

# Procesos de construcción de nuevas identidades docentes

## Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones de nivel primario. Análisis de experiencias de profesores egresados de un Instituto de Formación Docente [San Luis]. Vol. 1

Autor:

Godino, Carmen M. Belén

Tutor:

Hillert, Flora

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
**DOCTORADO EN FILOSOFÍA Y LETRAS**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

*TEMA:*

*“Procesos de construcción de nuevas identidades docentes: vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones del nivel primario. Análisis de experiencias de profesores egresados de un Instituto de Formación Docente (San Luis).”*

**Directora de tesis:** Dra. Flora Hillert  
**Codirectora:** Mgter. Ana María Corti  
**Doctoranda:** Mgter Carmen M. Belén Godino

Año: 2017

## INDICE

- Resumen.....Pág. 7
- Agradecimientos.....Pág.10
- Dedicatoria.....Pág.11

## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN

- Presentación del recorrido de investigación.....Pág. 12
- Justificación de la investigación.....Pág. 28
  - **En el territorio nacional:** regulaciones que alteraron el contexto de la formación docente.....Pág. 28
  - **En el territorio provincial:** un renovado escenario de formación docente. Nuevas instituciones. ¿Nuevos rumbos?.....Pág. 36
- Aportes de investigaciones. Interrogantes sobre el tema identidad y formación docente.....Pág. 41
  - En un contexto internacional**
    - Aportes de investigaciones sobre identidad docente.....Pág. 42
    - Aportes de investigaciones sobre formación docente.....Pág. 53
  - En un contexto nacional**
    - Aportes de investigaciones sobre la identidad del docente a partir de las políticas de formación .....Pág. 57

### MI IDENTIDAD DOCENTE Y LA VINCULACIÓN CON EL PROCESO INVESTIGATIVO

- La génesis y profundización del tema de investigación.....Pág. 68
- Los problemas que involucraron la definición del *Problema de la investigación*.....Pág. 70
- Los alcances de la investigación.... .....Pág. 74

## CAPÍTULO II

### **APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE.....Pág. 76**

#### **○ IDENTIDAD. IDENTIDAD DOCENTE**

- La identidad entendida como una construcción histórica-social y biográfica-individual.....Pág. 77
- La identidad docente y los modelos históricos de formación.....Pág. 81

#### **○ CONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL Y LABORAL**

- Conflicto: conceptualización.....Pág. 88
- Conflicto, construcción de la identidad y saberes en la formación docente inicial y laboral.....Pág. 92
- El conflicto y la micropolítica de las culturas institucionales .....Pág. 100

#### **○ LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES DOCENTES.....Pág. 109**

## CAPÍTULO III

### **CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

- Hilvanando el proceso investigativo.  
Los detalles de la producción.....Pág. 113

## CAPÍTULO IV

### **LAS IDENTIDADES: POSICIONAMIENTOS DESDE SU ANCLAJE EN LOS MODELOS HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....Pág.131**

**Posicionamientos que estructuran la formación docente actual.....Pág. 132**

#### **MIRADAS DESDE LOS FORMADORES**

- a)- **El docente como sujeto político que interviene y transforma realidades educativas.....Pág. 135**
- Formación ideológica y política.....Pág. 136
  - Formación teórica-general y formación práctica situada.....Pág. 143
  - Formación para la intervención y la transformación de realidades educativas.....Pág. 152
- b)- **La residencia como espacio formativo de ‘distinción’ de posturas contradictorias sobre la docencia.....Pág. 156**

#### **MIRADAS DESDE LAS DOCENTES FORMADAS**

- a) **El docente como sujeto abrumado por las exigencias institucionales y con escasos conocimientos para intervenir en las instituciones.....Pág. 163**
- Formación ideológica y política.....Pág. 153
  - Formación teórica-general y formación práctica situada.....Pág. 168
  - Formación para la intervención y la transformación de realidades educativas.....Pág. 174
- b) **La residencia como espacio de demandas, tensiones y trámites.....Pág. 184**
- c) **Propuestas de formación que alteran los conocimientos sobre la docencia.....Pág. 189**
- A)-Espacios de formación entre pares.....Pág.190
  - B)-Experiencias educativas desarrolladas por las docentes en formación.....Pág.195

- Conclusiones parciales del capítulo.....Pág. 198

## **CAPÍTULO V**

### **LAS IDENTIDADES: SENTIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y LABORAL EN EL MARCO DE LAS CULTURAS INSTITUCIONALES**

#### **a)- Construcciones de sentido de la docencia asumidas por los formadores en el contexto de la formación inicial.....Pág. 208**

- Enriquecer la formación mediante el desarrollo de experiencias e investigaciones.....Pág. 210
- Formar redes de trabajo que habiliten la producción de conocimientos ‘edificados’ en los nuevos paradigmas de la educación.....Pág. 218
- Posicionar la enseñanza como tarea prioritaria que los configura como formadores.....Pág. 227
- Colaborar en el desarrollo de una cultura institucional participativa.....Pág. 233

#### **b)- Construcciones de sentido de la docencia atribuidas por los formadores a las nuevas docentes en el contexto de la formación laboral**

- Generar situaciones de enseñanza que reflejen nuevas vinculaciones con el conocimiento.....Pág. 237
- Intervenir en las culturas institucionales desde posicionamientos críticos.....Pág. 240
- Desarrollar una conciencia de formación permanente vinculada a la profesionalización docente .....Pág. 242

#### **c)- Construcciones de sentido de la docencia asumidas por las nuevas docentes en base a las vinculaciones construidas en los contextos de la formación inicial y laboral**

- Desarrollar contextos de enseñanza y aprendizaje significativos en base a las características de la escuela y de los alumnos.....Pág. 244

-Asumir la responsabilidad de la formación tendiente a la comprensión de las realidades educativas y al alcance de la profesionalización docente.....	Pág. 250
-Colaborar en el proceso de formación inicial de los nuevos docentes del nivel que cursan en el IFDC S/L.....	Pág. 254
-Conclusiones parciales del capítulo.....	Pág. 256

## CAPÍTULO VI

### LAS IDENTIDADES: CONFIGURACIONES

<b>RESULTANTES.....</b>	Pág. 262
- <b>Imágenes de una docencia alterada.....</b>	Pág. 264
a) Sobre la práctica docente.....	Pág. 265
b) Sobre la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral.....	Pág. 271
- <b>Vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral.....</b>	Pág. 274
a) Que se tejen entre el cambio y las permanencias.....	Pág. 274
b) Que se tejen entre las tensiones de una nueva institucionalidad y la “primaria real”.....	Pág. 283
c) Que se tejen entre el docente como “sujeto político” y el docente en el marco de la micropolítica institucional.....	Pág. 288
- <b>La aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales.....</b>	Pág. 293
a) Relacionados con la revisión de las prácticas institucionales que “primarizan” la escuela.....	Pág. 293
b) Relacionados con la gestión de experiencias escolares significativas.....	Pág. 297
c) Relacionados con la profesionalización de la docencia.....	Pág. 304
d) Relacionados con la construcción de nuevas vinculaciones con la escuela.....	Pág. 308
- Conclusiones parciales del capítulo.....	Pág. 312

## **CAPÍTULO VII**

### **VINCULACIONES FINALES DE NUESTRO RECORRIDO**

- Acercando nuevas líneas interpretativas .....Pág. 316
- Propuestas para enriquecer caminos  
formativos “en colectivo”.....Pág. 329
- BIBLIOGRAFÍA.....Pág. 335
- ANEXOS

#### **ANEXO 1**

- Guión de las entrevistas a docentes formadores  
de la carrera “Profesorado En Educación Primaria”  
del IFDC San Luis.....Pág. 365
- Guión de las entrevistas a docentes egresadas  
y alumnas avanzadas de la carrera  
“Profesorado En Educación Primaria” del IFDC San Luis.....Pág. 367

#### **ANEXO 2**

- Datos generales de los entrevistados.....Pág. 369

#### **ANEXO 3**

- A- Entrevistas a docentes formadores de la carrera
- B- Cuadro de entrevista a docentes formadores de la carrera
- C- Entrevistas a docentes egresadas el I.F. D. C.S/L
- D- Entrevistas colectivas a docentes egresadas el I.F. D. C.S/L
- E- Cuadernos de campo de las alumnas de la carrera
- F- Decreto N° 403 MG y E 1995
- G- Decreto N° 2989 MG y E de 1997
- H- Decreto N° 2562 MG y E de 1999
- I- Decreto N° 3119 MG y E de 1999
- J- P.E.I. Del IFDC S/L
- K- Ley N° 5692 2004
- L- Resolución N° 102 IFDC S/L 2/08/2007
- M- Diseño Curricular. Res. N°182 1/09/2009
- N- Diseño Curricular. Res. N° 199 26/11/2014

## RESUMEN

En el siguiente trabajo especificamos las características de la investigación que indagó en la construcción de la identidad docente de profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (I.F.D.C.S/L).

Nos interesó rescatar las vinculaciones que las nuevas docentes formadas establecen entre los mandatos de formación que circulan en las instituciones de Formación Docente del Nivel Superior y las demandas, exigencias y desafíos que se les presentan en las instituciones escolares en donde despliegan las primeras prácticas profesionales.

Decidimos investigar ambos contextos formativos porque la identidad docente se va constituyendo tanto *en el contexto de formación inicial*, considerándolo como un fenómeno social de apropiación de modelos de formación, establecidos por las orientaciones que adopten las políticas educativas en un momento determinado, como en *los contextos de formación laboral*, en donde se comparte un mismo espacio de trabajo y se conforman grupos profesionales de referencia.

La finalidad central de la investigación fue comprender los procesos de construcción de la identidad docente en profesoras del nivel primario del IFDC S/L, en un contexto de profundos cambios institucionales (sociales, políticos, culturales, económicos) tanto en el ámbito nacional como provincial.

En relación al tema de la investigación y al alcance de sus objetivos trabajamos con dos técnicas de recolección de la información. Una de ellas fue *la recolección y el análisis documental*, de los diseños curriculares vigentes, planes de formación docente nacionales, programas de estudio de la carrera. Se trabajó con dicha técnica porque los documentos institucionales encierran circunstancias, experiencias acerca de la construcción del conocimiento profesional en los primeros momentos del proceso de socialización profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La otra técnica que formó parte de la investigación fue la *entrevista en profundidad* a diversos actores institucionales: a docentes egresadas del IFDC S/L, a alumnas avanzadas de la carrera y a docentes formadores del Instituto.

Realizamos también entrevistas colectivas con las docentes egresadas del Instituto como dispositivo de análisis, para recuperar aquellos aspectos recurrentes surgidos en las entrevistas individuales. Dicho espacio permitió ampliar las interpretaciones realizadas en un principio, a partir de nuevos diálogos entre los sujetos participantes.

Trabajamos con las dos estrategias que proponen Glaser y Strauss (1967): el método comparativo constante, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos; y el muestreo teórico, en el cual el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial. La recolección de información y el análisis se realizaron al mismo tiempo generando procesos dinámicos y dialécticos.

En base a las características del proceso de investigación construimos tres niveles de análisis.

El primer nivel de análisis lo denominamos: “Las identidades: posicionamientos desde su anclaje en los modelos históricos de la formación docente”.

Nos interesó reconocer en los relatos de los entrevistados cómo las tradiciones formativas, los mandatos históricos atribuidos a la docencia del nivel primario se filtraban en sus narrativas, tanto en los profesores formadores como en las nuevas docentes formadas en el Instituto de Educación Superior. Lo interesante de este análisis fue ir descubriendo a medida que nos acercábamos al terreno, la convivencia de discursos y prácticas sobre la docencia inscriptos en tradiciones formativas diversas.

Las categorías teóricas que orientaron el primer nivel de análisis fueron:

- a)-Posicionamientos que estructuran la formación docente. Miradas desde los formadores.
- b)-Posicionamientos que estructuran la formación docente. Miradas desde las docentes formadas.

