

La actuación de la coordinación pedagógica en el periodo de iniciación en la docencia: límites y posibilidades

A atuação da coordenação pedagógica no período de iniciação na docência: limites e possibilidades

The role of pedagogical coordination in the initial teaching period: Limits and possibilities

Aline Diniz de Amorim-Duque¹

Universidade Estadual Paulista (*Universidade Estadual Paulista*), Brasil.

Maria José da Silva Fernandes²

Universidade Estadual Paulista (*Universidade Estadual Paulista*), Brasil.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo discutir la importancia de la coordinación pedagógica en el proceso de inserción y acompañamiento de profesoras novatas en la docencia. La discusión se basa en datos recopilados mediante entrevistas realizadas con cuatro coordinadoras pedagógicas (CP) y cuatro profesoras novatas de una red municipal del interior del estado de São Paulo. Como principales resultados, se observó que, aunque la iniciación en la docencia es reconocida como una fase importante en la vida del profesor, no hay grandes diferenciaciones en la manera en que se lleva a cabo su tratamiento y acompañamiento en las actividades cotidianas de las escuelas por parte de las coordinadoras, siendo frágiles las prácticas sistematizadas y planificadas de acogida a los ingresantes.

Palabras clave: Coordinación pedagógica. Profesor principiante. Iniciación en la docencia. Inserción profesional docente.

Resumo

O presente artigo objetiva discutir a importância da coordenação pedagógica no processo de inserção e acompanhamento de professoras iniciantes na docência. A discussão pauta-se em dados coletados por meio de entrevistas realizadas com quatro coordenadoras pedagógicas (CP) e quatro professoras iniciantes de uma rede municipal do interior do estado de São Paulo. Como principais resultados observou-se que embora a iniciação na docência seja reconhecida como importante fase da vida do professor, não há grandes diferenças na forma como se dá o seu tratamento e acompanhamento nas atividades cotidianas das escolas por parte das coordenadoras, sendo frágeis as práticas sistematizadas e planejadas de acolhimento aos ingressantes.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Professor iniciante. Iniciação na docência. Inserção profissional docente.

¹Doctorado en Educación Escolar. Universidade Estadual Paulista (*Universidade Estadual Paulista*). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1632-0768>. Contacto: aline.diniz@unesp.br

²Doctorado en Educación Escolar. Universidade Estadual Paulista (*Universidade Estadual Paulista*). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4747-6570>. Contacto: mj.fernandes@unesp.br



Abstract

This article aims to discuss the importance of pedagogical coordination in the process of integration and monitoring of beginning teachers in teaching. The discussion is based on data collected through interviews conducted with four pedagogical coordinators (PCs) and four beginning teachers from a municipal network in the interior of the state of São Paulo. The main results observed indicate that, although the initiation into teaching is recognized as an important phase in a teacher's life, there are no significant differences in the way it is treated and monitored in the daily activities of schools by the coordinators, with systematic and planned reception practices for newcomers being weak.

Keywords: *Pedagogical coordination. Beginning teacher. Initiation in teaching. Professional insertion of teachers.*

1 INTRODUCCIÓN

En pleno año 24 del siglo XXI, nos encontramos todavía en medio de una problemática que, al menos, desde principios de los años 90 se ha incrementado y está relacionada con la preparación práctica de las profesoras³ en cursos de formación inicial para el ejercicio de la profesión. Importantes estudios realizados fuera del país y también en contexto nacional contribuyeron a la emergencia de la discusión de los procesos de preparación e inserción en la carrera docente, como ejemplo Veenman (1984), Huberman (1992), Marcelo (1999 y 2021), Giovanni y Guarnieri (2014), André (2018), Almeida, Pimenta y Fusari (2019), entre otros.

En relación con esta temática, tampoco constituye un dato novedoso que la profesión docente se ha vuelto cada vez menos atractiva, tanto para jóvenes estudiantes en fase de elección profesional como para adultos que desean cambiar de área de actuación. En gran medida, ello se debe a la desvalorización del trabajo docente y a las precarias condiciones destinadas a las profesoras en el aula.

Al respecto, Príncipe y André (2019) sostienen que no basta con invertir únicamente en la formación, ya sea inicial o continua, sino que también es necesario garantizar el ejercicio efectivo de la labor docente mediante la provisión de condiciones laborales satisfactorias. En la misma línea, Pagani, Fernandes y Barbosa (2023) problematizan la relación entre las condiciones de trabajo y la permanencia en la carrera docente, siendo las primeras esenciales para el desempeño y la preservación de las actividades docentes en las escuelas.

³Al referirse al cuerpo docente y a las personas que desempeñan la función de coordinación pedagógica, se utilizará la flexión de género femenino, ya que son la totalidad de las participantes en la investigación.

Es innegable que la calidad de la formación recibida por las profesoras en los programas de formación inicial influye en el desarrollo de su labor; sin embargo, las cuestiones relativas a las condiciones objetivas del ejercicio profesional también resultan determinantes para el éxito en la profesión, especialmente en los momentos en que las docentes se incorporan al aula.

Sin duda, existe una enorme brecha entre la formación inicial y la inserción en la docencia, ambos procesos desafiantes, marcados por la ausencia de políticas efectivas orientadas a la entrada y permanencia en la carrera profesional. A pesar de contar con trayectorias de vida fecundas y experiencias previas en contextos escolares, las docentes principiantes descubren, en la práctica, que la formación inicial no siempre es suficiente para prepararlas para enseñar y afrontar la compleja gama de situaciones que surgen en el ejercicio de la labor docente. Asimismo, es bastante común que las principiantes no reciban en las instituciones las condiciones adecuadas para su inserción laboral, lo que conlleva, en muchas ocasiones, una adaptación difícil y, no raramente, la subordinación individual a la cultura escolar ya establecida.

En este período de marcadas incertidumbres e inseguridades, las docentes principiantes necesitan recibir orientaciones y contar con un acompañamiento sistemático por parte del equipo directivo, especialmente de la coordinación pedagógica (CP), en lo relativo a la rutina escolar y a la toma de decisiones de carácter didáctico-pedagógico. Según Franco (2012, p. 36), la docente recién graduada debe “apoyarse en una relación de colaboración y confianza, sintiendo que tiene en la CP a una persona que podrá ayudarla” y que “a pesar de las dificultades que experimenta en la vida cotidiana escolar, su trabajo y esfuerzo están siendo reconocidos y, por ello, valorados” (Amorim-Duque, 2022).

De este modo, es necesario subrayar que la labor del equipo directivo, especialmente de la coordinación pedagógica, con las docentes que se incorporan a la escuela no se limita únicamente al acompañamiento individual de su práctica pedagógica en el aula, sino que implica un proceso más amplio de inserción de las principiantes en el trabajo colectivo, proporcionándoles las condiciones necesarias para que se sientan parte del cuerpo docente. La acción de forjar intencionalmente la relación entre el individuo y el colectivo, de manera dialéctica, por parte de la CP resulta primordial, considerando que, en general, no forma parte de la cultura escolar - ni siquiera en la relación entre pares - una acogida espontánea y receptiva hacia las docentes principiantes. Este acompañamiento es

comprendido por nosotros como parte de las condiciones de trabajo que, a diferencia de otras también necesarias, se encuentran bajo el ámbito de gestión de la propia escuela.

Considerando la actuación y relación de la coordinación pedagógica en el proceso de inserción de profesores novatos, presentamos, en el presente artículo, datos de una investigación realizada en un municipio del interior paulista. Destacamos aquí los desafíos característicos de esta compleja relación, tomando como referencias las concepciones presentadas por la CP y las profesoras novatas. Partimos de la hipótesis de que las muchas obligaciones de la CP, sumadas a la falta de atención específica al período de iniciación en la docencia y a la ausencia de políticas públicas de acompañamiento, dificultan el trabajo de las novatas y la realización de acciones de apoyo profesional.

