

¿Qué hay de nuevo con los nuevos docentes? Un análisis de los espacios de sociabilidad profesional no convencionales.

Andrea Iglesias.

Cita:

Andrea Iglesias (2015). *¿Qué hay de nuevo con los nuevos docentes? Un análisis de los espacios de sociabilidad profesional no convencionales. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/794>

XI Jornadas de Sociología (UBA)

Coordenadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes.

Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires

13 al 17 de julio de 2015

¿Qué hay de nuevo con los nuevos docentes? Un análisis de los espacios de socialización y formación profesional “no convencionales”

Iglesias, Andrea
CONICET/IICE-UBA
andru_rosario@hotmail.com

Resumen

La categoría de “nuevos docentes” intenta dar cuenta de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión, particularmente aquellos jóvenes que provienen de sectores anteriormente excluidos del nivel superior en el contexto actual de la “reconfiguración de la escena educativa” argentina.

Estos “nuevos” que se inician en la docencia, son “aspirantes” a trabajar en el sistema educativo de nivel medio. Como tales, desconocen muchas de las “reglas del juego” y las regulaciones del mercado laboral docente y se encuentran transitando sus primeras inserciones laborales en la escuela secundaria. En este recorrido, circulan por distintos espacios formativos y de socialización profesional, que muchas veces no son considerados como parte de su formación y/o sus condiciones laborales.

Desde un enfoque cualitativo, elementos de la sociología de Bourdieu y la antropología de la subjetividad, me propongo analizar aquí el modo en que estos nuevos docentes construyen su subjetividad junto a sus futuros colegas en espacios de formación y socialización que han sido poco abordados, como ser los cursos de capacitación y Actos Públicos. Resultados preliminares indican que estos espacios son fuertemente constitutivos de la subjetividad de los “nuevos”.

Palabras claves: formación docente – nuevos docentes – noveles – sociabilidad profesional – condiciones laborales

Introducción

El presente trabajo se enmarca en mi tesis doctoral, donde investigo el modo en que se relacionan las trayectorias de formación (inicial y continua) de los “nuevos” docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –en adelante CABA–, con sus

estrategias de inserción laboral, en el contexto actual de la “reconfiguración de la escena educativa” y el corrimiento de la fragmentación hacia el sistema formador¹.

Estos “nuevos”, se inician en la docencia, es decir, son “aspirantes” a la carrera docente. Como tales, desconocen las “reglas del juego” y las regulaciones del mercado laboral docente, aún más en el contexto de ajenidad en el que se encuentran por ser primer generación en su familia en acceder al nivel superior. Al recibirse de la carrera se encuentran transitando el camino de sus primeras inserciones laborales. En este recorrido de iniciarse en la docencia, circulan por distintos espacios que podríamos definir como “ritualizados”, propios de la profesión docente y de la gramática escolar.

En el camino hacia la inserción laboral, los “nuevos” docentes también se encuentran transitando espacios institucionalizados pero que no son considerados estrictamente dentro de la esfera de la “formación”, aunque se relacionan con la cotidianeidad de su trabajo y sus condiciones laborales. En este sentido, intento aquí ampliar las preguntas existentes en los estudios del campo pedagógico, indagando sobre los discursos que circulan y las prácticas que se desarrollan en espacios de formación que podríamos denominar “no convencionales”. Dada la extensión de la presente ponencia, mencionaré aquí dos de estos espacios, los Actos Públicos y los cursos de formación docente de la CABA, centrándome fundamentalmente en el primero. Considero que ambos espacios son centrales para analizar la sociabilidad profesional, teniendo en cuenta también mi propia experiencia como docente novel.

La subjetividad no puede considerarse únicamente desde lo individual, por el contrario, “la subjetividad es construida socialmente [...] se conforma junto a otros, en interacción y relación con ellos” (Cabrera, 2014: 188). De esta manera, la noción de subjetividad implica “maneras de hacer, pensar y sentir corporizadas” y “maneras de ser” de los sujetos (Cabrera, 2014). En esta línea, consideramos de utilidad analizar cómo los “nuevos” docentes construyen su subjetividad junto a sus futuros colegas en los espacios de

¹ Dicha hipótesis forma parte del trabajo desarrollado en el marco del proyecto Ubacyt del que formo parte y con el que dialoga mi tesis doctoral, “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, a cargo de Alejandra Birgin (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires)

formación y socialización. Las “maneras de ser” de éstos, retomando el concepto de habitus de Bourdieu, permiten plantear la subjetividad de los docentes en tanto tales como un sistema de disposiciones.