El segundo nivel de análisis construido se relacionó con las propias instituciones formadoras, tanto el Instituto Superior como las escuelas del nivel escolar estudiado. Lo definimos como: “Las identidades: sentidos de la formación inicial y laboral en el marco de las culturas institucionales”. Los aspectos indagados a partir de las entrevistas permitieron delinear las categorías. Las mismas fueron:

- a)- Construcciones de sentido de la docencia asumidas por los formadores en el contexto de la formación inicial.
- b)- Construcciones de sentido de la docencia atribuidas por los formadores a las nuevas docentes en el contexto de la formación laboral.
- c)- Construcciones de sentido de la docencia asumidas por las nuevas docentes en base a las vinculaciones construidas en los contextos de la formación inicial y laboral.

Retomando el proceso analítico desarrollado, el tercer nivel de análisis recuperó los aportes de los niveles anteriores, pudiendo reconocer aspectos constitutivos de la construcción de la identidad en las docentes del nivel primario. Es por ello, que lo denominamos: “Las identidades: Configuraciones resultantes”.

Este nivel explicita las categorías referidas a las configuraciones identitarias resultantes en base a los procesos formativos inicial y laboral de las docentes formadas en el Instituto. Construimos las siguientes categorías:

- a)- Imágenes de una docencia alterada.
- b)- Vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral.
- c)- La aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales.

La investigación nos permitió posicionarnos desde un lugar que analiza los procesos que alteraron la formación docente del nivel primario en base a las nuevas atribuciones de sentido que circulan en la institución del nivel superior, y por las atribuciones de sentido asumidas por las nuevas profesoras formadas, en relación con los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios en los contextos formativos tanto inicial como laboral.

## **AGRADECIMIENTOS**

Cuando uno vuelve a mirar el recorrido vivido se da cuenta de todas las personas que fueron acompañando este hermoso momento en la vida.

Poder decirles a todos ellos “gracias” porque su presencia significó posibilidad, me llena de una inmensa satisfacción.

Digo mi esposo, Berny, y se me representa la dulzura, la calidez, el respeto y el motor que me empujó inicialmente a comenzar este camino.

Digo Flora Hillert y recuerdo el hermoso vínculo que gestó la confianza, la escucha comprometida y el respeto.

Digo Ana María Corti y se me representa la riqueza que me siguió brindando a lo largo de estos años, su escucha comprometida y su carisma.

Digo los docentes formadores del Instituto y pienso en su generosidad porque construyeron “espacios” para dialogar sobre la docencia.

Digo las nuevas docentes formadas y me resuenan las fuerzas de sus palabras, por las visiones compartidas y por el compromiso contagioso.

Digo mi familia y me envuelve el calor de su compañía en el largo camino, en especial a mi hermano Juancho, por brindarme lindos momentos cuando la formación transcurría en Buenos Aires.

Digo mis amigas del alma, Luján y Guadalupe, y la imagen me lleva a su paciencia por escuchar cada nuevo momento que acontecía.

Digo mis amigas de la universidad y el eco de su alegría en cada diálogo compartido me inunda de emoción.

## **DEDICATORIA**

*Al amor de mi vida, Berny, por compartir  
su fuerza,  
su alegría y  
por encontrarnos en cada palabra.*

En memoria de “Don Pucho”

## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN

#### Presentación del recorrido de investigación

Hablar en esta tesis de la “construcción de nuevas identidades docentes” significó esforzarnos en traducir de la mejor manera posible las diferentes inquietudes, motivaciones, contradicciones y tensiones que veníamos vivenciando en los trayectos formativos. Cuando hablamos de trayectos formativos hacemos referencia tanto a instancias de formación de índole personal, cuya base principal radica en el interés constante por profundizar ciertos marcos teóricos y cuestionarlos al mismo tiempo, como a los espacios de formación generados en los escenarios laborales. Estas inquietudes iban en crecimiento cada vez que nos acercábamos a pensar en los actualizados desafíos a los que nos enfrentamos los formadores de todos los niveles educativos.

En base a dicha matriz analítica presentamos la investigación desde un claro posicionamiento: la construcción de nuevas identidades docentes del nivel primario relacionada con los procesos que alteraron la formación docente, inicial y laboral, en estas últimas décadas.

Uno de ellos, concerniente con las políticas de formación docente y las acciones desplegadas por las instituciones formadoras para el alcance de las nuevas orientaciones que adopta el Sistema de Educación Superior denominado “no universitario” por la Ley de Educación Superior<sup>1</sup>.

Otro, las innovaciones que se desarrollan en los espacios de socialización profesional de los docentes del nivel primario, de acuerdo a las vinculaciones que se

---

<sup>1</sup> Utilizaremos la denominación Sistema de Educación Superior para referirnos a la formación desplegada en los Institutos de Formación Docente. Y recurriremos a la denominación formación universitaria para referirnos a la formación superior de dicho nivel. No adoptaremos la referencia al nivel como “no universitario”.

entretejen entre los roles que se asumen y las nuevas exigencias institucionales, en relación con los cambios que delinearán también nuevos contextos socioculturales.

Este panorama da cuenta en realidad de los cambios que se vienen presentando en el campo educativo en estos últimos años. Específicamente a nosotros nos interesó profundizar en los escenarios de formación docente inicial y laboral (socialización profesional).

Desde nuestro rol de formadores nos preguntábamos sobre las características que debían adoptar los dispositivos formativos actuales para abordar desde múltiples perspectivas los desafíos que enfrenta la docencia en un contexto social de incertidumbre y en constante cambio. Dicho interrogante se circunscribía a un momento específico en el que definíamos los rumbos de una carrera que veníamos planificando desde el Instituto de Formación Docente de la ciudad de San Luis.<sup>2</sup>

Nos acompañaban, hacía ya un par de años, ciertos planteos en relación a la formación docente, como si fueran continuas voces disonantes que nos conducían a pensar recurrentemente en la docencia del nivel primario actual. Las inquietudes se fueron organizando en interrogantes que cuestionaban diversos aspectos. Por ejemplo, ¿Cuáles podrían ser las bases teóricas de un proyecto de formación docente que permitiera repensar la organización de las instituciones escolares del nivel primario en relación a los cambios sociales, culturales, políticos actuales? ¿Qué vinculaciones se desarrollan entre la oferta educativa que brinda la escuela y la diversidad de poblaciones que asisten a la misma? ¿Cuáles son los alcances y las finalidades de la llamada educación elemental, básica o primaria? ¿Cuáles son los nuevos desafíos que enfrentan los docentes en base a las configuraciones institucionales actuales? Las preguntas nos orientaban hacia terrenos de mayores incertidumbres.

---

<sup>2</sup> Formé parte del equipo docente que elaboró el primer proyecto de la carrera denominado: “Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica”, entre los años 2004 y 2005. Comenzamos a trabajar con unas colegas en el proyecto inicial de carrera a mediados del año 2004. Durante el año 2005 culminamos el borrador inicial del proyecto y lo presentamos a la jurisdicción, el cual obtuvo inicialmente aprobación provincial (Res. N° 102, 08/2007 -IFDC S/L). Para mayor información ver: Montiveros, L., Noriega, J., García, M. G., Godino, C. M. B., Gorodokin, I. C. (2010). La conformación de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria en un Instituto de Formación Docente. Entre la desregulación y la reinención. Noriega, J., Oliva, L. (Comp.). *Creando Lazos. Relatos de Experiencias de Gestión Educativa*. 1era Ed. San Luis: L.A.E. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, 23-40.

La investigación representó, entonces, un gran desafío profesional, ya que implicaba analizar el proceso de formación docente del nivel primario en un momento histórico particular (porque la provincia de San Luis presentaba un escenario educativo complejo, tema que desarrollaremos más adelante) y de la mano de ciertas modificaciones del sistema formador, proceso en el que veníamos participando hacía ya un par de años.

El trabajo me involucraba como profesora en un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (desde ahora I.F.D.C. S/L) y como miembro de un equipo de trabajo que comenzaba a indagar en la formación del Profesorado del nivel primario (Proyecto de Investigación Científico Técnica en Red- PICT-R).<sup>3</sup>

La investigación adoptó ciertos cambios a medida que nos acercábamos al terreno y aunque los mismos no implicaron modificaciones sustanciales en relación al tema inicial, sí nos permitieron ir delineando de una manera más enriquecedora nuestro camino.

El tema que pensamos en un principio indagaba en los procesos de construcción de la identidad docente de las nuevas profesoras<sup>4</sup> de educación primaria formadas en un Instituto del Nivel Superior de la ciudad de San Luis, en base a las vinculaciones que establecían entre el contexto de formación inicial y los contextos laborales. Una vez iniciado el trabajo de campo y en base a las interesantes interpretaciones de los entrevistados, decidimos relacionar las visiones sobre la formación docente explicitadas tanto por los profesores del Instituto como por las docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera. Dicho enfoque nos permitió pensar nuevos rumbos que no habíamos dimensionado al iniciar la investigación.

Nos interesaba conocer qué procesos colaboraban en la construcción de la identidad de las docentes del nivel escolar estudiado, formadas en una nueva institución: los Institutos Superiores, fruto de una compleja reforma educativa iniciada en la década

---

<sup>3</sup> Formé parte del Proyecto de Investigación Científico Técnico en Red (P.I.C.T.-R) cuyo tema se refería a: *“Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente”*. Las instituciones involucradas fueron tres Universidades Nacionales y tres Institutos de Formación Docente de las ciudades de Buenos Aires, Tandil y San Luis, que se organizaron en tres Nodos. En el marco de dicho proyecto obtuve una beca para iniciar la carrera doctoral.

<sup>4</sup> Cabe aclarar que la población estudiantil de la carrera “Profesorado en Educación Primaria” es en su totalidad femenina. Se ha inscripto una mínima población masculina, pero ha discontinuado sus estudios.

del '90. Decimos ‘nueva’ porque como analizaremos en el trabajo, en la provincia de San Luis en el año 1998<sup>5</sup>, se cerraron las inscripciones de todos los Profesorados pertenecientes a las instituciones terciarias de formación docente y técnica del territorio provincial. Posteriormente fueron creados dos nuevos Institutos de Formación Docente, los cuales fueron presentados como innovadores (alejándolos de cualquier “herencia” propia de las instituciones formativas anteriores).

Los profesionales que desempeñaban sus prácticas laborales en los ‘antiguos terciarios’ solicitaron su reincorporación en las nuevas instituciones formadoras (fueron reubicados en instituciones del nivel secundario, en ese momento EGB 3 y Polimodal). Al mismo tiempo, algunos de ellos también iniciaron acciones legales contra el gobierno provincial por su cesantía en los puestos laborales del nivel terciario.<sup>6</sup>

Es importante mencionar que en la provincia no sólo se cerraron todas las instituciones de formación docente, sino que, años anteriores también se desmantelaron las escuelas de alfabetización destinadas a la población adulta. Este tema<sup>7</sup> fue objeto de

---

<sup>5</sup> En el Decreto N° 2989 MG y E del 1/12/97 se explicitaba “...la necesidad de reordenar el Sistema Educativo en general, y en particular el Nivel Superior No Universitario destinado a la Formación Docente y Técnica exigiendo un replanteo para el mismo...”. Por medio del Decreto citado se estableció el cierre de la matriculación en el primer año de la totalidad de las carreras ofertadas por los establecimientos de Nivel Superior No Universitario de gestión pública provincial, a partir de 1998. Cabe aclarar que la provincia contaba con 17 instituciones terciarias, doce (12) de gestión pública y 5 (cinco) de gestión privada. Se cerraron inicialmente los doce institutos de gestión pública. Ver Anexo 3, P. E. I. del IFDC S/L (p.4).

<sup>6</sup> Es escasa la información que puede obtenerse al respecto. A partir de los diálogos mantenidos con profesores que se desempeñaron en las instituciones terciarias (algunos de ellos concursaron en la carrera de Profesorado de Inglés en el IFDC S/L) pudimos parcialmente acercarnos al tema. Sabemos que una gran mayoría de docentes fueron “reubicados” en el Sistema Educativo Provincial, otros perdieron el cargo por no acordar con el proceso de reubicación y decidieron concursar cargos docentes en el IFDC S/L y en la Universidad Nacional de San Luis. Por ejemplo, pudimos dialogar con una profesora de inglés que se desempeñaba en una institución de educación terciaria de la ciudad de San Luis, quien no acordó con la reubicación que le ofrecían y decidió concursar en el IFDC S/L. Debido a la formación de posgrado que presentaba (requisito exigido en los nuevos concursos docentes) concursó e ingresó desde un principio a la Carrera “Profesorado en Inglés”.