La investigación, cuyos datos se movilizan aquí, fue de naturaleza cualitativa y enfoque empírico, desarrollada en etapas interconectadas: levantamiento bibliográfico, elección de los procedimientos y construcción de los instrumentos de recolección de datos; presentación al Comité de Ética⁴; pre-prueba y evaluación del guion de entrevista; selección del grupo de participantes y aplicación de los instrumentos; y, finalmente, la organización y análisis de los datos. En la etapa de recolección de datos se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas con cuatro profesoras principiantes de Educación Infantil y de los primeros y últimos años de la Educación Primaria (1º a 9º grado) y cuatro coordinadoras pedagógicas. Cada par de profesionales (docente y CP) actuaba en la misma institución escolar (CP1 y P1 en la Escuela 1, CP2 y P2 en la Escuela 2, y así sucesivamente). Esta condición fue esencial para el objetivo de la investigación y para la identificación de acciones de acompañamiento y orientación del docente principiante en su proceso de inserción en la docencia por parte de la coordinación. Para la selección de las docentes, se consideraron los primeros tres años de ejercicio profesional, tomando como punto de partida los estudios de Huberman (1992), quien denomina esta fase como de “entrada” o “tanteo en la profesión”. Este mismo referente fue utilizado, por analogía, en la caracterización de las profesionales de la coordinación pedagógica.

En este artículo, presentamos un recorte de la investigación que se organiza, además de esta introducción, en dos apartados seguidos de las consideraciones finales. El primero aborda elementos teóricos sobre la actuación de la coordinación pedagógica en el proceso de inserción del docente principiante en la docencia, mientras que el segundo

⁴Dictamen consubstanciado nº xxxxxxxxxxxx (será identificado tras evaluación).

presenta el análisis de los datos de las entrevistas, en relación con las concepciones de las profesionales sobre el período inicial de la carrera docente.

2 LA ACTUACIÓN DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE INSERCIÓN DEL PROFESOR PRINCIPIANTE EN LA DOCENCIA Y POSIBLES CONTRIBUCIONES AL TRABAJO

Las fases de entrada y tanteo en la profesión (Huberman, 1992), que siguen al inicio del trabajo de las docentes en la enseñanza, están marcadas por grandes desafíos y conflictos, sin que exista una zona de confort para quienes se incorporan a la carrera. Esta dinámica se repite casi como un ritual en las escuelas y atraviesa los años y las políticas educativas, generando inevitablemente sentimientos y sensaciones como frustración, desánimo y apatía. No es raro que las docentes principiantes “se vuelvan escépticas, manifiesten inseguridad y trabajen impulsadas exclusivamente por el instinto de supervivencia” (Brzezinski, 2016, p. 20), lo cual no favorece el aprendizaje de la docencia ni el proceso de socialización en el entorno escolar.

Dada su importancia, la fase de iniciación en la docencia debe ser una prioridad, pues “fundamentalmente, lo que el profesor realiza en etapas posteriores es replicar el conocimiento desarrollado en la etapa de inserción en la docencia” (Vaillant; Ferreira, 2024, p. 4). Un período inicial con buenas experiencias de aprendizaje puede ofrecer beneficios no solo a las docentes principiantes, sino también al proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, puede contribuir a la permanencia con calidad en la profesión docente.

Las tasas de abandono de la profesión docente son elevadas y, según Marcelo, Marcelo-Martínez y Jáspez (2021), los estudios⁵ indican que, en Estados Unidos, entre el 40 y el 50% abandonan la actividad docente en los primeros cinco años de ejercicio. Los autores presentan también otros datos significativos sobre el abandono en países en los que las condiciones laborales son reconocidamente precarias, destacándose: 45% en Bélgica, 40% en Chile, 35% en Israel, 29% en los Países Bajos, 13% en Suiza y 10% en Australia.

Escobar et al. (2020, p. 597), al investigar las razones detrás del abandono docente en el contexto de América Latina, señalan la gestión de la institución escolar - basada en

⁵Aarts et al. (2020), Avalos (2014); Zavelevsky y Lishchinsky (2020) *apud* Marcelo, Marcelo-Martínez y Jáspez (2021).

estructuras rígidas y en un liderazgo centrado en la imposición - como un obstáculo para la permanencia en la profesión. Según los autores, la dificultad del profesorado para participar en las decisiones y la débil calidad de las relaciones interpersonales limitan tanto la permanencia como la concreción satisfactoria del proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerando este contexto, una gestión más democrática y accesible, con la presencia de profesionales que favorezcan los intercambios entre pares y las experiencias efectivas de aprendizaje de la docencia, puede contribuir a la continuidad de los principiantes en la profesión.

En relación con la coordinación pedagógica, función constitutiva de la gestión escolar, Mollica (2014) destaca que le corresponde actuar como mediadora entre el currículo y el cuerpo docente, ejerciendo el privilegiado (y necesario) trabajo de formación. Esta atribución se vincula con lo generalmente establecido por la legislación, que asigna a la CP la dimensión formativa en el ámbito escolar (Placco; Almeida; Souza, 2011). Para Silva (2017), la coordinación trasciende la formación docente, en la medida en que su labor se articula con el desarrollo de la gestión democrática en la escuela, actuando la CP como articuladora entre el equipo escolar y la comunidad.

Reforzando estas posturas, Carmo (2017, p. 87) afirma que la coordinación pedagógica es “protagonista corresponsable del aula, del trabajo pedagógico desarrollado por el docente y también, como afirmamos, del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos”. En este sentido, puede considerarse que las profesionales de la coordinación pedagógica, generalmente colegas con mayor experiencia, al no tener la responsabilidad directa del trabajo en el aula y al desempeñarse como articuladoras del trabajo colectivo, ocupan un lugar privilegiado en el apoyo a las docentes en fase de inserción en la docencia. No obstante, es importante señalar que el exceso de demandas - un rasgo ampliamente reconocido del trabajo de la coordinación pedagógica - y las atribuciones indebidamente asignadas a estas profesionales pueden dificultar un desempeño más efectivo como articuladoras del trabajo colectivo en la escuela y como formadoras (Amorim; Fernandes, 2022).

En cuanto a las percepciones que la gestión posee sobre las docentes principiantes, diversos estudios aportan contribuciones relevantes. Veenman (1984), en una de las investigaciones más significativas sobre el trabajo de los principiantes, sostiene que el equipo directivo asociaba sus dificultades a la falta de control, la inmadurez, la desorganización y la falta de confianza. Por su parte, el estudio organizado por Placco,

Almeida y Souza (2011) en el contexto brasileño, a partir de datos de entrevistas, señala que la coordinación pedagógica vinculaba a las principiantes con carencias en su formación, fragilidades emocionales, escasa información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la vida escolar, así como con falta de habilidades para la gestión del aula.

Estos indicios aportados por las investigaciones mencionadas son relevantes y rozan una primera dimensión - la identificación de los problemas -, pero, por otro lado, invitan a pensar en posibles caminos para evitar que las docentes principiantes sean abandonadas a su suerte, en un escenario en el que, en el mejor de los casos, el desarrollo profesional y la inserción satisfactoria en el espacio escolar dependerían exclusivamente de iniciativas individuales. Sin embargo, la investigación de Carmo (2017, p. 111) muestra que la acogida de docentes principiantes en las escuelas se produce de manera poco planificada, incluso en lo que respecta a la socialización, caracterizándose, en la mayoría de los casos, por acciones aisladas que convierten “el proceso de inserción en un mero diálogo informal de presentaciones poco técnicas y superficiales”. Este desajuste, según el autor, configura un proceso desigual y asistemático de inserción que deriva en la responsabilización unilateral del docente por su propia inserción y supervivencia en la profesión.

