

Condiciones institucionales para la construcción de saberes prácticos en los inicios de la docencia

Resumen

Los primeros años de la docencia constituyen un período clave en la construcción de saberes profesionales, en el que las instituciones de inserción desempeñan un papel central. Este trabajo se propone describir las condiciones institucionales de iniciación a la docencia de dos maestras de escuela primaria y analizar cómo ese contexto se articula con la construcción de saberes prácticos. Entendemos por saberes prácticos aquellos conocimientos que se elaboran a partir de la experiencia y del ejercicio cotidiano de la enseñanza, en escenarios atravesados por situaciones complejas y múltiples condicionantes. A partir de entrevistas, conversaciones informales y observaciones de clase, analizamos el contexto en que dos maestras que trabajan en paralelo construyen saberes sobre la enseñanza en sus primeros años de ejercicio profesional.

Palabras Clave

Saberes prácticos • enseñanza • docentes noveles • institución

Institutional conditions for the construction of practical knowledge in the early stages of teaching

*Maestra y profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Cursó la Maestría en Escritura y Alfabetización (FaHCE, UNLP) y actualmente es doctoranda en Ciencias de la Educación (tesis en curso). Fue becaria doctoral del Conicet. Se desempeñó como docente en escuelas primarias y actualmente trabaja en formación docente en asignaturas de práctica. Filiación: IDIHCS-FaHCE, UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: maiteguiamet@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0494-5312>

Abstract

The early years of teaching constitute a key period in the construction of professional knowledge, in which the institutions where teachers begin their careers play a central role. This study aims to describe the institutional conditions of entry into the profession for two primary school teachers and to analyze how this context is articulated with the construction of practical knowledge. We understand practical knowledge as the knowledge developed through experience and the everyday practice of teaching, in contexts shaped by complex situations and multiple constraints. Based on interviews, informal conversations, and classroom observations, we analyze the context in which two teachers working in parallel construct knowledge about teaching during their first years of professional practice.

Keywords

Practical knowledge • teaching • novel teachers • institution

Introducción

Los primeros años de trabajo docente son considerados como un momento de construcción de una gran variedad de saberes profesionales. Es en esta etapa que los y las docentes noveles tienen la doble tarea de enseñar y aprender a enseñar en contextos reales y con todas las responsabilidades que se adjudican al cargo (Marcelo, 2009). En este sentido, en los primeros años de ejercicio profesional comienzan a construirse los saberes prácticos, en tanto son saberes que se vinculan con la experiencia y el ejercicio laboral en contextos concretos. En palabras de Tardif (2004): “los primeros años de práctica profesional son decisivos en la adquisición del sentimiento de competencia y en el establecimiento de las rutinas de trabajo, es decir, en la estructuración de la práctica profesional” (p. 193). Lo señalado anteriormente plantea, al menos, dos preguntas: ¿qué saberes son construidos en los primeros años de trabajo en relación con la enseñanza? y ¿cómo se relaciona el contexto de inserción laboral en esa construcción? En el marco de una

investigación en curso¹ que aborda la primera pregunta, en este trabajo nos dedicaremos a analizar las condiciones institucionales en que se da la construcción de saberes sobre la enseñanza de dos maestras paralelas,² Celeste y Camila,³ en sus primeros años de trabajo. Se realizó un estudio de caso múltiple (Stake, 1998), en que los casos se seleccionaron por su potencialidad explicativa del proceso a analizar. Celeste y Camila eran dos maestras de alrededor de treinta años, que habían empezado a trabajar en primaria en 2020 (Celeste) y en 2021 (Camila). Celeste había estudiado Antropología algunos años (sin finalizar), luego Profesorado de Educación Inicial, y se había desempeñado como maestra en un jardín maternal, antes de recibirse de maestra y comenzar a trabajar en primaria. Camila había finalizado el Profesorado de Educación Primaria en 2022, y estaba estudiando Bibliotecaria Escolar. Ambas tenían segundo grado en el mismo turno de esta escuela, tenían estabilidad durante el año en los cargos que desempeñaban y tenían menos de tres años de experiencia en el nivel primario para el momento del trabajo de campo. Por otra parte, mostraron disposición para participar de la investigación. El trabajo de campo sucedió fundamentalmente en el año 2023. Se realizaron entrevistas iniciales a las dos maestras de segundo grado (a continuación serán referenciadas con el nombre de la entrevistada y la sigla EI). Luego se realizaron observaciones de clase durante alrededor de un mes (serán referenciadas con el nombre de la observada y OBS), una entrevista a la directora (será referenciada como EE) y conversaciones informales con la directora, vicedirectora y algunas maestras de la escuela. A principios del año 2025 se realizaron nuevas entrevista con cada maestra que recuperaron aspectos de lo observado en 2023 y consultaron sobre continuidades y cambios en ese tiempo (serán referenciadas con el nombre de la entrevistada y la sigla EPO).

1. Esta investigación se lleva adelante para la elaboración de una tesis doctoral titulada “Construcción de saberes prácticos sobre la enseñanza por parte de docentes en sus primeros años de ejercicio profesional”, para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Para su desarrollo, la autora recibió una beca doctoral del Conicet.

2. Se llama *maestras paralelas* a quienes tienen el mismo grado, pero distinta sección, en la misma escuela. En este caso, una de las maestras estaba a cargo de 2°C y la otra de 2°D.

3. Se utilizan nombres de ficción para preservar la identidad de las personas involucradas.

En el marco de la investigación en curso y este trabajo, utilizamos la categoría *saberes prácticos* –abordados por diferentes autores/as, por ejemplo: Perrenoud (1994), Schön (1992), Shulman (2005), Tamir (2005)– para referirnos a aquellos saberes que son construidos a partir del ejercicio y experiencia docente. Estos tienen su origen en la práctica cuando quienes enseñan resuelven a diario situaciones complejas de enseñanza con múltiples interacciones y condicionantes. Guevara (2017) señala que “se trata de saberes que están encarnados –porque resultan de la práctica sostenida en el tiempo–, se construyen y legitiman en situación y sirven para afrontar los problemas cotidianos del hacer” (p. 129). En este sentido es que resultan esenciales para la tarea de enseñanza en tanto se constituyen en herramientas para la práctica docente (Alliaud, 2017).

En palabras de Alliaud y Suárez (2011): “consideramos que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar” (p. 13). Este tipo de saber, sostienen los/as autores/as, se produce en contextos de gran presión, cargados de la incertidumbre propia de la interacción entre sujetos, en los que se deben tomar decisiones de manera inmediata, articulando sus perspectivas sobre la situación con alternativas poco probadas. Por este motivo es que Tardif (2004) dice que “el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo” (p. 14) refiriendo a la situacionalidad de los saberes que construyen los/as docentes.

Entre esas marcas indudablemente estarán marcas de las instituciones educativas en las que los/as docentes trabajan. En particular, para los/as maestros/as noveles, estos espacios son los primeros contextos en los que inician su construcción de saberes prácticos, por lo tanto este proceso estará marcado por las características de la institución, los/as compañeros/as de trabajo, el equipo directivo, la comunidad que atiende la escuela, las condiciones materiales, entre otras. En este sentido es que Serra (2015) enuncia que

Las investigaciones dan cuenta de las vivencias de los docentes noveles, sus sentimientos de inseguridad y temores, sus dificultades en la tarea pedagógica, para luego remitir a las características de las instituciones como factores de relevancia para explicar sus vivencias, especialmente por la carencia de dispositivos explícitos de inserción. (p. 43)

Pensar la institución escolar implica considerar una multiplicidad de elementos que moldean, conforman, condicionan y posibilitan la enseñanza. En los primeros años de trabajo las características de la institución apoyarán la construcción de los saberes docentes, que irán moldeando el modo en que cada docente realice el trabajo de enseñar. Podemos aventurar que condiciones institucionales diversas favorecerán la construcción de saberes muy disímiles.