<sup>7</sup> El tema de la investigación quedó expresado de la siguiente manera “*Trayectorias de vida y Representaciones Sociales. Análisis etnográfico de adultos no alfabetizados que transitan diferentes caminos para culminar trayectos escolares (San Luis)*”. Tesis de Maestría (F.I.C.E.S.-U.N.S.L.). Para mayor información ver: Godino, C. M. B. (2007). La cruda situación de la Educación de Adultos. Voces que se deben escuchar. Historias de vida contadas por sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 44 (1), 1-17; Godino, C. M. B. (2012a). *Volver a la escuela: Historias de vida contadas por sus protagonistas*. Editorial Académica Española. 1-304; Godino, C.M.B. (2013). Representaciones sobre Educación construidas por jóvenes y adultos que desean culminar sus trayectos escolares. *Revista KAIROS*, 17 (32), 1-19.

otra investigación en el marco de la formación de posgrado que impactó de manera notoria en las primeras prácticas investigativas.

Los acontecimientos mencionados ameritaban un trabajo en profundidad que posibilitara reconstruir, en un principio, relatos que permitieran comprenderlos. Entre 1995 y 1998 la provincia desmanteló por completo las instituciones destinadas a la alfabetización de adultos y las instituciones formadoras de docentes. El período se caracterizó por adoptar decisiones que oscilaron entre la desmantelación y la sustitución institucional.<sup>8</sup>

Queremos remarcar que a fines de la década del '90, San Luis se convirtió en una provincia pionera en materia educativa diseñando escenarios que se presentaban de vanguardia, pero que condujeron a un deterioro de la educación, traducido en fragmentación, segmentación y mayor desigualdad.<sup>9</sup>

Recuerdo haber participado en el acto inaugural del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (en el mes de marzo del año 2001), en donde estuvieron presentes las autoridades del gobierno provincial junto a toda la nueva comunidad educativa del Instituto<sup>10</sup>. La idea de empezar algo nuevo, totalmente renovado, que no guardara ninguna vinculación con las instituciones formativas

---

<sup>8</sup> Creación de nuevas instituciones. Para la formación docente, los IFDC, y para la alfabetización de adultos, inicialmente se ofrecieron planes y programas nacionales y provinciales, luego se crearon cursos de alfabetización en las escuelas autogestionadas y las nuevas Escuelas Digitales. Para mayor información ver: Godino, C.M.B. (2005). Los adultos y el analfabetismo funcional: entre las historias, la legalidad y las estadísticas. *Revista Alternativas, Laboratorio de Alternativas Pedagógicas (L.A.E.)*, Universidad Nacional de San Luis, 10, (39), 137-154. También Godino, C.M.B. (2010). La escuela demandada. Experiencias educativas de adultos en las fronteras del fracaso. *Creando Lazos. Relatos de experiencia de gestión educativa. Laboratorio de Alternativas Pedagógicas (L.A.E.)*, Universidad Nacional de San Luis, 53-74

<sup>9</sup> Para mayor información ver los siguientes artículos: Corti, A. M., Godino, C. M. B., Montiveros, M. L. (2014). Nuevos Formatos Escolares en San Luis. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y divulgación. NEES, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, Argentina. Corti, A. M., Godino, C. M. B., Montiveros, M. L. (2016). La diversificación educativa y la segmentación social. Signos de una época de nuevas desigualdades. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 1-21.

<sup>10</sup> Una gran parte de los docentes formadores eran oriundos de otras provincias. La gestión directa del IFDC -rector y los tres directores- realizaron convocatorias a varias universidades, entre ellas a la Universidad Nacional de San Juan, a la Universidad Nacional de Mendoza, a la Universidad Nacional de Buenos Aires. La convocatoria se realizó para “captar” profesionales provenientes de otros territorios (profesionales formados en diversos campos: Historia, Antropología, Inglés) con una clara intención de borrar la historia de la formación docente anterior, inaugurando así una nueva institución con profesionales de otras geografías. Los profesores “locales” cubríamos los cargos de la formación general y específica: profesores en Ciencias de la Educación y Psicólogos (formados en la Universidad Nacional de San Luis).

anteriores, garantizaría, de acuerdo a los discursos del equipo de gestión, la formación de docentes con bases formativas actualizadas, renovadas y en sintonía con las exigencias que las nuevas regulaciones demandaban. Cabe aclarar que el IFDC S/L contó inicialmente con tres carreras: Profesorado en Historia, Profesorado en Ciencia Política y Profesorado en Inglés. Las carreras formaban docentes para el nivel secundario (en ese momento EGB3 y nivel Polimodal). Quedó, por lo tanto, discontinuada la formación docente para el nivel primario, ya que la carrera para la formación de profesionales para ese nivel escolar, recién se inició, en el IFDC S/L, en el año 2006 (ampliaremos más adelante).

Mis prácticas laborales (en la educación superior) se desarrollaron en ese marco de profundas reformas, pero no respiré, inicialmente, aires de enfrentamientos, de desconciertos, de protesta frente a lo que había sucedido anteriormente (cierre de los institutos terciarios)<sup>11</sup>. Claro está, los docentes que formaban la comunidad del Instituto eran totalmente nuevos, no provenían de las instituciones terciarias anteriores y además abrazaban el lema del cambio como propio. Me movilicé durante los primeros tres años (desde el 2001 hasta el 2003) en ese marco de supuesta armonía (en donde no se mencionaba a “los terciarios”, salvo para mostrar la lejanía que se adoptaba en relación con los mismos), la cual comenzó a resquebrajarse ya en el año 2003, por motivos asociados a cuestiones salariales y condiciones de trabajo<sup>12</sup>. También afectó notoriamente el clima institucional, la intervención que sufrió el IFDC S/L a mediados del año 2003, práctica que fue simultánea a otras instituciones educativas del nivel primario y secundario<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Yo misma como parte de la comunidad educativa desconocía por completo el acontecimiento vivido años anteriores. Venía siguiendo el “nuevo acontecimiento”, la inauguración de una nueva institución formadora, noticia publicada en los medios de comunicación locales a través de los múltiples llamados a concursos para cubrir cargos. Dicha institución se posicionó (para los egresados de la UNSL) como un posible lugar de desarrollo profesional.

<sup>12</sup> Contrataciones por un período de tres meses con renovación del cargo mediante aprobación del ejecutivo provincial; discontinuidad de contrataciones a los auxiliares docentes; escaso presupuesto para las prácticas de investigación y capacitación; la no atención de ciertas ‘promesas’ realizadas a los profesores de otras universidades, tales como vivienda, viáticos para pasajes, estadía, entre otras.

<sup>13</sup> Durante el año 2003 el Ministerio del Progreso de la provincia (denominación que durante unos años tuvo el Ministerio de Cultura y Educación) comenzó un período de intervención a instituciones educativas de gestión pública. El argumento principal que justificó tal accionar se relacionó con la necesidad de reorganización de las mismas. Así se tomó por sorpresa a los directivos de establecimientos educativos públicos y literalmente se los expulsó de la institución, asumiendo el cargo ya la persona designada por

Las reformas que venimos analizando condujeron al diseño de un nuevo escenario educativo en la provincia. Por lo tanto, en el marco de la investigación, decidimos profundizar, en un principio, en la identidad de la institución formadora (debido a sus procesos históricos de surgimiento), sus diseños curriculares, sus reglamentaciones, sus dinámicas institucionales.

El tema de la investigación, podríamos decir, comienza a gestarse durante la participación en el trayecto formativo de la carrera docente “Profesorado en Educación Primaria” del I.F.D.C. S/L (año 2006), en gran parte, debido a los constantes interrogantes sobre la pertinencia de los contenidos que formaban el proyecto de carrera docente inicial, al análisis de las diversas prácticas formativas que se desplegaban en la institución, bajo las modalidades de jornadas, simposios o cursos de formación continua. También frente a enriquecedores diálogos mantenidos con alumnos avanzados de otros Profesorados<sup>14</sup> sobre temas relativos a los desafíos actuales del docente, los obstáculos presentes en las prácticas escolares, las exigencias sociales e institucionales atribuidas a los docentes, entre otros.

La gestación de una nueva carrera del nivel primario nos llevó a preguntarnos por los orígenes del Magisterio, sus características iniciales, así como también la historia de la propia provincia en materia de formación docente.

---

resolución ministerial (llamado director interventor). El IFDC S/L fue una de las instituciones afectadas, argumentando tal decisión por “malversación de fondos” por parte de la gestión directiva vigente. Asumió la rectoría del Instituto un profesional (veterinario) funcionario del estado provincial. Para mayor información ver: Noriega, J. (2010). Gestión educativa en contextos complejos: Experiencia y teoría como propuesta de análisis. Noriega, J. y Oliva, L (Comp.). *Creando Lazos. Relatos de Experiencias de Gestión Educativa*. 1era Ed. San Luis: L.A.E. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis. 11-22.

En el período de intervención, no trabajaba en el Instituto (segundo cuatrimestre 2003) ya que se discontinuó la contratación a los docentes que teníamos cargos auxiliares. Viví la intervención en una Escuela Pública, Experimental, Desconcentrada (E.P.E.D) ubicada en una nueva ciudad-fundada ese año-denominada ciudad de la “Punta”, ubicada a 20 km de la capital provincial. Precisamente dicha institución educativa formaba parte de la “innovación” que representó las escuelas autogestionadas creadas en la provincia inicialmente por los decretos: N° 2562 (1999) y N° 2342 (2002). Ya en el año 2004 el Legislativo terminó sancionando la ley que les dio marco y las regula, Ley N° 5692. Esta Ley habilita al poder ejecutivo para crear escuelas nuevas bajo esta modalidad y para la reconversión de escuelas ya existentes.

<sup>14</sup> En el IFDC S/L me desempeñaba como profesora en las siguientes carreras: Profesorados de Historia, Inglés y Ciencia Política del nivel secundario.

En relación con los análisis desarrollados en el marco de la investigación, intenté “volver” a las jornadas de trabajo que manteníamos con las profesoras<sup>15</sup> durante el armado de la propuesta de formación docente del nivel primario, para recuperar los diálogos que manteníamos en ese momento. Un dato curioso para rescatar, mirándolo desde la actualidad, es la preponderancia que adquirió, en el proceso de construcción del proyecto de carrera, el posicionamiento adoptado, en relación con la posibilidad de gestar una formación docente del nivel primario “diferente” en base a los históricos procesos formativos. Cuando decimos diferente nos referimos al enfoque que primó en el proyecto inicial de la carrera, asociado a posicionamientos que se relacionaban con visiones renovadas y actualizadas de la formación docente, que se alejaban, por ende, de las históricas tradiciones formativas.

Precisamente la engañosa “neutralidad” que se respiraba en el IFDC S/L en relación con las causas de su surgimiento, las modalidades que adoptaron para la construcción de una ‘comunidad educativa’ (captando profesionales de otros territorios) favorecieron a la independencia de cualquier vinculación con las anteriores instituciones formativas. El IFDC S/L no se había reconvertido en Instituto de formación, no encerraba “raíces normalistas”, no convivían en la institución (al menos no desde su inicio) profesionales con experiencia en la formación docente anterior (Escuelas Normales e Institutos Terciarios). Este es un rasgo sumamente relevante que, como analizaremos en el trabajo, sella en parte los ejes que estructuran la formación docente de la carrera “Profesorado en Educación Primaria”, desde sus inicios hasta la actualidad.

También recordemos que desde un principio el nuevo Instituto no contempló en su proyecto educativo la formación de docentes del nivel primario. Quizá este también es un rasgo que profundizó la desvinculación del Instituto con las anteriores tradiciones formativas del docente del nivel.

Entonces, en relación con lo que venimos analizando, el escenario de nuestra investigación se focalizó en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de San Luis, ya que, junto al Instituto de Educación Superior ubicado en la ciudad de Villa

---

<sup>15</sup> Compañeras egresadas de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.

