

LA “PARALELA” COMO AGENTE SOCIALIZADOR DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA

Por Teresa Iuri

CURZA - Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de uno de los capítulos de la Tesis de Maestría: “La socialización profesional de los docentes principiantes de educación básica de la ciudad de Viedma”. En la investigación se dirigió la mirada la docente principiante desde dos ángulos: 1) Para establecer dimensiones y características de este fenómeno en la ciudad de Viedma a la par que poder realizar algunas comparaciones con datos provinciales y nacionales. 2) Para comprender la socialización profesional tal como la perciben los propios actores. En este caso, el estudio estuvo centrado en escuchar las voces de los principiantes para dar cuenta de la manera en que se perciben a sí mismos, sus puntos de vista, sus temores; la interpretación que hacen de su trabajo y los trayectos reales que recorren en procura de su formación permanente. El presente trabajo expone los resultados obtenidos en relación a los agentes socializadores, en especial “la paralela”. Finalmente se propone repensar la relación de “paralelas” como estrategia válida de formación permanente del docente en el ámbito laboral.

Palabras clave: socialización - docentes - principiantes - paralela.

THE “PARALLEL TEACHER” AS SOCIALIZING AGENT OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

This work is part of one of the chapters of the Thesis Master's: “The professional socialization of primary education beginner teachers in the city of Viedma”. In this investigation the beginner teacher was looked at from two angles: 1) To establish the characteristics of beginner teachers in Viedma as well as carry out comparisons with national and provincial data. 2) To understand the professional socialization as is perceived by the teachers themselves. In this latter case, the beginner teachers were interviewed so that they could explain the way they perceive themselves, their points of view and fears; their interpretations of their own work and what they actually do in the pursuit of permanent professional training. This work presents the results obtained in relation to socializing agents, especially “the parallel teacher”. Finally, there is a proposal to rethink the relation of “parallel teachers” as a valid strategy for the teachers permanent professional training in their workplace.

Key words: socialization - teachers - beginner teachers - parallel teachers.

INTRODUCCIÓN

La investigación intentó esclarecer desde la percepción que lo implicados tienen desde las prácticas cotidianas que caracterizan la vida de las escuelas el complejo proceso de la socialización profesional de los docentes de educación básica.

Se dirigió la mirada al docente principiante desde dos ángulos cada uno de los cuales dio lugar a dos grupos de preguntas bien diferenciadas:

1) Por una parte para esclarecer dimensiones y características de este fenómeno en la ciudad de Viedma a la par que poder realizar algunas comparaciones con datos provinciales y nacionales.

2) Por otra parte para la comprensión de la socialización profesional tal como la perciben los propios actores.

En esta segunda parte el estudio estuvo centrado en escuchar las voces de los principiantes para dar cuenta de la manera en que se perciben a sí mismos, sus puntos de vista, sus temores; la interpretación que hacen de su trabajo y las condiciones en las que el mismo se realiza, y los trayectos reales que recorren en procura de su formación permanente.

En este trabajo se exponen los resultados obtenidos en relación a los agentes socializadores, en especial “la paralela”.

Finalmente se propone repensar la relación de “paralelas” como estrategia válida de formación permanente del docente en el ámbito laboral.

ENCUADRE TEÓRICO METODOLÓGICO

Objetivo general de la investigación

El objetivo central de la investigación estuvo dirigido a la formación de un cuerpo de conocimientos en nuestro contexto, sobre la socialización profesional de los docentes de la educación básica, durante los primeros 5 años de ejercicio de la profesión.

Las preguntas

1) ¿En qué ámbitos se da y qué cosas se aprenden en este período de socialización profesional?

2) ¿Cuáles son las preocupaciones y los leiv motiv en este período?

3) ¿Qué factores personales, interpersonales sociales, institucionales, materiales y académicos inciden?

4) ¿Quiénes son los otros significativos para el docente principiante? ¿Qué los hace significativos?

Hipótesis

Coexisten ámbitos de socialización profesional en este período y es posible detectar las fases e integración de los mismos.

Los principiantes

La denominación “principiantes” se ha preferido a la de novatos por las siguientes razones:

- novatos aparece en general asociada a la de “expertos” lo que implicaría definir que es lo que caracteriza al experto para poder establecer las diferencias.
- O bien aparece ligada a la de “experimentados” lo que suscita la idea de que la experiencia significaría por sí misma cualificación profesional.
- “principiante” en cambio alude al inicio de una carrera que dura toda la vida.
- “principiante” guarda relación con el movimiento de la práctica reflexiva. (Zeichner, K. 1993) los nombra así.
- También es utilizado por los autores españoles (Marcelo García, C. 1991; Vera Vila, J. 1998 y Varela, S. y Ortega, F. 1984)

Y finalmente

- Según surgió desde las entrevistas de ensayo, los docentes mismos se autodenominan “principiantes”

MARCO TEÓRICO

La presente investigación se realizó con la convicción de que un elemento clave para la comprensión de la profesión docente, se encuentra en profundizar en los procesos de socialización profesional.

