amalgama de variables da como resultado recorridos actuales de inserción que asumen características propias según el ámbito laboral concreto.

Resultaría pertinente analizar también las condiciones materiales y el contexto en el que se dan dichas prácticas para entender que ese perfil de docente novel se construye en condiciones específicas y que está en permanente cambio, ya que estos nuevos docentes se encuentran con situaciones sociales y escolares muy distintas a las que existían hace algunas décadas. Dichas características socioeconómicas condicionarían su labor, por lo tanto el análisis de esas condiciones permitiría describir con precisión el perfil actual de estos/as docentes nuevos.

Con referencia a la inserción laboral de profesionales con título universitario (categoría en la que se encuentran nuestros/as nuevos docentes) un estudio presentado en 2019 y que toma datos procesados de casi todas las carreras de la UNCuyo de la cohorte 2010, da cuenta que en el periodo de relevamiento (2017-2018) el 96% de los encuestados estaba inserto ocupacionalmente y de estos, casi el mismo porcentaje de los/las egresados/as de carreras de docencia estaba trabajando. A este dato se debe agregar que casi el 60% de esos/as docentes en actividad encuestados/as en ese relevamiento tenían su trabajo en la educación antes de recibirse, por lo tanto se observa una alta demanda en actividades laborales relacionadas con la docencia, lo que hace que muchos/as jóvenes se inserten en la actividad docente antes de egresar (González, Fregotti y Marín, 2019).

Pareciera que el hecho de ingresar cuanto antes a la docencia, estaría relacionado en la actualidad mayoritariamente con motivos económicos. Tal como se ha marcado anteriormente en nuestra investigación y acordando con otros autores, ya desde estudiantes intentan buscar una salida laboral en el ámbito docente, insertándose prematuramente, lo que hace que en algunos casos se demoren más de lo debido en terminar su carrera.

Para completar la reflexión acerca de la inserción anticipada en la docencia se puede adherir al interrogante que se plantea Iglesias y otros autores, cuando se preguntan si es posible considerar principiantes a quienes, cuando se gradúan, ya llevan varios años ejerciendo la docencia situación (Iglesias, 2015).

La revisión de estudios que analizaron cómo esos/as nuevos/as docentes definían sus primeras inserciones laborales y las estrategias que desplegaban para ingresar en el

mercado laboral³, focalizando en los cambios de la regulación del trabajo docente en los últimos años, permite contar con elementos teóricos para analizar el trabajo de campo, especialmente porque los y las estudiantes de la FED en algunos casos son primera generación que accedió a la Universidad y cuentan con un trabajo docente con condiciones diferenciales respecto de sus familias de origen.

En este sentido, si bien Birgin (2000) afirmó que la docencia era considerado históricamente un trabajo estable, esta inclusión “potencialmente democratizadora”, se habría transformado en algunos casos en discriminación social al generarse “nuevos circuitos de empleabilidad” en la profesión docente para estos grupos, determinando sus trayectorias laborales, reforzando así la fragmentación del sistema educativo⁴.

Ahora bien, al ingresar a trabajar a las escuelas, estos/as docentes noveles cuentan con los conocimientos y habilidades propios de la formación docente recibida en las instituciones de educación superior pero muchas veces pareciera que no les alcanzaría para desempeñarse en el aula. Es por ello que en sus recorridos laborales van incorporando cotidianamente distintos elementos propios de la **socialización profesional**, siendo las escuelas espacios de formación donde circulan junto a los/as más experimentados/as. Para revisar este fenómeno conviene rescatar aquí la categoría de habitus de Bourdieu. Este concepto clásico se puede utilizar aquí para analizar la construcción de la subjetividad docente, puesto que se relaciona con otro concepto central en la teoría del autor, el “sentido práctico”, es decir el “sentido del juego socialmente construido” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 83). El sentido práctico garantiza que las prácticas sean “sensatas”, realizadas desde un “sentido común”.

El habitus “racional” o razonable (de “sentido común”) se desarrolla bajo ciertas condiciones de posibilidad, es decir, las “opciones” que orienta el “sentido práctico”, que permite aprovechar las oportunidades que se presentan. El “sentido del juego” precisamente implica el ajuste del habitus a las condiciones del campo. El sentido del juego “es a la vez la realización de la teoría del juego y su negación como teoría” (Bourdieu, 1997). Los agentes sociales más que racionales son razonables, dada la internalización de las reglas del juego que les permite hacer “anticipaciones prácticas” dentro de esta lógica y que adquieren por la “experiencia”. Es el “sentido práctico” lo que les permite actuar dentro de los límites conocidos. Destaquemos que en la teoría de

³ En cuanto al ingreso a la docencia y en línea con lo antedicho, resulta interesante agregar los resultados de un estudio comparado que realizó Tenti (2005) en varios países de América Latina (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay) donde observaba el acceso al primer empleo. Tenti observaba que el tiempo transcurrido entre la obtención del título y la incorporación al trabajo es un indicador interesante del grado de dificultad de la inserción en el mercado de trabajo. Por lo general, los docentes accedían al trabajo en tiempos relativamente cortos y, en realidad, en todos los países proporciones significativas accedían al trabajo antes de culminar su formación docente (Tenti Fanfani, 2005).

