

**LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS DE LOS
PROFESORADOS DE LA UNGS. UNA APROXIMACIÓN A SUS
DIFICULTADES EN LA TAREA DE ENSEÑAR**

**THE LABOR INSERTION OF TEACHING GRADUATES IN THE
GENERAL SAMIENTO NATIONAL UNIVERSITY. AN APPROACH TO
THEIR DIFFICULTIES IN THE TEACHING TASK**

Juan Carlos Serra
Alicia Merodo
Graciela Krichesky
Graciela Bellome
Sergio Carnevale*

El ingreso a la actividad docente ha sido señalado como un momento crítico en la trayectoria profesional de los profesores. De los múltiples factores que afectan el ingreso en la docencia se destacan los personales, la formación inicial y el ámbito de inserción. La ponencia que aquí se presenta constituye un avance del proyecto de investigación: *“La inserción laboral de los egresados de los Profesorados de la UNGS”*, realizado en el marco del trayecto de formación pedagógica de las carreras de profesorado del Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la UNGS. Su objetivo es analizar los problemas y necesidades de los graduados de los profesorado de la UNGS en sus primeros ejercicios profesionales, a la luz de sus representaciones sobre la tarea de enseñar y sobre los jóvenes y en relación con las instituciones escolares en las que trabajan. Este proyecto contribuirá además a la reflexión sobre la formación que actualmente ofrece la universidad y sentará las bases para el desarrollo de dispositivos de acompaña-

* Institución de pertenencia: Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto de Desarrollo Humano - Cátedra: Residencia I. Correos electrónicos: jcserra@ungs.edu.ar; amerado@ungs.edu.ar; scarnevale@fullzero.com.ar; graciellabellome@sion.com; gkrichesky@yahoo.com

miento para docentes principiantes, lo cual forma parte de proyectos futuros en el área de formación docente del IDH.

Formación de profesores - Inserción laboral inicial - Experiencias docentes

Entering teacher work has been pointed out as a critical point in teacher's professional career. Of the multiple factors that affect the entrance into the teaching career outstand: personal issues, initial training and the environment of insertion. The paper that is presented here constitutes an advance in the research project *The labor insertion of teaching graduates in the General Sarmiento National University* (UNGS), developed in the framework of the trajectory of pedagogical training of the professorship graduations of the Human Development Institution (IDH - Instituto de Desarrollo Humano) of the UNGS. Its goal is analyzing the problems and needs of the graduates of the UNGS Teacher graduations in their first professional activities, from the perspective of their representations on the task of teaching and the youngsters, and in relation to the school institutions in which they work. The project will also help in the reflection on the training that the university currently offers and will also set the basis to develop escort dispositives for starting teachers, which is a part of the future projects in the teacher training of the IDH.

Teacher training - Starting work insertion - Teacher experiences



Introducción

La Universidad Nacional de General Sarmiento, ubicada en la localidad de Los Polvorines, Partido de Malvinas Argentinas en la Provincia de Buenos Aires, incluye en su oferta académica la formación de profesores para Tercer Ciclo de EGB y Polimodal en Economía, Filosofía, Física, Historia y Matemática. Dada su reciente creación, el número de graduados supera a la fecha poco más de cien. La ponencia que aquí se presenta constituye un avance del proyecto de investigación: "*La inserción laboral de los egresados de los Profesorados de la UNGS*", realizado en el marco del trayecto de formación pedagógica de las carreras de profesorado del Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la UNGS. Es una instancia de producción de

conocimiento sobre las experiencias por las que atraviesan nuestros egresados en sus primeros años de ejercicio profesional.

El ingreso a la actividad docente ha sido señalado como un momento crítico en la trayectoria profesional de los profesores. Es una etapa en la que por diversos motivos surgen un conjunto de inseguridades en relación con la práctica docente. De los múltiples factores que afectan el ingreso en la docencia se destacan los personales, la formación inicial y el ámbito de inserción. El objetivo de la investigación es analizar los problemas y necesidades de los graduados de los profesados de la UNGS en sus primeros ejercicios profesionales, a la luz de sus representaciones sobre la tarea de enseñar y sobre los jóvenes y en relación con las instituciones escolares en las que trabajan. Este proyecto contribuirá, además, a la reflexión sobre la formación que actualmente ofrece la universidad y sentará las bases para el desarrollo de dispositivos de acompañamiento para docentes principiantes, lo cual forma parte de proyectos futuros en el área de formación docente del IDH.