En la institución analizada destacan algunos aspectos, que serán profundizados en los apartados venideros. Primeramente analizaremos las condiciones materiales y la comunidad que asiste a la escuela. El segundo apartado se dedica a analizar la dimensión pedagógico-didáctica de la institución, recuperando las voces de ambas maestras y la directora. Por último, se analizan las condiciones para el trabajo en equipo que presenta esta escuela. En cada apartado puede visualizarse cómo esta institución no está conformada solo por una multiplicidad de elementos “objetivos” o “materiales”, sino que también involucra una diversidad de miradas y posiciones alrededor de cada dimensión. Así es como en algunos puntos nuestras informantes coinciden en sus miradas, pero en otros puntos (la mayoría) parecieran hablar de instituciones distintas. En este sentido parecieran convivir varias instituciones dentro de una misma.

Condiciones materiales y comunidad

La escuela primaria⁴ se encuentra en la zona sur de la ciudad de La Plata, unas cuadras por fuera del cuadrado fundacional. Funciona en una construcción antigua, edificada hace casi un siglo,⁵ que ocupa la mitad de la manzana y en el que funcionan también un instituto de formación técnica y una escuela de estética. Esta construcción histórica tiene escaso mantenimiento, como sucede con muchas otras escuelas de estas características. Durante el año 2023 se suspendieron o se

4. Dado que en la investigación en curso los casos son las maestras, se seleccionaron dos que cumplieran con los criterios y se realizó trabajo de campo en las escuelas en las que trabajaban.

5. Según personal de la institución consultado (conversación informal mantenida con auxiliar en diciembre de 2025).

interrumpió la jornada escolar temprano por pérdida de gas (hubo dos evacuaciones durante la primera semana de clases), falta de agua, cortes de luz y obstrucción en las cañerías de los baños. En algunas ocasiones las familias decidían no enviar a sus niños/as a la escuela cuando eran advertidas de algún problema edilicio que se sostenía durante unos días y que reducía la jornada escolar. Además, la escuela no cuenta con sala de docentes y los baños para adultos/as estaban en malas condiciones.

En el momento del trabajo de campo, la escuela contaba con 26 secciones, organizadas en turno mañana y tarde, de 7 a 12 hs y de 13 a 18 hs, con una matrícula de alrededor de 800 estudiantes. En general, asistían niños/as de la zona sur de la ciudad. Con relación a la comunidad que atendía la escuela, las personas consultadas parecían compartir una misma mirada y la caracterizaban en su complejidad:

Muy diversa, pero muy, muy, muy compleja, o sea, familias. Hay familias muy, muy, muy pobres, muy pobres en muchos sentidos. Muchas de las familias no saben leer ni escribir. No, no entienden la importancia de ir todos los días a la escuela. Eh... Nada, tienen otras prioridades, otras necesidades que atender que son más importantes, como comer. O sea, no tienen agua caliente, no tienen... Se les prenden fuego las casas en invierno. (Celeste EI)

Las comunidades son que vienen con problemas de alimentación, quizás les cuesta concentrarse, no tienen ayuda en la casa. (Camila EI)

Un problema generalizado que se visualizaba en la escuela durante ese año (2023) era el alto grado de ausentismo. De una matrícula de 25/26 estudiantes en los grados observados, diariamente asistían alrededor de 15/20 niños/as. Celeste, una de las maestras, lo vinculaba con la pérdida de sentido que había sufrido la escuela: “Los padres mismos les mienten a los nenes y le dicen ‘no, no tenés clase’” (Celeste EI). A su vez manifestaba que el problema era que se erosionó el vínculo entre escuela y familia. Esta percepción coincide con la de Baquero (2004), quien, entre otros autores que señalan la cuestión, plantea que “La razón de ser de las instituciones modernas parece desfondada y con ella la escuela, claro está, preparada para la producción de una ciudadanía agotada como forma de subjetividad (p. 166).

En relación con este problema de magnitud no parecía haber una respuesta institucional unificada. Esto dejaba a las maestras principiantes en la situación de buscar algunas respuestas aisladamente. Serra (2015) advierte sobre ello: “Si lo que está operando en las instituciones es una transformación profunda, al docente principiante le toca enfrentar una doble novedad, la propia y la de la situación” (p. 50). Más allá de la voluntad de quienes dirigían la institución por abordar este problema, se encontraban ellas también en situación de principiantes ante esta situación novedosa. Las maestras, con nula orientación, tomaban distintas decisiones. Camila optaba por, luego de varias inasistencias de algún estudiante, llamar a la familia. Sin embargo, si no recibía respuesta, derivaba la cuestión al Equipo de Orientación Escolar:

Es como que nada, yo sé que si yo ya no puedo comunicarme y veo que eso continua, ya lo derivo al equipo y el equipo se encarga como de averiguar. Y la social se supone que debería hacer una visita al domicilio, que no es lo que sucede. (Camila E1)

Camila recurría a otros actores institucionales que, entendía, debían intervenir en esta situación, sin embargo, no encontraba apoyo en ellos. Esto era coincidente con el relato de otra maestra:⁶ “Me señala una nena y me dice que ella no venía desde hacía un mes y nadie del Equipo de Orientación hizo algo, finalmente tuvo que ir ella misma hasta la casa de la nena” (OBS).

La otra maestra, Celeste, además de hablar con las familias sobre la importancia de que los/as estudiantes vayan todos los días a la escuela, tomaba algunas decisiones respecto a la enseñanza para intentar subsanar esta problemática:

Como esto, de que es importante que si no están que vean lo que se hizo porque mañana vamos a ver algo en base a eso que hicimos antes y si no no vas a

6. Maestra que no fue parte del estudio, pero conversó informalmente con la investigadora durante un recreo escolar.

entender nada. Pero bueno, hay que empezar a hacer cosas más repetitivas, o sea, como que sean varias veces lo mismo. [...] De alguna forma, si no lo viste hoy, si venís en tres días te engancho. Pero acá están perdiendo más posibilidades los que están más enganchados. (Celeste EI)

Advertimos que, si bien esta maestra intentaba encontrar una respuesta desde la enseñanza y en absoluta soledad, una consecuencia de esta “solución” podría ser mayor pérdida de sentido en la institución escolar, tal como señala Baquero (2004): “La ineficacia en la operatoria sobre lo real, por la intervención en un campo, reforzaría este enquistamiento; generaría, en lugar de nuevos efectos de discurso y producción de pensamiento, lazos establecidos a partir de un conjunto de rutinas determinadas” (p. 169).

Retomando la percepción de Celeste de que las familias deciden no enviar a sus hijos/as a la escuela porque no encuentran sentido en ello, es importante considerar que la pérdida de sentido de la institución escuela es un asunto de una magnitud tal que no puede ser resuelta por cada maestra individualmente. Incluso podemos pensar que no puede ser resuelta por cada institución aisladamente, en tanto se trata de una transformación de la relación del sistema educativo con la sociedad. Sin embargo, puede haber aproximaciones institucionales para dotar de sentido a la escuela. Celeste advierte que esta escuela se alejaba de ello: “No se sostienen los acuerdos. Ninguna, ningún acuerdo se sostiene. No hay fundamentos para nada” (Celeste EI). A su vez, en distintos momentos del período de observación Celeste mencionaba situaciones recreativas que se proponían en la escuela, pero que perdían sentido cuando no se generaban propuestas pedagógicas para los/as alumnos/as. Al respecto se da una conversación entre maestras y la vicedirectora que permite ver la posición de las autoridades:

En el recreo charlan algunas maestras con la vicedirectora. Hablan de un picnic que van a hacer el viernes en la última hora. [...] Alguna maestra dice que estaría bueno plantear un juego o algo para hacer en ese tiempo. La vice directora dice: “y en la quinta [hora] pintamos mandalas si es necesario”, otra maestra responde: “sí, porque si no no los bajás después”, refiriéndose a después del picnic. La vice directora contesta: “24 años al frente de un grado, ¿qué querés que te diga?