En este sentido, nos proponemos analizar cómo se construye la subjetividad de estos “nuevos” en tanto futuros docentes, como “aspirantes”, a través de los discursos circulantes y las prácticas que se desarrollan en los espacios de formación que podríamos denominar “no convencionales”, como los Actos Públicos. En coincidencia con Bourdieu (2007), consideramos que la “maestría práctica” se transmite en el quehacer cotidiano de los sujetos, por lo que para el caso de los docentes, es central observar y analizar qué sucede en los espacios de socialización profesional.

1. ¿Qué hay de nuevo con los nuevos docentes?

En el campo pedagógico se entiende por “docente novel” (también denominado “principiante” o “novato”) a quien se encuentra transitando sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta 5 años de antigüedad) y conforman una variedad de casos entre los que poseen título docente habilitante y los que, aún sin graduarse, ya se incorporaron al mercado laboral (Alliaud, 2006 & 2009). Esto últimos son denominados por algunos autores como “forasteros” (Charovsky y D'Angelo, 2011).

Otros estudios, en cambio, trabajan desde la categoría de “nuevos docentes” para analizar el perfil de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión. Particularmente se hace referencia aquí a aquellos jóvenes docentes que provienen de sectores anteriormente excluidos del nivel superior (Birgin, 2013; Birgin y Charovsky, 2013). En nuestra investigación trabajamos desde ambas categorías, ya que refieren a quienes comienzan el ejercicio de la profesión, aunque abogamos por la de nuevos docentes.

¿Por qué hablamos de “nuevos?” Este concepto, aún incipiente en nuestra investigación, intenta dar cuenta de la diversidad de perfiles de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión en el contexto de la reconfiguración. La categoría, agrupa de este modo a los docentes que transitan sus primeras inserciones, y refiere especialmente a

aquellos jóvenes provenientes de nuevos sectores que acceden a la educación superior. El proceso mundial de masificación de la educación media y superior durante la segunda mitad del siglo XX (Ezcurra, 2011), con la incorporación de nuevos sujetos que eligen la docencia (Charovsky, 2013; Dubini, 2012), ha puesto en evidencia la fragmentación del sistema educativo y formador. Para el caso argentino y latinoamericano, esto implica situarnos en el contexto actual de “reconfiguración de la escena educativa” (Birgin, 2013). Ésta se caracteriza por la obligatoriedad de la educación media a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206), la aparición de nuevas universidades nacionales, la creación del INFD y las modificaciones en la formación docente (reformas de planes de estudio, políticas de investigación y acompañamiento, entre otras), todos elementos inscriptos en un territorio social y económico fragmentado.

Asimismo, el concepto de noveles se asocia históricamente a los debates de la década del '90 en torno al ejercicio y la profesionalización docente, conjuntamente con las políticas de los organismos de crédito internacional y sus lineamientos sobre la formación docente en América Latina (Birgin, 2012). Por otro lado, suele asociarse a estos jóvenes que aspiran a la docencia con una “noción de déficit” (Birgin, 2013), definiéndolos desde sus falencias (culturales, sociales, económicas, pedagógicas), ligado a su origen social.

La categoría de “nuevos” nos permite entonces abordar la problemática de los “que ingresan” o “los que aspiran” a la docencia desde las condiciones socioculturales de los sujetos, y el proceso histórico por el que los docentes se van transformando en el contexto de las políticas educativas del siglo XXI en la región (Birgin, 2014). En la misma línea, trabajamos en torno a la categoría de “futuros docentes” (quienes aún se encuentran estudiando el profesorado pero ya trabajan, como los “forasteros”). Ambas categorías, nos permiten ampliar el enfoque para nuestro problema de investigación.

2. Reglas del juego y regulación del mercado laboral docente: la figura del “aspirante” y la instancia de los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente

Como mencionamos anteriormente, en el mercado laboral, aquellos que se encuentran sin cargo u horas frente a curso, se denominan “aspirantes” a la docencia. Particularmente,

esta es la denominación que reciben en el sistema de gestión estatal. Esta categoría involucra tanto a quienes ya poseen el título docente como a los estudiantes de carreras afines que se postulan para el cargo de preceptor (así como secretarios o proto-secretarios), primer escalafón en la carrera de ascenso docente en educación media, y para cuyo único requisito es haber finalizado la escuela media (en cualquiera de sus modalidades).

