

MAESTRAS Y MAESTROS NUEVOS EN LA CIUDAD DE NEUQUÉN: EL INGRESO A LA DOCENCIA COMO CONDICIÓN DE TRABAJO

Prof. Fallik, Verónica
Prof. Mateo, Rosa
Prof. Muneta, Miriam
IFD N° 12. Neuquén

Introducción

Las reflexiones y base empírica que presentamos, son el resultado parcial de un proceso de investigación realizado en el marco de nuestra práctica como docentes del Instituto de Formación docente N° 12 de la ciudad de Neuquén. Tiene como punto de partida las inquietudes y preguntas surgidas de nuestras prácticas de grado y sobre todo de extensión realizadas desde el 2000 con egresados de la formación docente.

En nuestro proyecto “Los maestros *nuevos* en la ciudad de Neuquén; estrategias y percepciones”, trabajamos con docentes de nivel primario con no más de tres años de recibidos, egresados en los años 1999 y 2000 del I.F.D. N° 12 y que hicieron su ingreso a la docencia, en las escuelas públicas de la ciudad de Neuquén. Nuestro interés está centrado en las percepciones y estrategias de los docentes *nuevos* frente a las condiciones de trabajo actuales.

Desde el punto de vista metodológico, partimos de considerar, tal como lo expresara Bourdieu (1996), que “El problema de la construcción del objeto no puede resolverse nunca de antemano y de una vez para siempre”. Buscamos entonces, nudos problemáticos a partir de los relatos contruidos por los maestros *nuevos* desde su posición en el campo educativo. Trabajamos con lo que se denomina “categorización diferida” que, a diferencia de la anticipada, es una lectura mediatizada por el informante, y demanda reconocer que nuestras categorías no son las únicas posibles. El desafío fue encontrar en los discursos aspectos que dieran cuenta de la percepción de los graduados de su ingreso al trabajo docente, comprender los sentidos que van construyendo en el escenario educativo, atendiendo a sus modos de vivir en este mundo, las formas desconocidas o novedosas en la que manifiestan sus resistencias o compromisos.

Los relatos de los protagonistas permiten reconstruir una secuencia de orden cronológico con momentos diferenciados que describe la incorporación de los docentes noveles al sistema educativo de la provincia del Neuquén. *La inscripción, la espera, la recepción del llamado¹, la llegada a la escuela, la presentación, la tarea con el grupo, el llenado de papeles*, son acciones que conforman momentos de un tránsito necesario que los docentes nuevos hacen para obtener su primer empleo.

En la provincia de Neuquén, el pasaje de la formación para la docencia al primer trabajo como maestro supone un tiempo relativamente corto, si se lo compara con otras ciudades del

¹ En la provincia de Neuquén, la primera inscripción se realiza en las llamadas Escuelas Cabeceras, quienes tienen a su cargo la calificación y posterior ordenamiento de los postulantes, del cual dependerá su primer cargo de maestro.

país. En la ciudad de Neuquén, los docentes entrevistados, tuvieron su primer cargo de maestro entre mayo y julio del año siguiente a recibirse (año 2000 y 2001). Este tiempo, al que hemos denominado *la espera obligada*², es vivenciado por los protagonistas como extenso.

A diferencia de la situación histórica de Neuquén, en los últimos tiempos, las suplencias cortas marcan el ingreso a la docencia, los maestros nuevos pasan de escuela en escuela; recorren un verdadero “zapping de grados”³. Y en el medio, tiempos de esperas entre suplencia y suplencia. Cada vez, será “mirado” y se percibirá a sí mismo como “el nuevo” o “la nueva”.

El modo en que el sistema educativo incorpora a los maestros recién recibidos no es nuevo en la provincia, pero para quienes lo transitan adquiere significados distintos a épocas pasadas. Un contexto social e histórico difícil tanto para ellos como trabajadores como para los grupos e instituciones⁴.

Entendemos que el Ingreso a la docencia tiene una complejidad, que difícilmente se refleje en la brevedad de esta ponencia. Describiremos aspectos de este proceso que condicionan el desarrollo del trabajo docente, destacando las tensiones con las expectativas de enseñar con que llegan los docentes noveles.