Esta situación, sin duda, pone de relieve la necesidad de realizar investigaciones situadas, en coordinadas espacio-temporales, que busquen comprender las situaciones particulares, para no generalizar o universalizar sus resultados.

⁴ Este último dato se confirma al analizar los datos del Censo Nacional Docente (CND) de 2004, ya que “las escuelas con mayor porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad padecen una mayor rotación de docentes y son la ‘puerta de entrada’ a la docencia de muchos docentes jóvenes [...] En el tramo de mayor vulnerabilidad, algo más de un tercio (38,8%) de los profesores titulados en el país ha egresado de universidad, mientras que en las escuelas menos vulnerables estos profesores representan casi la mitad de ese plantel” (DINIECE, 2008: 17, citado En Iglesias, 2015). Cabe aclarar que los datos de este informe de DINIECE pertenecen a profesores de nivel medio, objeto de estudio de dicho documento. Siguiendo con el análisis de los estudios alcanzados, otros informes de DINIECE (2007) basados en el CDN 2004, se observa que en dicho año de referencia del censo, más del 90% de los docentes contaba con estudios superiores, ya sean de carácter terciario o universitario. “La casi totalidad de los docentes de Nivel inicial (97%) cuenta con este tipo de estudios mientras que el porcentaje es algo menor entre los que dictan clases en el Nivel primario y/o en el Nivel medio (92 y 90% respectivamente)” (DINIECE, 2007: 14) Debe destacarse que en los informes mencionados no están incluidos los docentes que trabajan en la educación especial y/o en la de adultos.

Bourdieu los agentes no hacen “ajustes conscientes” de sus aspiraciones a las probabilidades, sino que son las condiciones objetivas las que excluyen dichas aspiraciones o las transforman en “impensables” o “locuras”, como hipótesis prácticas fundadas en la experiencia (Bourdieu, 1997).

Los y las docentes principiantes aprenden esas “reglas del juego” con otros colegas más experimentados que se encuentran en los establecimientos educativos, que además tienen características particulares y ajustan su habitus a las condiciones del campo.

En este sentido, coincidimos con Asso (2021) cuando afirma que dichos conceptos y análisis de Bourdieu “...sirven para analizar la construcción de la subjetividad de los docentes, porque su inserción en el mercado de trabajo docente se da en un contexto específico donde la realidad social, a su vez socialmente elaborada y desde una perspectiva histórico-cultural determinada y en un campo en donde las interrelaciones e influencia de docentes que ya están en actividad y que conocen dichas “reglas” del juego y así las prescriben y dictan” (Asso, 2021:123)

Siguiendo el trabajo de Jure (2015) esta **socialización profesional** sería una forma de socialización secundaria pero este estudio requiere (para entender la complejidad de las relaciones que se establecen entre las instituciones y los agentes implicados en la formación/socialización docente) considerar la formación docente como un campo científico en formación, cuyas fronteras es necesario aprehender, así como identificar las relaciones objetivas, las posiciones de los agentes y las prácticas insertas en él. Así, es necesario relacionar la definición del campo con los conceptos de habitus, capital cultural y estilo, de Bourdieu. Estos son conceptos potentes para estudiar la socialización profesional de los docentes, en cuanto permiten explicar la regularidad de las prácticas y su continuidad a la vez que dar cuenta de las transformaciones como producto de las relaciones entre el campo intelectual y el campo de poder. Bourdieu piensa la noción de campo en términos de *relaciones*. El mundo social se define por relaciones, y en tanto que campo de fuerzas actuales y potenciales el campo es también campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas (Jure, 2015).