Ante lo expuesto, resulta indispensable subrayar que la actuación de la coordinación pedagógica junto a las docentes principiantes requiere mayor sistematización y respaldo en políticas públicas y proyectos que consideren la realidad de la escuela y de sus profesionales. No obstante, la fragmentación del trabajo docente y la creciente responsabilización de las escuelas y de sus profesionales han dificultado la consideración de las necesidades pedagógicas vinculadas a la actividad central de la escuela: el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3 LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y LAS PROFESORAS EN INICIACIÓN EN LA DOCENCIA

En esta sección presentamos los aspectos objetivos y subjetivos presentes en las intervenciones de las profesionales sobre el trabajo de la coordinación pedagógica junto a las principiantes en el período de inserción en la carrera. Para ello, se identificaron y analizaron tanto las concepciones de las docentes como las de las propias coordinadoras.

Como ya se indicó en la introducción, la investigación empírica se realizó con cuatro profesoras novatas (P1, P2, P3, P4) y cuatro coordinadoras pedagógicas (CP1, CP2, CP3

y CP4) que trabajan en cuatro instituciones de Educación Básica – Educación Infantil y primeros y últimos años de la Educación Primaria –, como muestra el cuadro 1.

Cuadro 1: Descripción de las profesionales entrevistadas.

| Identificación | Formación Profesional | Desempeño Profesional | |
|----------------|--|-----------------------------------|---|
| | | Tiempo de actuación en la función | Etapas en la que actuaba en el momento de la investigación |
| P1 36 años | Licenciatura en Pedagogía (2010) | 14 meses | Educación Infantil |
| CP1 51 años | Letras (2001); posgrado en Gestión escolar (2005) | 15 años | Educación Infantil |
| P2 28 años | Licenciatura en Pedagogía (2019) | 16 meses | 1º año de Educación Primaria |
| CP2 43 años | Matemática (2000); Pedagogía (2004) | 5 años | Educación Primaria 1 (1.º al 5.º año) |
| P3 22 años | Licenciatura em Matemática (2019) | 9 meses | 6º, 7º y 9º años de Educación Básica |
| CP3 32 años | Pedagogía (2009) | 9 meses | Educación Básica 2 (6.º a 9.º grado) |
| P4 25 años | Licenciatura en Pedagogía (2018) | 2 años | 2º año de Educación Primaria |
| CP4 39 años | Pedagogía (2009); posgrado en Educación Especial y TEA* (2021) | 5 años | Educación Infantil y Enseñanza Fundamental 1 (5.º al 9.º año) |

Fuente: Datos de las entrevistas. Elaborado por las autoras.

Es importante señalar que tres docentes (P1, P2 y P4) llevaban poco más de un año en la docencia; sin embargo, en el momento de la recolección de datos, ya no se encontraban en la primera escuela de ingreso. El cambio de institución escolar - aunque previsto en el estatuto del municipio (y de muchos otros en el país) - en un lapso tan breve puede constituir un obstáculo para las principiantes, ya que “el tiempo de permanencia en la escuela también es un factor extremadamente importante para consolidar un inicio en la docencia más armónico y menos cargado de incertidumbres e inestabilidad” (Príncipe; André, 2019, p. 69).

Por otro lado, en la medida en que exista, a nivel institucional, una política de acompañamiento, la rotación puede incluso ofrecer la posibilidad de ampliar las experiencias de trabajo, favoreciendo la problematización y el aprendizaje a partir de la diversidad. No obstante, cuando la rotación ocurre sin apoyo, como fue relatado por una de las docentes participantes, puede convertirse en un problema significativo para el aprendizaje de la docencia, ya que, al incorporarse a una nueva escuela sin

acompañamiento, quedan sujetas, de manera individual, a la apropiación de una nueva cultura institucional y a su inserción en el grupo, con el riesgo de ser “arrojadas a los leones”.

En las tres situaciones, cabe señalar que, a pesar de haber experimentado la actuación en diferentes grupos y escuelas, las docentes permanecieron trabajando en el mismo grado/año. En la investigación no se encontraron evidencias que permitan afirmar si esta decisión fue deliberada por parte de la gestión - como resultado de la sensibilidad para asignar a las docentes principiantes y recién llegadas a grupos con los que ya contaban con cierta experiencia - o si, por el contrario, se trató simplemente de una coincidencia.

En cuanto a la caracterización de las coordinadoras pedagógicas, resulta interesante observar que cada una de ellas se encontraba en una fase profesional distinta, de acuerdo con las definiciones de Huberman (1992). Mientras que la CP3 daba sus primeros pasos en la función de coordinación pedagógica y aún se encontraba reconociendo su campo de actuación, la CP2 y la CP4 se situaban en la fase de estabilización de la carrera, y la CP1 ya había superado la fase de diversificación.

En este sentido, un aspecto relevante señalado por las coordinadoras más recientes en la función (CP3 y CP4) fue la importancia y la influencia de sus propias trayectorias de iniciación en la docencia sobre su desempeño como CP frente a las docentes ingresantes. La menor distancia temporal entre su experiencia previa como docentes y su rol actual como coordinadoras pareció facilitar la identificación y el acercamiento entre ambos grupos, evidenciado en relatos en los que las CP destacaban cómo se ponían en el lugar de las docentes principiantes, recuperando elementos de su experiencia docente para orientar y formar a otras: “intento ser una coordinadora que me hubiera gustado tener, siempre disponible para escucharlos [...]. Intento entrar en contacto con ellos, tender ese puente entre los profesores y los alumnos” (CP3).

Por su parte, la CP4 subrayó la importancia de la acogida, señalando que “como yo tuve un inicio [en la docencia] con miedo, en el que no sabía [qué hacer], cuando ellos llegan procuro conversar, les digo que para todo lo que necesiten, [los oriento] a preguntar, porque no tengo inconveniente” (CP4). Estas afirmaciones evidencian que, aun mediante acciones simples, se trata de prácticas significativas en términos de acercamiento, apoyo y consideración de las necesidades de quienes se incorporan a las escuelas.

En los discursos de las docentes quedaron claramente marcadas tanto las influencias y contribuciones de la coordinación en la iniciación profesional como las tensiones que atravesaron estas relaciones. Con el fin de organizar mejor la exposición, los

hallazgos de la investigación se estructuraron en categorías emergentes a partir de los datos. En esta sección del texto, se presenta cómo se desarrollaban la acogida a las docentes principiantes y la formación continua en servicio durante su proceso de inserción en la docencia, destacando las concepciones y percepciones de las docentes sobre el trabajo de la coordinación junto a ellas, así como las de las CP respecto al inicio de la carrera.

A partir de los relatos de las coordinadoras, identificamos la ausencia de orientaciones específicas por parte de la Secretaría Municipal de Educación respecto a la acogida o el acompañamiento de las docentes principiantes, quedando en evidencia que cada escuela organizaba (o no) acciones específicas para este momento. Las CP2 y CP4 destacaron la existencia de orientaciones generales sobre la necesidad de acompañar al conjunto del equipo docente, sin una especificación dirigida a las principiantes. La inexistencia de lineamientos por parte de la SME sugiere una aparente falta de reconocimiento de la importancia de este período para el aprendizaje de la docencia y, en consecuencia, se reflejaba en prácticas de acogida y acompañamiento aisladas, individuales y sin sistematización por parte de las profesionales de la coordinación pedagógica.

En las entrevistas, se evidenció, por ejemplo, que la dinámica de recepción de docentes recién incorporadas a la escuela - fueran principiantes o no - no constituía una responsabilidad específica de ningún profesional, ocurriendo de manera aleatoria y, en algunos casos, incluso caótica: “No tenía idea de a quién pedir ayuda si la necesitaba. Así que el primer día [de clases] llegué y fui directamente al aula” (P3); “Cuando llegué, no me presentaron la escuela, todos los espacios, no... En realidad, me sentí perdida. Entonces fui yo quien tuvo que aclarar dudas, preguntar y preguntar” (P2).