Ser maestro en las suplencias cortas

Partamos de un relato representativo del sentir de quienes en su ingreso a la docencia están obligados a transitar el “*primer día*” varias veces en un lapso relativamente corto.

Siempre un primer día en la escuela es nervios, es desafío... ver con qué te vas a encontrar, lo institucional, lo normado institucionalmente; me tocará cuidar? qué lugar tengo que ocupar dentro de la institución? Es como un descubrir; en cada institución que llegás, arrimarte a alguien; (...) ver quién te hace la primer sonrisa para que te oriente dónde, qué cosas hay que hacer...

... y una vez que uno va encontrando su lugar en cuanto al grupo de alumnos, en cuanto a tu compañeras, bueno ... se te terminaba... Y esos días eran como otra vez volver a empezar, era como vivir otra vez la primera experiencia ... esos días eran como angustiosos, pero no porque no iba a tener trabajo, porque yo ya sabía que me iban a llamar en cualquier momento. Pero era otra vez conocer una institución, y que te conozcan, así que creo que lo más feliz de continuar en una escuela es, para mí, no tener la angustia de lo cambios, el hecho de conocer, que te conozcan, tener voz y voto ante distintas resoluciones que se tomen en la escuela, el decir bueno, yo también existo ... (V).

Según datos relevados⁵ sobre el primer año de trabajo de los Profesores de Enseñanza Básica egresados de nuestro Instituto en el año 2000 (Fuente: Distrito Regional I del CPEN), más

² La llamada “espera obligada”, es un momento de la carrera profesional, un tiempo posterior e inmediato a recibir el título, que se extiende desde su graduación hasta que tiene su primer empleo en una escuela. Según el número de orden que ocupe en el listado, será mayor o menor ese tiempo de espera.

³ Utilizamos la idea de **zapping** porque creemos que representa este pasaje rápido, casi vertiginoso en el cual no es posible profundizar el análisis de las situaciones. Debemos señalar que en esta metáfora “el control remoto” que define estos pasajes no está en manos de los maestros.

⁴ No creemos necesario describir aquí los cambios sustanciales de la cotidianeidad escolar debido al impacto de las políticas neoliberales en la provincia.

⁵ Este relevamiento cuantitativo fue realizado por este equipo y utilizado como base para la confección de la muestra.

de un tercio de ellos tuvo entre 10 y 18 suplencias. La maestra que realizó 18 suplencias transitó por 11 escuelas distintas, y sólo en 2 oportunidades tuvo la posibilidad del reencuentro con un mismo grupo de alumnos. Estos números indican que las suplencias han sido generalmente cortas.⁶ No pudiendo reglamentariamente durar menos de 5 días, en ocasiones el trabajo real dura aún menos, atravesado por jornadas de perfeccionamiento, paros, fines de semana, etc.

Mientras tanto una suplencia que se termina y una “espera obligada” que retorna. Tal vez no tenga la carga de ansiedad de la primera espera para debutar en un cargo de Maestra, pero guarda semejanzas si nos detenemos en la incertidumbre que implican estas situaciones.

Es maestro, pero aún no trabaja de eso. A su vez, al recibirse deja su lugar social de “estudiante de” y con ello pierde el espacio de discusión, de análisis compartido, de propuesta que supone la vida de una institución formadora. Queda afuera del sistema educativo en una suerte de No lugar.

Percibe con más intensidad un escenario que desliga, en el que el riesgo es que se disuelve la composición del nosotros y sobreviene la dispersión. Su ingreso como trabajador/a al Sistema Educativo es una inclusión “restringida”.

Son “*nuevos y suplentes*”. Destacamos que consideramos estas cualidades como una unidad, en tanto es diferente a “nuevo y titular”, o a quien siendo suplente hace muchos años que trabaja en la misma escuela. Este acoplamiento da lugar a una categoría que define el lugar que le toca en el campo de juego (Bourdieu, 1996) —específicamente en la escuela—, construido desde múltiples representaciones y prácticas institucionales. Los significados que allí circulan, connotan una clasificación al interior del sector docente cargada de diferencias materiales y simbólicas.