Para su realización, se ha proyectado una recogida de información en dos etapas. En primer lugar, a través de encuestas estructuradas con preguntas abiertas y cerradas, autoadministradas en forma censal y, en segundo lugar, entrevistas en profundidad a una muestra intencional. En esta presentación se analizan las respuestas relacionadas con las dificultades de los docentes en sus primeros desempeños, de un conjunto encuestas recibidas.

La inserción en la docencia. Etapa clave en la trayectoria profesional docente

Diversos estudios, coinciden en señalar la etapa de inserción en la docencia como un momento clave en la trayectoria profesional de todo docente. Esta etapa es el periodo de tiempo en el cual los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

El periodo de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del

profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas escolares que les son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

Según los diferentes estudios, en la etapa que abarca los primeros años de trabajo del docente se hace un aprendizaje en la práctica, generalmente asociado a estrategias de supervivencia y adaptación. Es el periodo en el que se produce lo que algunos autores han denominado "shock de la realidad", lo que hace referencia al "*colapso de los ideales misioneros elaborados durante la etapa de formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase*" (Veenman, 1988).

Para Veenman, existen diferentes factores que pueden explicar este "shock", entre los que destaca una elección equivocada de la profesión, actitudes y características personales inadecuadas, formación profesional inadecuada y una situación escolar problemática. Identifica veinticuatro problemas percibidos por los profesores entre los que se destacan la disciplina escolar, la motivación de los alumnos, el tratamiento de las diferencias individuales de los alumnos y la evaluación del trabajo de los alumnos. No obstante, los problemas identificados no son exclusivos de los docentes que empiezan.

Señala Marcelo García (1999) retomando a Feiman (2001) que los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 1999).

Valli (1992) plantea que los problemas específicos por los que atraviesa un profesor principiante son la imitación acrítica de conductas ob-

servadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

El proceso de socialización que conduce a los docentes novicios a incorporarse a la "cultura de la enseñanza" de las instituciones escolares ha llevado a identificar diversas fuentes de influencia tanto estructurales como personales. Marcelo García (1999) sintetiza el modelo desarrollado por Jordell, que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: dimensiones personal, de clase, institucional y social. La dimensión personal se construye a partir de las dos primeras etapas de formación: las prácticas previas (biografía escolar) y la experiencia en la institución de formación del profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores principiantes.

En segundo lugar, el nivel de clase a partir de las características de los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula, y los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza (multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad, historia) influyen en la socialización de los profesores principiantes.

El tercer nivel es el institucional. En él se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores y los padres. También se incluyen aquí las del currículo y de la administración. Un último nivel lo representa la estructura económica, social y política en que la escuela se inserte.

Para Lacey (1977), extraído también de Marcelo García (1999), los profesores se integran en la cultura de la enseñanza a partir de tres posibles tipos de estrategias. En algunos casos se da un "ajuste interiorizado", que es el caso en el que los profesores principiantes asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Desde esta perspectiva, no se producen conflictos durante el proceso de socialización al existir «sintonía» entre el profesor y los valores y normas institucionales. Una segunda posibilidad es la "sumisión estratégica" que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición. Por último, y menos frecuente, está la "redefinición estratégica" que implica lograr el cambio de los marcos de interpretación de las situaciones de quienes tienen poder formal en la institución.

Estudios recientes realizados en Latinoamérica, señalan cuestiones similares. Una investigación llevada a cabo por Ávalos, Aylwin y Carlson (2005) con docentes de distintos niveles del sistema educativo indica que las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes. Es habitual que estos docentes deban asumir responsabilidades de una complejidad y envergadura no acorde con su escasa experiencia. El agotamiento físico al final del día caracteriza la situación de gran parte de los docentes estudiados y entre los principales problemas pedagógicos, se destaca el manejo de la diversidad de los alumnos y las relaciones con los padres.