Mercedes<sup>16</sup>, son las dos únicas instituciones que forman docentes para el nivel primario en la totalidad de la provincia a partir del año 2006.<sup>17</sup>

Como bien argumentamos anteriormente, El I.F.D.C. S/L es una institución nueva, ‘renovada’ por las políticas de reforma tanto de la década de los ’90 como de las transformaciones actuales. La propuesta de la carrera analizada en nuestro trabajo surge como iniciativa de un grupo de profesoras del Instituto en el año 2006, frente a la ausencia de formación de maestros en la provincia. Los fundamentos iniciales del proyecto se basaban en el desarrollo de una formación docente que permitiera:

- a) una formación actualizada, renovada y acorde a las exigencias que se le presentaban a los docentes en las escuelas del nivel;
- b) instalar en la sociedad imágenes profesionalizantes del docente del nivel primario en base al sólido desempeño de sus funciones;
- c) desarrollar instancias de formación continua y de especialización en diversas áreas de la educación primaria.

Fueron muchos los cambios acontecidos en el período de creación de la carrera (año 2006): nuevas regulaciones que establecían modalidades de funcionamiento de las instituciones educativas; cambios en los CBC tanto de la formación docente como de la formación para los diversos niveles escolares (proceso que se inicia con la Ley Nacional de Educación N° 26.206); dispositivos formativos para los docentes, exigencias y demandas sobre su rol, entre otros.

Observábamos que en los documentos oficiales se transparentaban nuevos desafíos hacia el docente, considerándolos como aquellos actores institucionales a quienes les cabe la responsabilidad de los cambios educativos que la sociedad está requiriendo<sup>18</sup>. En el documento base del primer Plan de Formación Docente del

---

<sup>16</sup> Segunda ciudad en orden de relevancia de la provincia, ubicada a 100 km de la capital de San Luis.

<sup>17</sup> Cabe aclarar que en el año 2016 la Universidad Nacional de San Luis incorporó a la oferta académica de la Facultad de Ciencias Humanas la carrera “Profesorado Universitario en Educación Primaria”. La carrera comenzó a dictarse (2016) en la localidad de Tilisarao, ubicada a 138 km de la ciudad capital. Para mayor información consultar la página: [http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdfmaterial\\_ingreso\\_tlisarao\\_definitivo.pdf](http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdfmaterial_ingreso_tlisarao_definitivo.pdf)

<sup>18</sup> Plan Nacional de Formación Docente -Ministerio de Educación Nacional- 2007-2010 Resolución CFE N°23/07. Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015- Res. C.F.E. N° 167/12 y Plan de Formación

Ministerio de Educación Nacional (2007-2010) se manifestaba una clara perspectiva hacia los nuevos docentes formados y a los docentes en servicio, considerándolos:

(...) **actores ineludibles** en la transmisión y recreación cultural, en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las infancias y juventudes y en **la renovación** de las instituciones educativas (...) Como **cuerpo profesional** especializado, les cabe la tarea de liderar y afianzar los procesos de democratización de la enseñanza y por ende de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia no es sólo un trabajo, sino también **una profesión** que envuelve un compromiso y una responsabilidad de significativa **relevancia política y social** (Plan de Formación Docente, Ministerio de Educación Nacional, 2007, p.9. El resaltado en negrita es nuestro).

Teniendo en cuenta este escenario educativo con relación a la formación docente (cambios en las normativas nacionales, en los diseños curriculares) nos interesó conocer las vinculaciones que, las docentes formadas en el nivel primario, podían establecer entre el contexto de formación inicial, desarrollado en el Instituto Superior y los contextos de formación laboral, situados en las instituciones escolares del nivel estudiado. En un principio, reconocimos estos dos contextos (inicial y laboral) como constitutivos del proceso identitario docente, ya que en ambos escenarios, las profesoras van delineando configuraciones acerca de diversos modos de “ser” docente.

Con relación al *contexto de formación docente inicial* nos pareció pertinente analizar las propuestas curriculares de la carrera “Profesorado en Educación Primaria” del IFDC S/L iniciada en el año 2006. En el momento de presentación del proyecto de investigación para la obtención de una beca de investigación doctoral (año 2010) el IFDC S/L había ampliado y modificado el primer plan de carrera. Durante el año 2009 se efectuaron cambios significativos en el plan original de la carrera, lo que dio lugar a la presentación de un nuevo diseño curricular a partir de la cohorte 2010 (Res. N°182/09) Además, por recomendaciones del INFOD y debido a que el plan del año 2010 se aprobó por el período de dos años, se realizó en el año 2013 una nueva

propuesta curricular que recién cobró carácter instituido a partir del 2014 (Res. N°199/14). Es decir, coexistieron tres planes de estudio para la formación de docentes del nivel en el período de ocho años<sup>19</sup>.

A medida que avanzábamos en el proceso investigativo, nos fuimos dando cuenta que nuestro interés no estaba depositado en el análisis del currículo de formación, aunque fue un análisis necesario para comprender las finalidades del proyecto de carrera en su aspecto prescriptivo. Por el contrario, nos interesaba conocer las vinculaciones que las docentes en formación podían establecer entre esas instancias formativas y los desafíos que se les presentaban en los contextos laborales escolares.

Consideramos de suma importancia, por lo tanto, recuperar las voces de los formadores, ya que ellos colaboran de manera imprescindible en la configuración de determinadas miradas sobre la docencia, a partir de las continuas interpretaciones y decisiones que adoptan en base a los diseños curriculares. En un principio, pensamos las entrevistas con los formadores para ampliar las miradas en relación con los diversos posicionamientos que sostienen sobre la formación docente del nivel, las expectativas y los aportes que realizan desde sus espacios curriculares a la formación general del futuro profesor.

La temprana entrada al terreno (primeras entrevistas a los docentes de la carrera del IFDC S/L en el año 2011) favoreció la apertura de nuevos caminos de análisis que no habían sido pensados en un comienzo. Por ejemplo, fue muy notorio distinguir de las narraciones de los formadores las diversas interpretaciones que realizaban del currículum de formación (Bernstein, 1993), el reconocimiento de nuevos posicionamientos asumidos y atribuidos a las docentes del nivel primario, en base a los aportes teóricos que realizan. Por supuesto, que las interesantes miradas de los formadores cobraron un lugar sumamente prioritario en la investigación, porque nos fuimos dando cuenta de la relevancia que adquirirían en el proceso formativo.

---

<sup>19</sup> Cabe aclarar que ya no formaba parte del plantel docente del IFDC S/L. Solicité licencia sin goce de haberes por razones de estudio a partir del año 2011 por el período de un año. Transcurrido ese tiempo presenté la renuncia al cargo, ya que así lo establecía la normativa vigente en la provincia. La comunicación con las colegas del IFDC era fluida, lo que me permitió mantener la actualización de los acontecimientos.

Nos pareció pertinente, además, realizar una reconstrucción histórica del pasado de la formación docente del nivel primario para comprender en mayor amplitud las condiciones institucionales actuales. Por lo tanto, decidimos historizar el campo de la formación docente del nivel primario en el ámbito nacional y provincial. La finalidad de la reconstrucción histórica se basaba en la posibilidad de establecer comparaciones entre el modelo formativo normalista y los modelos de formación actuales. Este marco histórico nos permitió definir uno de los niveles de análisis relacionado a la identidad construida en base al anclaje histórico de formación docente del nivel primario.

Con relación a los *contextos de formación laboral* situados en los escenarios escolares del nivel primario, nos propusimos analizar las vinculaciones que las nuevas docentes formadas establecen entre la formación inicial y sus prácticas profesionales, teniendo en cuenta los diversos contextos de trabajo (el desempeño pedagógico cotidiano en las escuelas, los desafíos, los obstáculos; los dispositivos de formación continua elegidos). Para la indagación de estos aspectos se trabajó con relatos de experiencias escolares narradas por docentes egresadas y alumnas avanzadas del Instituto (alumnas de cuarto año de la carrera en la etapa de cursado de la residencia) mediante entrevistas en profundidad y el trabajo con “cuadernos de campo”<sup>20</sup>.

En base al recorrido adoptado en la investigación fuimos construyendo las categorías que nos permitieron ordenar la información obtenida y releerla en base a la matriz diseñada. Es decir, que el proceso de investigación cualitativo flexibilizó la dinámica y favoreció la construcción de enriquecedoras interpretaciones en función de las técnicas de recolección elegidas.

Una de ellas fue *la recolección y análisis documental*, de las normativas nacionales y provinciales (planes nacionales de formación, diseños curriculares del IFDC S/L, programas de las unidades curriculares de la carrera docente estudiada). Se trabajó con el análisis de dichos documentos porque los documentos institucionales encierran circunstancias, experiencias acerca de la construcción del conocimiento en los primeros momentos del proceso de socialización profesional (Bolívar, 2001).

---

<sup>20</sup> Explicaremos la metodología de investigación en el capítulo III: Consideraciones metodológicas.

La otra técnica que formó parte de la investigación fue la *entrevista en profundidad* a diversos actores institucionales: docentes egresadas, alumnas avanzadas del IFDC S/L y docentes formadores.

La información brindada por los actores entrevistados enriqueció la mirada inicial sobre la formación docente (asociada a los interrogantes que nos acompañaban desde la delimitación del tema a investigar) y al mismo tiempo, debido a la ‘potencia’ que encerraban sus relatos, nos permitió pensar en tres niveles de análisis y construir las categorías emergentes a partir de los mismos.

El proceso de construcción de las categorías nos resultó un arduo trabajo que trajo aparejado una gran complejidad, ya que, comenzábamos a evidenciar en las diversas voces de los entrevistados y en el análisis documental que veníamos realizando, las “disonancias” entre las finalidades explicitadas en los diseños curriculares de la carrera, las intencionalidades de los formadores y las expectativas y evaluaciones manifestadas por las docentes formadas ya en situaciones laborales concretas. Precisamente fue la diversidad de esas voces las que nos permitieron redefinir en mayor profundidad el problema de nuestra investigación relacionado con la construcción de nuevas identidades docentes, marcadas principalmente por los conflictos que se generan a partir de las permanencias y los cambios en los trayectos formativos, tanto inicial como laboral.

Posicionar el problema de la investigación desde el lugar del conflicto nos permitió releer las narraciones de los entrevistados desde un lugar diferente. Un lugar que posibilitaba abrir nuevas interpretaciones sobre el campo de la docencia del nivel primario, caracterizado por prácticas específicas propias del nivel escolar y por representaciones construidas sobre los roles asumidos y hasta atribuidos históricamente al docente del nivel primario. Esta base analítica facilitó la construcción de los tres niveles de análisis que explicitamos.

En el primer nivel de análisis investigamos cómo la historia de la formación docente de nuestro país y de la provincia constituye una instancia de configuración de la identidad de las nuevas docentes del nivel primario. Desde esta perspectiva leímos sus narraciones desde una mirada que buscaba las marcas, las huellas de la historia en los sujetos.

Lo definimos de la siguiente manera:

**1)-Las identidades: posicionamientos desde su anclaje en los modelos históricos de la formación docente.**

Nos interesó buscar en los relatos de los entrevistados cómo las tradiciones formativas, los mandatos históricos atribuidos a la docencia del nivel primario se filtraban en sus narrativas, tanto en los profesores formadores como en las nuevas docentes formadas en el Instituto de Educación Superior. Lo interesante de este análisis fue ir descubriendo a medida que nos acercábamos al terreno, la convivencia de discursos y prácticas sobre la docencia inscriptos en tradiciones formativas diversas.

En un primer momento realizamos un trabajo de reconstrucción de la historia del campo formativo, es decir, reconocimos los orígenes del magisterio, sus características constitutivas, las **instituciones** encargadas de la formación docente (desde sus orígenes hasta la actualidad): las Escuelas Normales, los Institutos terciarios de Formación Docente y las Universidades. También analizamos los **Planes de estudio**: las diversas propuestas curriculares para la formación docente del nivel primario desde su pasaje al nivel terciario (1969) hasta la actualidad. Especificamos **las continuidades formativas**, traducidas en la presencia de las materias y sus diversas denominaciones en cada uno de los diseños curriculares, así como también la continuidad en los contenidos pertenecientes a cada una de las materias; y **los espacios formativos incorporados** a los diseños curriculares, traducidos en nuevas materias y sus denominaciones que integran las propuestas formativas actuales.<sup>21</sup> Y por último, analizamos también las **tradiciones**

---

<sup>21</sup> Para mayor información ver: García, G., Gorodokin, I., Godino, C.M.B., Montiveros, L. (2011). Cambios y permanencias en la formación docente del nivel primario. Análisis de una experiencia (San Luis). Ponencia presentada en las “VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado”, Mar del Plata. También, García, G., Gorodokin, I., Godino, C.M.B., Montiveros, L. (2012). Análisis de las reformas de la formación del docente del nivel primario en la Argentina. Ponencia presentada en el Primer IX Internacional de la Red ESTRADO: Políticas Educativas en América Latina. Praxis Docente y Transformación Social, Santiago de Chile. Además, García, M.G., Godino, C.M.B., Montiveros, L. (2014). El curriculum de formación docente como dispositivo de análisis de la política educativa. Orientaciones y tensiones. En el VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Facultad de Humanidades y Artes -UNR, Argentina, Rosario.