Se sobreentiende que corresponde a la gestión responsabilizarse por estas prácticas; sin embargo, ante la ausencia de orientaciones claras sobre quién y cómo debe realizar el primer contacto con quien se incorpora a enseñar en la escuela, esta tarea puede ser asumida, principalmente, por la dirección: “El primer día que fui a conocer [la escuela], la directora me recibió y también la coordinadora” (P1); “El primer día, cuando salí de la reasignación, fui a llevar mi documentación. Ese mismo día la dirección me llevó a conocer toda la escuela, mi aula, mi armario, todo” (P4).

Las situaciones relatadas por P2 y P3 dificultan los procesos de socialización, el aprendizaje de la docencia y el desarrollo de los saberes necesarios para la iniciación,

incluso considerando que P2, al igual que P4, contaba con algunas referencias previas de trabajo, ya que ambas se encontraban en su segundo año como docentes. No obstante, P3 se hallaba en el momento inmediato de su ingreso y, al no haber sido siquiera presentada a la coordinación pedagógica, afirmó que no tenía idea de a quién recurrir en caso de necesidad o dificultades en el trabajo. En este caso específico, es importante señalar que la CP responsable de coordinar al equipo docente de la Educación Secundaria aún no había asumido la función, por lo que el año lectivo comenzó sin la presencia de esta profesional, lo que podría explicar que la docente no haya sido recibida por la coordinación. Sin embargo, no resulta justificable que, en su primer día de trabajo, la docente haya sido enviada directamente al aula sin ninguna orientación previa.

Toda esta problemática relativa a la falta de planificación, sistematización y valorización del momento de acogida de las docentes principiantes se agrava con la precaria comunicación entre el equipo directivo y la Secretaría Municipal de Educación (SME). Las coordinadoras pedagógicas no siempre son informadas sobre la llegada de docentes principiantes a la escuela: “Cuando asumí la coordinación, P3 ya vino a buscarme. Fue entonces cuando descubrí que era principiante. No lo sabía, pensé solamente que estaba ingresando al municipio ese año” (CP3).

Ante las situaciones expuestas, cabe destacar que, entre las atribuciones de la coordinación pedagógica, se encuentra la organización y articulación del trabajo colectivo del equipo escolar (Placco, Almeida, Souza, 2011; Fernandes, 2023), con el propósito de contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. En este sentido, la acogida de las docentes principiantes, mediante acciones que promuevan su inserción efectiva en el entorno escolar y en el grupo profesional, constituye una parte fundamental de dicha articulación. Así, reconocemos que la CP es la función más adecuada para organizar estas acciones y puede, incluso, designar a docentes con mayor experiencia para que, de manera conjunta, acompañen a las principiantes durante sus primeros días o semanas. La coordinación, por su fuerte presencia en el “terreno escolar”, también puede contribuir a estructurar orientaciones iniciales claras, favoreciendo la reducción de inseguridades y dudas propias del ingreso a un nuevo contexto laboral.

La declaración de la CP3 - “El año lectivo ya estaba en marcha [cuando asumí la función]. Es algo que siempre comento: cuando se llega a una escuela grande como esta, generalmente el primer día del año lectivo se realiza una reunión de planificación. Yo no la tuve” - , siendo ella misma recién incorporada a la institución, conduce a otras reflexiones:

¿cómo puede la CP planificar intervenciones adecuadas y acciones formativas con un grupo docente sin, al menos, conocerlo? ¿Cómo puede considerar las potencialidades y dificultades de su equipo si desconoce sus trayectorias profesionales?

Al analizar las respuestas de las coordinadoras pedagógicas, identificamos algunos elementos que ayudan a explicar los relatos de las docentes sobre formas de acompañamiento frágiles, puntuales y poco planificadas: “Suelo acompañar a este profesor durante la primera semana para comprender todo el proceso, lo que necesito orientar y en qué debo intervenir” (CP1); “El primer día conversamos [...], explicamos detalladamente cómo funciona la dinámica de la escuela con todos los horarios [...]. Luego entregamos todo su material, el libro integrado, la libreta, el cuaderno de registro; incluso preparamos un cuaderno bien organizado para ellos” (CP4).

También es posible relacionar, en este punto, la ausencia de acogida y recepción señalada en el discurso de P2 con la perspectiva expresada por su coordinadora, CP2, quien pareció no compartir las preocupaciones manifestadas por las demás coordinadoras respecto a las docentes principiantes, naturalizando este momento crucial: “Tengo una práctica simple de apoyo: el docente es recibido, se le orienta y nos ponemos a su disposición [...]. Pero, en ese sentido, no hay mucho que ofrecerle, no sé. Es algo más bien automático, natural que ocurra” (CP2).

Las orientaciones que las docentes principiantes recibieron en sus respectivas escuelas, y que fueron descritas en las entrevistas, se sintetizan en el Cuadro 2:

Cuadro 2 – Orientaciones compartidas con las principiantes en los primeros momentos en la escuela.

| Según los relatos de las: | |
|--|---|
| Profesoras Principiantes | Coordinadoras Pedagógicas |
| P1: Tan pronto llegó a la escuela, antes del período de clases, fue llevada a conocer el ambiente físico de la escuela y presentada a los proyectos pedagógicos allí desarrollados. En el primer Horario de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC) recibió orientaciones sobre horarios, cuaderno de registro y evaluación diagnóstica. | CP1: Durante la primera semana suele orientar a los principiantes o nuevos profesores en la escuela sobre la organización del cuaderno de registro, horarios, procedimientos de rutina de la escuela. |
| P2: No recibió orientaciones cuando fue a conocer la escuela, ni después del inicio de las clases, partiendo siempre de su iniciativa aclarar dudas y buscar información. En el primer HTPC se dieron mensajes generales para el grupo escolar. | CP2: Presenta reglas de funcionamiento de la escuela y horarios, pero el profesor debe buscar ayuda cuando sienta la necesidad. |

| | |
|---|---|
| P3: No supo decir sobre las orientaciones recibidas cuando se presentó en la escuela. En el primer HTPC, recibió orientaciones sobre los procedimientos de organización de la escuela (fotocopias, ubicación del armario individual), calendario de actividades y exámenes. | CP3: Pretende dar atención individualizada a los principiantes y orientaciones didáctico-pedagógicas. |
| P4: En su primer momento en la escuela fue llevada a conocer el edificio y sus ambientes, armarios, horarios. En el primer HTPC se le orientó sobre los procedimientos de llenado de la libreta. | CP4: En el primer contacto con los principiantes presenta la dinámica de la escuela, explicando sus detalles como horarios, plan de clases, llenado de libretas y cuaderno de registro. También presenta el entorno físico de la escuela. |

Fuente: Elaborado por las autoras.

Como puede observarse en la información presentada en el Cuadro 2, las docentes P1, P3 y P4 recibieron orientaciones puntuales sobre procedimientos didáctico-pedagógicos y, con mayor frecuencia, sobre la dinámica organizativa durante los momentos de presentación inicial en la institución educativa, así como en los HTPC en los que participaron. Los relatos de las principiantes P1 y P4 fueron corroborados por sus respectivas coordinadoras, CP1 y CP4. Por su parte, la CP2 describió acciones realizadas que no fueron reconocidas por P2, mientras que la CP3 admitió no haber logrado concretar sus intenciones de prácticas de recepción y acogida de las principiantes, debido a que asumió la función después del inicio de las clases.