Primeros abordajes a la situación de los egresados de la UNGS

En el presente apartado realizaremos una aproximación preliminar, provisoria, al análisis de las encuestas recibidas con el objetivo de avanzar algunas hipótesis que permitan profundizar en el proceso de investigación. La insistencia en resaltar la provisoriedad de este análisis se funda particularmente en la imposibilidad de establecer los sesgos del conjunto de las encuestas recibidas y fundamentalmente por tratarse de un proceso de recolección de encuestas que aún está inconcluso. Por ello omitiremos la caracterización de este subgrupo, más allá de unos rasgos generales, y la presentación del análisis en articulación con estas características. Cuestiones que abordaremos en el futuro a partir de las hipótesis interpretativas que vayan surgiendo.

Al día de la fecha se han obtenido en total, 17 encuestas, que representan el 16% de los egresados. Hay 5 del Profesorado de Historia, 4 de Filosofía, 3 de Economía, 3 de Matemática, 1 de Física y 1 titulado en estos dos últimos profesados.

Las dificultades en los primeros desempeños

La respuesta en la que coincide el 90% de los egresados es la **dificultad en el manejo del grupo**. Lo expresan de la siguiente manera:

“Las principales dificultades que tuve que enfrentar fueron aquellas referidas al manejo del grupo. Las diarias situaciones de violencia verbal y física entre los alumnos fueron y son el aspecto central de un día "común y corriente" de clase, esta situación plantea y planteó un gran obstáculo a mi desempeño”

“La principal dificultad que yo encontré, fue la posibilidad de tener un dominio total del grupo de estudiantes. Esta cuestión se revierte totalmente cuando uno trabaja con personas adultas”

“En el aula, los principales problemas fueron y son: la indisciplina de los alumnos, el uso constante de teléfonos celulares y MP3 que distraen la clase, el incumplimiento en las tareas para el hogar, entre otros”.

En un segundo término, mencionan como dificultad al manejo de los contenidos de la materia, ya sea su conocimiento, o la posibilidad de organizarlos para la enseñanza:

“El comportamiento de los alumnos y la escasez de conocimiento para el dictado de la materia (Ciencias Sociales)”

“Organización de los tiempos, transposición didáctica de los contenidos adecuados al nivel”

El 50% de los egresados atribuye las dificultades en los primeros desempeños a la formación recibida:

“El origen de estas dificultades se encuentra, en gran parte, en la formación docente recibida. Si bien no existe una fórmula "exitosa" y "salvadora" que pueda ser enseñada y aprendida para aplicarla a cada situación conflictiva que se presente, sí existe la posibilidad de conocer en mayor profundidad las condiciones en las que se va a desarrollar la práctica educativa, ello permitirá enriquecer notablemente la imagen real de escuela en la que vamos a desenvolvemos, lo que nos brindaría (nos hubiera brindado) un abanico de posibilidades de acción posible”

“la formación que recibimos del área pedagógica del profesorado que esta orientada a una teoría que es muy alejada de la realidad”

“no disponía de herramientas como para prever que cosas me iban a ocurrir en el curso, y cómo reaccionar ante ellas.”

“por falta de conocimientos, ...materia que no se había dado en el profesorado”

Además, los egresados también atribuyen las dificultades en los primeros desempeños a su **inexperiencia (50%)**, al **tiempo transcurrido desde que dejaron de ser alumnos y comenzaron a ser docentes**, y a la

desorganización institucional de la escuela donde realizaron sus primeras experiencias docentes:

“Creo que otra causa, quizás la principal, fue el hecho de haber entrado a una escuela por primera vez desde que yo había egresado de ella, y para colmo, la escuela en la que ingresé (sigo trabajando) es muy diferente a aquella en la cual estude yo...”