**formativas**, es decir, las configuraciones formativas (Davini, 1995a, 1995b) predominantes en un momento histórico determinado.

Este trabajo nos permitió leer la propia historia de formación docente tanto en las nuevas docentes del nivel primario formadas en el IFDC S/L como en sus formadores. En base a dicho proceso analizamos los diversos posicionamientos que han desarrollado.

Las categorías teóricas que orientaron el primer nivel de análisis fueron:

- a)-Posicionamientos que estructuran la formación docente. Miradas desde los formadores.
- b)-Posicionamientos que estructuran la formación docente. Miradas desde las docentes formadas.

El segundo nivel de análisis construido se relacionó con las propias instituciones formadoras, tanto el Instituto Superior como las escuelas del nivel escolar estudiado. Lo definimos como:

## **2)- Las identidades: sentidos de la formación inicial y laboral en el marco de las culturas institucionales**

En este nivel se analizó la formación docente inicial brindada en el IFDC S/L desde la perspectiva de los docentes formadores, las docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera estudiada. Para ello, se indagó en varios aspectos que permitieron reconocer las vinculaciones que establecen los sujetos entrevistados con relación a la formación docente inicial y a la formación laboral desarrollada en los contextos institucionales del nivel primario. Los aspectos indagados a partir de las entrevistas permitieron la confección de las categorías. Las mismas fueron:

- a)-Construcciones de sentido de la docencia asumidas por los formadores en el contexto de la formación inicial.
- b)-Construcciones de sentido de la docencia atribuidas por los formadores a las nuevas docentes en el contexto de la formación laboral.

c)- Construcciones de sentido de la docencia asumidas por las nuevas docentes en base a las vinculaciones construidas en los contextos de la formación inicial y laboral.

Se analizaron además, las trayectorias laborales de los formadores y las docentes egresadas como instancias que fueron constituyendo parte de su identidad, ya que en base a las mismas, asumen las decisiones formativas, tanto en el nivel superior como en las escuelas del nivel escolar.

Retomando el proceso analítico desarrollado, el tercer nivel de análisis recuperó los aportes de los niveles anteriores. Es por ello que lo denominamos:

### **3)- Las identidades: Configuraciones resultantes**

Este nivel incorpora varias categorías referidas a las configuraciones identitarias resultantes en base a los procesos formativos inicial y laboral de las docentes formadas en el Instituto. Las mismas son:

- Imágenes de una docencia alterada.
- Vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral.
- La aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales.

## **JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Los resultados de la investigación que se presentan son fruto de una extensa indagación en un tema sumamente relevante que ha cobrado un gran interés internacional en estos últimos años: la formación docente inicial y el proceso de socialización profesional docente. Precisamente en ambos contextos formativos se van delineando las construcciones identitarias de los docentes del nivel escolar estudiado.

En este apartado analizamos las características que adoptó el Sistema de Formación Docente a partir de la década del '90 tanto en el territorio nacional como en el provincial. El escenario que se fue construyendo a partir de entonces colaboró a delinear las actuales instituciones del nivel superior de la provincia de San Luis (Institutos de Formación Docente Continua) con rasgos identitarios que orientaron determinadas modalidades de formación docente.

### **En el territorio nacional: regulaciones que alteraron el contexto de la formación docente**

Como bien explicitamos en las líneas anteriores, la investigación buscaba conocer cómo se fueron configurando las nuevas identidades docentes del nivel primario en un contexto marcado por constantes reformas de las instituciones educativas, tanto las de Educación Superior, encargadas de la formación inicial y continua de los profesionales docentes, como las instituciones del nivel primario, en donde los nuevos profesionales desempeñan sus experiencias laborales.

Hablamos de la construcción de nuevas identidades docentes debido a los cambios producidos en las políticas educativas en los ámbitos nacional y provincial a partir de la década del '90 (tema que analizaremos en los párrafos siguientes) y a las nuevas vinculaciones que las docentes formadas establecen entre los mandatos que

circulan durante la formación inicial y los nuevos desafíos que les demandan los contextos de formación laboral.

Feldfeber y Gluz (2011) analizan los cambios introducidos en la década del '90 haciendo alusión a que *“la legislación constituyó uno de los instrumentos fundamentales que apuntaló la reforma”* (p.342).

En el ámbito nacional podemos mencionar las regulaciones establecidas por la aún vigente y tan cuestionada Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Dicha Ley estableció nuevas modalidades de funcionamiento de las Instituciones del nivel. Entre ellas citamos la ‘incorporación’ de la formación docente al “nivel superior no universitario” (Título III, Cáp. 2), fijando aspectos institucionales que generaron la renovación /adecuación de las instituciones formadoras de docentes en el país. A partir de entonces, comenzó a desarrollarse en el ámbito nacional un escenario diferenciado en materia de formación docente, ya que las instituciones iniciaron procesos de cambios para adecuarse a las exigencias y convertirse en los nuevos Institutos de Formación Docente.<sup>22</sup>

Por ende, a pesar del descontento generalizado que la Ley de Educación Superior provocó, las jurisdicciones comenzaron un proceso de renovación de las instituciones terciarias (que habían sido transferidas a las provincias) para acomodarse a los nuevos lineamientos. Las políticas de reforma de la época condujeron a un escenario educativo desigual, en donde cada jurisdicción comenzó a delinear sus propuestas formativas en pos de las regulaciones vigentes. Los análisis realizados por diferentes especialistas en materia educativa dan cuenta de lo que venimos sosteniendo:

Cuando en nuestro país se hace efectiva la transferencia de la educación superior a las provincias<sup>23</sup> si bien se definen acuerdos legales, normativos y pedagógicos, el carácter no vinculante de los mismos acentúa la escasa integración existente en

---

<sup>22</sup> Creemos necesario recordar que en el momento de la sanción de la Ley de Educación Superior (1995) la formación docente del nivel terciario se desarrollaba (en su gran mayoría) en las instalaciones de las Escuelas Normales. Por ende, la reforma educativa se produjo en dichas instituciones, conservando en algunos casos, el nombre de origen. Por ejemplo, algunas instituciones se denominan de la siguiente manera: “Escuela Normal Superior N°... ISFD”. No sucedió lo mismo en la provincia de San Luis.

<sup>23</sup> Ley 24.049: Ley de transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario. Año 1991.

el sistema formador de docentes, provocando la coexistencia de sub-sistemas con características muy divergentes entre sí (Alliaud, 2012-2013, p.201).

Las reformas en el territorio nacional continuaron su curso dando lugar a diversos escenarios de formación docente en virtud de las situaciones particulares de cada jurisdicción.

Como bien afirma Birgin (2016):

Los ‘90 se caracterizaron por nuevas formas de deterioro y fragmentación del sistema educativo así como por una precarización inédita de las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente que produjeron el desarrollo de un mercado de formación continua donde la capacitación operaba como una condición o como un “salvavidas” para no hundirse (p. 3).

El estudio realizado por Davini (2005) muestra las diferencias que presentaba la Educación Superior no Universitaria<sup>24</sup> con especial énfasis en la Formación Docente. El trabajo refleja las diversas decisiones que las jurisdicciones fueron adoptando en base a las nuevas regulaciones de los ‘90, en pos de un reordenamiento del sistema. Las mismas se relacionaron con el cierre de inscripción a las carreras docentes por motivos de saturación del sistema (excesiva cantidad de graduados sin inserción laboral) específicamente en la región NOA; la elaboración de propuestas formativas con orientaciones docentes (por ejemplo en educación rural); evaluaciones en relación a la planificación de la oferta formativa, entre otras.

Entre los mayores problemas que el estudio destaca en el nuevo escenario de reformas mencionamos: el incipiente o nulo desarrollo de políticas del Nivel y su expresión en importantes vacíos de normativa para la integración; debilidades en la gestión del nivel; la alta diversidad y diferenciación institucional expresado en las distintas formas de organización, culturas y funcionamiento de los Institutos (Davini, 2005). Por lo tanto, las regulaciones legales de la época marcaron un escenario de profunda reforma institucional que dejó sus rastros hasta la actualidad.

---

<sup>24</sup> La autora retoma la denominación que la Ley explicita.

Recién en el año 2007, en el marco de la Ley Nacional de Educación, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), organismo regulador de la formación docente del territorio nacional que tiene entre sus funciones *“el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua”* (Art. 76, inciso d). A partir de entonces, el panorama de la formación docente comenzó a perfilarse (al menos en un plano estructuro-legal) desde una perspectiva organizativa diferente a la establecida en la década anterior.

Los estudios que se realizaron desde el INFOD identificaron como uno de los problemas prioritarios la *“necesidad de organización del sistema de formación docente”* (Res. N° 23/07, p.18), sistema que presentaba, como bien analizamos en párrafos anteriores, una gran fragmentación y diferenciación de acuerdo a las modalidades que cada jurisdicción adoptó en base a las políticas vigentes.

Los cambios en las nuevas regulaciones involucraban varias *“áreas de acción”* (P.F.D. Res. N°23/07). De acuerdo a lo explicitado en los Planes de Formación Docente (desde el 2007 hasta la fecha) se hace referencia a *“transitar hacia una institucionalidad específica para la formación profesional docente con características propias y valor agregado para el desarrollo del conjunto del sistema educativo”* (P.F.D. Res. N° 23/07, p.19).

Las nuevas regulaciones cobraron sentido en *“el marco de políticas de reconstrucción del tejido social y de un rol activo del Estado [ya que] la formación docente fue entendida como una pieza clave para que la educación ejerza su responsabilidad política en la renovación de lo común”* (Birgin, 2016, p.3).

En ese marco, las propuestas de formación docente profundizaron el trabajo en tres áreas prioritarias:

Desarrollo institucional, entendido como el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo (...).

Desarrollo curricular, orientado hacia la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular (...)

Formación continua y desarrollo profesional, concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada

a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación (...). (P.F.D. Res. N°23/07, p. 13).

En los documentos emitidos por el INFOD se refleja la importancia que se le otorga a las vinculaciones formativas que se desarrollen entre las instituciones de Educación Superior y las escuelas, en un intento por construir nuevas redes de trabajo que se despeguen de la concepción “aplicacionista” que se mantenían entre la formación superior y las escuelas del nivel escolar específico. Como bien se expone en el Plan de Formación Docente del año 2007:

La planificación del desarrollo de la formación docente inicial y continua deberá favorecer la articulación entre actores e instituciones, afianzando la participación y el compromiso con las necesidades de las escuelas y el mejoramiento de las prácticas educativas y de la formación permanente (P.F.D. Res. N°23/07, p. 12).

Además, desde las nuevas regulaciones se intenta construir organizaciones institucionales basadas en dinámicas tendientes a generar nuevas modalidades de trabajo, incluyendo prácticas de formaciones complejas, basadas en la articulación entre instituciones, actores y nuevos paradigmas educativos, ya que *“se busca impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas como ambientes de formación y aprendizaje articulados en redes sociales, educativas y académicas, acordes a las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales”* (P.F.D. Res. N°23/07, p. 14).

También se produjeron importantes cambios en el currículo de formación docente, por ejemplo, la potencialidad otorgada al área de la formación práctica como espacios de formación a partir de los cuales podrían desarrollarse conocimientos específicos que permitieran intervenir en los complejos escenarios escolares:

Se requiere un mayor fortalecimiento en la formación de competencias profesionales específicas (...). Las prácticas docentes, dirigidas al análisis y

la solución de problemas de enseñanza en distintos contextos escolares y socioculturales y a la generación de diseños de trabajo particulares, muestran débiles dispositivos pedagógicos de articulación con las necesidades de las escuelas (P.F.D. Res. N°23/07, p. 26).