La institución escolar es altamente regulada, ritualizada, y burocratizada, al igual que lo es el acceso al mercado laboral. Una vez que el docente obtiene el título que lo habilita para la profesión, si desea obtener horas de clase o cargos en las escuelas públicas, debe atravesar una instancia altamente burocrática: la inscripción en las siete Juntas de Clasificación Docente², según la modalidad de enseñanza del sistema educativo que le interese: Educación Media y Técnica, CENS (escuelas para jóvenes y adultos), Educación Artística, Educación Especial y Escuelas Normales Superiores. Allí, es la primera vez que el “nuevo” se define como “aspirante”, declarando su situación en la planilla de inscripción. Consideramos que ese acto es fuertemente constitutivo para el novel que llega a la inscripción, en muchos casos, con escasa información. Dependiendo de la trayectoria de formación, descubre en ese mismo momento estrategias que debería haber desplegado con anterioridad para competir en mejores condiciones con sus colegas en la denominada “carrera por el puntaje”³.

El profesor pide que cada alumno se presente comentando su formación, si están ejerciendo o no, “la expectativa” dice, y por qué eligieron el curso. Uno de los jóvenes [aproximadamente unos 20 años] que se presenta, cuenta que aún no se graduó, estudia en un profesora de la

² Es importante aclarar aquí que recientemente se ha realizado en el Estatuto Docente de la CABA una modificación introducida por la LEY N° 4109 (diciembre de 2011), que regula el sistema de clasificación docente y la reorganización de las Juntas de Clasificación (establecidas en el artículo 10 de la Ordenanza 40.593), que prevé el proceso de informatización e implementación del Legajo Único Docente (LUD), la creación de la Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP), así como la reforma de las Juntas de Clasificación y Seguimiento de Concursos Docentes. Proceso este último que se completa con la LEY N° 4542 (mayo de 2013).

³ Cada curso de formación continua y demás actividades que el docente desarrolla en su cotidianidad que sea debidamente certificada y avalada (según la normativa), se traduce en las Juntas de Clasificación Docente en un puntaje determinado, conforme lo marca el Estatuto Docente en vigencia. El puntaje que acumula el docente es lo que determina el orden de mérito con el que se postula en los Actos Públicos. Se denomina “carrera por el puntaje” a la lógica de acumulación de estos antecedentes que permite al docente posicionarse mejor frente al resto de sus compañeros. Esta denominación obedece a la manera en la que se entendió la profesionalización docente en la década de los '90 (Birgin, 2012).

CABA, y comenta: “la expectativa es juntar puntos, porque dicen que todo suma [risas].” (Nota de campo, curso de capacitación docente 18.2.2015).

Una vez realizada la inscripción, se obtiene un orden de mérito según la antigüedad (actualmente, factor que otorga mayor puntaje) y los antecedentes (culturales o académicos). Con ese orden de mérito y figurando en los listados, el docente está habilitado para presentarse en los Actos públicos⁴ de cada Junta de Clasificación Docente. El “nuevo”, se presenta a esa instancia como “aspirante a la docencia”, y compete en la toma de cargos y horas con quienes ya son “docentes en ejercicio” (tanto suplentes como quienes han concursado su cargo)⁵. El aspirante se caracteriza en general por no conocer las reglas del juego. Comienza a interiorizarse de ellas muchas veces en el propio Acto Público cuando pierde horas o equivoca la estrategia para acceder a un cargo.

Veamos algunos ejemplos para entender este funcionamiento:

“La representante de la Junta, dice “gente de la fila, el listado es 2011-2012, o sea que los que se anotaron en el 2013 no van”, varias personas salen de la fila, y se quedan hablando con otra representante de la junta que está debajo del escenario hablando con distintas personas [parece que está explicando y aclarando la situación de varios docentes que le consultan].” (Nota de campo, Acto Público, 21.2.2015).

“Una joven [aproximadamente 25 años] se acerca al escenario, cuando se está yendo la representante de la Junta que estuvo a cargo del acto, revisan la computadora [parece que le pidió que la busque en el listado] y le dice “ya que estés en el listado es una suerte”, la joven responde “por eso, estoy a lo último pero...”. La representante le dice: “estás en carrera ya...”. Se baja y se va.” (Nota de campo, Acto Público, 21.2.2015).