En dicho proceso de socialización laboral, entendemos junto a Asso (2021) que: “estos/as nuevos/as docentes o como les llama Alliaud (2010) maestros/as “inexpertos/as” son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. Un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar. De este modo, el colectivo magisterial parece provisto de una “cultura”, “formato” o “gramática” escolar constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas; especie de esquema o estructura estructurante (habitus) que se “activa” en los puestos laborales, traducido en un sinfín de acciones particulares” (Asso, 2021:123)

Siguiendo con estos planteos, se podría añadir que los/as maestros/as han sido formados/as o formateados/as por un “programa institucional” (Cf Dubet, 2003) constituido en la modernidad que tiene una determinada forma y modos de socialización específicos. Cuatro rasgos fundamentales lo caracterizan: “la escuela siempre está ubicada bajo la empresa de un modelo cultural fuera del mundo, como una ciudad ideal”; “los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio y en tanto ello su autoridad está basada en principios superiores”; “no acepta a extraños como tampoco a los que no se adaptan a sus reglas y mecanismos”; “se basa en la creencia que los procesos allí acontecidos liberan a los individuos” (Dubet, 2003). Este programa, basado en principios laicos y republicanos, adoptó un formato religioso y ha permanecido a lo largo del tiempo (Alliaud, 2010).

Al continuar el análisis de este proceso, acordamos con las afirmaciones de Asso (2021) al plantear que "...estos/as maestros/as nuevos/as se socializan y aprenden su "oficio" estableciendo un conjunto de relaciones con otros docentes que ya se encuentran en las escuelas y que tienen distintas jerarquías de poder. El/la principiante se forma con docentes que tienen más años en el sistema, en un marco específico. No obstante debe entenderse que los elementos aportados por formación docente inicial constituyen una base importante para algunos/as desde donde la formación docente permanente permite aprender esas reglas del juego docente con maestros y maestras más experimentados/as" (Asso, 2021:124)

Siguiendo a Carli (1996) a partir de sus estudios de críticos acerca de las modalidades de relación entre las generaciones en un contexto de generalizado deterioro de los vínculos básicos y de los vínculos sociales y político, estos docentes noveles a su vez, parecieran mostrarse más dispuestos a ir cambiando. Vale decir que estarían menos conflictuados/as por tener que trabajar de la manera que lo hacen, respecto de lo que opinan los docentes expertos. Los/las noveles habrían sido formados/as y socializados/as como parte de esta "cultura del zapping" que es más propicia a cambios que otras generaciones (Carli, 1996, citada en Jure, 2015).

En este debate acerca del proceso de socialización de la propia docencia que vive el/ la docente que se inicia, acordamos con el análisis de Asso (2021) cuando afirma: "...es importante aquí rescatar el aporte de Davini (2015) cuando reflexiona sobre el ejercicio de la docencia y afirma que una buena parte del "**oficio de enseñar**" se desarrolla luego, a lo largo de toda la vida laboral, construyéndose a partir de la propia experiencia. Pero su ejercicio no puede basarse sólo en el oficio práctico⁵. Aquí no se trata de negar la influencia de los aprendizajes implícitos previos en la biografía estudiantil ni de negar la importancia de todo lo que después se aprende en la vida laboral, sino de valorar cada uno de los procesos de formación y revisar los problemas y dificultades en cada etapa, como parte del necesario proceso de revisión pedagógico, social y político de la enseñanza en un país. Éstos y muchos otros interrogantes deberían ser analizados críticamente por los mismos para que la experiencia del oficio docente no esté librada al azar o al ensayo y error" (Asso, 2021:125)

Iglesias (2015) planteó que: "en este recorrido de iniciarse en la docencia, circulan por distintos espacios que podríamos definir como 'ritualizados', propios de la profesión docente y de la gramática escolar" (Iglesias, 2015). Para explicar estos mecanismos de socialización laboral, Iglesias tomó aquí como ejemplo el excelente trabajo etnográfico de Wacquant (2006). Este autor permite pensar que ciertos elementos de la docencia se repiten **en la profesión del boxeador, que es obra de la razón práctica colectiva e individual, ya que aunque el deporte es individual el aprendizaje es colectivo**. El gimnasio es un lugar de "**sociabilidad protegida**", que les permite aislarse de los problemas externos. La iniciación de los aprendizajes es por imitación, mirando lo que hacen otros, donde el entrenador y el entorno del boxeador en el gimnasio **es una**

⁵ En algunas investigaciones recientemente se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una *empresa de bajo impacto* (Liston y Zeichner, 1993; Ternhart, 1987) indicando que todo lo que se haga en ese período de formación o todo lo que los estudiantes hayan aprendido durante los estudios, es olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la socialización laboral, una vez graduados. Por otra parte existe una línea de investigación basada en la *biografía escolar* (Ternhart, 1987) como fase previa a la formación inicial, que asigna una influencia decisiva y un cierto grado de determinismo al afirmar que los estudiantes y los graduados tienden a repetir las formas de actuación docente que aprendieron en forma implícita en los niveles educativos previos cuando ellos eran alumnos. Estas ideas han ido generando un movimiento tendiente a concentrar esfuerzos en la formación continua de los docentes en ejercicio, también conocida como desarrollo profesional, a través de diversos programas. Si bien es muy valioso pensar en la educación permanente de los docentes, sostener este enfoque a ultranza produciría un debate importante acerca de la formación (Davini, 2015).