Ya estoy como muy acostumbrada a darles mandalas, a darles palitos chinos”, un poco entre risas lo dice. (OBS)

Estas condiciones institucionales perjudicaban la tarea de enseñanza, sobre todo para los/as docentes que recién se inician, según advierte Serra (2015):

Cuando los profesores ingresan a la docencia en instituciones desorganizadas, con equipos de conducción de escaso liderazgo, estudiantes de sectores desfavorecidos con bajas expectativas respecto de su permanencia en la escuela y alto ausentismo, docentes con baja pertenencia institucional y alto ausentismo también y escasa participación de los padres entre otros rasgos, la tarea de enseñar, compleja de por sí para cualquier docente, se torna muy difícil de abordar para aquellos que recién se inician. (p. 44)

Se visualiza que ante un contexto complejo y novedoso para todos/as los/as actores institucionales, aun para los/más experimentados, estas maestras nóveles construyen, en soledad, algunos saberes para atender la situación. En particular, construyen algunas estrategias de enseñanza, relativas a la repetición de actividades, para garantizar que todos/as pasen por estas, sea cuando sea que asistan a la escuela. Sin embargo, también pareciera que construyen algunos saberes relativos a las responsabilidades en la institución, a quién le tocarían qué tareas y cuál es el límite de sus posibilidades de intervención.

Lo pedagógico-didáctico a nivel institucional

En este apartado presentamos a la institución desde su dimensión pedagógico-didáctica. En lo relativo al trabajo de enseñanza es donde encontramos mayores diferencias entre las visiones de las maestras y la directora de la escuela. Sobre este aspecto, central para la institución escolar, parecieran visualizarse *tres escuelas distintas*. Presentamos a continuación, entonces, cada una de esas escuelas, visualizadas en las preocupaciones sobre la enseñanza y la institución del equipo de

conducción, con especial preponderancia de las opiniones de la directora, Estela, y las de cada maestra, Celeste y Camila.

Yo me pongo mucho como ejemplo: Estela

Esta escuela primaria, en el momento del trabajo de campo, tenía como directora a Estela, una docente ya al final de su carrera, en espera de la jubilación. Hacía cinco años estaba en la institución ocupando cargos en el equipo de conducción. Si bien al comienzo del trabajo de investigación mostró resistencias al ingreso a la escuela,⁷ hacia el final de la permanencia en la institución accedió a ser entrevistada. Durante esta conversación pudo desplegar su posición con relación a los problemas de la escuela, la enseñanza y la tarea escolar, el equipo de docentes del turno tarde, los/as maestros/as que se inician y su intervención pedagógica como directora de la institución.

En lo referido al trabajo de los/as docentes, visualizaba que es muy diferente el plantel en cada turno y, por lo tanto, las posibilidades de trabajo:

Son como dos escuelas. [...] a la tarde es como que uno tiene que ir permanentemente acompañando, viendo, estando, se hacen más reuniones a la tarde con los docentes que en el turno mañana, por una cuestión de que el plantel es inestable, el plantel es ausentista. (EE)

Además, señalaba que a la tarde había más maestros/as recién recibidos o todavía estudiando. Sin embargo, esta era una situación que no se comunicaba o informaba cuando estos/as docentes empezaban a trabajar: “Yo pensé que estaban todos

7. Resistencias que se manifestaron de distintos modos: no respondía mails ni mensajes enviados; prohibió el ingreso de la investigadora a la escuela hasta tanto ella no lo organizara, a pesar de que este había sido acordado con la vicedirectora; presentó cuestionamientos al diseño de trabajo de campo aduciendo que eran demasiados días y horas de observación en los grados, entre otras. Sin embargo, finalizado el período de permanencia y observación en la escuela, la directora accedió de buen modo a una entrevista en la que compartió con escasas reservas sus críticas al equipo docente.

recibidos. Ni bien empecé la reunión muchos dijeron ‘no, yo no... estamos terminando’. Y yo dije ‘Ay, dios’...” (EE). En las investigaciones sobre docentes noveles esta es una cuestión recurrente, que se asocia con las dificultades de los directivos de acompañar los inicios en la docencia, tal como lo señala Menghini (2015):

Los directivos desconocen si en sus escuelas hay docentes principiantes, al mismo tiempo que no generan ninguna estrategia de recepción y contención de ellos [...] Dan por sentado que los docentes que se inician están preparados en todos los aspectos, que fueron formados, por lo tanto no creen que sea su tarea formarlos y orientarlos en los comienzos laborales. (p. 23)

Desde la mirada de la directora, la falta de titulación de los/as maestros/as de la escuela a su cargo no era un tema meramente formal o administrativo, sino que lo vinculaba con la escasa experiencia en el rol y con mayores dificultades para llevar adelante propuestas de enseñanza:

Entonces como que no se puede llegar a trabajar con la propuesta, porque son docentes que todavía, en la mayoría en el turno tarde, no están recibidos... Pero porque son chicos que, vuelvo a decirte, que [...] no en la mayoría no están, no han terminado la carrera y vienen con muchos derechos y pocas responsabilidades. Eso es lo que observo, vienen con el estatuto, pero con esto de muy poca práctica. (EE)

Lo que la directora esperaba de los/as docentes de la institución que conducía era, principalmente, vocación y dedicación a los/as estudiantes. Valoraba que cada docente lograra la organización de su grupo de estudiantes; esto suponía que estuvieran ordenados y haciendo algo adecuado a sus posibilidades y saberes. Lo que esperaba de los/as maestros/as de primer y segundo grado particularmente era vocación, paciencia, conocimientos, dedicación en la preparación de las tareas y que consultaran al equipo directivo si tenían dudas. Consideraba positivamente a las maestras que ese año estaban en primer grado porque habían logrado grupos organizados y ordenados, elaboraban materiales y portadores de información

individuales y grupales y actividades particulares “desglosadas para aquellos que realmente necesitan” (EE). La directora enunciaba como importante que los/as docentes generaran tareas diversificadas para sus grupos de estudiantes, sin embargo veía que sucedía poco entre el equipo docente. En particular, lo señalaba como un problema en las maestras de segundo grado: “cosas que no observás en los 2º, que las actividades particulares ¿no? [...] Vos tenés una tarea unificada, no tenés diversidad” (EE). Estela planteaba que al ir a un grado ella podía diagnosticar rápidamente los saberes del grupo y adaptar las tareas a las posibilidades de cada uno, sin embargo los y las docentes nuevos carecían de estos saberes: “eso le falta, eso a la gente, a los que vienen” (EE).