Se entiende por socialización los procesos a través de los cuales los docentes principiantes adquieren los modos de la profesión u oficio y se convierten en miembros del sector social de los docentes.

Se hará en primer lugar una referencia a los enfoques sociológicos que se han ocupado del tema de la socialización y que han sido referentes en el abordaje de la investigación.

Se impone aclarar que las proposiciones generales de estos enfoques no reemplazaron el análisis empírico, y la búsqueda de los datos con sus particularismos espaciales y temporales.

Según Berger y Luckmann (1989)¹ “no existe ninguna sociedad, dentro de las que conocemos, que no posea *cierta* división del trabajo y concomitantemente *cierta* división del conocimiento por lo que mientras así ocurra, la socialización secundaria se vuelve una necesidad”. La socialización profesional en este sentido puede considerarse como un caso de socialización secundaria. El alcance y el carácter de la misma se define entonces por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento.

A través de este proceso se adquiere el “conocimiento especializado” y los “roles” directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo; requiere de la adquisición de vocabularios específicos, la internalización de campos semánticos, interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Los sujetos internalizan “sub-mundos” institucionales o basados sobre instituciones. Estos “sub-mundos” requieren de un aparato legitimador acompañado con frecuencia por símbolos y rituales. El problema de la legitimación surge inevitablemente cuando las objetivaciones del orden institucional deben transmitirse a una nueva generación. El orden institucional se legitima por un universo simbólico que proporciona una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados.

Es necesario ofrecer explicaciones y justificaciones de los elementos de la tradición institucional. A un nivel incipiente, preteórico de legitimación corresponden las afirmaciones

¹ Berger, P. – Luckmann, T. “La construcción social de la realidad”. Ed. Amorrortu. 1968. Novena reimpresión 1989. Bs. As. Pág. 174.

sencillas tales como “así se hacen las cosas”. En razón de su complejidad y diferenciación puede hablarse de un segundo y tercer nivel de legitimación por lo que suele encomendarse a personal especializado que las transmita mediante procedimientos formalizados de iniciación.

Según Berger y Luckmann la socialización nunca se logra totalmente. Algunos individuos “habitan” el universo transmitido en forma más o menos definitiva que otros. Aún entre los “habitantes” más o menos acreditados siempre existirán variaciones de idiosincrasia en cuanto a la manera de concebir el universo.

Enfocar la socialización profesional como un caso de socialización secundaria si bien resultó esclarecedor del proceso en estudio, no fue suficiente para entender la complejidad de las relaciones que se establecen entre las instituciones y los agentes implicados en la formación/socialización docente.

La teoría de los campos científicos de Bourdieu, P. (1976) fue una herramienta fecunda para abordar la socialización del principiante a partir de considerar la formación docente como un campo científico en formación, cuyas fronteras fue necesario aprehender, así como identificar las relaciones objetivas, las posiciones de los agentes y las prácticas insertas en él.

La definición del campo se relacionó con los conceptos de habitus, capital cultural y estilo, de Bourdieu, P. (1995)². Estos fueron conceptos fértiles para analizar la socialización profesional de los docentes principiantes, en cuanto permitieron explicar la regularidad de las prácticas y su continuidad a la par que entender las transformaciones como resultado de las relaciones entre el campo intelectual y el campo de poder.

Para Bourdieu pensar en término de campo significa pensar en término de *relaciones*. Lo que existe en el mundo social son relaciones. En tanto que campo de fuerzas actuales y potenciales el campo es también campo de luchas por el conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas.

Un análisis en términos de campo -sostiene- implica tres momentos necesarios y conectados entre sí. En primer lugar se debe analizar la posición del campo en relación al *campo de poder*. En segundo lugar se debe establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten en ese campo, y en tercer lugar se deben analizar los *habitus* de los agentes.

Los *habitus* como sistemas de disposiciones que se han adquirido a través de la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas encuentran en el campo una ocasión más o menos favorable para actualizarse. Lo que legitima el derecho de ingresar a un campo, es la posesión de formas de *capital específico*. Así los agentes son portadores de un capital específico y según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital se orientan ya para la conservación de la distribución del capital o para la subversión se esa distribución.

El *habitus* como necesidad incorporada, convertida en disposición generadora de prácticas sensatas y de percepciones capaces de dar sentido a las prácticas así engendradas, es lo que hace que el conjunto de las prácticas de un agente (o del conjunto de agentes que son productos de condiciones semejantes) sean a la vez sistemáticas y distintas de las prácticas constitutivas de otro *estilo de vida*.