“fuente de socialización” más que la “pedagogía de la instrucción”. La “pedagogía pugilística” respeta las reglas ancestrales para enseñar el oficio, sin criticarlas, como una “máquina pedagógica autorregulada” (Wacquant, 2006, p. 107, citado en Iglesias, 2015).

Se observaría en todo lo relevado una relación con dicha **“metáfora del boxeador”** y del proceso constante de aprendizaje, práctica, repetición y de imitación que hacen los y las nuevos/as docentes para aprender las reglas para encarar el trabajo escolar.

La socialización laboral según ámbitos de trabajo: algunos emergentes

Este proceso de socialización laboral que fuera descrito en párrafos anteriores pareciera asumir características particulares según el ámbito de gestión (público o privado). En el caso de nuestra investigación los establecimientos educativos de gestión privada están integrados por las escuelas privadas (con y sin subsidio del Estado) y los establecimientos educativos de gestión social que también se encuentran bajo la órbita de la Dirección de Educación Privada de la DGE y que son conocidos como SEOS: Algunas precisiones sobre estos establecimientos: Respecto a los Servicios Educativos de Origen Social (SEOS) la Ley de Educación Nacional (art 14) avanzó en el reconocimiento de este tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, junto con las escuelas de gestión estatal, privada y cooperativa, tienen un régimen similar a un establecimiento privado con gestión de instituciones privadas o sociales y a veces municipales, con financiamiento de cargos a veces por parte del Estado provincial o municipal y también con financiamiento mixto o enteramente privado. Queda pendiente el debate sobre el marco legal que focalice sobre el trabajo docente y las prácticas educativas

Respecto a las privadas, en el 2015 dábamos cuenta del crecimiento que venían registrando las matrículas de los establecimientos de educación privada (Romagnoli 2015) analizábamos que “el mercado educativo privado ha estado atento a los cambios sociales y educativos, registrando las búsquedas de las familias según el origen social y elaborando respuestas institucionales variadas para los distintos sectores sociales (Del Cueto 2004/ Svampa 2005). El cuadro de situación se completa con el accionar del Estado: “Las subvenciones (fondos públicos transferidos a escuelas privadas para financiar parte o todo el gasto en sueldos docentes) alcanzan en la actualidad al 68 por ciento de las primarias privadas del país” (Bottinelli 2013)”

Estas son parte de las condiciones materiales con las que se encuentran los docentes nóveles, con temas no regulados que dejan puertas abiertas sumado a la flexibilización laboral la precarización y el desempleo. Notamos por tanto la fuerte impronta que estas instituciones y sus formas y prácticas institucionales.

El análisis preliminar del trabajo de campo de la investigación de la que se desprende esta ponencia muestra algunos emergentes relacionados con algunas diferencias que parecieran tener las docentes que trabajan en las escuelas privadas respecto de las públicas. En este sentido, los comentarios de las docentes que fueron entrevistadas denotan algunas particularidades relacionadas con su trayectoria como maestras en las escuelas donde trabajan.

Teniendo en cuenta la “metáfora del boxeador” que plantea Wacquant, las docentes que se socializan laboralmente en un ámbito protegido como es el establecimiento educativo donde trabajan asumen, a fuerza de este proceso de aprendizaje constante de repetición e imitación, una serie de rituales propios de su escuela, del nivel educativo y del ámbito específico. Por lo tanto las apreciaciones sobre algunos temas específicos se

reproducen desde docentes en actividad hacia las docentes noveles, quienes asumen y naturalizan acciones y maneras de entender el oficio docente.

Los primeros resultados de las entrevistas realizadas a docentes de escuelas privadas y de gestión social (SEOS) refuerzan algunas apreciaciones acerca de estos primeros ámbitos de inserción laboral de docentes noveles. Estas se incorporarían tempranamente a ámbitos privados y de gestión social pues en estos establecimientos hay mayor demanda de docentes y por lo tanto allí comienzan a trabajar. En dichos establecimientos la articulación entre sus prácticas concretas y los sentidos subjetivos de su labor construyen un oficio que van naturalizando e incorporando un conjunto de formas de pensar, sentir y de actuar.