La directora tenía una gran preocupación en relación con el abordaje de la diversidad en el aula, cuestión que consideraba que los/as maestros/as no incluían en sus propuestas:

Y ellos dicen que no pueden trabajar en la diversidad, que es un gran problema, porque los chicos no tienen comida en la casa y seguimos tirando la pelota afuera, como siempre digo, porque nosotros no vamos a cambiar que los chicos no tienen la comida, nosotros tenemos que cambiar nuestras estrategias. (EE)

En relación con este punto ella mencionaba: “yo me pongo mucho como ejemplo” (EE) y recuperaba sus experiencias en aula para explicar el trabajo que esperaba del equipo docente a su cargo. Sin embargo, advertía que la falla no estaba solo en los/as maestros/as, su voluntad de instalar otras prácticas y sus saberes. Estela observaba que, en el contexto de trabajo con una comunidad muy vulnerable, había otras cuestiones para atender que postergaban lo pedagógico:

tampoco puede estar pidiendo tanto a los maestros porque en realidad... Es cierto que hay chicos que se te duermen, tenés chicos que tienen la verdad, eh... una alteración en la conducta que también a veces es difícil. [...] Se pierde toda la parte pedagógica. A veces no sé, es difícil. Mmm. Hay un montón de cuestiones, no solamente que el maestro no sabe, no, hay otros. (EE)

Otra de las preocupaciones de la directora era en relación con la posición que adoptaban los/as maestros/as y el clima de clase que se generaba. Entre las interrupciones varias que sucedían en la escuela (auxiliares que ingresaban a las aulas, otras interrupciones a las clases y la atención a la conducta de los niños/as eran señaladas como distractores) y la falta de carisma de los docentes para leer un texto o llevar adelante las clases, era muy difícil involucrar a los/as estudiantes: “porque vos le presentabas la tapa y se perdió esto de también, de teatro, de posicionarnos como lectores modelo. [...] No se crea el clima, no se trabaja de la manera que debiera trabajar los textos, no son todos iguales” (EE).

A Estela le preocupaba que los/as maestros/as a su cargo no pensarán sus propias intervenciones o actividades alrededor de las orientaciones de enseñanza que llegaban desde los niveles jerárquicos,⁸ y que a veces no podían tomarlas porque no sabían cómo trabajar con secuencias. Sin embargo, advertía que, desde su perspectiva, algunos de los materiales enviados no eran buenos, en particular algunas versiones de cuentos.

La directora estaba preocupada por lo que sucedía en la escuela y por ello “al empezar este año se puso todo, como digo yo, ‘al asador’” (EE). Esto significó para ella comenzar el año trabajando sobre contenidos y, fundamentalmente, hábitos: “No había que salir cada cinco minutos al patio a buscar, eso [el pasillo de la escuela] era un corredero, salían, los chicos abrían la puerta y se iban. No había hábito de trabajo” (EE). Cuando se la observó dar la bienvenida a los niños y niñas al inicio de la jornada, su mensaje tuvo que ver con no correr ni pelearse en la escuela.

En relación con las maestras de segundo grado, la directora había ubicado a Celeste y Camila en esos grados con la intención de realizar un acompañamiento:

8. Durante el año 2023, la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires inició una política de elaboración de orientaciones de enseñanza para las cuatro áreas (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) de desarrollo obligatorio en las escuelas del nivel. La estrategia fue enunciada por el nivel del siguiente modo: “El propósito de las propuestas obligatorias [...] es asegurar en ambos ciclos los contenidos que se espera que se enseñen”. Las maestras empezaron a trabajar no solo con las prescripciones de contenidos y enfoques de enseñanza de los Diseños Curriculares, sino que además recibían prescripciones sobre las estrategias de enseñanza, los materiales y actividades específicas en cada propuesta, en un intento, podemos suponer, por realizar una mayor regulación sobre la práctica docente.

las dos personas que estaban con dificultad pero como digamos podíamos fortalecerlas, pero bueno a veces se puede acompañar, a veces no se puede acompañar por la dinámica institucional. Pero estamos atentas, estamos trabajando y mucho en esos segundos, es más se ha puesto maestra de apoyo también. (EE)

Cabe aclarar que Celeste trabajaba en esta escuela desde el año 2020 y Camila desde el 2022. Si bien Estela señalaba que ambas maestras tenían dificultades, luego las caracteriza de modo muy distinto, señalando diferentes problemas y fortalezas.

En relación con Celeste,⁹ la directora reconocía que tenía muchos conocimientos y valoraba su modo de trabajo con los/as estudiantes, en el que se constituían como protagonistas: “era una chica que tenía innovación y podía llevar a los chicos y buscaba la manera de trabajar desde la construcción” (EE). Resaltó el trabajo que la maestra hizo durante la pandemia, elaborando distintos videos que le permitían alfabetizar. Sin embargo, plantea que en los grupos que ha tenido, en la vuelta a la presencialidad, no se visualizaban avances significativos en la apropiación del sistema de escritura. Vinculaba esto con los/as alumnos/as que había tenido Celeste, que fueron grupos complejos con familias que no acompañaban: “muy abierta a las sugerencias, todo lo que se podía decir, pero no la ayudaba el grupo de padres” (EE). La directora, sin embargo, valoraba el trabajo que la maestra había hecho por unir el grupo de familias y vincularlos a la escuela. El problema mayor que Estela señalaba era que a Celeste “administrativamente le costaba hacer una planificación” (EE). La pregunta que surge de esta declaración es qué sentidos tenía la planificación de la enseñanza para Estela y qué constituía lo administrativo de la planificación.

Para el caso de Camila la directora tenía una caracterización más detallada sobre su práctica de enseñanza, y consideraba que, a pesar de haber recibido muchas orientaciones, la maestra sostenía las mismas prácticas que resultaban ineficaces:

Se ha orientado mucho, ha estado dando clases expositivas, ha estado el equipo trabajando y seguimos en la misma situación. Entonces ella es una chica que

9. En el momento de la entrevista con Estela, Celeste ya no trabajaba en la institución.

tiene posibilidades, porque tiene conocimiento, yo no sé si no puede recibir lo que uno trata de decir o el resto sigue igual. (EE)

En la voz de la directora puede escucharse cierta desconfianza hacia las posibilidades formativas de Camila. Continuaba la caracterización expresando que las clases de esta maestra giraban en torno a ella y que le resultaba difícil trabajar para el conjunto de estudiantes:

¿qué puedo decirte? Que no está recibida, que todavía le cuesta recepcionar esto de trabajar para todos. Es ella la que es protagonista, [...] Camila pregunta, indaga y de repente si no hay respuesta termina trabajando o respondiendo o resolviendo ella, las observaciones que yo he hecho. No sé si a vos te pasó lo mismo... (EE)

Dejaremos de lado un momento la presentación de la perspectiva de Estela para introducir algunos datos relevantes para interpretar su voz. Por un lado, resulta necesario decir que Camila manifestó en consultas estar recibida al comenzar a trabajar en esta escuela. Por otro lado, es curioso el lugar que la directora le otorgó a la investigadora en distintos momentos del trabajo de campo. Hemos mencionado la resistencia que se produjo al inicio de la investigación, que contrasta significativamente con el lugar de colega e interlocutora para compartir parte de sus preocupaciones sobre lo que observa de las maestras, que se evidencia en la apertura sobre los problemas que visualiza en Celeste y Camila y la consulta a la investigadora relativa a si comparte su visión sobre ellas.