La identidad de estos maestros no puede anclar en una localización física, lo que entraña una dificultad de representación colectiva. No pertenece a una escuela en particular, permanentemente afronta grupos “nuevos” de alumnos, colegas, directivos, padres, estilos institucionales; posicionamientos teórico-pedagógicos diversos y líneas de acción distintas. Un modo precario de inserción laboral donde se manifiesta la fragilidad de la mayoría de los intercambios sociales.

Este docente anónimo es sobre todo un docente solo, sugestivamente rodeado de tanta gente.

Soledad que no se produce exclusivamente en el tiempo del No trabajo, con el término de cada suplencia, sino también en las escuelas concretas. Exigido para actuar en la urgencia, tendrá nostalgia de su grupo de estudiante sin encontrar tiempos y espacios para intercambiar ideas, plantear interrogantes, pensar-se con sus pares.

⁶ Hemos definido como criterio general, considerar suplencias cortas a aquellas de 3 meses de duración o menos. Suplencias largas, las de más de tres meses de duración.

El reclamo de los nuevos a “conocer, que te conozcan, tener voz y voto ante distintas resoluciones que se tomen en la escuela” se logra sólo cuando permanece en una institución, tiene un lugar, pertenece a un grupo, para poder decir “yo también existo ...” (V).

Transitar el ingreso

Según sus percepciones “no se es maestro/a si no se logra enseñar”.

No resulta fácil ilustrar esto en un fragmento, pero la lectura de las entrevistas dan cuenta de esta afirmación con toda claridad. Esta expectativa de enseñar de acuerdo a unos principios o valores considerados adecuados, no sólo se manifiesta como expectativa inicial –o previa–, sino que recorre todas las experiencias de los entrevistados durante los primeros años. En el marco de lo que hemos llamado “**zapping** de escuelas” resulta francamente improbable cumplirla.

En este sentido trataremos de mostrar algunas de las características que constituyen las condiciones de trabajo del maestro que se inicia.

El docente “nuevo” hace un ingreso laboral al sistema educativo marcado por la **disponibilidad**; él o ella es un trabajador intermitente, que pivotea entre estar ocupado y desocupado. El sistema lo requiere, lo necesita como reserva. Cuando una escuela lo demande, la cabecera tomará el listado y llamará a quien esté disponible, “desocupado, apto, vacante, libre, utilizable” (usando los términos del diccionario).

Esta situación se reiterará muchas veces durante la etapa inicial en que accederá a sucesivas “suplencias cortas”.

La forma en que se vive esa disponibilidad está cargada de inquietud, ansiedad, nerviosismo:

Y llamaba, y llamaba(a la Escuela Cabecera), preguntaba: ¿Falta mucho para mi cargo?, Sí, falta, falta...

Bueno, un día me iba a bañar y... Ah, porque dos por tres sonaba el teléfono en mi casa. Yo decía: “que no llame nadie a esa hora”. Ese día suena el teléfono y era de escuela cabecera. Re-contenta, un milagro. Ni me bañé, me lavé la cabeza, me preparé y todo. El portafolio me lo preparó mi hermano, mi mamá me planchó el guardapolvo, mi papá me llevaba...y llegué. (R)

Quien acepta el cargo que se le propone, debe correr contra el tiempo para asumir su función en el mismo día:

Fue muy traumático, después que me llamaron, porque al mediodía me dicen:

- “Presentate en la escuela N° 90⁷.”

- ¿Cuándo?

- Ahora!

- Quééééé! (se ríe mientras recuerda).

Agarré el guardapolvo...la cartuchera, metí todo y salí” (R.).

⁷ El n° es ficticio.

La aceptación de un cargo de maestro se hace en ausencia de información relevante para planear la tarea pedagógica. La incerteza se constituye en parte del trabajo.