⁴ Esta forma de acceder a los cargos se implementó recientemente. Anteriormente, los docentes eran notificados para tomar los cargos, según orden de mérito, a través de un telefonograma que llegaba a sus domicilios. Este sistema tuvo diversas de críticas, fundamentalmente por la falta de transparencia y el atraso en las notificaciones, por lo que muchos docentes no llegaban a tomar los cargos.

⁵ El actual Estatuto Docente de la CABA (2015), reglamenta que el llamado para cargos durante el Acto Público debe efectuarse intercalando el orden de mérito de los docentes con y sin cargo (50%), con el fin de garantizar que los docentes que aún no poseen cargo y tienen puntajes equivalentes, tengan la posibilidad de tomar horas. Véase, Capítulo XXI “De los Interinatos y Suplencias”, Art. 66: “[...] se adjudicará el cincuenta (50) por ciento de los cargos u horas cátedra al personal titular en el escalafón y/o asignatura, y el otro cincuenta (50) por ciento a los aspirantes sin cargo o sin horas cátedra titulares en el escalafón y asignatura. El orden de designación deberá comenzar por el personal titular, en la primera designación del año, alternando con los sin cargo de manera continua, manteniendo la proporción para las adjudicaciones en cada uno de los listados.” (GCBA, 2015: 69).

“Una joven [aproximadamente 25 años] sube al escenario cuando la llaman por listado y le pregunta al otro representante de la junta que preside el acto por “lo del 50 y 50%” [se refiere a la alternancia en el listado cuando llaman para tomar los cargos]. El representante le dice que hubo un cambio en el Estatuto Docente 2014, donde está “lo del 50”. Finalmente, no toma el cargo, y se baja del escenario. (Nota de campo, Acto Público, 21.2.2015).

Consideramos que el atraso en los listados de inscripción (actualmente la mayoría de las Juntas se encuentran en el listado 2011-2012), a lo que se refiere la vocal de la junta al decir “ya que estés en el listado es una suerte”, junto a los criterios de evaluación (que privilegia la antigüedad por sobre los antecedentes), pone al “nuevo” en franca desventaja frente al docente inserto en el sistema estatal. En caso de no haber asistido al Acto correspondiente o si aún no se encuentra en el listado, puede acceder a tomar las horas o cargos que quedaron “remanentes”, el lunes siguiente a primera hora en la escuela correspondiente⁶.

Me encuentro en el Acto con un compañero de la carrera. Le pregunto por qué fue, me cuenta que a buscar horas [...] Le pregunto si está haciendo cursos del CEPA; me dice: “sí, cursos, tecnicaturas, postítulos...” Le respondo: “bueno cuando te den los puntos vas a tener mucho”. Se levanta para acreditarse, y me hace un gesto con la mano [como señalando que falta mucho tiempo], y me dice: “en algún momento...” y me hace otro gesto con la mano [como de resignación]. (Nota de campo, Acto Público, 7.3.2015).

La experiencia por la que transita el “nuevo” en cada acto, en cada inscripción a las Juntas de Clasificación docente, ante cada escuela que se presenta los lunes por la mañana, lo acercan un poco más al objetivo de obtener horas e ingresar al sistema estatal. Cada una de estas instancias le brinda información nueva, como parte de su proceso de socialización profesional, por el que transita sin haberse insertado aún en la escuela. Aquí las redes personales y el acceso a la “buena” información así como la información a tiempo, son fundamentales para lograr insertarse en las escuelas de gestión pública. Una vez que ingrese

⁶ Esta posibilidad se incorpora con las últimas modificaciones al Estatuto Docente introducidas por Decreto N° 516/13 (2013). Véase Capítulo VII “De la Carrera Docente-Ingreso”, Art. 14 reglamentado, “Concluidas las etapas del concurso se ofrecerá el remanente de horas que queden vacantes por no haber sido elegidas en el mismo o por no haber tomado posesión quien fuera designado, a quienes aún mantengan la condición de poseer menos de dieciséis (16) horas cátedra titulares y no hayan sido llamados para alcanzar el mínimo de horas referido en el párrafo anterior” (GCABA, 2015: 25). Del mismo modo, la incorporación del “Régimen de Profesores por cargo” (que implica garantizar bloques de 18 hs. para los docentes en una misma escuela) con la incorporación de la LEY N° 2905/08 (2008).

al primer colegio para ejercer la docencia, o asistan a los cursos de capacitación, el proceso se enriquece del intercambio con colegas que, en su mayoría, tendrán mayor antigüedad y por tanto mayor experiencia.