Retomando la mirada de Estela, ella explica que al inicio del año los/as chicos/as de este segundo “no tenían conocimientos de nada del abecedario” (EE) y que las intervenciones de Camila en alfabetización no eran las adecuadas. Sobre una clase que observó comentaba que:

entre todos tenían que escribir qué oficios eran. Y ella hacía el descifrado, entonces no tenía sentido el descifrado, porque llegaba un momento que era fonología, no docente. (EE)

En esta clase, la directora aprecia que se perdió el propósito a partir de las intervenciones de Camila. Por otro lado, Estela sostenía que si bien a la maestra se la había orientado sobre el uso de silabarios y portadores de texto y ella empezó a usar estos materiales, después “lo deja ahí, inconcluso, no lo sigue trabajando para seguir generando escrituras nuevas para aquellos que en verdad lo necesitan” (EE). La directora además visualizaba que el trabajo era homogéneo y rutinario, lo que provocaba que fuera poco pertinente para algunos grupos de estudiantes con saberes más avanzados en relación con la alfabetización:

Entonces como que pierde el sentido porque no todos necesitan seguir trabajando con el silabario, ya hay algunos que están alfabetizados. Entonces hay que profundizar desde otro lugar a esos alumnos, fortalecerlo con un otro, por ejemplo, en la escritura o trabajar recomendaciones, digo por decir algo. En cambio otros no, hay que trabajar con listas de palabras, con reconocimiento de imagen y palabra, y eso es algo que se debe hacer por escrito. (EE)

A partir de este diagnóstico que realizaba de la situación escolar y del equipo de docentes, Estela enunciaba que tomaba la tarea de acompañar a los/as docentes que recién se iniciaban:

Entonces estamos trabajando y acompañando a ellos en esta transición de estar frente a los niños. Si bien tendrían que tener, que es lo que hablábamos la vez pasada, más métodos y más estrategias que el resto, no lo pueden plasmar, no pueden llevar a cabo. (EE)

Este acompañamiento consistía en distintas acciones. Algunas de ellas podríamos vincularlas con lo *administrativo*, otras con la *observación y orientación en aula* y otras con la *demonstración de la tarea docente*.

En relación con la respuesta *administrativa*, Estela explicaba que

este año nosotros nos pusimos con el legajo docente de cada uno y a escribir, porque si no nos encontramos siempre con esto de que, que el alumno sigue

pasando y en 6° año todavía están sin alfabetizar. Y cuando uno le pide respuesta... porque las planificaciones, se las fue devolviendo con correcciones y demás, no saben qué responder. (EE)

Entendemos que la directora encontraba una relación entre el registro del actuar docente en el legajo y la mejora de las prácticas de enseñanza, aunque no explicitaba de qué modos esos escritos eran comunicados a los/as docentes ni qué recepción tenían.¹⁰

El segundo grupo de acciones que implementaba eran la *observación y orientación*. Estela consideraba que ella es una directora que ingresaba mucho a las aulas. Incluso, una de sus objeciones al ingreso de la investigadora tenía que ver con que ellas (refiriéndose a la directora y vicedirectora) ingresaban permanentemente a las aulas. Esas observaciones tenían que ver, acorde a lo enunciado por Estela, con acompañar a los/as docentes en su tarea de enseñanza. Luego de esas observaciones ella manifestó que realizaba devoluciones:

Yo al principio se las fui haciendo en forma oral, pero al ver que no modificaban ya así, después de la observación donde se observa todo el trabajo que han tenido se les marca cómo podría haber sido y cómo se puede seguir trabajando en lo sucesivo. (EE)

En relación con la *demonstración*, la directora explicaba que en algunas ocasiones ella se ponía a trabajar a la par del maestro/a en el aula. Eso permitiría a los/as docentes ver en acción las prácticas que la directora esperaba pudieran desarrollar y conocer alternativas que no hubieran considerado:

Una de las cosas que hacemos cuando vemos que el maestro está trabado o como que está muy nervioso, me pongo a la par a trabajar. Entonces ahí, “ah, qué

10. Incluso una de las maestras manifestó que nunca recibió ninguna devolución escrita luego de ser observada.

bueno”, que esto, que lo otro... “che, tal cosa, hubiese hecho tal cosa”, “¿tenés una ficha así pueden pasar a escribir?”. Y entonces te dicen “¡Ah, no se me hubiese ocurrido”, “por qué no hacen un portafolio así pueden trabajar después en borradores”... “Ah, sí”. Entonces cómo desde ese lugar uno acompaña. (EE)

En términos generales, podemos considerar que la estrategia general de acompañamiento y orientación estaba dada por Estela poniéndose de modelo de las prácticas y el modo de ser docente. Tanto en su posición como figura de autoridad en la escuela –“cuando les digo toca el timbre me ven parada ahí, es otra escuela” (EE)– o por su experiencia en el aula, ella orientaba desde su propio modo de ser: “cuando uno pone en práctica esto del trabajo de la diversidad... entonces empiezan ‘¡pero ey!, ¿cómo vamos a trabajar la diversidad?’ Yo siempre me pongo de ejemplo” (EE).

Otra línea de trabajo con los/as maestros/as fue la construcción de un proyecto de alfabetización en el que se daban “tips” para el trabajo en el aula:

Ahí [en el proyecto] se le da los tips a los maestros de cómo trabajar la comprensión. Se fue dando los distintos tips para la alfabetización inicial y la avanzada. Desde la comprensión de texto. Y ahí fui poniendo diferentes tips para trabajar, para que se pueda lograr la alfabetización en primer ciclo y el segundo ciclo, esto del trabajo... No, eh, la formación del estudiante que es la comprensión. (EE)

En términos generales es importante destacar que una buena parte de la tarea de Estela estaba relacionada con gestionar los múltiples problemas edilicios que tenía esta construcción tan antigua y deteriorada. En ese sentido, coincidimos con Díaz y Menghini (2015) cuando sostienen que “la función de los directores se ha ido complejizando y recargando de tareas en las últimas décadas, y es posible que la atención a los docentes principiantes no figure entre sus prioridades” (p. 113). Porque, más allá de todo el acompañamiento e intervención que enunciaba la directora con relación a los segundos grados, las maestras de estos cursos tenían una perspectiva distinta sobre el acompañamiento pedagógico en esta institución.

Es una persona que tiene conocimiento y si ella me dice que eso funciona, lo puedo intentar: Camila

Camila es una maestra recibida en el año 2022 que había empezado a trabajar en 2021, durante la pandemia, como maestra de profundización de los aprendizajes. Tenía alrededor de treinta años y estaba estudiando Bibliotecaria Escolar. Este era el segundo año que trabajaba en esta escuela: en el año 2022 había estado unos meses a cargo de tercer grado, en 2023 (el año del trabajo de campo) en segundo grado, en 2024 estuvo en las tres secciones de cuarto grado de la escuela a cargo del área de Prácticas del Lenguaje y en 2025 estuvo a cargo de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales en un cuarto y un quinto grado. Ella percibía que, dado que ella no era provisional, el equipo de conducción de la escuela la iba moviendo año a año a distintos grados que no eran elegidos por los/as maestros/as con mayor antigüedad. Esto le generaba una situación de “primera vez” todos los años, desarticulando sus posibilidades de construir saberes de un año a otro en el mismo grado y con las mismas propuestas de enseñanza.

Mientras estaba en segundo grado, Camila mostraba una gran preocupación por la alfabetización de su grupo de estudiantes, por ello casi todas las situaciones de enseñanza observadas, en todas las áreas, culminaban con situaciones de escritura.

Con relación a los aspectos pedagógico-didácticos en la institución, la maestra mencionó que para algunos casos y situaciones no había recibido orientaciones o acompañamiento, sin embargo para otros casos sí. Sobre las planificaciones, por ejemplo, manifestó que si bien las enviaba, no consideraba que hubieran sido leídas ni había recibido comentarios sobre estas:

Desde lo institucional nos piden las planificaciones cada quince días o lo podemos mandar mensual y se supone que debería haber una devolución, cosa que no hay. Que estaría bueno que nos digan, nos den más propuestas o más ideas pero que es como que las mandamos y no está. Supuestamente está por si nos ausentamos y alguien nos tiene que cubrir. (Camila EI)

Pareciera que enviar las planificaciones respondía a un requerimiento administrativo, pero no había revisión desde el equipo de conducción. Tampoco había momentos

organizados para que los/as maestros/as con preguntas pudieran formularlas y conversar sobre sus preocupaciones y problemas. Se evidencia en esa situación la ausencia de “figuras significativas a quienes puedan recurrir o plantear dudas y temores” (Serra, 2015, p. 44), aspecto coincidente con los hallazgos de otras investigaciones sobre docentes principiantes.