Estos aportes permitieron entender cómo funcionan las instituciones en el campo en el que se da el proceso de socialización. ¿Cuáles son las formas que operan? ¿Cuál es la lógica? ¿Cuál es el capital específico que se exige al principiante? ¿Cuáles son los *habitus* que caracterizan al principiante? ¿Cuáles son las prácticas constitutivas del estilo de vida?

A su vez, los conceptos de profesionalización (Popkewitz, 1994; Apple, 1983; Gimeno Sacristán, 1988); de trabajo intensivo (Densmore, 1990); de proletarización (Derber, 1982) y de autonomía profesional (Contreras, 1997) emergentes de los estudios contemporáneos sobre la práctica de la enseñanza y la docencia, permitieron entender las características del trabajo docente y las condiciones institucionales y laborales en que se desarrolla, a la par que desentrañar cómo las incorporan los docentes principiantes en su proceso de socialización.

² Bourdieu P. (1995) “Respuestas. Por una antropología reflexiva”. México. Grijalbo.

En el caso de los docentes el acotamiento del concepto de profesionalidad no es fácil y es imposible discutirlo sin referencia al momento histórico concreto, no interesa entrar aquí en la discusión sobre si la docencia es una profesión, una semiprofesión, una ocupación, oficio o empleo; ni se trata de aplicar la *prueba del nueve* profesional al magisterio, como ocupación, como sostiene Guerrero Serón (1992).³ Interesa sí precisar las características idiosincrásicas del ser docente, y cómo las incorporan los docentes principiantes.

Importa también la idea de que los profesores elaboran y modifican su potencialidad en forma evolutiva y por vía experimental, ya sea a partir de su propia experiencia, del intercambio de esquemas prácticos con sus pares u otros profesionales, pero siempre dentro de las condiciones del contexto de trabajo.

La socialización fue así entendida no como un ajuste pasivo del individuo al medio sino con el reconocimiento de que siempre se tiene cierta libertad para cambiar la situación aún cuando al mismo tiempo se está presionando para ajustarse a ella.

Abordaje metodológico

Abordar la complejidad y sutilezas del proceso de socialización de los docentes principiantes implicó un desafío metodológico.

Se optó por una aproximación metodológica mixta que integró estrategias cuantitativas y cualitativas con el objeto de responder de la manera más adecuada a los interrogantes planteados.⁴

Por un lado interesó el fenómeno del docente principiante en cuanto a su magnitud y características. Los resultados obtenidos en esta primera parte del trabajo fueron expuestos en el trabajo. “¿Quiénes son los docentes principiantes de la ciudad de Viedma?”⁵

Sin embargo el interés estuvo puesto, más que en los elementos cuantificables, en la definición que los actores hacen de la situación y el significado que le atribuyen a su conducta. Para este aspecto se optó por una lógica cualitativa, con una estrategia inductiva analítica y método de análisis comparativo constante, para analizar las interpretaciones de los sujetos.

Se recurrió al estudio de casos, realizando entrevistas amplias y eventualmente en profundidad a los docentes principiantes, centradas en su trayectoria profesional. Se entrevistaron también docentes “paralelas” y directoras de escuelas.

En este marco las instancias de análisis buscaron construir sistemas de interpretación para recuperar la perspectiva de los actores, y para la reinterpretación que se hizo a partir de enfrentar casos similares entre sí, acudiendo a las referencias teóricas y a los resultados de otras investigaciones. Se procedió a utilizar el “método de comparación constante” de análisis cualitativo (Glaser y Strauss, 1967)⁶ para identificar semejanzas y diferencias.

La entrevista

La técnica utilizada para la recolección de información primaria fue la entrevista.

La entrevista cualitativa apunta a sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen. Siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de

³ Guerrero Seron, A. (1992): “Curriculum y profesionalismo: los planes del estudio y la construcción social del maestro”. Revista Educación y Sociedad. N°11. Madrid.

⁴ Gallart, Ma. Antonia-Moreno, M.-Cerruti, M. “Los trabajadores por cuenta propia del Gran Buenos Aires. Cuadernos del CENEP. N° 45.

⁵ Ponencia leída en las Jornadas de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias Humanas. Gral Pico La Pampa. Noviembre 2001.

⁶ Glaser, B. Y Strauss, A. 1967. “El descubrimiento de la teoría de base”. Traducción en revisión. Documento de Cátedra. Metodología de la investigación II. Univ. Nac. De San Juan. Caps. 5 y 6.

un intercambio formal de preguntas y respuestas. Se privilegió la entrevista “centrada en la narración”. Esta técnica constituye un procedimiento de encuesta y evaluación que es especialmente apropiado para su aplicación en investigaciones temáticas restringidas, en todas las esferas educativas en el ámbito escolar.

Para la primera parte de la investigación se realizó una encuesta. Se encuestaron 58 docentes principiantes que estaban efectivamente trabajando en el sistema al momento de realizarse la investigación. De esos 58, luego se entrevistaron 14 docentes principiantes, 11 mujeres y 3 varones. Se entrevistaron 3 docentes “paralelas” y 9 directoras de escuela.