En el receso, dos alumnos hablan (se conocen de antes porque cursaron juntas el profesorado). Una le dice a la otra en relación al atraso de los listados en las Juntas de Clasificación: “es re difícil entrar”. Luego le explica el procedimiento para entrar en una escuela de gestión pública, porque su compañera le dice que desconoce cómo se ingresa. Le comenta que quiere empezar una licenciatura o maestría y le pide consejos. La compañera le dice “la licenciatura es hacer un paso demás, con el Joaquín [se refieren a un instituto de profesorado] podés hacer una maestría”, y le comenta que ella empezó una maestría en una universidad del conurbano recientemente. (Nota de campo, curso de capacitación docente, 18.2.2015).

En relación a la construcción de la subjetividad de los “nuevos”, en términos de Bourdieu, “[h]ablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 87). Tomamos esta noción para nuestra investigación porque justamente “recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en el decurso de una experiencia social situada y fechada” (Bourdieu, 1997: 9). Nos permite entonces, desde una perspectiva histórico-cultural, pensar la construcción de la subjetividad de los docentes principiantes y de los más experimentados, desde el aprendizaje mutuo y las experiencias compartidas en los espacios de socialización profesional, como se observa en el intercambio citado anteriormente.

En este sentido, consideramos que los espacios de formación continua son también espacios de socialización para todos los docentes. En especial, los “nuevos” tienen la posibilidad de intercambiar con los colegas de mayor experiencia, tanto las prácticas áulicas y el conocimiento que portan estos últimos, como información valiosa para su futura inserción laboral (en relación a condiciones laborales, normativa, regulaciones, funcionamiento de las instituciones, etc.).

Desde mi doble pertenencia, como profesora de escuela secundaria y joven investigadora, he observado desde mis primeras inserciones laborales, cómo los pequeños intersticios que se generan durante los cursos de formación, fundamentalmente el “recreo” o receso que suele haber en los cursos presenciales, se constituyen en espacios de información valiosa para los “nuevos”.

En este sentido, y retomando los aportes del trabajo etnográfico de Wacquant (2006), imaginamos que los cursos de formación podrían entenderse como espacios de “sociabilidad protegida” para los “nuevos”. Si bien la idea de la imitación es propia del aprendizaje del deporte y del “habitus pugilístico” que analiza el autor, para el caso de las estrategias de inserción y las elecciones en torno a la trayectoria de formación, podríamos pensar cómo los “nuevos” replican estrategias que los más experimentados le facilitan al informarlos sobre las “reglas del juego”, como muestra el fragmento anterior. En cambio, en los Actos Públicos, los “aspirantes” se encuentran más expuestos por su desconocimiento de estas reglas y ante los “usos y costumbres” de estos espacios.

Sábado tras sábado, muchos de los nuevos docentes se retiran de los Actos Públicos de la CABA sin horas de clase, con la esperanza de que el próximo sábado sean menos los que se presenten para poder competir en mejores condiciones por las horas que desean, o las que en su defecto, logren tomar:

Decido irme antes de que el Acto termine esta vez. Pienso, “a esta Junta no vuelvo más” ni a hacer campo ni a tomar horas. Me voy de mal humor y con dolor de cabeza. Ahora el sabor amargo es cada sábado, dedicarle tantas horas y no poder tomar ni 2 hs de clases. Pienso “yo no vivo de esto ahora, ¿pero si sólo fuera profesora y tuviera que vivir de esto? ¿No te va mermando el espíritu, la vocación, la pasión, todas estas cosas, la burocracia y el maltrato? Creo que sí!” (Nota de campo, Acto Público, 7.3.2015).

3. Rito de paso: del “aspirante” o “nuevo” al docente en ejercicio

Nos preguntamos en este apartado si es posible pensar la práctica/actividad de los Actos Públicos, que funcionan también como espacios de socialización para los nuevos docentes, en tanto prácticas rituales. Indagamos aquí si funcionan a modo de rito de iniciación o una forma de “experiencia iniciática”.