Sin embargo, durante los primeros meses de 2023 Camila había sido observada por la directora, quien le brindó orientaciones sobre el modo de alfabetizar en función de la caracterización que realizaba del grupo. Como el grupo tenía pocos conocimientos sobre el sistema de escritura, Camila debía alfabetizar de modo “tradicional”:

Y en cuanto a lo tradicional me dijo ella que iba a seguir pasando y lo que ella quería ver es esto, que trabajemos primero con todas las vocales y después empezamos con la “m”, después con la “p”, después con la “s”, con las primeras que empezaría a trabajar y que ellos a medida iban a tomar, a relacionar las demás consonantes con las vocales y luego a trabajar con silabario. [...] Quedó mi planificación así y me hizo hacerla de un día para el otro y fue una cosa así. (Camila EI)

Pareciera que a partir de un diagnóstico del grupo como “bajo” y malnutrido, la directora proponía un enfoque de alfabetización distinto al sostenido por el diseño curricular que consistía en la alfabetización a partir de la presentación de las letras, primero, y luego la composición de palabras a partir de las sílabas:

Nos dijo en un principio, antes que nada que esto le parecía como una forma porque teníamos poco tiempo, porque ella trabajaba con el “ma, me, mi, mo, mu”, me dijo, porque de esa forma como las comunidades, son que vienen [*sic*] con problemas de alimentación, quizás les cuesta concentrarse, no tienen ayuda en la casa y como que lo teníamos que hacer lo antes posible. Básicamente esas fueron las indicaciones de ella. (Camila EPO)

Se lee que pareciera que hay enfoques de enseñanza que son más rápidos y más efectivos para ciertos grupos de estudiantes, y que otros enfoques estarían reservados

para cuando se dispone de más tiempo y un grupo con otros saberes sobre el sistema de escritura. Para este grupo en particular el camino es la repetición y memorización: “fue lo que me dijo Estela, que ellos de tanto repetirlo y verlo, que puedan relacionar el sonido con la sílaba que están mirando” (Camila EPO).

Por otro lado, Camila recibió esta propuesta como una indicación que fue dada a todas las maestras de segundo grado, especialmente a aquellas que se estaban iniciando: “como que ella quería que en los dos grados quería que trabajemos de esta forma. Más que nada las que estábamos empezando” (Camila EPO).

De estas orientaciones y la apropiación particular que realizó Camila resultó una propuesta de alfabetización que consistía en la escritura de palabras (que se desprendían de la actividad previa, por ejemplo: palabras del cuento que acababan de leer) a partir de una *sopa de sílabas*,¹¹ esto es: la maestra escribía en el pizarrón todas las sílabas que eran requeridas para escribir las palabras solicitadas (si las palabras a escribir eran *mesa, silla y plato*, hubiera escrito ma, me, mi, mo, mu, sa, se, si, so, su, lla, lle, lli, llo, llu, pla, ple, pli, plo, plu y ta, te, ti, to, tu) y los/as niños/as debían unir con flechas las distintas sílabas para formar las palabras. Luego escribían las palabras completas debajo de la sopa de sílabas. Sus intervenciones en estos momentos consistían en sonorizar lentamente la palabra acentuando la letra que tenían que encontrar y escribir.

A su vez, la alfabetización era el contenido primordial, dejando de lado otros contenidos de enseñanza: “porque la consigna de ella era que, dijo ‘la ciencia quizás no es tan importante’ como que hay que alfabetizar” (Camila EPO). Esto se visualizaba en las prácticas de Camila, quien proponía situaciones de escritura de palabras y oraciones (según los conocimientos de cada niño/a) luego de todas las situaciones de enseñanza independientemente del área en que hubieran trabajado (por ejemplo, escribir nombres de animales luego de una clase de ciencias naturales, escribir los trabajos de Sarmiento, luego de una clase sobre el día del maestro, entre otras situaciones).

11. Esta es una denominación que no utiliza la maestra sino que fue construida en el marco del análisis para la investigación.

Camila, en coherencia con lo dicho por la directora, recibió asesoramiento con dos modalidades: fue observada y luego observó una demostración en su aula por parte de Estela.

Sobre las observaciones, Camila manifestó que la directora le pidió las planificaciones de las clases que iba a observar, que se sentaba y redactaba todo lo que iba sucediendo. En una de esas primeras observaciones fue que la directora le indicó oralmente el modo de alfabetización que pretendía ver en el aula, aunque nunca le hizo una devolución por escrito: “nunca me dio la devolución, es como eso lo hizo al principio y hasta ahora no me dio una devolución de lo que observó” (Camila EI).

Además de observar y escribir, también hizo una demostración en el aula de Camila:

Como que nos daba consejos y esto, bueno, en sí lo implementó ella básicamente. Yo lo seguí, más o menos creo que funcionó algo. Pero ella vino un día y, qué sé yo, porque viste que ella iba a observar las clases. [...] Y ella dio una clase también así, y a ella le parecía que trabajemos de esa forma.

Investigadora: ¿esto de anotar las sílabas y armar la palabra, ella fue a tu grado y lo hizo con los chicos y vos viste eso y lo tomaste?

Camila: Sí, me dijo que para ella sigamos así, que iba a ser como más sencillo para ellos, por lo que ella conocía de la comunidad. (Camila EPO)

Esta práctica parece que se repetía en varios grados en los que había maestros/as principiantes: “las que eran nuevas la directora, que sé yo, decía que si tenés alguna duda no sé, ‘te digo, te explico’, que le han planteado dudas y ella ha ido al salón y ha hecho una clase ella como ejemplo para las otras” (Camila EPO).

Camila consideraba que había tenido un escaso recorrido en temas de alfabetización en su formación inicial, refería que no tuvo buena “base”. Esta falta formativa sumada a la variedad y diversidad de materiales disponibles sobre alfabetización y su propia inexperiencia en el cargo le generaba inseguridad a la hora de enseñar. En ese marco, las orientaciones de la directora le resolvieron un problema de la práctica. El lugar de experiencia de la directora, para

Camila, era un respaldo importante y le otorgaba autoridad en relación con la enseñanza, sobre todo cuando pensaba en su situación de principiante con poca experiencia:

porque viste como que cuando no sabes o no estás segura de un contenido y te dan el ejemplo, la directora y funciona, vos decís “bueno, lo hago porque me está como avalando, es una persona que tiene conocimiento y, si ella me dice que eso funciona, lo puedo intentar. (Camila EPO)

Pareciera que cuando la formación inicial no se percibe como suficiente, empieza a pesar más la autoridad jerárquica y la experiencia de los distintos actores institucionales. Al respecto planteaba que si bien Estela a veces tenía malos modos para decir las cosas, si le planteaban alguna duda ella ayudaba (orientando o yendo al salón a ejemplificar) y eso, desde la mirada de Camila, para quienes se iniciaban, era positivo: “eso estaba bueno, estas desorientada y no sabés, que vaya y te muestre más o menos una forma, está bueno” (Camila EPO).

De todos modos, esta maestra tuvo que hacer adecuaciones con relación a este modelo que fue ofrecido por la directora, sin contar con materiales de consulta fiables en los que apoyarse: “después yo a esto lo relacioné con los contenidos” (Camila EPO). De ello resulta, probablemente, que todas las situaciones de casi todas las áreas terminaran en este tipo de escritura: el pizarrón lleno de sílabas que los y las estudiantes tenían que unir para escribir algunas palabras vinculadas al tema visto anteriormente.