1. El papel de docentes en actividad pareciera ser muy importante pues les van enseñando la tarea cotidiana y las maneras de “moverse” en cada establecimiento:

“En realidad por ahí en el día a día hay muchas cosas que vamos aprendiendo, como por ejemplo ahora que crearon las rúbricas, bueno tuvimos que aprender a usar las rúbricas y todo así. Pero con el día a día, con los compañeros, todos, vamos ejerciendo y aprendiendo. Nunca paramos de aprender en realidad” (A- docente inicial- privado)

“Mirá, yo creo que es fundamental el trabajo en equipo y eso fue lo que se favoreció cuando yo ingresé a la escuela a trabajar... Cuando yo llegué me abrieron las puertas, una compañera me dijo “vení, te ayudo, construimos juntas”, me prestó 5500 libros, “te paso mis planes, armamos proyectos juntas, lo que sea”.” (Jesica- docente en ejercicio- inicial- privado)

“...siempre tenés más puesta la vista por lo general en quien está empezando porque tiene que conocer el colegio, el carisma, la forma y demás. O al menos vos le vas pidiendo a tal, decís “mirá ella es nueva” (Z- directora- privado)

2. Así la tarea docente se va forjando con un sentido particular según el ámbito de inserción, reproduciendo prácticas y discursos que naturalizan entre otros aspectos la precarización laboral. Los testimonios evidencian esta situación:

“El sueldo y mis horas son hasta las 12:30 hs. y eso me lo pagan aparte en negro” (J- docente inicial- privado)

“En la pública, por ejemplo, vos podés ir a protestar, podés ir a pelear por tu sueldo, por tus cosas, cosas que en el privado no podés hacer porque un día que faltás para protestar y olvidate” (R- docente en ejercicio- privado)

“Nuestro régimen de licencias, todo, es igual al de un empleado municipal. No nos regimos por los regímenes de licencia de los docentes que por ahí no está tan bueno” (A- docente novel SEOS)

“Constantemente renovamos contrato, cada tres meses. Así es en SEOS tristemente” (E- docente novel- SEOS)

3. Las opiniones respecto de la representación sindical y la participación en política, entre otros aspectos. Por ejemplo, respecto al sindicato, afirman:

“A mí mucho no me gusta. Qué sé yo, me parece por ahí que es gastar plata en algo que podríamos hacer nosotros solos. Pagar para sindicalizarse no estoy a favor. Si fuera algo que de verdad nos represente, que vamos todos, lo haría” (A- docente novel -inicial- privado)

“Que no me representa, por decirlo de algún modo. La verdad que nunca veo que saquen algo bueno de lo que es el sindicato. Pero bueno, esas son opiniones por ahí más personales, de la política, no sé. Mis compañeras creo que tampoco están sindicalizadas, creo que ninguna te digo” (E- docente inicial- privado)

“No sé si en realidad escuchan lo que realmente los docentes necesitan. O pelean realmente cuando los docentes lo necesitan... en realidad yo no soy política. Soy

apolítica. Apuesto por el diálogo, la comunicación, yo no soy de confrontar ante una situación...” (A- directora- escuela privada)

“No es un tema que por ahí me gusta meterme, por eso no participo en ningún sindicato porque no creo que ninguno me represente” (J- docente en ejercicio- inicial- privado)

“Del sindicato de los docentes considero que a veces no sé si se lucha mucho por los intereses docentes sino más bien son guerras políticas de acuerdo al gobierno de turno que esté. Si peleamos o no peleamos por los docentes, por el aumento, por los protocolos, por si empezamos o no, pero bueno, básicamente eso. Yo considero que a veces es una guerra política” (E- directora SEOS)

4. Con referencia a la manera de solucionar situaciones laborales, se observan algunas acciones individuales que muestran las formas particulares de relacionarse con las autoridades de esas escuelas:

“Primero se habla siempre con los directivos, con las directoras hay muy buen trato y muy buen diálogo por lo general. Yo particularmente no he tenido ningún problema laboral, pero si hay algún tipo de, que no sé si llamarlo así, problema laboral, te doy un ejemplo, una suplencia por maternidad, se habla primero con los directivos, siempre se les pide a ellos y después si es algo legal se habla con el representante legal de la administración” (E- docente novel - inicial- privado)

“No ha habido problemas así de llamar a un sindicato, algo así, que yo sepa, o de los años que estoy ahí. Todo se resuelve con la directora, con el equipo pedagógico. Como tenemos un equipo importante de directivos no ha habido nada grave que se tenga que acudir al sindicato” (J- docente novel -inicial- privado)

“Cuando tenemos algún problema laboral vamos a la directora, se lo planteamos o a la secretaria, que la secretaria es como la vice en realidad, se lo planteamos y ella intenta llegar a los superiores. En el caso de que tengamos algún otro tipo de problemas, por ejemplo, con los pagos y todo eso, vamos al chico de contabilidad y él nos explica más o menos para que nosotras entendamos. Pero por lo general intentamos que no haya ningún tipo de problemas” (R- docente en ejercicio- privado)