Se plantea que la formación docente posibilite el desarrollo de nuevas competencias docentes que les permitan “innovar” en los escenarios educativos actuales haciendo hincapié en una mejora de las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, la formación docente debería permitir el:

Desarrollo de una formación que incorpore **experiencias de innovación** para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo. Se busca el mejoramiento del ambiente institucional de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de **nuevas modalidades y experiencias de formación**, enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes con las capacidades y competencias profesionales que se esperan desarrollar (P.F.D. Res. N°23/07, p. 28. El resaltado en negrita es nuestro).

También, en este escenario de profundos cambios, se definieron los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” explicitados en la Resolución CFE N° 24/07. Los mismos constituyeron el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales<sup>25</sup>. Dicha regulación estableció que la duración de las carreras docentes alcanzara un mínimo de 2600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudio<sup>26</sup> y que se realizara la evaluación periódica de los diseños curriculares. Tal como se explicita en la Res. N° 24/07:

---

<sup>25</sup> En el IFDC S/L una comisión formada por varios docentes de la carrera Profesorado en Educación Primaria evaluaron el Diseño Curricular vigente en base a la Resolución citada (año 2009). Como consecuencia de dicho trabajo se amplió y modificó tal diseño, dando lugar a un nuevo proyecto curricular con una extensión de 3200 horas reloj en total. Para mayor información ver Res. N° 182 IFDC S/L 1/09/2009.

<sup>26</sup> Cabe aclarar que el primer Proyecto de creación de la carrera “Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica” (elaborado entre los años 2004 y 2005) ya contaba en su proyecto original con una extensión de cuatro años y una carga horaria de 2902 horas reloj. Resolución N° 102 IFDC S/L 07. Ver Anexo 3.

La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarlas y adecuarlas a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos (...) Los lineamientos y definiciones que se presentan en este documento no pretenden constituirse en una propuesta fundacional, ignorando los avances que se han operado en los procesos curriculares recientes (p. 3).

Estas acciones dejan entrever la importancia que reúne analizar en profundidad la formación docente que se desarrolla en todo el territorio nacional y aunar esfuerzos para comprender las nuevas exigencias que las actuales sociedades le demandan a las instituciones escolares. Los lineamientos curriculares explicitados en la resolución ponen el acento en la formación inicial, ya que la misma:

Tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas (Res. N° 24/07, p. 4).

Como bien lo explicita la L.E.N. el INFOD es el encargado de regular las políticas de formación docente de todo el territorio nacional otorgándole funciones de planeamiento educativo a los Institutos de Formación Docente (IFD) y a las instituciones escolares de los diversos niveles educativos. Asimismo promueve las prácticas de investigación al interior de los IFD a partir de varias convocatorias nacionales. Entre ellas, los proyectos concursables del Programa “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” desarrollados desde el año 2007 hasta la actualidad<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Un equipo de profesoras del Instituto nos presentamos en la convocatoria del año 2009 cuyo tema de investigación fue “*Las representaciones sociales acerca del conocimiento escolarizado según docentes de zonas rurales responsables de plurigrado*”. El proyecto fue seleccionado y desarrollamos la investigación en el IFDC. Proyecto N° 822

Además, se han realizado diversos estudios de investigación nacional sobre temáticas orientadas al mejoramiento de las prácticas docentes. Los estudios nacionales constituyen una línea de trabajo destinada a la producción de conocimientos necesarios para la toma de decisiones de la gestión acerca de la formación docente en los diferentes niveles. Las líneas desarrolladas hasta el momento son:

- “La Formación en Alfabetización Inicial de los futuros docentes”. Coordinadora: Marta Zamero, 2009.
- “La Enseñanza de la Matemática en la Formación Docente para la Escuela Primaria”. Coordinadora: Patricia Sadovsky, 2009.
- “Estudiantes y Profesores de los IFD. Opiniones, Valoraciones y Expectativas”. Coordinador: Emilio Tenti Fanfani, 2010.
- “Estado de situación de la investigación en los Institutos de Formación Docente”. Coordinador: Juan Carlos Sierra, 2011.
- “Aportes Pedagógicos a la Reformulación de la Formación Inicial de las/os Profesores de Escuelas Secundarias en Argentina”. Coordinadora. Flavia Terigi, 2011.
- “Estudio Nacional: El Campo de las Prácticas en la Formación Docente Inicial. Fortalecimiento de la función de Investigación en los ISFD, 2017.”<sup>28</sup>

Otra de las líneas generadas por el INFOD se refiere a la “Investigación Evaluativa” de acciones que tienen como objeto la formación docente. El propósito de las investigaciones realizadas es conocer procesos de formación y ofrecer información y evidencias sobre cómo se desarrollan y cuáles son los resultados alcanzados. Algunos de los documentos elaborados bajo esta línea de trabajo son: “Evaluación de la Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario” (Equipo de investigación educativa del INFOD-2010); “Línea de base para la elaboración

---

<sup>28</sup> El Plan de Investigación se propone profundizar en el conocimiento y caracterización de las variables y factores asociados al funcionamiento del Campo de las Prácticas Profesionales. Se trata de indagar en los problemas que los nuevos diseños curriculares presentan en relación con la formación práctica, relevar las buenas experiencias en curso, con el objeto de plantear recomendaciones y, posteriormente, delinear estrategias, opciones y dispositivos para su mejora.

del Programa Conectar Igualdad en la formación docente” (Equipo de investigación educativa del INFD, 2012).

El panorama descripto nos permitió visualizar los cambios introducidos con relación a la formación docente nacional, y una amplia y dinámica producción de conocimientos, con claras finalidades de reorganizar un escenario formativo fragmentado y desarticulado.

Es precisamente en este contexto de modificaciones, de revisiones y hasta de ampliación de nuevas perspectivas en relación a la formación docente actual, que la investigación cobra sentido.

Como especificamos al principio, nuestro interés fue conocer cómo se configuran las nuevas identidades docentes del nivel primario en un contexto marcado por constantes reformas de las instituciones educativas tanto las de Educación Superior encargadas de la formación inicial y continua de los profesionales docentes como las instituciones del nivel primario, en donde los nuevos profesionales desempeñan sus experiencias laborales. De acuerdo a los planteos de Tedesco (2001) la disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño docente es una de las características más típicas de la actividad profesional.

Hablamos de la construcción de nuevas identidades docentes debido a los cambios producidos en las políticas educativas en los ámbitos nacional y provincial que marcaron profundas desigualdades en todo el territorio.

### **En el territorio provincial: un renovado escenario de formación docente. Nuevas instituciones: ¿Nuevos rumbos?**

En la provincia de San Luis, se produjeron cambios relevantes que marcaron un nuevo escenario de reforma educativa. Como bien lo expresa Davini (2005), San Luis fue una de las provincias que más reordenó el Sistema de Educación Superior y *“produjo reformas siguiendo los lineamientos nacionales”* (Davini, 2005, p.83).

En la provincia, como ya habíamos analizado en párrafos anteriores, se cerraron las inscripciones de todas las instituciones terciarias de formación docente (y luego desmantelaron las instituciones), para preparar el camino hacia las nuevas políticas establecidas por el proceso de reforma educativa que por entonces se llevaba a cabo.<sup>29</sup>

La provincia decidió concentrar la formación docente inicial y continua en sólo dos nuevas instituciones, ubicadas en las ciudades de San Luis (capital) y de Villa Mercedes. En consecuencia, creó dos institutos, con características particulares que los diferenciaron de las instituciones formadoras pre-existentes.

Se denominó “*reorganización institucional*” al proceso que condujo a una plena reforma del sistema de formación docente en la provincia. No es un dato menor la manera en la que se expresó el proceso de desmantelamiento institucional, justificando así la necesidad y urgencia de ‘ajustarse’ a las nuevas demandas nacionales.

En el Proyecto Educativo Institucional del IFDC S/L se mencionan las acciones que la provincia realizó para la construcción de las nuevas instituciones formativas. A continuación citamos un fragmento de dicho documento:

Para realizar la **reorganización institucional** de los Institutos de Formación Docente, se fueron definiendo en la provincia a través de un proyecto del poder ejecutivo en 1999 las siguientes **líneas de acción**: Iniciar el **proceso de reorganización** del Sistema Superior No Universitario Provincial, en lo que respecta a la Formación Docente, tal como lo pauta el Decreto N° 2889/98 –MG y E-, con especial atención a las instituciones de gestión pública. Instar a los establecimientos de gestión privada a llevar a cabo el mismo proceso. Crear dos Institutos de Formación Docente Continua (de gestión pública), uno en la ciudad de San Luis y otro en la ciudad de Villa Mercedes. Realizar un estudio de oferta y demanda para adecuar las propuestas a los requerimientos provinciales. Indagar las expectativas, intereses y perfiles de los aspirantes a ingresar a los I.F.D.C. en el año 2001 (P.E.I. IFDC S/L, p.5. El resaltado en negrita es nuestro).<sup>30</sup>

---

29 Existían 14 Institutos estatales que dictaban carreras del Nivel Superior no Universitario. De los cuales 10 de ellos se dedicaban a la formación docente, dos a la formación docente y técnica (mixto) y dos ofrecían formación técnica. Decreto N° 2989 1/12/97. Para más información ver: Aguerro, Inés. “Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la Educación en la Argentina. En: ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino?”. IIPE-UNESCO, Sede Bs As, 2005.

<sup>30</sup> No se registran en bancos de datos provinciales y nacionales investigaciones que amplíen las dos últimas acciones propuestas en el P.E.I. del IFDC S/L: un estudio sobre la oferta y la demanda para adecuar las propuestas a los requerimientos provinciales y otro estudio sobre las expectativas, intereses y perfiles de los aspirantes a ingresar a los I.F.D.C. en el año 2001.

Los Institutos de Formación Docente Continua San Luis y Villa Mercedes fueron creados por el Gobierno de la Provincia en el año 1999, mediante el Decreto 3119/99-MG y E, en el marco de la política educativa provincial que adhería a los lineamientos planteados por la Ley Federal de Educación 24.195 y la Ley de Educación Superior 24.521, normativas que planteaban por primera vez cambios sustantivos en la estructura y gestión del sistema educativo.

En el P.E.I. del IFDC S/L se especificaron, de manera muy reducida, las razones que justificaron el cierre de las anteriores instituciones terciarias:

Nuestro sistema educativo no fue lo suficientemente **ágil y rápido** para ir acompañando a **todas las transformaciones que se iban produciendo en nuestra provincia**. Con el correr de los años **se percibían falencias** de distinta índole, sin llegar a definir las, esto motivó que se hicieran numerosos estudios de la situación en los establecimientos Terciarios de Formación Docente Provincial, concluyendo: Baja retención de la matrícula. Problemas de titulación de los docentes. Escasa o nula articulación interinstitucional. Sobreoferta de carreras centradas en la Formación de Docentes de los actuales Nivel Inicial, EGB 1 y 2, tanto en el ámbito estatal como privado (P.E.I. IFDC S/L, p.4. El resaltado en negrita es nuestro).

La investigación realizada por Davini (2005) explicita que la provincia de San Luis, entre el período 1998-2003, registró un decrecimiento matricular en lo que se refiere a la Formación exclusivamente docente (p.26). Claro está, que la causa de este decrecimiento matricular, se relaciona con el período de desmantelamiento que sufrió el Sistema de Educación Superior a partir del año 1998.

A partir de las líneas precedentes podemos notar el sello de los procedimientos que venían ejecutándose en la provincia. Es decir, el desmantelamiento institucional, la breve justificación de tal decisión y la presentación de las nuevas instituciones como potenciadoras de nuevos escenarios formativos.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> El desmantelamiento de las escuelas de alfabetización para adultos ocurrió de manera similar. El decreto provincial N° 403 del año 1995 determinó el cierre definitivo de las instituciones bajo el argumento “*insuficiencia de matrícula*”. Años posteriores, el gobierno provincial comenzó a implementar varios planes, programas de alfabetización de adultos y hasta nuevas instituciones educativas. Para mayor información ver. Godino, C. M. B. (2012b). El Auge de las Tecnologías en el Campo de la Educación.

Con la creación de estos dos centros de formación docente, y según lo prescripto por el ejecutivo provincial, se inició una institución formadora que debía perfilar recursos profesionales capaces de responder a las nuevas exigencias del sistema educativo provincial, refundado a partir de las leyes mencionadas en párrafos anteriores.