A mí nadie me dijo cómo tengo que hacer las cosas: Celeste

Celeste estudió algunos años de antropología en la Universidad Nacional de La Plata, después el Profesorado de Educación Inicial y, más adelante, el Profesorado de Educación Primaria. Había trabajado cuatro años en un jardín maternal

perteneciente a una institución privada católica,¹² cuando en 2020 tomó su primer cargo en escuela primaria, un primer grado en la escuela en cuestión, dos semanas antes de que se decretara en nuestro país el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio a causa de la pandemia del Covid-19. Previo a ello, su experiencia en primaria se reducía a una suplencia de seis meses en una Escuela Primaria privada mientras empezaba a estudiar el Profesorado de Primaria, varios años atrás. Durante ese tiempo, ella consideraba que aprendió “que uno adentro del salón puede hacer lo que quiere realmente” (Celeste EI). Celeste continuó trabajando hasta agosto de 2023 en la escuela en la que inició en marzo de 2020. En septiembre del 2023 renunció para trabajar en una escuela privada.

Esta maestra tenía fuertes críticas en relación con los sentidos que se le otorgaban a esta escuela y con los modos de gestionarla. Previamente mencionamos que esta maestra sostenía que muchas situaciones escolares no tenían sentido, además pensaba que “no hay equipo, no hay equipo. Es, es un sálvese quien pueda, peor en el turno tarde. No sé por qué siempre es peor el turno tarde, no se sostienen los acuerdos. Ninguna, ningún acuerdo se sostiene. No hay fundamentos para nada” (Celeste EI).

Otros de los cuestionamientos de Celeste en relación con la gestión institucional tenían que ver con los pedidos que las directoras realizaban. Ella cuestionaba los fundamentos (para Celeste, sin fundamentos) y motivos por los que les solicitaban ciertos materiales y documentos:

Ayer a las nueve de la noche, la directora me avisa de que si, cuando pueda que le mande lo que vamos a hacer para el 24 de marzo, pero no porque le parece que es importante saberlo antes, sino porque se lo pide la inspectora. (Celeste EI)

12. A los efectos de esta investigación, se considera a Celeste como maestra novel en tanto su experiencia en el nivel primario era, al momento del trabajo de campo, de menos de cinco años (tiempo en que un docente dejaría de ser considerado principiante por la literatura específica). Si bien ella tenía experiencia en el nivel maternal, consideramos que las diferencias relativas a la edad de los sujetos y los contenidos de enseñanza generan una distancia suficiente para que vuelva a ser principiante en este nuevo nivel y tenga que construir saberes específicos en relación con la enseñanza en el nivel primario.

La crítica más importante de Celeste hacia la dirección tenía que ver con que, desde su mirada, no “iban a lo pedagógico”. Esto retoma lo expuesto previamente con relación al sentido de la escuela y sus advertencias sobre las situaciones recreativas sin otro propósito vinculado a las funciones de la institución.

En tal sentido, esta maestra sentía una gran responsabilidad y soledad para enfrentar la tarea que le adjudicaba a la escuela: “No, no. Es terrible. Sentía como que todo estaba en mí hacer algo. Era toda la carga ¿viste?” (Celeste EPO). Lo que le pasaba a Celeste no es un problema aislado, como decíamos previamente; la ruptura entre la escuela y la sociedad es una crisis que atraviesa al sistema educativo en su conjunto, que no puede ser abordada por cada docente de manera individual. Compartimos lo dicho por Serra (2015):

en este sentido hay una fuerte tensión, que en principio recae sobre los docentes. Hay una distancia, una brecha, entre lo que un docente está en capacidad de hacer por sí mismo y las condiciones institucionales que se generan para la enseñanza, responsabilidad tanto de las instituciones particulares como de las políticas públicas (p. 55).

En relación con la alfabetización a partir de la enseñanza de las sílabas, si bien parecía ser una indicación institucional para todas las maestras, Celeste dice no haber recibido orientaciones de ningún tipo y no adoptó esta estrategia de alfabetización:

[Celeste] me comenta que la habían observado una vez y que solo le habían señalado que no entregaba las planificaciones. Les pregunto por las REEB [Reunión de equipo escolar básico]. Me dicen que de las dos que tendrían que haberse hecho solo se hizo una. [...] Me dijeron [Celeste y Camila] que sobre todo se hablan cuestiones estadísticas: presentismo, cuántos están alfabetizados, situaciones problemáticas. (OBS)

Sobre las planificaciones, en sintonía con lo expresado por Camila, esta maestra señalaba que solicitaban que sean enviadas, pero nunca recibían devoluciones: “te exigen que las mandes. O sea, llegan nada más a anotar si las mandaste o no, para

decirte si no la mandaste. Si las leen o no realmente desconozco. Dudo que las lean” (Celeste EI). Aquí, a diferencia de lo que sucede con Camila, Celeste parecía sentir el lugar del equipo directivo en un rol “sancionador” (Serra, 2015), que la dejaba con sentimiento de soledad en relación con sus preocupaciones sobre la enseñanza.

Sin embargo, para Celeste el problema no era solo recibir o no orientaciones, sino el tipo o calidad de estas. Ella suponía que las directoras “no tenían nada para decirme. Y si tenían algo para decirme, no servía” (Celeste EPO). Se generaba en este punto cierta tensión en la posición que adoptaba esta maestra: demandar la orientación aun cuando no consideraba al equipo de conducción como referente o autoridad pedagógica. Esta dificultad es coincidente con lo que sucede con otros/as docentes noveles:

Estaríamos frente a la contradicción de requerir ser orientados y, por otra parte, creer que nadie les puede observar nada en relación con su desempeño docente, sea en temas más sustantivos relativos a la enseñanza como en temas más superficiales (Díaz y Menghini, 2015, p. 112).

La ausencia de orientaciones, la falta de confianza de Celeste en el criterio pedagógico del equipo directivo escolar y sus propias resistencias le generaban una gran soledad en la construcción de sus saberes como maestra: “Y qué sé yo, a mí nadie me dijo cómo tengo que hacer las cosas, siento. No sé, es como que voy a hacer lo que me parece, no sé. A veces dudo mucho” (Celeste EI).

Trabajo entre colegas

Hay una última característica de la institución que nos parece importante mencionar y tiene que ver con las posibilidades de trabajo entre maestros/as que tanto Celeste como Camila mencionan. El equipo directivo no planteaba espacios de intercambio y trabajo en conjunto entre colegas, sin embargo, tampoco los obstaculizaba. En este espacio no normado aparecía un intersticio para el trabajo con otros/as compañeros/as que ambas maestras mencionaban.

Celeste había podido trabajar casi en pareja pedagógica con otra maestra con quien compartía muchos criterios en relación con la enseñanza. Habían sido maestras paralelas durante 2022, por lo tanto compartían planificaciones, conversaciones y, los días que tenían pocos estudiantes, juntaban los grados y daban clases juntas.

Camila se apoyó mucho en otras maestras de primero y segundo grado con quienes tenía más confianza para consultar cuestiones de alfabetización e incluso observar sus clases cuando su propio grupo estaba en hora especial.