La **inmediatez** no permite prever ni planificar, ya que no se sabe con mínima anticipación ni establecimiento, ni grado, ni características del grupo. Es bastante común que no conozca la zona donde está la escuela, ni tenga datos sobre esa población.

Llegué a la Escuela Cabecera. Era re temprano. Me dijeron que la escuela estaba re lejos, me acuerdo, vi el plano de la ciudad, más o menos supe dónde era ... (G.).

Es difícil reflexionar y anticipar la tarea en contexto.

A menudo la información que obtiene en ese breve tiempo –entre el llamado y la llegada a la escuela– está cargada de prejuicios.

Una de nuestras entrevistadas sube al colectivo sin saber dónde debe bajar para llegar a la escuela, es reconocida como “nueva” por el colectivero, y sostiene con él un diálogo que cuenta de la siguiente manera:

Maestra: ¿dónde es la escuela ...?

Chofer: es esa de ahí. ¡son terribles!! Vos sos nueva, no?

M: Sí, le digo.

Ch: Ah, son terribles, yo creo que te van a hacer cualquier cosa...

M: No, le digo, no serán tan malos... (P.).

La heterogeneidad de las instituciones escolares es producto de particularidades difíciles de identificar y comprender en la rápida mirada a la que están obligados los docentes ingresantes. Es cierto que las escuelas tienen significados construidos históricamente que son comunes, lo mismo que normas generales de funcionamiento, pautas, etc. establecidas por su pertenencia al sistema público de educación. Pero, como ha sido remarcado en numerosos estudios, y como es palpable para los que estamos en contacto con las instituciones escolares, también “cada escuela es un mundo”. Necesitará una suplencia “larga” para alcanzar a comprender la lógica de organización escolar en acción.

La breve duración que por lo general tienen las primeras suplencias, aparece también como un obstáculo tanto para establecer vínculos con los otros como para cumplir con las expectativas del buen enseñar:

Sentí que no podía hacer bien la tarea. Necesitás tiempo, un proceso, en una semana no podés. (G.).

Es importante destacar que en las suplencias cortas, no sólo se juega la objetividad del tiempo reducido sino que además se percibe y manifiesta **la transitoriedad**.

“El darme cuenta que no podía poner al 100 por ciento lo que yo quería, que la situación de ser suplente y estar por poco tiempo no es ...bueh... ante nada hago lo mismo que me dejó la titular, acuerde o no acuerde. Traté de implementar cosas nuevas, pero tampoco se puede modificar todo en un mes y eso es cierto, lo que pasa es que uno va con: “no, si no me gustan las actividades voy a hacer otra cosa”...(G.).

El tema es que cuando estás de un lugar a otro, ese es uno de los factores que influye para que vos no puedas poner todo lo que sabés (R.).

Un momento de la carrera que por ser vivida como transitoria genera ambigüedad, conviven la alegría y la decepción por las expectativas que deben postergarse.

La transitoriedad percibe el docente que ingresa, pero también la propia institución funciona con el reconocimiento de que estará por poco tiempo y que se irá.

Expectativas cruzadas

En instituciones desesperadas por las problemáticas que deben afrontar en estos tiempos, excedidas por la conflictividad social, las demandas de la institución a los suplentes no coinciden con lo que estos esperan de sus primeros trabajos:

K. relata lo siguiente:

“...me hicieron sentir en esa escuela como que era la cuidadora de los chicos, en realidad un grado bastante conflictivo, con chicos con muchos problemas... La directora, palabras textuales, porque tampoco creo que me las vaya a olvidar más me dijo: bueno, vos no te preocupes, hasta cuando vuelva A... cuidalos más que nada, conténelos... yo voy a hablar con el papá de este nene que es tan problemático, y le voy a decir que no lo mande, hasta que venga la Señó. Entonces me hizo sentir que yo estaba para cuidar a los chicos...esa sensación...”(K.).

La docente que se inicia expresa el malestar que le provoca el lugar asignado, que reduce su tarea al control de grupos, al sostenimiento del orden.

La directora con sus sugerencias le asigna el lugar de cuidadora (desde la lectura que hace la docente que se inicia), le define el conjunto de tareas a las que se debe dedicar y les niega otras, básicamente su posibilidad de enseñar coordinando el grupo que le corresponde.