Los “ritos de paso o transición” son definidos por Van Gennep como:

“ritos que acompañan todo cambio de lugar, estado, posición social y edad [y] se caracterizan por tres fases, a saber: separación, margen [...] y agregación. La primer fase (de separación) comprende la conducta simbólica por la que se expresa la separación del individuo o grupo [...]; durante el período ‘liminal’ intermedio, las características del sujeto ritual (el ‘pasajero’) son ambiguas, ya que atraviesa un entorno cultural que tiene pocos, o ninguno, de los atributos del estado pasado o venidero, y en la tercer fase (reagregación o reincorporación) se consuma el paso” (Turner, 1988 [1969]: 101).

Si bien el origen de este concepto está alejado de nuestro objeto de estudio, sin embargo, entendemos que nos puede ayudar a pensar la situación de los nuevos docentes frente a la regulación del mercado laboral. Nos preguntamos aquí si podríamos considerar a éstos como “gentes de umbrales”, ya que aún no encuentra una posición asignada, se ubican en el límite y por tanto aún no acceden a la estabilidad de quienes logran consumir el paso.

Los “aspirantes” a la docencia, podrían ser considerados como “pasajeros” que se encuentra transitando el pasaje del estado conocido (el de ser estudiante de la carrera, sin obtener aún el título habilitante) y un mundo por conocer, altamente ritualizado y burocratizado (el ejercicio de la docencia propiamente dicho). La instancia del Acto Público, ¿podría ser considerado un “rito de paso” para los “nuevos”? O quizás deberíamos pensar que la instancia de ingresar al colegio por primera vez, al tomar las primeras horas de clase, es en realidad el momento en el que el “nuevo” traspasa el “umbral” y se incorpora a un espacio estructurado y definido donde se espera que cumpla con ciertos usos y costumbres, como es la escuela y lo que aquí denominaremos a los fines analíticos, el “mundo docente”.

Mientras el ritual es transformador, Turner (1964) considera que la “ceremonia” es confirmatoria. En este sentido, podríamos pensar que para el “nuevo”, una vez que atraviesa el umbral y logra insertarse laboralmente a un establecimiento escolar como docente, la ceremonia confirmatoria se da en otros espacios de sociabilidad, donde su rol se va conformando y donde ya interactúa con otros docentes en tanto colega (aunque novel), como es la sala de profesores en la escuela media.

El ritual transforma la subjetividad de los agentes involucrados, ya que “las diferentes experiencias iniciáticas contribuyen a la modificación de la subjetividad por medio de la performance ritual” (Cabrera, 2014: 203). En relación al apartado anterior, podríamos preguntarnos si la asistencia cotidiana y prolongada a los actos públicos por los nuevos docentes como experiencias iniciáticas y en tanto prácticas ritualizadas, transforman la subjetividad de éstos como “futuros docentes”. Podemos pensar en una subjetividad propia que se transforma al ingresar a la escuela y socializarse en nuevos espacios, como la sala de profesores y los demás ámbitos institucionales (por ejemplo, jornadas de mejora institucional, reuniones de departamentos, etc.)

Por su parte, Bourdieu, también analiza la función social del ritual. Lo que otros autores -como Turner- denominan “rito de paso”, para Bourdieu son “ritos de institución”, ya que su función es separar lo que se consagrarán de aquellos que nunca van a pertenecer. Esta interpretación se relaciona con su análisis sobre la educación de élites. Los ritos de institución “no son más que el límite de todas las acciones explícitas mediante las cuales los grupos se esfuerzan en inculcar los límites sociales o, lo que viene a ser lo mismo, las clasificaciones sociales” (Bourdieu, 1997: 12).

Este rito instituye el límite arbitrario como legítimo y natural. Para el autor, en lugar de detenernos a analizar el paso, hay que observar la línea que divide. En este sentido, lo que no es transparente es que en realidad el “grupo instituido” se define en relación al “grupo oculto”. Así, el rito cumple su rol más importante, consagrar la diferencia, institucionalizarla, estableciendo las diferencias sociales como naturales. Su eficacia simbólica radica en que actúa sobre “la representación de lo real”. A la vez, una de las funciones del acto de institución es desalentar la transgresión, naturalizando la diferencia y la asimilación del habitus mediante la enseñanza, aunque los ya “consagrados” pueden transgredir y “saltarse las reglas del juego”.