“Lo atribuyo a varias cosas: por un lado está la falta de experiencia con la que yo me encontraba en los primeros trabajos, y por otro lado está la desorganización institucional que presentaba dicha escuela”

“La inexperiencia en mi desempeño en el aula y el manejo del grupo”.

Aún cuando los primeros análisis de estas respuestas tienen carácter provisorio y no relevan al 100% de los egresados, podemos comenzar a vincularlas con los aspectos mas generales de nuestro marco teórico. En él mencionábamos, retomando a autores como Gimeno Sacristán (1992) y Carlos Marcelo (1999), a esta primera etapa de ingreso a la docencia como un período de transición desde estudiantes a profesores. En esta etapa, según los autores, los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir: enseñar y aprender a enseñar. “...Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados” (Marcelo, 1999).

Especialmente los primeros elementos que menciona Marcelo “adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar” son los que nombran los egresados cuando se les pregunta acerca de las principales dificultades que han encontrado en sus primeros desempeños como docentes.

Retomando lo que ya expresamos más arriba, cuando a los egresados se les pregunta sobre las dificultades en sus primeros desempeños, además de mencionar aspectos de la formación recibida, también nombran la institución donde ejercieron la docencia por primera vez:

“...por otro lado está la desorganización institucional que presentaba dicha escuela”

“...en lo que respecta a la institución en general, es notoria la falta de compromiso de algunos docentes con su tarea como enseñante, con los alumnos y con la institución en general”

Ya en el marco teórico, mencionábamos el aspecto institucional como uno de los factores claves en el proceso de inserción laboral. Lo que manifiestan los egresados coincide con la investigación llevada a cabo por Ávalos, Aylwin y Carlson (2005) con docentes de distintos niveles del sistema educativo, la cual muestra que las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes.

Otros autores como González Brito y otros (2005), que también detectan esta problemática, señalan que el modelo más extendido es el denominado “nadar o hundirse”, caracterizado por la ausencia de orientación hacia los docentes. Encuentran que muchos docentes noveles son sometidos a ciertos “rituales de iniciación” donde predomina la indiferencia y la delegación a los novatos de las peores condiciones de desempeño profesional. Esto forma parte de un proceso que conduce a frenar el despliegue de innovaciones por parte del joven docente y limitar su ascendiente sobre los estudiantes, lo que promueve la asimilación a la cultura reinante en la institución escolar.

La información relevada al respecto, a través de preguntas cerradas, da indicios de esta conceptualización. Los datos recogidos en las encuestas nos hablan de la heterogeneidad de situaciones por las que atraviesan los docentes principiantes al ingresar a las instituciones, lo que requiere de información más detallada para conocer las modalidades concretas en que este ingreso se produce, cuestión que se abordará en el futuro a través de entrevistas. A grandes rasgos, parece haber cierta tendencia que señala algún tipo de abordaje de la institución para poner en conocimiento al docente de las pautas institucionales y de rasgos más formales de la tarea docente. Pero, es escaso el apoyo institucional cuando se abordan cuestiones vinculadas directamente con la enseñanza, aunque en algunos casos los docentes sostienen que han recibido cierto seguimiento especial por su condición de principiantes.

Las preguntas abiertas realizadas también indican que la percepción que tienen los egresados sobre las primeras instituciones en las que han

trabajado confirma lo relevado por los autores mencionados. Cuando en los cuestionarios se les pide que caractericen a las instituciones en las que trabajan, obtenemos las siguientes cualidades:

- 1) Las que indican una apreciación "positiva" por parte del egresados, tales como
 - a) Compromiso y colaboración por parte de los docentes
 - b) Responsables
 - c) Tranquilas
 - d) Preocupación por los estudiantes

- 2) Las que indican una apreciación "negativa" por parte del egresado, tales como
 - a) Desbordadas
 - b) Conflictivas
 - c) Falta de comunicación entre los profesores
 - d) Desfasadas
 - e) Desorganizadas
 - f) Pobres
 - g) Aisladas
 - h) Dan mas importancia a la socialización de los alumnos que a las cuestiones académicas
 - i) Aislamiento, falta de unificación de criterios
 - j) Expulsoras

Es notable como la lista de cualidades negativas supera con creces a la lista de cualidades positivas. Pareciera que, instituciones que son percibidas por la mayoría como expulsoras, desbordadas, desorganizadas, con dificultades en la comunicación entre docentes, etc. no constituyen el ámbito más propicio para las primeras inserciones laborales.