La triangulación

La triangulación y contrastación plural de fuentes e informaciones y aportes teóricos se realizó durante todo el proceso investigativo.

Se realizaron diferentes niveles de triangulación. (Sirvent, 1997)⁷

- a) Triangulación teórica, combinación de diferentes perspectivas teóricas.
- b) Convergencia de lógicas (cuanti-cualitativas)
- c) Triangulación de perspectivas revisando hallazgos y puntos de vista de otros analistas e investigadores.
- d) Triangulación de fuentes, contrastando informaciones obtenidas por distintas fuentes de información (principiantes, directoras y docentes “paralelas”)

Análisis cualitativo de la información

En el proceso de análisis del material empírico se establecieron ejes como una primera aproximación a la realidad en estudio. Luego esos ejes se abrieron en preguntas que permitieron organizar la información y profundizar los análisis.

En este artículo se exponen los resultados obtenidos en relación al eje Ámbitos de la socialización, y a dos preguntas: ¿Cómo es el ingreso del principiante al ejercicio profesional?, ¿Cómo se lleva a cabo la inserción en la escuela?

De los dichos de los entrevistados surge que existe una secuencia común en las actividades de socialización:

- 1) Inscripción en los listados.
- 2) Participación en la Asamblea o Acto Público.
- 3) Una vez designado/elegida, en la institución escolar presentación a la “paralela”.
- 4) Presentación en el “momento comunitario”.
- 5) Presentación en la sala de maestros.
- 6) Presentación a los alumnos del curso.
- 7) Presentación a los padres.

En estas actividades hay participación de las Supervisoras, del gremio y de las Directoras y Vicedirectoras.

Para Pérez Gómez, A. (1992)⁸ la función socializadora de la escuela se lleva a cabo a través de un doble proceso:

⁷ Sirvent, M. T. 1997: “Breve diccionario Sirvent” Spielmann, G. Comp.. 1997. Mimeo.

Una función espontánea, como influjo polimorfo, cambiante y omnipresente que se ejerce a través de intercambios espontáneos y naturales.

Una función sistemática intencional a través de actividades instructivas, y de los modos de organización de la convivencia y de las relaciones interindividuales.

A través de estas funciones se va condicionando el desarrollo de las nuevas generaciones en sus formas de sentir, expresarse y actuar.

Si bien Pérez Gómez, lo refiere a la función que la escuela simple en relación a los alumnos estos procesos también pudieron identificarse en relación a los docentes principiantes.

La inserción del maestro principiante en la institución escolar sigue una secuencia común de prácticas en las diferentes escuelas: las “presentaciones”.

Existen actividades facilitadoras (ritualismos propiciatorios, Santoni Rugiu, 1990)⁹ para lograr la inserción institucional del profesional principiante:

- presentación a la “paralela”.
- presentación en la sala de maestros.
- presentación en el “momento comunitario”.

El orden de las presentaciones no es fijo, si nos atenemos a los testimonios de los docentes, pero refuerzan, entre sí el mismo objetivo, investir de autoridad al principiante ante la comunidad escolar.

La “presentación” en el “momento comunitario”¹⁰ por parte de la Directora o la Vice Directora, según el turno, puede equipararse al rito de admisión y de investidura (Bourdieu, 1990)¹¹ ya que este acto realiza de manera simbólica la delegación/investidura de autoridad -ante la comunidad escolar- al término del cual el nuevo maestro queda autorizado para el ejercicio del rol.

Las “presentaciones” alcanzan también a los alumnos del curso y a los padres (en la primera reunión a realizar), ésta última si se trata de un interinato o suplencia larga; puede faltar si se trata de una suplencia corta.

Investir de autoridad es sólo el inicio del proceso de socialización/formación en la institución escolar, el que se reconoce implica un trayecto que dura toda la vida, si bien por otra parte se considera que entre 3 y 5 años de ejercicio profesional pueden proporcionar una formación aceptable.

Luego de las “presentaciones” el proceso de socialización/formación se continúa con “la paralela”.¹² Esta denominación “la paralela” llamó la atención desde su aparición en la primera entrevista; la reiteración de su empleo en el discurso de los principiantes, orientó nuestra búsqueda para desentrañar su significado y sentido, con la intuición de que se trataba de una importante vía para entender el proceso de socialización.

La totalidad de los principiantes entrevistados mencionaron haber tenido la experiencia de “la paralela”, en alguna de las escuelas en las que trabajaron.

Surgieron una serie de preguntas:

¿Quién es nominada “paralela”?

¿Existe en todas las escuelas?

¿Qué cosas se aprenden con “la paralela”?

⁸ Pérez Gómez, A. 1998: “Perspectiva crítica en educación. Socialización y Educación en la época post moderna”. Universidad de Málaga. Mimeo.