En el acto público, se dejan traslucir las diferencias entre quienes entienden el juego y quienes recién ingresan y miran absortos a veces ante situaciones que resultan extrañas y hasta injustas:

“Le pregunto a la novia de mi compañero de la facultad por unos papeles que veo que tiene con la oferta de horas, me cuenta que vino a acompañarlo, a “traerle suerte” me dice. Me pregunta por qué no me anoto para preceptora, le cuento que ya soy profesora y doy clases, que fui preceptora mucho tiempo, pero que ahora no me interesa ese cargo. Me cuenta que le costó entender cómo funciona esto de los actos, es “una cagada”, me dice.” (Nota campo, Acto Público, 7.3.2015).

“Antes de comenzar con la acreditación del Acto, el representante de la Junta informa de varios cargos que salieron publicados por error o los que retiraron las escuelas. Una profesora que está parada a lado de la puerta repregunta por un cargo que mencionó, el representante repite. La docente hace un gesto con la mano [parece enojada], y se retira rápidamente [como demostrando molestia]. Entiendo que había venido a buscar ese cargo.” (Nota de campo, Acto público, 21.2.2015).

En el primer caso, vemos cómo quien es ajeno a la docencia, reconoce que entender las “reglas del juego” lleva tiempo, es un proceso de aprendizaje, y en su caso, considera que el sistema es al menos complejo. La llegada de un “nuevo” que se acercan por primera vez a tomar horas, es una situación típica en un Acto Público. El docente más experimentado, como parte de ese “grupo instituido”, ya conoce el funcionamiento, ingresa se sienta y espera a que llegue el turno de acreditarse para sus horas, como parte de un ritual ya naturalizado. Sin embargo, el segundo caso, muestra cómo la dinámica del Acto, implica que a veces el docente pierda su tiempo y ni siquiera pueda postularse para un cargo, algo que no está estipulado en la normativa pero forma parte de los usos y costumbres, pero es parte del ritual⁷.

“La institución es un acto de magia social que puede crear la diferencia *ex nihilo* o bien [...] explotar de alguna forma las diferencias existentes” (el subrayado es original) (Bourdieu, 1985: 110). De este modo, el rito de institución garantiza la existencia de la creencia colectiva sobre lo que cada uno es, sacerdote o profesor.

Al igual que podríamos analizar desde el concepto de habitus, “[l]a creencia de todos, previa al ritual, es la condición de su eficacia. Sólo se predica ante convertidos” (Bourdieu,

⁷ En todos los Actos a los que asistido, como investigadora y como docente anteriormente, he observado que siempre algún grupo de horas o cargo se retira, por error de publicación o porque la escuela lo retira previamente.

1985: 117). Al instituir una identidad, el ritual impone un nombre. En este sentido, “el acto de institución es un acto de comunicación” (Bourdieu, 1985: 111), notifica la identidad en un doble sentido según Bourdieu, ya que la expresa y la impone de modo tal que convoca al sujeto a comportarse según la función y el lugar instituido.

Nos preguntamos cómo pueden aportar el concepto de “rito de institución” para pensar el lugar de los nuevos docentes en la escuela y en la formación docente. Es posible pensar que frente al “grupo instituido” de profesores, el “grupo oculto” está conformado por los denominados “aspirantes” en el ámbito educativo, que ansían pertenecer a la institución escolar, ingresar a la denominada “carrera docente” (entendida en este caso como el ingreso al mundo laboral). Para acceder, el aspirante debe primero lograr ingresar a la institución, y una vez dentro, desplegar las estrategias para permanecer. Para ello, necesita conocer las reglas del juego y del mercado laboral docente. Necesitará juntar el puntaje suficiente para poder competir con sus colegas en igualdad de condiciones.

A partir de que el docente se inscribe por primera vez en las Juntas de Clasificación Docente y luego concurre a su primer Acto Público, como “acto de institución” en tanto “acto de comunicación”, asume su identidad en tanto “aspirante”. Esta se transformará hacia la de “nuevo” recién cuando logre ingresar al aula como docente. En los casos de aquellos docentes que ya se encuentran trabajando en escuelas de gestión privada, y aspiran a ingresar a las de gestión pública (por lo que concurren a los Actos), podríamos pensar que su identidad se encuentra atravesada por las contradicciones que implica ser aspirante por un lado, y docente en ejercicio por el otro.

Si nos detenemos más en la línea divisoria que en el ritual de paso, entendemos que para el caso de las escuelas de gestión estatal, la posibilidad de pertenecer o no se complejiza dada las condiciones que actualmente regulan la inserción laboral en ese ámbito. Lograr la titularización puede llevar años y se necesita un amplio conocimiento de la normativa para competir en igualdad de posibilidades con los demás colegas.