En lo que respecta a la interacción entre la CP y las docentes principiantes, resulta interesante observar que las CP1, CP3 y CP4 manifestaron realizar una búsqueda activa de las docentes en un intento de acompañamiento, poniéndose a disposición para aclarar dudas, lo que puede no ser suficiente para quienes se incorporan a la profesión y enfrentan múltiples demandas y desafíos nuevos. Las tres coordinadoras señalaron que procuraban brindar una atención focalizada a estas docentes; sin embargo, también destacaron la frecuente presencia de un sentimiento de “vergüenza” por parte de las principiantes al reconocer que no dominaban determinados conocimientos pedagógicos o didácticos. Esta situación puede constituir un obstáculo en la relación entre las principiantes y la coordinación, ya que el temor a ser juzgadas puede dificultar la iniciativa de solicitar ayuda, incluso cuando esta está disponible.

Cabe resaltar que, a pesar de declarar su disposición a la búsqueda activa, la forma de proceder puede derivar, de manera no intencionada, en cierto abandono, como lo expresó la CP2: “dejo al profesor bastante a gusto, no me gusta presionar. No estoy encima

insistiendo”. Este énfasis en otorgar mayor libertad a la docente, evitando que se sienta presionada, puede transmitir, no obstante, una percepción de escasa disposición para la acogida, lo que se refleja en el testimonio de P2, quien afirmó no percibir receptividad por parte de la coordinación pedagógica para solicitar ayuda o discutir situaciones problemáticas del cotidiano escolar.

Ello conduce a reflexionar sobre la importancia del diálogo y de una comunicación asertiva entre la coordinación pedagógica y el equipo docente, especialmente en la relación con las principiantes, quienes aún no han desarrollado vínculos sólidos con las demás profesionales de la escuela y presentan múltiples dudas, incertidumbres e inseguridades en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, el perfil del alumnado y la cultura escolar. En este sentido, a partir de los hallazgos relativos a las prácticas de recepción y acogida de las docentes principiantes, resulta necesario considerar que:

El principiante necesita acogida no solo en lo que se refiere a su integración al cuerpo docente, sino también en lo relativo a la presentación del funcionamiento general de la escuela, al diálogo sobre el contenido que se debe desarrollar, al trabajo en el aula y a la participación en la planificación de las actividades (Mollica, 2014, p. 112).

Las acciones de las coordinadoras pedagógicas entrevistadas coinciden en parte con las consideraciones de Mollica, sin embargo, falta la planificación y la sistematización de tales prácticas, así como la claridad sobre qué profesionales, en el ámbito de las escuelas, deben encargarse de llevarlas a cabo. Reconocemos, no obstante, que, incluso con la acogida y recepción de las profesoras principiantes realizadas de forma adecuada, no podemos garantizar que estas profesionales quedarán exentas del choque con la realidad (Veenman, 1984), pero, ciertamente, el proceso podrá minimizarse, lo que crea la necesidad de un acompañamiento intencional de estas profesoras.

En relación con la formación continua en servicio, identificamos que la situación de la red investigada era muy privilegiada en comparación con otros municipios de la misma región del país, contando con carga horaria semanal específicamente dedicada a ella en la jornada laboral (y en mayor cantidad de horas que la prevista legalmente). Estas horas se dedicaban a momentos de formación a nivel de red y de institución escolar. La formación continua también se veía favorecida por el hecho de que la red exigía dedicación exclusiva, lo que posibilitaba que todas las profesoras participaran en los mismos días y horarios de las actividades formativas. No obstante, al descubrir la naturaleza de esta formación,

constatamos que las profesoras novatas no contaban con procesos formativos orientados específicamente a sus particularidades⁶, como señalado por CP3, “de hecho, la formación continua es igual para todos”.

A pesar de que la red concede tres horas semanales especialmente destinadas a los procesos formativos, además de las dos horas semanales de HTPC y de la carga horaria de Hora de Trabajo Pedagógico Individual (HTPI), las formaciones en las unidades escolares, organizadas por las CP a partir de las necesidades formativas del equipo docente y de las demandas de la escuela, ocurrían de manera muy discontinua y puntual. El HTPC (principal momento formativo en la escuela), que sería uno de los momentos más propicios para la realización de las prácticas formativas, tanto las sistematizadas como las informales, según los relatos de las profesoras, no siempre era conducido por las coordinadoras, lo que generaba confusión entre las docentes sobre quién sería responsable de la formación continua en la escuela. Las CP también manifestaron insatisfacción con la organización del HTPC, declarando que recibían muchos derivaciones y propuestas de formación provenientes de la SME, lo que perjudicaba la posibilidad de enfocarse en los contextos específicos de actuación de las nuevas profesoras y estrechaba los márgenes de autonomía de la escuela en relación con demandas específicas de formación.

La situación se mostró aún más compleja cuando las docentes relataron que las prácticas formativas ofrecidas por la SME tampoco contemplaban las especificidades del profesorado, tanto de las principiantes como de las experimentadas, y que, en muchos casos, ni siquiera consideraban la realidad de la propia red educativa, especialmente en lo referente a las actividades formativas tercerizadas a la empresa privada responsable del sistema de cuadernos o materiales estructurados allí utilizado - situación que se repite en numerosos municipios brasileños. Estos espacios fueron identificados como encuentros destinados a “hablar del cuaderno, de los contenidos” (P2) o como formación “centrada en ese libro integrado” (CP4).

No obstante, aunque formularon críticas, las profesionales también destacaron aspectos positivos de las prácticas formativas, valorando especialmente aquellas que consideraban la dimensión del colectivo docente en el proceso de construcción del conocimiento profesional, en las cuales se promovía la “intercambio de experiencias entre

⁶Como resultado de esta investigación, posteriormente, se realizó una actividad formativa de extensión dirigida a las profesoras en inicio de carrera de la red municipal en cuestión, titulada “Posibilidades formativas y de acompañamiento de profesores en inicio de carrera”. Los encuentros formativos se llevaron a cabo a lo largo de un año lectivo.

colegas, escuchar al otro, compartir la propia experiencia” (CP2) o “compartir lo que se hizo de manera diferente” (CP1). Estas prácticas pueden favorecer el proceso de aprendizaje de la docencia y contribuir a desarticular el aislamiento estructural del magisterio, configurando una “cultura de colaboración” basada en la construcción de objetivos comunes dentro del grupo docente, en contraposición a prácticas individualistas (Marcelo García, 1999) que dificultan el desarrollo profesional.

Si bien las coordinadoras pedagógicas comprendían la formación profesional como un proceso continuo y las docentes principiantes valoraban los espacios de intercambio en los que se construyen y reflexionan conocimientos de manera colectiva y contextualizada, la formación continua en el contexto analizado aún presentaba fragilidades en términos didáctico-pedagógicos e incluso estructurales, a pesar de la carga horaria destinada a ella. Las prácticas formativas podrían planificarse mejor y avanzar en cuanto al apoyo en distintos ámbitos: pedagógico, teórico, investigativo, profesional, de carrera y de identidad (Howey, 1985, apud Marcelo García, 1999).

Dada la situación de las docentes principiantes, que se encontraban ingresando a la profesión y adaptándose a la cultura escolar, así como al ejercicio de movilizar los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial para profundizar en la construcción de nuevos saberes basados en la práctica profesional, consideramos que las prácticas formativas analizadas seguían siendo puntuales, esporádicas y escasamente planificadas. Las docentes entrevistadas parecían quedar a merced de su propia suerte y de la eventualidad de ser asignadas a escuelas cuya coordinación pedagógica y profesoras experimentadas fueran más sensibles a las dificultades propias de esta etapa de la carrera. Los datos empíricos, así como la literatura, evidencian que las acciones dirigidas a este público no son habituales ni fomentadas por instancias superiores, ya sean municipales, estatales o federales.