Reflexiones finales

Como ya señalamos, este es solo un primer avance de una investigación acerca de la inserción laboral de los egresados de los profesorado de la UNGS. Todavía falta relevar las respuestas de gran parte de los egresados, y realizar entrevistas en profundidad a una muestra significativa de

ellos. Sin embargo, hay algunas tendencias en las respuestas que merecen una primera reflexión:

Los egresados coinciden en que tienen dificultades en "el manejo de los grupos", y cuando explicitan qué significa el manejo del grupo para ellos, ponen el acento en la resolución de las diarias situaciones de violencia verbal y física entre los alumnos, su indisciplina, el uso constante de teléfonos celulares y MP3 que distraen la clase, etc. Por otro lado, los egresados manifiestan no conocer parte de los contenidos curriculares que deberán enseñar, ni las condiciones contextuales actuales en las que se desarrolla su práctica educativa. Son todos resultados que guardan consonancia con otras investigaciones realizadas en distintos países sobre los profesores recientemente graduados.

Si bien muchos de los egresados atribuyen estas dificultades a la formación recibida –y entendemos que esto pueda tener parte de razón-, no se nos escapa que en la mayoría de los casos, las respuestas transmiten una suerte de "reclamo" por un contacto más intenso con la realidad de la escuela, que sabemos que es bien distinta –como ellos mismos refieren- a la que ellos transitaron como alumnos.

Esto se articula con una segunda cuestión, que refiere a las condiciones institucionales de las escuelas que albergan a los docentes principiantes y del escaso apoyo institucional que reciben. Si como demuestran diferentes investigaciones (Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2000) muchos aspectos positivos de la formación inicial del profesorado se pierden cuando los profesores principiantes llegan a las escuelas, esto se asocia con que los profesores tienen el desafío de aprender y poder resignificar gran parte de lo aprendido en su formación de grado a partir del desarrollo de su práctica. Allí deben contrastar lo aprendido, poner a prueba sus marcos de referencia, experimentar, relativizar y problematizar lo aprendido. Pero, la experiencia demuestra que esto resulta muy difícil de realizar en forma aislada y en contextos institucionales adversos.

Esto interroga el papel de las instituciones formadoras en relación con el acompañamiento de los docentes principiantes. Es necesario conocer y explorar cómo construir puentes e intervenir en el pasaje de docente recién graduado a docente principiante. ¿De qué manera establecer más vínculos entre los espacios de formación y los de desempeño profesional? ¿Cómo generar instancias de trabajo colaborativo entre escuela y profesorado? ¿Qué características deberían tener estos espacios colaborativos para asegurar mejores competencias docentes en los que recién egresan? Es

necesario construir alternativas de apoyo profesional al docente principiante y trabajar con las escuelas receptoras para generar y desarrollar una "cultura de la inserción" para los profesores principiantes. Estas son algunas de las cuestiones que nos interesa profundizar en la segunda parte de nuestro trabajo de investigación, a partir de un conocimiento más cabal de las características específicas de este momento tan particular de la trayectoria laboral docente.

Bibliografía

- Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B. (2005). *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. MIMEO.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in *Europe*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). "Profesionalización docente y cambio educativo", en: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp.) *Maestros*, Miño y Dávila, Bs.As.
- González Brito y otros, (2005). "Inducción Profesional Docente", en *Estudios Pedagógicos XXXI*, N° 1: 51-62, Universidad Austral de Chile.
- Marcelo García, C. (1999). "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19 (1999), págs. 101-143
- Veenman, S. (1988). "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial", en Villa, A. (coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid.
- Valli, L. (1992). "Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement" en *Action in Teacher Education*, vol. XIV, (1), pp. 18-25.