“Mira, en realidad nosotras tenemos como una relación muy estrecha con los que son el director y el subdirector de educación del área de educación de ahí del municipio entonces generalmente cuando se tiene algún reclamo o algo así ellos están permanentemente sabiendo, teniendo como mediadora a la directora de algún reclamo o alguna sugerencia o de algún problema que tengamos en el jardín. Siempre se recurre a ellos y de alguna u otra forma siempre se soluciona digamos, pero ninguna de las que trabajamos ahí estamos afiliadas a ningún sindicato” (A- docente novel SEOS)

Estos testimonios reforzarían la actual preeminencia de las formas de negociación más propias de una empresa capitalista que de maneras de negociación colectivas propias de la representación sindical. Completamos este análisis con Guillermo Volkind (1998) quien se pregunta ¿Cuál es, hoy, el papel del educador en la Argentina? ¿trabajador o funcionario? Comienza recuperando que “Esta reflexión era casi cotidiana en los 70. Pero hoy ese debate parece haberse reemplazado por las múltiples y diferentes voces que determinan cuál debe ser el papel a desempeñar..... Quizás sería más sencillo ubicar cada uno de estos “deberes” discutiendo sobre cuál es el lugar del docente dentro del sistema educativo. Es su doble carácter de funcionario y trabajador el que confunde, a veces, tanto a los que opinan como a los propios educadores”.

Cuando revisamos como resuelven los problemas en algunas instituciones privadas y de gestión social se reedita la pregunta ¿trabajador o funcionario? Nuevamente la socialización y resocialización en el lugar de trabajo se hace presente en la trayectoria

laboral, en las instituciones y sus prácticas instituidas que tienden a reconfigurar las prácticas de los docentes noveles e instalarse como “lo único posible”.

5. También se observan en sus comentarios un desconocimiento en la forma de contratación y de retribución, lo que demuestra un desconocimiento de la legislación vigente.

“Me parece que por contrato de trabajo tiempo indefinido, a mí no es que me dicen “no sé si te vamos a necesitar el año que viene”, es como que yo ya estoy en el colegio... Y cargo dice maestro de grado. Debe ser eso de contrato indefinido porque no tiene una fecha límite.” (E- docente novel -inicial- privado)

“Realmente no sé cuánto estarán cobrando las docentes que hacen doble turno, que sería casi lo que yo hago por la cantidad de horas. No tengo ni idea. Pero yo actualmente estoy cobrando 33 mil pesos. Todas mis compañeras que han sido egresadas conmigo de la facultad están trabajando en jardines maternas privados y están llegando a los 12 o 15 con suerte y trabajando las mismas horas que yo” (A- docente novel SEOS)

“Mi contrato se llama nuevo periodo de prueba. Igual ahora parece que me van a hacer otro contrato; en teoría a partir del primero de marzo cambia el contrato mío. Esperemos” (E- docente novel- SEOS)

Todos estos ejemplos muestran un proceso de socialización laboral particular en este tipo de ámbitos que “prepara” a las y los docentes noveles para que acepten las condiciones imperantes, naturalizando mecanismos más relacionados con la precarización laboral que con los derechos laborales vigentes, los cuales parecieran ser sistemáticamente negados en algunos establecimientos. A estos **procesos adaptativos** que viven estas nuevas docentes se agrega el desconocimiento de sus derechos por parte de las entrevistadas quienes mayoritariamente revelan comentarios que no saben que podrían acceder a otras maneras de trabajo, remuneraciones, beneficios sociales, etc., o si registran desiguales condiciones de trabajo, la ven como natural, como parte de lo dado (instituido) por ejemplo: diferencias salariales, de tareas y la distinta cantidad de horas de trabajo por el mismo sueldo. Todo esto estaría condicionado por el lenguaje hegemónico de las reformas educativas ligadas a salidas individuales de problemas que son colectivos; en un marco de crecimiento en la cantidad de establecimientos de gestión privada (escuelas privadas y de gestión social) allanando el camino a la flexibilización laboral y la desigualdad en las formas de contratación.