El Instituto de Formación Docente San Luis contaba para la formación inicial, con los Profesorados de Historia, de Ciencia Política y de Inglés, destinados a formar docentes para los niveles de la llamada Educación General Básica (tercer ciclo) y el Polimodal (actualmente nivel secundario).

Se propuso que los docentes formadores ingresaran por concurso de antecedentes y oposición debiendo presentar perfiles profesionales con formación universitaria (de grado y posgrado). Al ingresar como docentes del Instituto Superior debían generar dispositivos de formación continua para los docentes pertenecientes al Sistema Educativo Provincial. Además, debían conformar equipos de investigación y plantear proyectos tendientes a la producción de conocimientos educativos situados, que permitieran en un futuro, intervenir en las instituciones escolares para mejorar situaciones presentes.

Recién en el año 2006 se aprobó la Carrera “Profesorado en Enseñanza Primaria”.<sup>32</sup> A partir de ese año se generó, en la provincia, el espacio para formar nuevos maestros, en una institución joven, con un diseño curricular renovado, y una cultura institucional que no provenía, al menos en el plano formal, de las tradiciones normalistas. Los lineamientos que adoptó la carrera se relacionaban con los principios que orientaban el P.E.I. de la institución (formación general básica, formación específica, espacios de definición institucional, llamados E.D.I. y el espacio de las prácticas profesionales vinculadas a proyectos de investigación y capacitación gestados por los docentes del Instituto).

---

Políticas Educativas que impulsan un nuevo Sistema Escolar: Las Escuelas Digitales en San Luis (Argentina). *Revista entreVistas. Revista de Debates*. N°3, Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen, Villa Mercedes, San Luis, 1-18.

<sup>32</sup> Sabiendo que el título inicial de la carrera fue “Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica”, ya que el proyecto de carrera se presentó a la jurisdicción a fines del año 2005, período en el cual todavía seguía vigente la Ley Federal de Educación. Luego, en el año 2009 nuevamente la denominación de la titulación se modificó por “Profesorado en Educación Primaria”.

La breve descripción del tema que hemos desarrollado hasta el momento nos permite vislumbrar la importancia que reviste conocer los complejos procesos de construcción de la identidad en las docentes del nivel primario egresadas de la Institución formadora de la provincia.

Creímos pertinente indagar en los procesos de construcción de las nuevas identidades docentes del nivel primario porque las escuelas de nivel escolar estudiado también están sujetas a modificaciones, en virtud de lo explicitado en la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, cambios en la estructura del sistema educativo<sup>33</sup>, el curriculum, en la administración y en la gestión escolar.

En base a dicho recorrido presentamos en las líneas siguientes una extensa producción que encierra un gran compromiso ético-político con la educación de nuestro país, ya que consideramos que en tiempos de cambios, de alteración de escenarios formativos y al mismo tiempo hasta de ‘turbulencia’ y de desorientación, debemos como educadores, asumir nuestras responsabilidades para develar las características de escenarios sociales y educativos complejos. Y al mismo tiempo generar acciones colectivas que nos comprometan como actores políticos en pos de mejoras de los escenarios escolares y sociales.

---

<sup>33</sup> En la provincia de San Luis el Sistema Educativo Provincial quedó estructurado de la siguiente manera: seis años de escolaridad para el nivel primario y seis años para el nivel secundario, extendiendo la formación a siete años en las escuelas técnicas.

## **APORTES DE INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE**

Se han desarrollado a nivel internacional y nacional interesantes investigaciones que aportan nuevas interpretaciones sobre los sistemas de formación docente, los desafíos y preocupaciones en relación a nuevas demandas (Fullan, 2002a, 2002b; Hargreaves, 2003; Alliaud, 2004, 2006, 2009; Tenti Fanfani, 2005, 2009; Marcelo García, 2009; Yuni, 2009; Ávalos, Cavada, Pardo, Sotomayor, 2010; Menghini y Negrin, 2011; Sancho, Correa, Giró y Fraga, 2014; Hillert, Suárez, Ouviaña y Rigal, 2015; Guillamondegui, Rivas, Morales, 2015; Souto, 2016; Birgin, 2016; Feldfeber, 2016; Zapico Barbeito, Martínez Piñeiro y Montero Mesa, 2017).

También sobre los procesos de construcción de la identidad docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Cárdenas González, 2004; Vaillant, 2007; Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008; Ojeda, 2008) en el marco de procesos de reformas de las instituciones de formación docente y de las instituciones educativas de todo los niveles escolares.

En un escenario signado por reformas políticas, culturales, organizativas y pedagógicas, se ve interpelada nuevamente la figura del docente como actor ineludible que conlleva la responsabilidad de los cambios esperados. Los debates sobre la profesionalización de la docencia se instalan en los discursos pedagógicos actuales intentando reivindicar al docente como un actor fundamental en los procesos de “transformación educativa”.<sup>34</sup>

Las identidades docentes se redefinen en contextos de profundos cambios que erosionan los significados de origen de la docencia y provocan nuevas significaciones en base a las vinculaciones que se tejen entre las exigencias que les demandan las realidades escolares actuales y las modalidades que adoptan los trayectos de formación

---

<sup>34</sup> Planteamos ‘la transformación’ como un largo proceso que implica cambios radicales tanto en las culturas institucionales de la formación docente inicial y laboral como en la organización y gestión de las instituciones escolares actuales en pos de finalidades que tiendan a construir una sociedad más justa, más igualitaria y con alcances democráticos para la totalidad de la población. La transformación involucra la gestación de nuevas configuraciones docentes que se van construyendo en base a las atribuciones de sentido asumidas por las nuevas docentes formadas.

inicial y continua. En definitiva, *“hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje”* (Marcelo García, 2009, p.17).

## **EN UN CONTEXTO INTERNACIONAL**

### **Aportes de investigaciones sobre identidad docente**

Nos interesó acercarnos a los interrogantes que habilitaron investigaciones que aportan conocimientos sobre el complejo proceso de construcción de la identidad docente, para analizar junto a ellos, los caminos que se han delineado alrededor del tema central que nos reúne.

Las investigaciones desarrolladas en estas últimas décadas profundizan en algunos nudos centrales que afectan de manera notoria la construcción de nuevas identidades docentes en base a los cambios en el escenario social y particularmente educativo. Como afirman Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) los diversos países del mundo desarrollado y en desarrollo aumentaron su preocupación por el sistema educacional, en general, y la profesión docente, en particular, especialmente respecto a su preparación.

Acercamos a continuación algunos aportes para pensar los complejos procesos que colaboran en la construcción de la identidad docente en escenarios de cambio.

Los temas en discusión son claves para comprender cómo los docentes definen y re-definen su identidad, cómo interpretan tanto las reformas como las demandas cotidianas en diversos contextos sociales y, sobre todo, si en estas condiciones es posible o no esperar que los docentes sean los *“catalizadores de la nueva sociedad centrado en promover el aprendizaje cognitivo profundo, aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados, comprometerse con el aprendizaje profesional continuo (...) construir una capacidad para el cambio”* (Hargreaves, 2003, pp. 35-36).

El carácter dinámico de la construcción de identidad, entendido como interpretación y reinterpretación de experiencias, es acentuado particularmente en la gran mayoría de las investigaciones desarrolladas en estas últimas décadas. Citamos, por ejemplo, el estudio sobre docentes principiantes realizado por Beijaard, Meijer y Verloop (2004); el estudio de historia de vida de profesores (Ball y Goodson, 1989, López de Maturana, 2004, 2009, 2010); el trabajo sobre las narrativas de los propios docentes recogidas por Nieto (2005), y estudios amplios de la profesión docente (Day, Sammons, Stobart y Kington, 2007).

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) realizan aportes sumamente interesantes sobre los procesos de construcción de la identidad docente. En principio, los autores plantean que la identidad se desarrolla en una constante *“interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida”* (citado en Marcelo García, 2009, p.20). Además, los autores plantean que la identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos que implica tanto a la persona como al contexto.

La identidad profesional docente depende de subidentidades que se armonizan en mayor o menor grado. Estas subidentidades se configuran según los distintos contextos de trabajo y según las relaciones interpersonales que establecen los docentes. Algunas son más centrales, otras más periféricas. Y estas últimas son las más difíciles de cambiar o perder. Parece ser esencial para los docentes que estas subidentidades no entren en conflicto y que se mantengan balanceadas. Esto es más difícil en el caso de los docentes principiantes al tener que enfrentar situaciones nuevas y complejas, mientras que para los de mayor experiencia los conflictos de identidad surgen en los momentos de cambio educacional o de problemas en el campo de trabajo inmediato (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010, pp-239-240).

El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto. Dentro de este contexto, la identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta *¿quién soy en este momento?* La identidad profesional no es una entidad estable, unitaria o fija. Resulta de un complejo y

dinámico equilibrio donde la imagen propia como profesional se tiene que equilibrar con una variedad de roles que los profesores sienten que deben jugar (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, citado en Marcelo García, 2009, pp.19-20).

Un conjunto de autores coincide en la apreciación de que las condiciones laborales en las que se desempeñan los docentes han cambiado significativamente en las últimas tres décadas. Por una parte, están las grandes transformaciones sociales, económicas y políticas en el escenario macro de la globalización que se ha denominado la “sociedad de la información” (Castells, 1999). Y, por otra, está el efecto de estas transformaciones sobre el sistema educativo (Ball y Goodson, 1989; Castells, 1999; Harris, 1997; Weir, 1997; Hargreaves, 1999; Dussell, 2006; Esteve, 2006; Lang, 2006).

Esteve (2006) ha caracterizado como “tercera revolución educativa” a una serie de procesos marcados por la universalización de la educación primaria, el aumento de la escolarización en educación secundaria, el reconocimiento de la relevancia de la educación preescolar, la integración educativa de la diversidad, la planificación social de la educación, y la educación como generadora de información y no de estatus social ni económico. Estas importantes transformaciones -muchas de ellas en pleno curso- están modificando, por una parte, la función y organización de las escuelas (Vaillant and Rossel, 2006) y, por otra, la identidad y el sentido de su trabajo que tienen los profesores. En la medida en que estos procesos parecen indicar nuevas versiones sobre el sentido y alcance de la profesión docente se produce un desconcierto inicial entre los profesores, al que Esteve (2006) caracterizó en relación a los docentes europeos como “el malestar docente”. Si bien esos profesores han ido superando la crisis de identidad inicial, en opinión del autor ya citado persiste la lentitud de los sistemas educativos para generar estructuras apropiadas que satisfagan las nuevas demandas. Esto, a su vez, afecta el trabajo de los profesores y la posibilidad de cumplir con las expectativas que se tiene de ellos (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010, p. 243).

De acuerdo a Hargreaves (2003):

Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que **desarrollen las capacidades para la innovación**, la

flexibilidad y el **compromiso con el cambio** que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento (p.19. El resaltado en negrita es nuestro).

En definitiva, enseñar para una sociedad del conocimiento implica potenciar las siguientes capacidades: desarrollar un profundo aprendizaje cognitivo, potenciar el trabajo en redes y equipos, la formación profesional permanente, promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la habilidad para enfrentarse a los cambios y comprometerse en la mejora continua como individuo y organización (Hargreaves, 2003).

Otra investigación relevante desarrollada por Víctor Gerardo Cárdenas González (en el año 2004, en México) trató de encontrar los significados que estructuran la acción de maestros en servicio. Las preguntas que orientaron su trabajo hacían referencia a lo siguiente:

¿Cómo se vive la profesión docente en la actualidad? ¿Qué valor tiene el ser maestro? ¿Cuál es el sentido de la profesión?, ¿Cómo se enfrentan los cambios?

Entre los múltiples problemas en torno a la identidad, la investigación indagó en dos, que son particularmente relevantes para la discusión de la identidad docente. El primero tiene que ver con la ‘pérdida’ de la identidad. La pérdida de la identidad supone la ausencia del núcleo que permite integración y coherencia en las propias acciones, en las decisiones, en la valoración de la experiencia. Como Gergen (1992) ha puesto de relieve, la identidad es algo a lo que uno mismo necesita adherirse, ser congruente, algo a lo que ser fiel.