Esta posibilidad de trabajar con y aprender de maestras afines no era algo organizado institucionalmente, sin embargo funcionaba institucionalmente en tanto era una práctica común y no había obstrucciones desde el equipo directivo. Estos diálogos y compartires son un aporte para quienes se inician en la docencia dado que “la consulta y el intercambio con los pares aporta seguridad y confianza en el propio quehacer” (Aiello y Fernández Coria, 2015, p. 92)

Sin embargo, se presentaban ciertas dificultades para sostener el trabajo con otros/as. Celeste había podido trabajar con una compañera durante 2022, pero luego ella se fue a otra escuela. No creía que fuera fácil encontrar otra persona con la que coincidiera del modo en que habían coincidido:

Trabajamos muy bien. Muy bien. Pero pasa es que uno tiene que tener una ¿viste? Tiene que laburar muy parecido [...] Yo no tenía ni idea de lo que ella iba hacer yo, ella no tenía ni idea, pero bueno. Una de las dos arrancaba y la otra intervenía y buena esto, dale y fluía todo de una manera increíble que es muy difícil que eso, es muy raro que eso pase. (Celeste EI)

Por su parte, Camila intentaba sostener diálogos con sus compañeras en los mismos grados, pero a veces la organización institucional no lo facilitaba: “Con la que más me hablaba quizás era mi paralela pero igual estábamos en una punta y otra, y quizás no hablábamos mucho” (Camila EPO).

Es posible aventurar que estos espacios compartidos de trabajo eran, para estas maestras noveles, espacios de construcción de saberes sobre la enseñanza, junto con colegas con quienes compartían miradas pedagógicas y didácticas.

Conclusiones

En este artículo analizamos las condiciones institucionales en que se da la construcción de saberes prácticos sobre la enseñanza por parte de dos maestras en sus primeros años de trabajo docente en primaria, para intentar responder a la pregunta de cómo se relaciona el contexto de inserción laboral con dicha construcción de saberes. Nos aproximamos a una respuesta a partir del análisis del caso de una escuela en particular y de dos maestras paralelas que están en sus primeros años de trabajo docente. Para ello, realizamos un desarrollo en torno al sentido de las acciones en esta escuela, el lugar de lo pedagógico-didáctico y las posibilidades de trabajo en equipo que se despliegan en esta escuela, para analizar el contexto en que construyen saberes sobre la enseñanza las maestras que están iniciándose en el trabajo. En todos los aspectos presentados hay acuerdos y desacuerdos entre las personas consultadas. Pareciera que el acuerdo más grande tiene que ver con las dificultades que implica trabajar con la comunidad vulnerada que asiste a la escuela, aunque Estela, Celeste y Camila tenían tres modos distintos de trabajar a partir de ese diagnóstico.

En relación con la mirada pedagógico-didáctica y el acompañamiento a las docentes noveles encontramos mayores disidencias. Mientras que la directora presenta una institución que acompaña a sus nuevos/as maestros/as (y en particular a Celeste y Camila), a partir de solicitar las planificaciones, observar clases, brindar orientaciones y modelizar la práctica, ambas maestras consultadas sienten soledad en el trabajo.

La mirada de la directora y sus orientaciones constituyen una primera mediación de las políticas curriculares, que luego cada maestra debe reinterpretar y reelaborar. Interesa reflexionar sobre las particulares restricciones que introduce esta mediación de Estela en relación con la enseñanza y, por lo tanto, con respecto a la construcción de saberes sobre la enseñanza que realiza cada maestra. En las indicaciones de la directora, pareciera que operan no tanto la política curricular, sino “otras fuentes legitimadas *que incluyen su propio juicio profesional, grupos de referencia profesionales, sistemas informales de colegas e instituciones de educación superior*”, en consonancia con lo expuesto por Coscarelli y Orellano (2012, p. 2). En la lectura particular del Diseño Curricular que realiza la directora, realiza transformaciones para el contexto de la escuela que, desde nuestra percepción, desvirtúan los enfoques de

enseñanza propuestos por dicho documento. Justifica estas modificaciones (posiblemente no advertidas) con años de experiencia y su trabajo en contextos con distintos grados de complejidad. Estas son las orientaciones institucionales con las que se encuentran Celeste y Camila a pocos años de iniciada su carrera docente, quienes perciben ausencias en su formación docente inicial e intentan encontrar terreno seguro sobre el que avanzar en decisiones sobre la enseñanza.

Ante esta situación, sin embargo, cada una de las maestras noveles toma decisiones distintas y vive la presencia de la directora de modos particulares: mientras que Celeste niega haber recibido indicaciones y se apoya en su formación y posición docente, Camila intenta tomar las orientaciones recibidas, sin mucha claridad ni fuentes fiables a las que acudir. Recuperando lo planteado anteriormente sobre los saberes prácticos, que se construyen en la resolución de problemas inéditos articulando sus perspectivas sobre la situación con alternativas poco probadas, pareciera que Camila intenta responder a los acontecimientos con estrategias que cuentan con el respaldo de la experiencia de la directora.

Se visualiza que, en el marco de determinados lineamientos institucionales, cada maestra va configurando su modo de actuar como base para la construcción de sus saberes sobre la enseñanza. Podemos arriesgar algunas hipótesis que intentan dar cuenta de las singularidades que las caracterizan. Si bien ambas maestras están transitando sus primeros años de trabajo en la escuela primaria, no están en igualdad de condiciones con relación al trabajo en instituciones. Celeste había trabajado ya varios años como maestra de jardín maternal. Tal vez esa experiencia puede explicar su posición ante las demandas institucionales, dado que algunas construcciones de saberes sobre lo institucional podrían haber sucedido en esa primera experiencia de trabajo. Por otro lado, Camila manifestó inseguridad vinculada a su formación inicial referida a temas de alfabetización, aspecto que podría explicar su adhesión casi inmediata (y con dudas) a las sugerencias de la directora. Por último, nos interesa señalar que se visualizaron cuestiones vinculadas a la personalidad de cada maestra que también podrían intervenir en los modos en que cada una se relaciona con el rol, con sus propios saberes y con los saberes de la institución. Esto no se aleja de lo que sucede en otros casos de maestros/as principiantes ante la falta de dispositivos institucionales de iniciación docente, como es señalado en investigaciones como la de Serra

(2015): “La personalidad del profesor pasa a reemplazar en gran medida el soporte que daba el programa institucional para la construcción de la subjetividad” (p. 53).

Para finalizar, nos interesa advertir que hay condiciones institucionales novedosas que de algún modo convierten en principiantes a todos/as los actores. Como se señaló previamente, la crisis institucional, la pérdida de sentido de la escuela, la debilitación del vínculo entre la escuela y la familia son fenómenos que quienes tienen experiencia enfrentan por primera vez, tal como señala Menghini (2015): “algunos de los problemas que encuentran los principiantes también los encuentran los ‘expertos’ o docentes con cierta antigüedad en el oficio” (p. 21). Nos preguntamos: ante estos problemas inéditos, ¿qué posibilidades de acompañar a los/as docentes principiantes tienen los equipos de conducción? ¿Qué dispositivos para la construcción de soluciones colectivas podrían imaginarse? ¿Qué condiciones institucionales son necesarias para acompañar la construcción de saberes sobre la enseñanza de los/as maestros/as noveles?

Referencias

- Aiello, B. y Fernández Coria, C. (2015). “Experiencias de iniciación en la docencia”. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 83-104). Noveduc.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Baquero, R. (2004). “Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar”. En AAVV, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 165-174). Novedades Educativas.
- Coscarelli, R. y Orellano, V. (2012). *Intermediaciones entre las políticas curriculares y los procesos de enseñanza* [ponencia presentada en el Congreso de comunicación/educación: Desafíos en tiempos de restitución de lo público]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

- Díaz, N. y Menghini, R. (2015). “Los principiantes y la tensión con las instituciones educativas”. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 107-124). Noveduc.
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: Modos de transmisión del oficio. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(2), 127-145.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos a la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Menghini, R. (2015). “La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional”. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 17-38). Noveduc.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible. *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l’IUFM*, 25-31.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serra, J. (2015). “¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria”. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 39-62). Noveduc.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Recepción: 4/2/2026

Aceptación: 20/4/2026