Distintas y nuevas formas de contratación laboral y deterioro en las condiciones de laborales de los trabajadores de la educación van reconfigurando su camino. Las categorías de proletarización de R. Donaire (2007) tornan de gran fuerza explicativa al incorporar al debate la clase social del docente, sus condiciones de vida y de trabajo. Indaga sobre el trabajador docente como asalariado y la proletarización de su oficio. Afirma que “Durante este desarrollo histórico es posible observar la generación de las condiciones que preparan el terreno de la proletarización” y detalla: la masificación de la actividad; la estandarización de la formación; la creciente ampliación del reclutamiento; la creciente composición femenina; la creciente pauperización debido a la menor retribución. Además observa “el desarrollo de algunos fenómenos propios de la Proletarización”, como lo son: la asalarización masiva, proceso que va acompañado por la estandarización creciente de la regulación de las condiciones del trabajo; la existencia de una masa de reserva, el desarrollo de una jornada media de trabajo y la concentración de los medios de trabajo; el desarrollo de los fenómenos anteriores encuentra expresión política en el desarrollo de las organizaciones gremiales docentes,

la adopción de la huelga como forma de lucha y la históricamente creciente confluencia con el resto de las organizaciones gremiales obreras. Finaliza diciendo “es posible afirmar entonces, que no sólo se han desarrollado plenamente el conjunto de condiciones que preparan el terreno para la aparición de un proceso de proletarización, sino que se han desarrollado ya las primeras formas de dicho proceso.” (Donaire, 2007: 113)

Estas apreciaciones preliminares que surgen del análisis particular de este sector de docentes resultan altamente preocupantes pues se asiste así a una conculcación de derechos laborales que se acepta como natural y de manera acrítica en detrimento de estas trabajadoras de la educación.

Nos preguntamos ¿Cuál es la condición de posibilidad que habilita estos procesos de adaptación? Entendemos que todo este proceso estaría condicionado por 1) el marco hegemónico (en términos gramscianos) instalado que se articula con los avances del capital sobre el trabajo con un gran porcentaje de desempleados, trabajos precarios en negro, salarios bajo la línea de pobreza, contexto de deterioro salarial y precarización laboral; 2) la reformulación de un sistema educativo desigual y fragmentado; 3) por el lenguaje que acompaña específicamente las reformas educativas ligadas a salidas individuales de problemas colectivos que las prácticas de las instituciones moldean según el origen social de las familias que concurren a ellas.

Reflexiones

Esta ponencia nos ha permitido presentar algunos resultados del trabajo que estamos realizando con el equipo de investigación. Los datos aportados en las entrevistas nos posibilitan analizar cómo se realiza la inserción de nuestras egresadas en las escuelas mendocinas, caracterizando las particularidades de este proceso y evidenciando cuáles son las funciones concretas de aquellas maestras que recién se inician en la docencia. Asimismo, nos permite describir las trayectorias laborales de estas docentes noveles, analizando las condiciones materiales de su inserción como así también los sentidos subjetivos que asume su trabajo, reconociendo cómo se perciben en esa tarea, siendo preocupante por un lado la fuerza que asume la desigualdad en su tarea, es decir la reproducción se hace cuerpo en las docentes noveles, asumiendo tareas de limpieza o de trabajo en equipo reocupados den los conocimientos requeridos según el origen social de la población que asiste y por otro el desconocimiento de derechos laborales y sindicales que manifiestan. Temas que debe ser problematizado y analizado apelando a categorías críticas que hagan visible los cambios y las desigualdades que se presentan. Entendemos que debemos debatir en el marco de las políticas educativas, que debemos politizar el debate educativo, develando el intento de naturalizar textos hegemónicos y los contextos.

Bibliografía consultada:

ASSO, J (2021) La inserción ocupacional en el sector de la enseñanza: un estudio sobre las trayectorias educativo – laborales de los/as estudiantes de la FED UNC. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias sociales. FCPyS UNC.