⁹ Santoni Rugiu, A. 1996: *Nostalgia del maestro artesano*. México: Porrúa.

¹⁰ El “momento comunitario”, o “espacio comunitario”, es una práctica que se realiza en la mayoría de las escuelas primarias al inicio de la jornada escolar. Está presente, en formación todo el alumnado, sus docentes, el equipo directivo, y algunos padres que se quedan voluntariamente cuando acompañan a los hijos a la escuela. En el mismo se “comparten” las novedades de los miembros de la comunidad educativa, así como de la comunidad en general.

¹¹ Bourdieu, Pierre 1990: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo. Clase inaugural, 55-58.

¹² Al estar de los testimonios de los docentes, queda claro que se da también el “maestro paralelo” (masculino), no obstante el predominio de personal docente femenino determina que sea más generalizada la expresión “la paralela”, “mi paralela” y por ello se la conserva.

¿Cómo y qué relación establece con el principiante?

¿Qué relación tienen ambos con el equipo directivo?

Es así que también se decidió entrevistar a 3 docentes, uno por cada uno de los tres grupos de escuelas urbanas, de aquellos que habían sido nominados como “paralela” por los principiantes entrevistados.

La “paralela” resultó una figura novedosa para entender el proceso de socialización. ¿Cómo se la define desde los “agentes sociales”?

A la pregunta directa ¿quién es la “paralela”? la definen, *“es la que tiene la otra sección del mismo grado”...“la que tiene otras áreas en los mismos grados”...“es la compañera con la cual vas a trabajar”...*

Indagando en los “decires” de los entrevistados aparece una constelación de los significados.

¿Existe en todas las escuelas?

En algunas escuelas no existe “la paralela”, ya sea porque no hay dos secciones de un mismo grado; porque en el primero y segundo ciclo no se da la organización por áreas, o bien porque tratándose de un escuela nueva, la mayoría de los docentes son principiantes. En estos casos se busca un referente con cierta antigüedad en la misma institución, o en otra en la que se ha trabajado, al que se recurre. Es decir, no siempre la escuela la propone, también el docente la busca. Cuando no existe “la paralela” se da también una participación más directa del equipo directivo en la socialización.

¿Cómo y qué relación establece el principiante con “la paralela”?

La relación es percibida por el principiante como *“muy fuerte”...“de mutuo aprendizaje”...“se hace intercambio”...“nos ponemos de acuerdo con los límites que vamos a poner”... “vamos aportando cada uno y decidimos”.*

La mayoría de los principiantes la perciben como acata voluntariamente.

Sólo una de las principiantes (próximo a los 3 años de antigüedad), la percibe como impuesta por la Dirección para lograr la adaptación a la cultura escolar.

¿Qué cosas se hacen/aprenden con la paralela?

Los principiantes expresan un sinnúmero de cuestiones que hacen/aprenden con la “paralela” y esto son coincidentes las “paralelas”: rutinas institucionales, actividades institucionales, la planificación anual, bimestral, la elaboración de la carpeta didáctica, la graduación de los contenidos, la selección y graduación de actividades, la elaboración de diagnósticos, la elaboración de legajos, informes, actas, boletines, la elaboración de proyectos, la selección de los libros de lectura y textos, realizar las reuniones de padres, informarse sobre la normativa y reglamentaciones, realizar salidas con los alumnos, adherir o no a los paros. Las planificaciones y los proyectos, se realizan fuera del horario escolar, en el domicilio de “la paralela”. Concurren juntas a las librerías a seleccionar libros de lectura y textos y las salidas a la comunidad también se hacen en conjunto.

Resulta interesante destacar esto último, porque la socialización tiene proyecciones externas. Se realiza no sólo al interior de la escuela, sino en el ambiente y en las experiencias de la comunidad, compartiendo aspectos de la vida familiar de “la paralela”.

Ese influjo informal del que habla Pérez Gómez (1998) socializa en otros aspectos menos explícitos tales como:

- Una concepción de que el tiempo de trabajo docente no se mide en horas pagas, sino más bien de acuerdo a las exigencias del propio trabajo. Por ello hay trabajo que se realiza fuera del horario escolar, en el domicilio;

- En como conciliar el trabajo docente con la vida familiar.

La “paralela”, según las “paralelas”:

Con las “paralelas” ocurre lo mismo que con las principiantes. Dos perciben la relación como acatada voluntariamente; y una percibe que es impuesta por el equipo directivo para lograr la adaptación a la cultura y estilo institucional de los principiantes o docentes nuevos en la escuela.

Acatada voluntariamente o impuesta, esta relación, es una salida al aislamiento y al individualismo en que se realiza el trabajo docente. Según Fullan-Hargreaves, (1999)¹³ este aislamiento tiene raíces profundas. Favorecida por la arquitectura, los horarios, la sobrecarga de trabajo, limita el acceso a ideas nuevas y soluciones mejores. Impide que los logros sean reconocidos y elogiados.