Nos preguntamos entonces, ¿constituye la instancia del Acto Público un “rito de institución” y un “rito de paso” para los aspirantes a la docencia y los nuevos docentes? ¿O

esta instancia configura más la línea demarcatoria de los que pueden pertenecer y los que nunca lo harán? Todas preguntas abiertas aún en nuestra investigación.

4. A modo de conclusión

En primer lugar, consideramos que el breve recorrido realizado en este trabajo, nos permitió repensar algunos elementos de la socialización profesional de los “nuevos docentes”. El acto de definirse como “aspirantes a la docencia”, también es constitutivo de su subjetividad, fundamentalmente frente a sus colegas y compañeros más experimentados. Concluimos que los espacios de formación y capacitación son instancias de gran importancia en la constitución de su subjetividad para los “futuros docentes”, en el camino hacia sus primeras inserciones laborales. Al mismo tiempo, entendemos que estos espacios, a diferencia de los Actos Públicos, son lugares de “sociabilidad protegida”, donde el principiante puede sentir una contención y apoyo de sus colegas ante las dificultades que encuentra en el camino de encontrar sus primeras horas de clase.

En segundo lugar, pensar los componentes de ritualización y burocratización de algunos de las instancias por las que atraviesan los “aspirantes” para ser docentes en ejercicio, implicó repensar cómo funcionan estas instancias, qué elementos los docentes (me incluyo) tendemos a naturalizar, y observar cómo estos espacios están poco pensados para informar y contener a los “nuevos” en ese pasajes hacia la inserción en su primer escuela. Allí, creemos que muchas veces, dada las situaciones de confusión que pueden observarse, los Actos Públicos pueden constituirse como instancia que dificulte el pasaje del “aspirante” al docente en ejercicio. Es entonces cuando entran en escena los espacios de socialización profesional, como los cursos de formación, donde el “nuevo” puede recoger información valiosa para su inserción laboral así como consejos de los docentes más experimentados.

En este sentido, podemos concluir que ambos espacios, cursos de capacitación y Actos Públicos, son lugares donde el principiante transforma su subjetividad en tanto “aspirante” y “nuevo docente”. Aprende allí usos y costumbres, reglas del juego, atajos y estrategias para su posterior inserción, es decir, comienza a incorporar el habitus docente.

Bibliografía

- Alliau, A. y Antelo, E. (2009) "Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar". En: *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 13 N° 1.
- Alliaud, A. (2006) "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires. OEI.
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Troquel.
- Birgin, A. (2012) "Introducción. La formación, ¿una varita mágica?". En: Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.
- Birgin, A. (2013). "¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina". En: *Revista Pasar la Palabra*, Num. 6, pp. 2-6. Rosario: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER).
- Birgin, A. (coord.) (2014) *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.
- Birgin, A. y Charovsky (2013) "Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado". En: *Pedagogía y Saberes*, N° 39, pp. 33-48. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410> [consultado mayo 2015].
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal.
- Bourdieu, P. (1980 [2007]) *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997 [1999]) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona. Anagrama.
- Cabrera, P. (2014) "Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica". En: *Revista Virajes*, Vol. 16, No. 1, enero-junio 2104, pp. 185-208. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes16%281%29_10.pdf [consultado mayo 2015].
- Charovsky, M. (2013) *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].
- Charovsky, M. y D'Angelo, E. (2011) "Ser nuevo en el sistema público o en el privado. Algunos relatos de las diferencias". En: *Revista Novedades Educativas* N° 247. Julio 2011. Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Dubini, M. (2012) "Nuevos sujetos" en la formación docente. *Las trayectorias educativas de jóvenes desfavorecidos en las instituciones de formación docente*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].
- GCBA (2015) Estatuto Docente (Ordenanza N° 40.593 y sus modificaciones). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/infoadmin/estatuto.pdf> [consultado mayo 2015].
- Geertz, C. (1991 [1973]) *La interpretación de las culturas* (Parte V: Punto 15). Gedisa. México.
- Tiramonti, G. (2008) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas". En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manatí/FLACSO.
- Turner, V. (1980 [1967]) *La Selva de los Símbolos. Aspectos del Ritual Ndembu*. Siglo XXI. España.
- Turner, V. (1988 [1969]) *El Proceso Ritual. Estructura y Antiestructura* (Capítulo III). Taurus. Madrid.
- Wacquant, L. (2006) *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires. Siglo XXI.