En lo que respecta a las **concepciones y percepciones de las principiantes sobre la coordinación pedagógica**, identificamos que las docentes otorgaban una importancia al trabajo de la CP, especialmente a aquel que habían realizado en los primeros meses de docencia. Sin embargo, la mención a este trabajo realizado se centró en aspectos puntuales y prácticos del trabajo, como orientaciones sobre el llenado de diarios de clase y fichas de registros. Por otro lado, P1, P3 y P4 destacaron, aunque con poca incidencia, momentos de colaboración laboral con las coordinadoras, como situaciones de seguimiento y retroalimentación dada a las actividades pedagógicas y orientaciones individualizadas. La

profesora P2 señaló que, a diferencia de su primera coordinadora, la profesional de la escuela actual (CP2) no trabajaba en colaboración, incluso hizo comparaciones entre la actuación de las dos profesionales. Para ella, mientras la coordinadora anterior era servicial y buscaba soluciones de forma conjunta, la actual no daba apertura al diálogo y no se hacía muy presente en el día a día:

Estoy pensando aquí en la cuestión de compañera. Vienen muchas comparaciones, desafortunadamente... Mira, como compañera puedo afirmar que no [la considero]. Veo que su trabajo podría ser más efectivo [...]. Si tengo algún mensaje o si necesito decir algo, necesito dirigirme a ella para hablar [...]. Entonces, incluso si no tienes nada que decir, dice "mira, estoy aquí", de esa forma más efectiva, más presente (P2).

Es interesante observar, en este punto, la distancia entre el discurso y la práctica, pues, al ser cuestionada sobre cómo concebía la función de la coordinación pedagógica, la CP2 destacó la dimensión mediadora: "es un trabajo de colaboración con el profesor y de apoyo. Un trabajar juntos". Sin embargo, en la relación con las docentes y en sus percepciones, el aspecto discursivo no se concretó.

Retomando a P1, P3 y P4, estas destacaron actividades realizadas por las coordinadoras que incidían directa o indirectamente en su trabajo pedagógico, como la presencia activa en la vida cotidiana escolar, además del acompañamiento y la observación de los grupos: "Ella hace de todo, nunca está quieta [...]. Siempre que vas a hablar con ella, está haciendo algo y va a tu aula, conversa, observa, orienta [...]. Es muy cercana y eso es muy positivo" (P4). Nuevamente, P2 señaló la falta de ese vínculo y cercanía en la relación con la coordinadora de su escuela, lo que puede estar relacionado con el hecho de que ambas trabajaban en una institución de mayor tamaño, correspondiente al segundo ciclo de la educación primaria, con demandas más amplias y complejas: "no sé (decir qué hago apenas llego a la escuela). Es todo muy agitado" (CP2).

En este sentido, llamó la atención, en los discursos de las participantes, la cantidad de tareas mencionadas que no deberían formar parte del quehacer cotidiano de la coordinación pedagógica, especialmente si se toman como referencia las atribuciones del cargo establecidas en el estatuto municipal. Este tipo de situación, lamentablemente, no es un hecho aislado y, según Bartman (1998), con frecuencia la coordinación no reconoce con claridad sus funciones dentro de la escuela, lo que favorece la ocurrencia de los denominados desvíos de función. En estos casos, al estar ocupadas con tareas que deberían corresponder a otros profesionales del equipo escolar, las coordinadoras dejan de

centrarse en la articulación del colectivo, en el proceso formativo del profesorado y en la concreción del objetivo central de su labor: la mediación de la práctica pedagógica entre docentes y estudiantes con miras al aprendizaje.

Con el propósito de profundizar la reflexión de las docentes sobre el papel de la coordinación pedagógica y su actuación, se les preguntó cómo actuarían frente a las principiantes si ocuparan el rol de CP. Las respuestas fueron diversas, pero la buena recepción y la acogida de las docentes en la escuela fueron aspectos recurrentemente mencionados en las entrevistas, junto con la importancia de acciones simples, aunque significativas, como conocer y darse a conocer ante quienes se incorporan a la institución. En este punto, se observó que las experiencias personales - tal como se expuso en la categoría de acogida en este texto - orientaron las respuestas de las docentes al imaginar su actuación como coordinadoras.

Puede afirmarse que dichas respuestas tomaron en consideración tanto las debilidades y vacíos como los aspectos positivos en la actuación de las coordinadoras que las recibieron en las escuelas. En una investigación realizada por Cesário y Anunciato (2024), con dos docentes principiantes, también se señalaron insuficiencias en las orientaciones brindadas por el equipo directivo en aspectos como el apoyo ante dificultades, la planificación semanal, la evaluación, la identificación de los niveles de escritura y el comportamiento del alumnado, así como la falta de un acompañamiento más cercano y sistemático. Estos hallazgos se aproximan a los observados en la presente investigación, especialmente en el caso de P3, formada en Matemáticas, quien fue reconocidamente la más afectada por procesos de acompañamiento más frágiles, llegando incluso a ser presentada a su grupo, en su primer contacto con la escuela y el aula, por un inspector de alumnos.

Todas las docentes entrevistadas afirmaron que no consideraron abandonar la docencia, incluso frente a las dificultades experimentadas en este inicio de trayectoria. Aun con limitaciones, la actuación del equipo directivo - no solo de las coordinadoras pedagógicas - parece haber sido determinante para el desarrollo de formas de identificación positivas con la profesión (Dubar, 1997, 2006). Actitudes receptivas y acogedoras, junto con orientaciones sobre cómo afrontar las dificultades del aula y la clarificación de dudas, generaron una sensación de seguridad frente a las incertidumbres propias del inicio en la docencia, como lo expresó P4:

[...] Y también fui asignada a un estudiante sordo. Entonces, al principio, me asusté bastante cuando ocurrió la asignación, no sabía qué esperar [...]. Le dije a la vicedirectora que estaba muy nerviosa, ansiosa, no sabía qué esperar y tal. Y ella fue muy cooperativa, porque todos estaban de vacaciones y solo la vicedirectora estaba en la escuela. Entonces me explicó todo, habló mucho sobre él, habló mucho del estudiante, dijo que la intérprete estaría allí y me sentí muy tranquila. Y cuando comenzó, sentí que siempre me estaban apoyando de verdad. Yo iba a comentarles algo y ellas daban una solución, conversaban (P4).

Además del apoyo y la confianza percibidos por P4 por parte del equipo directivo, también existía interacción y colaboración en la resolución de problemas cotidianos en el ámbito pedagógico. Esta dinámica ilustra cómo debería desarrollarse el trabajo colectivo en la escuela, en el que los actores del proceso educativo se apoyan mutuamente con un objetivo común: el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente cuando estas acciones se realizan de manera planificada e intencional.

En cuanto a las concepciones de las coordinadoras pedagógicas sobre el inicio de la carrera, se mencionaron aspectos que, según las entrevistas, caracterizan a las docentes principiantes, tales como la curiosidad, el deseo de marcar una diferencia y de buscar soluciones, la apertura y la disposición para aprender: “Son receptivos [...], tienen ganas, son soñadores, muestran un gran deseo de cambiar el mundo, de hacer la diferencia” (CP2); “Percibo que son muy dedicados, quieren aprender mucho, eso me motiva bastante. Los más jóvenes son mucho más abiertos, quieren aprender, encontrar soluciones, ayudar al alumno a llegar a algún lugar. Son curiosos, quieren hacer todo de la mejor manera posible [...]” (CP3).

Estos atributos, de gran relevancia, podrían ser movilizados por las coordinadoras en los procesos formativos, considerando la dimensión articuladora de la función de la CP, que implica promover las potencialidades de los actores del proceso educativo en busca de un desarrollo profesional efectivo. Al fin y al cabo, “es más fácil lograr el compromiso de los docentes cuando estos se convierten en sujetos y atribuyen un sentido positivo al trabajo que realizan, asumiendo un rol protagónico en el proceso de enseñanza” (Matsukuma, 2020, p. 42).