Profundizando en los aspectos positivos y negativos de esta modalidad de trabajo ¿podríamos repensar la relación de “paralelas” como una estrategia válida de formación en el ámbito laboral?

La “paralela” según el equipo directivo.

Desde los equipos directivos se advierte que “la paralela” está institucionalizada como agente socializador:

1°) Porque se la tiene especialmente en cuenta en la distribución de cargos en la institución.

Las directoras manifiestan que para la distribución anual de los grados, se cuida que en cada una de las secciones haya una docente titular, o con antigüedad en la escuela.

Si esto no es posible, por las características del personal se cuida que los titulares o docentes con antigüedad en la escuela, estén en los grados llamados “claves”: 1° y 7°, o terminal de ciclo, o algún otro grado o sección muy conflictivo.

Una directora expresa que hasta la distribución de grados en los turnos, se hace en función de contar con “las paralelas”.

2°) Porque se la presenta al principiante y se estimulan a que trabajen juntas. En algunas escuelas se es más directivo y se obliga a presentar la planificación anual en conjunto.

Lo cierto es que aún impuesta, se convierte en el referente más significativo para el principiante.

No obstante el equipo directivo se reserva un espacio común para supervisar el trabajo de “la paralela” y del principiante. Fundamentalmente se supervisa la carpeta didáctica, la planificación y la graduación de contenidos y de las actividades.

Espacios de Socialización

Aun cuando el trabajo del aula llene toda la jornada, quedan espacios significativos para interactuar con “la paralela” y con los otros docentes, algunos creados especialmente para ello:

- el “espacio comunitario”.
- los recreos, en especial “el recreo libre” *
- las horas de las materias especiales.
- los primeros días del inicio del año escolar, cuando aún no concurren los alumnos a clase.
- los espacios institucionales.
- los cursos de perfeccionamiento dentro y fuera de la institución.

¹³ Fullan, M. – Hargreaves, A. 1999: *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu. 23-24

* “El recreo libre”, es mencionado por una Directora como un momento creado para que los docentes puedan socializar, tanto con otros docentes como con personas e instituciones externas a la escuela. Consiste en relevar por turnos a ciertos docentes, del cuidado de los niños en los recreos (Dtora. Ent.7) a los efectos de que puedan interactuar con los pares, con personas que ofrecen cursos, libros; con miembros del gremio...

Modos de Socialización

Es posible establecer los modos declarados por los principiantes y propiciados por el equipo directivo para la socialización:

- Que los principiantes compartan todos los espacios para interactuar con los otros miembros de la comunidad educativa.
- Que los principiantes participen activamente en todas las actividades de la escuela: organizar la cartelera, coordinar el espacio comunitario, organizar los actos escolares, participar en el proyecto institucional, en otros proyectos...
- Se brinda instrucción específica sobre aspectos técnico-pedagógicos y administrativos.

Los principiantes se sirven de la observación, la interrogación y la imitación.

Principiante: *“Siempre miro lo que hace el otro... comparo como escribe su carpeta, sobre todo la experiencia del otro... He logrado hacer lo que me piden. Eso lo tomo bien, porque te dicen: “Sabe lo que está haciendo”* (Ent.10)

Esto plantea dos cuestiones:

1) Gran parte del aprendizaje de los principiantes depende de sus capacidades personales para inducir, deducir y relacionar los aspectos más sutiles que para el ejercicio del rol le exige cada institución escolar. Esto explicaría la diferencia en la duración de los procesos formativos de unos y otros.

2) Esta observación y asimilación, lleva a adoptar las prácticas legitimadas en la institución y en consecuencia es posible que paulatinamente se excluyan otras alternativas más renovadoras.

El proceso de adaptación es percibido por los principiantes a medida que transcurre el tiempo de ejercicio. Si bien a la pregunta *¿cómo ves tu evolución en estos años?*, en general aluden a haber ganado en *“seguridad”, “experiencia”, “firmeza”, “manejo de contenidos”, “manejo con los padres”,* también se refieren *“a la adaptación a la escuela”, “al ambiente”, “a los distintos estilos de las escuelas”, “a los chicos”, “a los padres”.*

También “las paralelas” y las directoras perciben esta acomodación al estilo institucional.

Directora: *“Hemos tenido gente que se ha adaptado a este perfil y en otras escuelas se adaptarán a otros. Lo instituido lo aceptan, no sé si porque están las otras que ya están y las tienen bien marcadas que las llevan a adaptarse”...* (entrev.3)

Paralela: *“A veces depende del grupo de docentes y de las expectativas que te brinda la escuela. En esta profesión donde todo es a fuerza de voluntad. Todo a fuerza de ganas. En esta escuela hay entusiasmo y ellos se enganchan, quieren hacer lo que hacen otros proyectos”...* (entrev.2)

¿Cuándo se llega a ser “paralela”?