- ALLIAUD, A. (2010) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 53/4 – 15/08/10 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- BIRGIN, A (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- BIRGIN, A (2006). “Pensar la formación de los docentes en nuestros tiempos”. En TERIGI, F (Comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L (1995) Respuestas por una antropología reflexiva. México. Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI Editores, México- España.
- DAVINI, M.C. (2015) Acerca de las prácticas docentes y su formación. En La formación en la práctica docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.
- DINIECE (2007) Boletín N°4, Año 2, Diciembre 2007. Temas de Educación: "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional Docente 2004". Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/publicaciones/boletin/bole4.pdf>
- DONAIRE, R (2009) La clase social de los docentes. Sus condiciones de vida y de trabajo desde la colonia hasta nuestros días. Volumen 2 de la Serie formación y trabajo docente. Buenos Aires. Ediciones CTERA.
- DONAIRE, R. (2021) Docentes ¿de reemplazables a imprescindibles? El lugar que pretendemos que la educación ocupe dentro de los límites del capitalismo. En <https://diagonales.com>. Fecha de publicación: 7 de Mayo de 2021.
- DUBET, F; BERGOUNIOUX, A; DURU- BELLAT, M; GAUTHIER, R-F (1999) Le Collège de l’an 2000. La Documentation Française, París.
- DUSSEL, I y SOUTHWELL, M (2010) La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. En Ser Docente hoy. El Monitor N°25- junio de 2010. CABA. Revista del Ministerio de Educación de la Nación.
- FEIJOÓ, M y POGGI, M (Coord) (2014) Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco- ISBN 978-987-1875-31-3
- FELDFEBER, M; PUIGRRÓS, A; ROBERTSON, S; DUHALDE, M (2018) La privatización educativa en Argentina. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”. Buenos Aires. Secretaría de Educación. CTERA.
- GENTILI, P (2011) Pedagogía de la igualdad. Bs As: Siglo XXI Ed.
- GONZALEZ, H; SPESSOT, A; RINALD, M. R.; CRESPO, A; ESCALANTE, M (2009) Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Volumen 1 de la Serie formación y trabajo docente. Buenos Aires. Ediciones CTERA.
- GONZÁLEZ, R. FREGOTTI, E. y MARÍN, M. (2019) Seguimiento de egresados/as de la UNCuyo. Inserción laboral y competencias profesionales. Dirección de Políticas Públicas y Planificación. Secretaría de Relaciones Institucionales, Asuntos Legales y Administración. Universidad Nacional de Cuyo.
- GONZÁLEZ REY, F (2011) El Sujeto y la subjetividad en la Psicología Social. Un enfoque histórico-cultural. Buenos Aires. Noveduc.

IGLESIAS, A. (2015) Un análisis de las estrategias de inserción laboral de los nuevos docentes de la escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires. 5,6 y 7 de agosto de 2015.

JURE, E. (2015) El ingreso a la docencia: un estudio histórico. En 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo- ASET. Grupo Temático N° 08: Procesos de inserción ocupacional y trayectorias laborales. Buenos Aires, 5,6 y 7 de agosto de 2015.

KAPLAN, C (2006) La inclusión como posibilidad. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MARRADI, A; ARCHENTI, N; PIOVANI J.I (2018) Manual de metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

ROMAGNOLI, MARIA CRISTINA y otros: Los ejes de inclusión-exclusión en el sistema educativo como una propuesta alternativa. 1993/1994: Financiado por CIUNC - Unidad Académica. 1994: Evaluado y avalado por CIUNC, según Resolución N° 472/94 - 1995: Resolución 729 y 1267/95-R,

-----: "El circuito del no acceso al sistema educativo: Procesos educativos alternativos" 1996/1998: terminado. Financiado por CIUNC y Facultad de Educación Elemental y Especial - Unidad Académica.

-----: "Desigualdades sociales y educativas en las "elecciones" y los recorridos escolares. Aprobado por la SECyT periodo 2007-2009. Resolución 882 de junio 2007.

-----: "De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual". Aprobado por la SECyT periodo 2009-2011.

-----: "De la casa a la escuela. Instituciones escolares y familias diferentes/desiguales". Aprobado por la SECyT periodo 2011-2013.

-----: "La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares" Aprobado por la SECyT periodo 2013-2016.

-----: "La inclusión en la universidad. El caso de la Facultad de Educación en la UNCuyo." Aprobado por la SECyT periodo 2016-2018.

SIRVENT, M T (2006). "El proceso de Investigación". Buenos Aires. Facultad Filosofía Y Letras, Universidad de Buenos Aires.

TEDESCO, J.C. y TENTI FANFANI, E (2006) Nuevos tiempos y nuevos docentes. En IV Congreso Nacional de Educación. México. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

TENTI FANFANI, E. (2005) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires. Siglo XXI.

TENTI FANFANI, E. (2010) Particularidades del oficio de enseñar. En Revista El monitor de la educación. N° 25. 5° época. Junio 2010. Buenos Aires. Revista del Ministerio de Educación de la Nación.

TERIGI, F (Comp.) (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI.

TORRE, A. (2019). Investigar para educar en una coyuntura de crisis. Mendoza: EFE Capítulo M Cristina Romagnoli y Magdalena Tosoni. La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares

VOLKIND, G (1998). El docente hoy ¿Trabajador o funcionario? Buenos Aires. Revista la Marea n°13.

Artículos de diarios y revistas:

Revista La Nación: SCHERER, F: Entrevistas: “*Ser docente hoy*” *A pesar de todo, cada vez más jóvenes eligen dedicarse a la enseñanza. Cuestionamientos, cambios de paradigmas y el rol social de los maestros.* 20 de abril de 2014.

Artículo: *La Educación Privada crece en el marco de la desigualdad socioeducativa y la falta de política global.* Publicado en suplemento de diario Unidiversidad- UNCuyo- Mochilas en fuga. 28 de Mayo de 2015.