Así, entre las especificidades señaladas por las coordinadoras en la relación entre docentes experimentados y principiantes, la mayoría se refirió a la mayor apertura y receptividad de estas últimas hacia nuevos proyectos, en contraste con una mayor resistencia a las innovaciones por parte de los docentes con más experiencia:

Al pedirle al profesor que haga algún trabajo diferenciado, es más fácil conseguirlo de un profesor que está empezando que de un profesor que lleva años en la escuela (CP1).

Es notable la diferencia entre los principiantes y los más mayores que ya están allí por jubilarse. Se nota cómo son mucho más resistentes y, sobre todo, porque yo también soy principiante [en la coordinación], ya he escuchado “Ah, esta recién llega y quiere enseñarme lo básico” (CP2).

Ante las puntuaciones de CP1 y CP2, es posible conjeturar que la apertura y receptividad de las principiantes estuvieran ligadas a las estrategias que formularon para integrarse al grupo escolar y a la cultura de enseñanza. Entre esas estrategias, la que más se asemeja a los comportamientos de las principiantes reportados por las CP es el llamado “ajuste interiorizado” (Lacey, 1977) que, según Marcelo García (1999), se trata del proceso en el que el principiante asume valores, metas y limitaciones de la institución educativa como propios sin necesariamente enfrentar algún conflicto durante su socialización profesional inicial, teniendo en cuenta la armonía entre él y la institución en la que actúa. No obstante, este mecanismo de integración:

No representa una estrategia formulada por el profesor, pero ocurre en situaciones en las que el docente se adhiere a la cultura escolar de forma pasiva, con poca reflexión sobre los valores, creencias y prácticas a las que pasa a estar sometido, tal vez como una forma de defensa para no involucrarse en enfrentamientos (Amorim, 2016, p. 38).

El comportamiento de las profesoras más experimentadas, o próximas a la jubilación, como señaló CP2, puede justificarse por la etapa de la carrera en la que se encontraban, que, según Huberman (1992), tienen una tendencia creciente a la resistencia frente a las innovaciones, mayor rigidez y dogmatismo, estando en la fase que el autor llama conservadurismo. Trabajar con profesores en inicio de carrera puede ser un gran desafío, sin embargo, también hay puntos positivos que incluso pueden llevar a CP a preferir trabajar con este profesional inexperto:

Es un desafío y al mismo tiempo es una satisfacción, [porque] los profesores que son principiantes tienen una característica de que la mayoría de ellos tiene muchas ganas de aprender, y entonces es gratificante cuando uno se da cuenta de que el profesor está siendo

receptivo, acepta, pregunta. Y es un desafío también, porque él está allí, en realidad, modelado, está siendo moldeado (CP2).

Por otro lado, si bien las docentes principiantes presentan menor resistencia y mayor apertura a lo nuevo, también manifiestan inseguridad: “Creo que son un poco inseguros, porque no saben muy bien qué esperar [...] en relación con el aprendizaje de los niños [...]. Pienso que es la propia inexperiencia la que genera inseguridad y, a veces, también ansiedad” (CP4). En este sentido, es fundamental que la coordinación transmita confianza a quienes se incorporan y les brinde apoyo, ya que el escepticismo - y la consecuente omisión - frente al trabajo de quienes comienzan puede resultar perjudicial para el aprendizaje de la docencia.

En resultados de investigaciones recopiladas por Veenman y publicadas en 1984, se señalaba la falta de confianza de los equipos directivos al observar el trabajo de los principiantes, además de destacar la falta de dominio en la gestión del aula, los conflictos de personalidad, la inmadurez y la desorganización como principales causas del insuceso en el desempeño docente inicial. Resulta interesante constatar que, tantos años después, en nuestra investigación reaparecen observaciones similares. Asimismo, llama la atención el peso atribuido a la experiencia, entendida como consecuencia natural de la inserción en la escuela, para la superación de las dificultades; como si la práctica, por sí sola, fuese suficiente para garantizar el aprendizaje profesional, sin asignar a la gestión un papel más activo en este proceso: “Creo que, con su propia práctica, desarrollará [la seguridad]. Pienso que todo depende de la práctica” (CP2); “Creo que la cuestión del aula es la experiencia; considero que con el tiempo vamos adquiriendo experiencia, aprendiendo que con cada alumno se actúa de una manera [...]. Entonces, creo que es cuestión de experiencia, así es como se aprende” (CP3).

De este modo, se observa una naturalización del proceso de inserción en la docencia, como si bastara con acoger y esperar a que la experiencia llegue para convertirse en una “buena profesora”.

Cabe considerar que algunos de los desafíos enfrentados por las docentes en el inicio de su carrera exceden el ámbito de actuación de la coordinación pedagógica, lo cual es fundamental tener en cuenta. No obstante, al ejercer su papel mediador y formador, la CP “puede posibilitar, entre otras cosas, que su equipo se mantenga motivado, que reflexione sobre la realidad en la que actúa, que logre enfrentar los problemas cotidianos y que pueda transformar situaciones difíciles, buscando siempre alcanzar los mejores

resultados” (Mollica; Almeida, 2015, p. 12). En este contexto, además de identificar los obstáculos presentes en el trabajo de las docentes principiantes, es necesario que la coordinación pedagógica comprenda las causas de estos problemas y elabore acciones que contribuyan a su resolución, asumiendo un papel propositivo y planificado en el proceso de inserción en la docencia.

En la investigación, se identificó que la coordinadora con mayor tiempo de experiencia en la función era quien presentaba concepciones más cristalizadas respecto al inicio en la docencia, tales como la hipervalorización del aprendizaje basado exclusivamente en la experiencia y la defensa de que todas deben atravesar esta fase de “sacrificios”, como si fuese un proceso inevitable y sin posibilidad de intervención. Estas concepciones, probablemente, influían en su actuación como coordinadora, incidiendo de manera directa e indirecta en el proceso de inserción de las docentes principiantes. En este sentido, llamó especialmente la atención una visión claramente equivocada manifestada por la CP1:

Tengo dos [principiantes] en la misma situación [...]. Lo que hacía mucha diferencia entre las dos principiantes es que una tiene hijo y la otra no. Entonces, queramos o no, sé que las profesoras que no tienen hijo pueden enojarse mucho al escuchar esto, pero es una gran realidad: nosotras, las mujeres, antes de la maternidad somos una cosa, después somos otra cosa [...]. Y también es diferente una directora que es madre o que no lo es. Porque ya he tenido a las dos. Incluso en la manera de hablar con los padres (CP1).

La coordinadora se apoyó en conocimientos tácitos, probablemente contruidos a partir de su experiencia personal y profesional, al atribuir a su propia vivencia como madre la facilidad que tuvo en el inicio de la docencia. Esta concepción se inscribe en una “reflexión espontaneísta de la práctica, propensa a especulaciones ligeras y emotivas, ajenas a cualquier sustento científico, en lugar de un análisis sistemático de las concepciones teóricas” (Miziara; Ribeiro; Bezerra, 2014, p. 617).

Frente a estas formulaciones, es necesario subrayar que considerar como requisito previo para la docencia el contacto previo con niños o la maternidad no contribuye necesariamente a una adecuada inserción profesional; por el contrario, puede conducir a clasificaciones erróneas del trabajo entre docentes que son madres y aquellas que no lo son, reforzando una idea que se ha intentado superar. En el discurso de la CP1 se identifica una asociación entre la docencia, el trabajo femenino y la maternidad, un pensamiento

vinculado a una ideología patriarcal que concibe la enseñanza como una extensión de las tareas domésticas (Enguita, 1991). Este tipo de concepción perjudica significativamente los esfuerzos de profesionalización docente.

A partir de todo lo expuesto, puede afirmarse que la coordinación pedagógica, en el ámbito de la gestión escolar, posee un campo de actuación privilegiado en la inserción profesional de las docentes principiantes y en la apropiación de la cultura escolar. No obstante, aun reconociendo las especificidades del trabajo con las nuevas docentes, las coordinadoras se ven con frecuencia desbordadas por las múltiples demandas que asumen, incluidas aquellas que no forman parte de sus atribuciones, lo que dificulta la implementación de acciones sistemáticas y estructuradas de inserción y acompañamiento.