La experiencia solamente no instituye a un docente en categoría de “paralela”, ya que se necesitan otras disposiciones tales como: *“apertura, compromiso con la comunidad, con la institución y con los pares”.*

Queda claro que se define no sólo por la experiencia, ni tampoco por la experticia. Como sostiene Contreras Domingo, José (1997)¹⁴ la obligación moral y el compromiso con la comunidad, con las consecuencias y responsabilidades que se derivan de ella requieren se la necesaria autonomía y competencia profesional. Una autonomía basada en un modelo de relación social y en una concepción de la actuación profesional basada en la colaboración y el entendimiento.

¹⁴ Contreras Domingo J. 1997. *La autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Existen muchos ámbitos y actores implicados en el proceso de socialización profesional, pero se destaca el papel de la institución escolar.

Los testimonios de los docentes principiantes avalan la importancia que en la socialización tienen los primeros años de ejercicio del rol profesional, y el papel importante que en este proceso tiene la institución escolar. Es en la escuela donde se instituye al maestro principiante como miembro del sector social de los docentes.

La socialización en el ámbito laboral es una relación formativa y comprensiva, y se lleva a cabo a través de procedimientos formales e informales para la adquisición de los comportamientos específicos exigidos por el grupo laboral, así como las actitudes típicas del grupo profesional que pareciera tiene que ver más con una cultura y estilo institucional, que con una práctica profesional autónoma.

La escuela socializa hacia adentro en la cultura institucional y hacia fuera en la relación con los padres, con el gremio, con otras instituciones de la comunidad (biblioteca, librerías).

Es evidente que la escuela se reserva los aspectos formativos e instruccionales que más tienen que ver con el "control". En este sentido conserva la fuerza para reproducir en su interior y según sus propios parámetros a sus continuadores.

Queda claro que la institución escolar realiza una acción formativa y de integración fundamental de los agentes y ámbitos que intervienen en el proceso de socialización, y esta acción se efectúa desde el equipo directivo y es "la paralela" el otro significante, "vis a vis", (Berger y Luckmann, 1989) del principiante que se está socializando. Casi podríamos afirmar que todas las influencias están mediadas por ella.

La figura de "la paralela", aportó conocimientos valiosos sobre la socialización en el ámbito laboral, pero también podría estudiarse como ejemplo paradigmático de cuál es el perfil de docente, esperado en las instituciones actuales.

Al parecer "la paralela" aúna conocimientos de las estrategias para enfrentar y solucionar los problemas en relación a las 3 fases de la toma de decisiones que implica el ejercicio de la práctica docente: preactiva, interactiva y posactiva; de las rutinas de la escuela; de cómo tratar con los padres; de cómo relacionarse con el gremio; de cómo desenvolverse en el rol fuera de la institución; pero fundamentalmente demuestra: "*apertura*", "*compromiso con la comunidad*", "*con la institución*" y "*con sus pares*".

Es posible pensar que "la paralela" como el "maestro artesano" (Santoni Rugiu, 1989) conozca además de los secretos del oficio, los secretos de cómo y en qué medida comunicarlo a los principiantes.

El proceso de socialización no se agota sin la presencia de la paralela, ya que no es excluyente de otros referentes, en general colegas de la misma institución o de otras, que son elegidos por el propio principiante.

La socialización del principiante se realiza también en la intensificación del trabajo, el bajo salario, la desvalorización profesional, la domesticación de la tarea, aspectos que asumen como naturales y sobre los que no se discute su procedencia. Esta socialización parece realizarse más a través de un proceso espontáneo, en el que la interacción con "la paralela" es decisiva, que de prácticas dirigidas intencionalmente a ese fin.

Lo novedoso de este proceso de socialización es que se realiza en un doble vía: los docentes principiantes se socializan en prácticas y rutinas que hacen al desempeño del oficio y las directoras y "paralelas" se socializan en los de actualización de conocimientos que importa el ejercicio de la docencia.

Queda la duda si el principiante toma a "la paralela" como un "modelo profesional" o si mediado por ella va definiendo los rasgos que caracterizarán su estilo de desempeño.

Volviendo a una pregunta anterior, sobre repensar la relación de "paralelas" como estrategia válida de formación permanente del docente en el ámbito laboral se puede contestar afirmativamente.

Se han podido sintetizar las dificultades de los docentes principiantes en el inicio del ejercicio profesional, así como la escasa o nula responsabilidad de las Instituciones Formadoras en este período y en contraste el relevante papel de la institución escolar y de “la paralela”.

En el ámbito internacional como señala Carlos Marcelo García (1995)¹⁵, son frecuentes los programas de iniciación a la enseñanza, pero inexistentes en nuestro país.