En palabras de Bourdieu (1996), son “actos productivos”, en la medida que un individuo o un grupo importante socialmente le hace entender a alguien que tiene determinada propiedad y que le corresponde comportarse de acuerdo a ella. Esta idea de cuidadora como mensaje es especialmente temida; tengamos en cuenta que en la institución escolar el *orden* tiene un peso importante, que se refleja en rituales y prácticas, que descalifican el des-orden (Landreani,1999). Además, controlar, ¿a quién? A un grupo cuya historia y pautas particulares comience a conocer, tal vez, cuando finalice la suplencia.

Estas diversas **expectativas** entre el que llega y la institución que lo recibe: –enseñar, cuidar–, pueden leerse como “expectativas cruzadas” del “nuevo y suplente” y la institución y el Estado. Entendemos que habría un “contrato implícito” entre institución y Estado en relación al rol de suplente, que no es compartido por “el nuevo”.

La idea de *suplir* tiene como sinónimos también la de “*auxiliar*”, “*completar*”, en concordancia con estas acepciones, el suplente en la escuela pública actual, suele ser un “tapa agujeros”.

Esta situación se comprende atendiendo a las necesidades de cada escuela –funcionando en un marco predefinido con características históricas en crisis– y agravadas por la conflictividad social: falta de personal, ya sea en planta o por ausentismo, multiplicación de las tareas de los directivos, fortalecimiento de la idea de escuela como guardería, etc. Aún así vale preguntarse sobre el impacto de este “recibimiento” al nuevo trabajador.

A modo de cierre

A partir de lo expuesto consideramos relevante interrogarnos acerca de en qué medida la repetición de estas situaciones –presentadas aquí tan sintéticamente–, puede ser una marca que condicione la manera en que se irá resolviendo la tensión entre expectativas y experiencia inicial. A nuestro criterio, esta tensión es parte de aquella que suele presentarse como “adaptación-apropiación” en el inicio del trabajo docente y que según algunas investigaciones termina generalmente como adaptación. La pregunta es, entonces, cuánto influye lo que el sistema le propone al ingresante en este resultado “*negativo*”, siendo que “ los mecanismos por los cuales las instituciones escolares someten a los docentes a condiciones de trabajo, abandonándolos a su suerte, en su soledad, desestimando la posibilidad de la construcción colectiva y abortando su capacidad creadora” (Landreani, 1996).

En general, las características que asume el trabajo durante las primeras suplencias hacen que deban adecuarse a los límites de las mismas. Eso no supone resignación personal, por ejemplo, se defiende del etiquetamiento que se hace de ella como “suplente”, generándose una aceptación contradictoria. Esto anticipa de algún modo las acciones que llevará adelante en una suplencia larga: llama la atención la manera en que algunos principios pedagógicos e ideológicos que se expresan en las expectativas de enseñar, se sostienen y aparecen cuando es posible. Esto es visible cuando consiguen permanencia en una institución. y se siente habilitados para hacer propuestas, en algunos casos sólo al interior del aula pero en otros también de orden institucional e incluso gremial.

Es justo reconocer que hay graduados que no responden a las categorizaciones que circulan respecto al desinterés, la apatía, la falta de compromiso...etc. ..de los jóvenes de hoy. Nos preguntamos entonces: dónde y cuándo atendemos a estas utopías de “buena enseñanza” que portan los docentes jóvenes? En particular: en qué medida el mecanismo de ingreso interviene en la des-actualización de estas potencialidades?

Máxime considerando que este mecanismo está naturalizado por los propios actores del sistema educativo. Los docentes noveles quedan atrapados en las reglas del juego. Si bien estas normas no son las únicas que determinan las primeras experiencias, son definitorias del campo

dando lugar a padecimientos que, a su vez, quedan también naturalizados. Así iniciarse en la docencia supone –en cierto sentido– iniciarse en el malestar docente ⁸.