Asimismo, no se identificó, por parte de la red municipal, la existencia de una política de inserción, acompañamiento y permanencia docente que ofrezca a las coordinadoras pedagógicas condiciones más efectivas para desarrollar su labor formativa y articuladora. En este sentido, si bien son reconocidas como referentes y fuentes importantes de aprendizaje de la docencia por parte de las principiantes, evidencian dificultades para articular, de manera aislada, el trabajo colectivo con la formación continua en la escuela, con el fin de apoyar el proceso de inserción en la carrera docente.

La relación entre la coordinación pedagógica y las docentes principiantes presenta, por tanto, limitaciones, pero también encierra un campo de posibilidades que puede ser potenciado en favor del aprendizaje de la docencia.

4 CONSIDERACIONES

Los datos de nuestra investigación refuerzan otros estudios realizados desde la década de 1990 y nos invitan a reflexionar sobre la ausencia de políticas, programas y proyectos específicos para la fase inicial del trabajo docente, considerando las condiciones en las que las profesoras son insertadas en las escuelas. Un aspecto que merece especial atención es la evidente rotación de docentes entre unidades escolares, incluso en un período muy breve de la carrera. Sumada a la tensión propia del ingreso a la profesión, la movilidad entre escuelas durante los primeros años, cuando ocurre sin el debido apoyo y acompañamiento, puede intensificar las dificultades, afectando negativamente los procesos de socialización y de aprendizaje de la docencia.

La importancia de la construcción de vínculos de confianza y de redes de apoyo, basadas en la apertura al diálogo - elementos destacados por las participantes -, otorga a la permanencia en una misma institución escolar un papel relevante en la inserción profesional. A ello se suma el reconocimiento del papel desempeñado por el equipo directivo en su conjunto - y no únicamente por la coordinación pedagógica - como factor clave para que las docentes principiantes desarrollen formas positivas de identificación con la profesión.

Sin restar importancia al equipo directivo en su totalidad, las docentes consideraron significativa la actuación de la coordinación pedagógica durante los primeros meses de trabajo, especialmente en la resolución de dudas, en la orientación sobre tareas administrativo-burocráticas y pedagógicas, y en la manifestación de apoyo que fortalecía la confianza en su propio desempeño. Se reconoció la labor de acompañamiento de la coordinación a través de la retroalimentación, la observación del trabajo en el aula, la accesibilidad y la provisión de orientaciones individualizadas. No obstante, al analizar cada "par" de trabajo (docente y CP responsable de la escuela), emergieron acciones poco planificadas y realizadas en medio de múltiples demandas institucionales.

Al sentirse, en diversas situaciones, solas frente a sus dudas, las docentes principiantes recurrían con frecuencia a colegas más experimentadas para resolver problemas o buscar orientación. Este aspecto resulta relevante para la definición de acciones que involucren al colectivo docente en el proceso de inserción, considerando la significativa carga de tareas atribuida a la coordinación pedagógica. La gestión escolar - con especial protagonismo de la coordinación -, en articulación con docentes experimentadas, puede planificar y sistematizar redes de apoyo y acompañamiento didáctico-pedagógico para quienes se incorporan, evitando que queden relegadas a un proceso de "aprendizaje por experiencia" sin apoyo institucional. Evidentemente, estas acciones no pueden depender únicamente de la voluntad individual, sino que deben ser promovidas mediante políticas y planificaciones institucionales desde las redes de enseñanza.

Las docentes principiantes entrevistadas reconocieron la importancia de la formación continua en servicio durante la fase inicial de la carrera; sin embargo, se constató que las prácticas formativas en el contexto analizado eran discontinuas y no respondían a las demandas específicas de las distintas escuelas, ni existía una preocupación institucional dirigida específicamente a la formación de las principiantes. En este sentido, considerando

el papel formador privilegiado de la coordinación pedagógica, resulta indispensable que la formación continua sea organizada de manera intencional, promoviendo procesos de reflexión sobre la práctica docente - tanto de principiantes como de docentes experimentadas - y articulando teoría y práctica.

Siendo la escuela un espacio fundamental de formación para todos los actores del proceso educativo, corresponde a la coordinación generar espacios planificados de interacción entre pares, fomentando momentos de calidad para el intercambio de saberes y experiencias. Es precisamente en este proceso dialéctico, desarrollado en el entorno escolar, donde se favorecen tanto la enseñanza como el aprendizaje, no solo del alumnado, sino también del profesorado.

Aceptar de manera tácita que la inserción en la docencia es, inevitablemente, una fase difícil - y que debe serlo para todos -, naturalizando los desafíos de la carrera y minimizando el papel de la coordinación en la articulación del trabajo colectivo, impide avances sostenidos en este ámbito.

Finalmente, cabe señalar que los datos aquí analizados provienen de una investigación realizada en un único municipio y con un número reducido de participantes, lo que limita cualquier pretensión de generalización. Sin embargo, así como los estudios realizados décadas atrás continúan siendo pertinentes para comprender los desafíos de la inserción docente en distintos contextos, los hallazgos de esta investigación también pueden reflejar realidades presentes en numerosos municipios y regiones. En la articulación entre lo general y lo específico, entre investigaciones del pasado y del presente, se hace evidente la necesidad de una mayor atención hacia quienes se incorporan - y se espera que permanezcan - en nuestras escuelas.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez., 2019.

AMORIM, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2022. 183f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0f11763e-9ce7-4277-a59e-ff27fd023a1b>

AMORIM-DUQUE, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 23, dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BY5fzpxPtrsBp5gbhXYJcfj/?format=pdf&lang=pt>

BARTMAN, T. S. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BRZEZINSKI, I. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. *In: Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas*. / Flávia Dias de Souza (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

CARMO, L. B. do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2017.

CARVALHO, M. A. A.; MOURA, D. L. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. *In: Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 28, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782023000100212&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2024.

CESÁRIO, P. M.; ANUNCIATO, R. M. R. Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, e273481, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273481por>. Acesso em: 19 dez. 2024.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto editora, 1997.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *In: Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESCOBAR, M. G. *et al.* Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *In: Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 50, n. 176, p. 592-604, abr./jun., 2020.

FERNANDES, M. J. S. **Neoliberalismo na educação paulista: um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino**. Bauru: Mireveja, 2023.

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. *In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

- GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In*: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- LACEY, C. **The socialization of teachers**. London: Methuen, 1977.
- MARCELO, C. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, C.; MARCELO-MARTÍNEZ, P.; JÁSPEZ, J. F. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *In*: **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 25(2),99-121, 2021. DOI 10.30827/profesorado.v25i2.18444.
- MATSUKUMA, L. de. **A formação continuada dos professores**: desafio dos coordenadores pedagógicos de Mairiporã. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2020.
- MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *In*: **Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>. Acesso em: 30 mai. 2022.
- MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante**: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho. 2014. 247f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MOLLICA, A. J. P.; ALMEIDA, L. R. de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. *In*: **Reunião Anual da ANPED**, 37, 2015. Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.
- PAGANI, G.; FERNANDES, M. J. da S.,; BARBOSA, A.. (2023). Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração na rede pública estadual de ensino de São Paulo. *In*: **Pro-posições**, 34, e20210055. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0055>
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In*: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita. n. 2, nov. 2011.
- PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>
- SILVA, D. C. F. da. **O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina – SP**. 2017. 163f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

VAILLANT, D.; FERREIRA, Y. Docentes noveles en Latinoamérica: los desafíos en tiempos de incertidumbre. Dossier Conceptos, Políticas y Prácticas de Inducción Docente. *In: Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, 1-12, e6413005, ene/dic. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996413>.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *In: Review of Educational Research*, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.