Los objetivos generales típicamente incluidos en la mayoría de ellos son similares, y llevan a Marcelo García (1988)¹⁶ (Cit. en Marcelo García, C.1995) a plantear:

Los programas de iniciación tienen la finalidad específica de facilitar la adaptación e integración del nuevo profesor en la cultura escolar existente. Se trata de facilitar al profesor principiante el acceso a la ecología de la escuela, es decir a las intenciones, estructuras, currículo, pedagogía y sistema de evaluación que caracteriza y diferencia a la escuela en la que desarrollará su enseñanza.

Atento el enorme poder socializador de la institución escolar -como ha quedado demostrado en esta investigación- agregamos que es necesario partir de considerar la práctica docente como práctica social; plantearse los por qué y para qué de las mismas, el develamiento de los supuestos que la sustentan y la consideración de los valores que la animan.

Entre las actividades de los programas de iniciación la figura del mentor, como profesor experto seleccionado para ayudar al profesor principiante es la que más se acerca a la de “la paralela”. Como establece Gold (1992)¹⁷ (Cit. en Marcelo García, C.1995), viene a atender tres tipos de necesidades de los principiantes: sociales (relaciones de compañerismo), emocionales (autoestima, seguridad) e intelectuales.

Señalamos que la relación de “paralelas” cubriría también estas necesidades para el docente con más experiencia, a las que agregamos también la salida al aislamiento y al individualismo en que se desarrolla la tarea docente. Nuestra propuesta de repensar la relación de “paralelas” trasciende el ámbito de formación del principiante para ser pensada -atento los resultados de la investigación- como un ámbito de formación permanente aún de los docentes con más años de ejercicio profesional. La relación debe basarse en el intercambio, la confianza, el respeto mutuo y en la convicción de que cada uno es capaz de perfeccionarse. El eje fundamental de la relación es efectuar un distanciamiento crítico de las prácticas que se aprenden por socialización. Se hace necesario que analicen sus prácticas en sus conexiones con los propósitos y metas perseguidas, y con las consecuencias -pretendidas o no- que de ellas se derivan; conscientes de que la enseñanza es una actividad con consecuencias morales y éticas.

Por otra parte quienes comparten dificultades en los grados “paralelos”, pueden abrirse a un grupo más grande (otros maestros de ciclos, de áreas, de la misma o de otra institución), para generar reflexión, indagación, y propuestas tentativas.

Advertimos como hemos señalado en otro lugar (Barco-Luri 2001)¹⁸ que “*si este accionar no se reduce a un procedimiento endogámico y fenoménico, seguramente en algún momento se demandará de textos u otros recursos así como de expertos en buscar un avance, generar propuestas e iluminar zonas de las prácticas desde las perspectivas teóricas*”.

Este trazado de redes entre los docentes y desde ellos, no significa responsabilizar a los mismos de su formación permanente como ha sucedido hasta ahora, y permitir un nuevo corrimiento del Estado en el cumplimiento de sus deberes, sino establecer un espacio para recuperar la palabra, generar demandas, e instalar propuestas fundadas con la participación efectiva de los propios docentes como sector.

¹⁵ Marcelo García, C. 1995. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: E.U.B.

¹⁶ Marcelo García C. 1988 cit. en Marcelo García C. 1995: *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: E.U.B.

¹⁷ Cit. en Marcelo García C. 1995 op.cit.

¹⁸ Barco, S. – Luri, T. 2003: “De la formación docente permanente o de las promesas incumplidas”, en Rev. Praxis Educativa. I.I.C.E. Universidad Nacional de La Pampa. Año, 7 N° VII. 16-26.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, Andrea. “Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión” en Revista Argentina de Educación. Año X. N° 18. Buenos Aires, 1992.

Andreozzi, M. “El impacto formativo de la Práctica: Avances de investigación sobre el papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional” en Revista IICE. Año V, N° 9. Fac. de Filosofía y Letras. U.B.A. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

Angulo Rasco, F. “Sentido de la Profesionalidad”. Mimeo. Univ. de Málaga, 1993.

Barco, Susana “Nuevos enfoques para viejos problemas en la Formación Docente”. Dirección Gral. de Investigación y Desarrollo. Bs. As., 1994.

“De la formación docente como continuum y del practicum como clave” en Revista Voces, Año III, N° 6 Montevideo- Uruguay, 2000.

Berger, P. y Luckmann, T. [1968] *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Novena Reimpresión, 1989.

Bpgdan, R. y Taylor, S. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1992.

Bprudieu, Pierre. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, 1990.

Contreras, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

Davini, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

Davini, Ma. Cristina. “El proceso de socialización laboral en docentes noveles y experimentados”. Informe de investigación. Mimeo, 1998.

Sirvent, M. T. “Breve diccionario Sirvent”, SPIELMANN, G. Comp..Mimeo, 1997.

Marcelo Garcia, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. E.U.B., 1995.