La presunta asepsia de este mecanismo burocrático, la suerte de neutralidad ideológica del mismo, queda desplazada cuando se discute la oportunidad de cambiarla por razones pedagógicas –consideradas de mayor valía– como cubrir un cargo rápidamente para que no pierdan clases los niños o conservar el mismo docente en reiteradas suplencias en un grado. Este es un conflicto de valores entre la igualdad formal del acceso al trabajo y las necesidades particulares de grupos o instituciones determinadas

Lo que puede aparecer como un relato individual de algún maestro nuevo toma otra dimensión si lo analizamos a la luz de los discursos políticos actuales.

Desnaturalizar este proceso, desocultar su carácter cultural-construido, es un punto del debate que se torna especialmente difícil en términos de derechos laborales. Se pone en juego la desconfianza propia de los últimos años, en donde cualquier debate abierto ha sido tomado por los gobiernos para impulsar reformas que tienden a la flexibilización de los trabajadores. Recordemos que los cuestionamientos más sistemáticos a los mecanismos burocráticos del estado han venido desde lugares habilitados por las políticas neoliberales.

El desafío que hoy queremos compartir es cómo traducir estos primeros años de experiencia en una experiencia que no sea funcional a la lógica dominante.

Cómo hacer para que en espacios, tiempos e instituciones disponibles (profesorados, escuelas, jardines, gremio, otras ...) se construya un ámbito de trabajo donde *se haga confianza*. En términos de Lawrence Cornu (1999), la confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. Necesitamos de ella para superar tanta fragmentación, y crear nuevas formas de colaboración que nos permita –no sólo una interrogación crítica de las propias prácticas– sino también aportes para actuar colectivamente en y por una escuela pública y democrática.

Bibliografía

ANTELO, E. (comp. 2001): *La escuela más allá del bien y del mal*. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos, Rosario, AMSAFE.

BALL, S. (1994). *La micropolítica de la escuela*. Ed. Paidós, Barcelona,

BAUMAN ZYGMUNT (2005). *Vidas Desperdiciadas. La modernidad y sus Parias*. Ed. Paidós, Estado y Sociedad 126, Buenos Aires.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2004). "Formatos de la organización escolar y producción de sujetos". En: *Revista Argentina de Educación*, Nro. 28, Bs As.

BOURDIEU, P; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C. (1987). *El oficio del sociólogo*. Siglo Veintiuno editores, México.

BOURDIEU, P. (1996). *Cosas Dichas*, Ed Gedisa, Barcelona.

⁸ Término que la Prof. Deolidia Martínez recupera del investigador español José Manuel Esteve.

- BOURDIEU, P.(1997). *Capital cultural, escuela y espaci social*. S. XXI, Madrid.
- CASTEL, R. (1995). *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*, Archipiélago N° 21, Barcelona.
- COOK, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1983). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ed. Morata, Madrid.
- COREA, C.; Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Bs. As. Ed. Paidós.
- FAVARO, Orienta y otros. (1999). *Neuquén. La construcción de un orden estatal*. CEHEPYC (Centro de estudios históricos de Estado, Política y Cultura. UNComahue.
- CORNU, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En *construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Frigerio, G.; Poggi; M.; Korinfeld, D. (comp.). Buenos Aires, Novedades Educativas.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Edit. Gedisa, Barcelona.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*,_Grupo ed. Norma, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. (1992). *Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen*. Edit. Aique. Bs. As.
- LANDREANI, N. (1996). "El proceso de apropiación institucional (o de cómo pagar el derecho de piso)". *Rev. Crítica Educativa* N°1. Año 1 Buenos Aires.
- MARTINEZ D., I.Valle y J. Kohen, (1997). *Salud y Trabajo Docente*. Tramas del malestar en *la escuela*. Kapelusz, Bs. As.
- MARTORELL, M. M. (2002). "Trabajo docente: representación y realidad". En: *Rev. Ensayos y Experiencias*, N° 42.
- REDONDO P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Edit. Paidós. Bs. As.
- TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente*. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Ed. Siglo XXI.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (1992). *Métodos cualitativos I*, CEAL.