La identidad supone continuidad, supone la conservación de algo. El autor se pregunta, ¿cómo conservar ese núcleo cuando el contorno es demasiado cambiante?, cuando las instituciones (lo permanente) se resquebrajan, cuando las relaciones son múltiples, tan efímeras, tan superficiales. Para decirlo más explícitamente: el contorno institucional que rodea y en parte hace a la experiencia docente se está transformando de manera rápida y supone cambios radicales en la forma de ser maestro ¿Cómo se está reconstituyendo la identidad del maestro?

El segundo problema que focalizó el estudio, se relaciona con la comprensión de la lógica de la acción docente. Es creciente el acuerdo de que el maestro no es un operario de las políticas educativas, cada vez se le reconoce más como alguien con la capacidad y la responsabilidad para tomar decisiones, para hacer juicios y para establecer los criterios que orientan su acción educativa. Si hay un proceso de reconstitución de su identidad, ¿cómo afecta esto a la comprensión de la actividad docente?

Las principales conclusiones que presenta el autor (a partir de la información obtenida de las entrevistas efectuadas a trece maestros de una escuela) hace relación a que los maestros están intentando construir su identidad con elementos nuevos; hay aprecio de la profesión, hay sentido de superación y reconocimiento objetivo de los problemas. Existe una relación positiva con sus alumnos y los maestros obtienen satisfacción de ello, les gustaría ser más una guía o líder que una autoridad. Difieren en algunos aspectos: hay una actitud casi maternal por una parte y una actitud más neutral afectivamente, hay distintas apreciaciones de las evaluaciones y el control, de las relaciones entre compañeros y, en general de la profesión.

De acuerdo a las interpretaciones del autor (Cárdenas González, 2004) hay efectivamente, un proceso de transformación de la identidad docente. Los profesores están haciendo esfuerzos por mejorar su desempeño, por actualizarse, por sobreponerse a las adversidades del medio, por profesionalizar su actuación. La identidad docente es sumamente compleja: incluye la recepción e identificación con una tradición pero que es resignificada en función de las nuevas realidades.

Los aportes de otra investigación llevada a cabo por varios autores colombianos Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas (2008), también remarcan lo que venimos analizando hasta el momento: la importancia que reviste el conocimiento de la identidad docente en contextos de cambio, relacionada con las diversas maneras de percibir socialmente la tarea y con las percepciones construidas por los futuros profesores que eligen una carrera docente.

Como bien lo afirman los autores:

Los continuos cambios en las políticas educativas del Estado y los virajes en materia de proyectos escolares, hacen propicia la ocasión para que la identidad con la profesión docente tienda a reinstalarse en el imaginario de los sujetos que hoy se forman como docentes, dado que se encuentran mediatizados por un discurso identitario oficial que reta continuamente a situarse en el plano del debate, la confrontación y la innovación (Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008, p.552).

Los autores coinciden con otros investigadores ya citados, en que la identidad docente es dinámica y cambiante, por momentos inestable e íntimamente vinculada con las demandas que se les presentan en los contextos escolares:

Matizado por una realidad social cargada de mensajes contradictorios respecto a las pautas estatales que regulan el ejercicio de la docencia. A ello también se suman los cambios pedagógicos que constantemente suceden en las escuelas y exigen estar al día con las nuevas concepciones del ser docente, de los paradigmas de enseñanza y aprendizaje, de los modos cómo aprende el alumno de estos tiempos, entre otros aspectos, que sin duda alguna crean expectativas en los estudiantes, llevándolos **a construir una identidad en continua transformación, descentrada de visiones y proyecciones tradicionales de la condición de ser profesor** (Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008, p.552. El resaltado en negrita es nuestro).

A partir de las entrevistas efectuadas a estudiantes de carreras docentes, y de relatos autobiográficos, los investigadores ya citados, pudieron notar la tendencia de los futuros docentes por “*acercarse más a la profesión*” (p.560) traducido en el compromiso que asumen en la tarea docente. Los autores nos dejan sus inquietudes frente a los resultados obtenidos en el proceso investigativo. Las mismas se refieren a:

¿Cuáles son las relaciones con el conocimiento que ofrece la formación universitaria a los futuros profesores?, ¿Por qué esta vinculación da lugar a un nuevo sujeto social?, ¿Será competente para trazar un nuevo mapa dentro del contexto educativo actual que marcará decididamente la práctica pedagógica del ejercicio profesional? (Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008, p. 560).

Continuando con los aportes de las investigaciones, compartimos las reflexiones de un estudio llevado a cabo por profesionales de la Universidad de Barcelona y de la Universidad del País Vasco (2010) denominada: *“La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo”* (Identidoc).<sup>35</sup>

El interés de la investigación se centró en conocer cómo aprenden a ser docentes los egresados de las carreras del profesorado: ¿Cómo se han ido constituyendo y posicionando como maestros y maestras durante la formación inicial y los primeros años de su vida profesional? Este primer elemento de interés se enmarca en una red compuesta por un conjunto de nodos que explicitan los autores. Citamos a continuación algunos de los más relevantes en base a nuestro tema de investigación (pp. 11-12):

**-La dificultad de introducir y consolidar cambios que presenten mejoras en la educación.** El conocimiento acumulado en los últimos más de cincuenta años de reformas educativas ha permitido vislumbrar la dificultad de cambiar las nociones y representaciones sobre qué significa enseñar, aprender, evaluar y calificar, las concepciones sobre la infancia y la juventud, lo que caracteriza una buena práctica docente, etc. (Sarason, 1990; Cuban, 1993). Esta dificultad afecta no solo al profesorado, sino también a la mayor parte de los implicados en la educación.

**-La dificultad de dar cuenta de los cambios tecnológicos, económicos, culturales y sociales que nos envuelven.** En particular, el desarrollo y proliferación de tecnologías digitales de la información y la comunicación, cada vez más versátiles y ubicuas, están transformando todos los ámbitos de la sociedad. De forma más específica, está cambiando las maneras de producir, acceder y valorar la información y las formas de aprender del alumnado, algo que no se está teniendo en cuenta adecuadamente en el campo de la educación.

---

<sup>35</sup> Publicada en Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01/EDU2010-20852-C02-02.

**-La insuficiencia de la formación inicial.** El profesorado ha de seguir aprendiendo y formándose a lo largo de su vida laboral. Los docentes, en los primeros momentos, tienden a recurrir a prácticas pedagógicas interiorizadas en su larga experiencia como alumnos (Rivas y Leite, 2013) y, en menor medida, a la enseñanza recibida en la universidad.

**-La importancia de las primeras experiencias laborales.** El sentido de las prácticas pedagógicas de los primeros centros a los que son destinados los docentes parece tener un papel fundamental en su forma de situarse en relación con la profesión. En los últimos años ha aumentado el volumen de investigaciones sobre las situaciones, procesos, experiencias y posicionamientos vinculados a cómo el profesorado construye y negocia su identidad y cómo aprende a ser docente (Maclure, 1993; Clandinin y Connelly, 1995; De Gee, 2001; Sachs, 2001; Sfard y Prusak, 2005; Flores y Day, 2006).

Todos los docentes de enseñanza infantil y primaria que han colaborado, de forma más o menos intensa en la investigación descrita, tienen la conciencia de que están deviniendo más que siendo maestros y maestras. En el transcurso de su experiencia laboral (entre uno y cinco años), en un mundo que está cambiando a gran velocidad, han tenido que ir afrontando situaciones desafiantes, negociando con sus sueños, dudas y certezas y descubriendo que ellos mismos y la educación están siempre por hacer. Los participantes del estudio han tenido la oportunidad de poner palabras y dar sentido a la pregunta: “¿cómo aprendes a ser maestra?”.

En los siguientes apartados sintetizamos las dimensiones más relevantes a las que arriban los investigadores (pp.15-18):

#### **-La construcción de relaciones de cuidado con el alumnado**

Muchas personas deciden dedicarse a la educación por la necesidad que sienten de comunicarse con otras personas. Los participantes del estudio dan un sentido y una significación especial a la posibilidad que les ofrece su trabajo de relacionarse con otros, en particular con el alumnado. También expresan su deseo de hacer algo por los otros, de contribuir a mejorar la sociedad a través del cuidado del otro. Este posicionamiento

pedagógico requiere un saber/aprender a hacer explícito o implícito y un constante aprender a ser.

Otra faceta de su identidad profesional que les preocupa y ocupa es poder ir más allá de las circunstancias del alumnado, intentando trascender lo que saben y lo que son. En este punto parten de sus propias vivencias como estudiantes. Del profesorado, los programas de estudio y los contextos de enseñanza que les permitieron aprender y descubrir cosas de sí mismos, de los demás y del mundo que les rodeaba, o que les impidieron y frenaron su aprendizaje.

También ponen de manifiesto las carencias de su formación que les dificultan entender y dar respuesta a las condiciones y configuraciones de sus estudiantes. En este aspecto, y en profunda conexión con la siguiente dimensión, manifiestan la necesidad de una formación -formal o informal- continuada, que les permita mejorar su bagaje profesional.

**-El papel de los referentes pedagógicos.** El profesorado que ha participado en esta investigación señala la escasez de referentes pedagógicos para orientar la práctica docente en su formación inicial y en las escuelas en las que desempeñan su trabajo. En general, tienen dificultad para relacionar las ideas pedagógicas que les han transmitido en la universidad y las que ponen en práctica en el aula, con corrientes de pensamiento pedagógico y sus respectivos autores. Sienten que les han dado más recetas que marcos conceptuales (analizaremos este aspecto en relación a nuestra investigación, ya que nosotros sostendremos lo contrario) y algunos reivindican la importancia de seguir estudiando. De hecho, en ocasiones, señalan con vehemencia ideas y autores que les han iluminado, entusiasmado y que creen guían su forma de abordar la enseñanza.

En relación a las preocupaciones y desafíos los autores plantean las siguientes categorías:

**Las condiciones laborales.** Los autores plantean la presencia de una cierta inestabilidad laboral (trabajos temporarios, suplencias en varias escuelas, etc). La pregunta es, si el proceso de constitución de la identidad docente está lleno de inestabilidad, de

incertidumbre, de una cierta decepción, de un alto grado de docilidad para aceptar lo que hay ¿cómo afectarán estas vivencias al compromiso, el sentido profesional y la implicación en el trabajo?

**La distancia entre la formación y la práctica.** El análisis de las evidencias recogidas en esta investigación indica que, no se trata tanto de que exista una distancia entre la teoría y la práctica, ya que la teoría tendría que ayudar a comprender los fenómenos con los que nos enfrentamos en la práctica. Los docentes que participaron en la investigación analizan los discursos que circulan en la formación y los sentidos (o su falta) que éstos tienen en la práctica.

**La tendencia a la repetición de modelos y prácticas.** Entrar a formar parte de la comunidad de práctica que representa la escuela, aunque a menudo la cultura de la institución fomente más el aislamiento que la cooperación, produce diversas reacciones y posicionamientos en el profesorado novel. Los investigadores explicitan las diversas formas que los nuevos docentes adoptan en las escuelas que trabajan: la sumisión y la aceptación; el diálogo con lo que entienden como positivo o negativo; el aprendizaje revelador; la rebeldía; la resistencia; el enfrentamiento. También una combinación de todas o algunas de ellas en diferentes momentos y circunstancias. En cualquier caso, el peso de las instituciones escolares para coartar (o impulsar) la frescura de los recién llegados puede provocar la pérdida del impulso innovador, si lo tienen, pero sobre todo minimizar su necesidad de seguir aprendiendo.

**La soledad del trabajo docente.** La profesión docente sigue siendo enormemente solitaria. El profesorado vive rodeado de gente, de sus alumnos, compañeros, familias, pero dispone de pocos momentos para el intercambio y para la colaboración. Los maestros que han colaborado en este estudio manifestaban tener la oportunidad de contar con un sistema de mentoría o acompañamiento. En muchos centros existían reuniones de coordinación, pero a menudo terminaban en el acuerdo de qué temas se van a enseñar y qué materiales se va a utilizar. Acabada la reunión, la maestra vuelve a la soledad acompañada de su aula.

**La insuficiencia de formación cultural.** Parte del profesorado participante en este estudio sentía que no estaba al día de muchas cosas y algunos se preguntaban qué tienen que hacer. El gran problema hoy es que el universo cultural es tan amplio y nuestra capacidad para aprender tan limitada que resulta difícil, sino imposible, estar al tanto de las producciones culturales contemporáneas. En cualquier caso, esta preocupación marca un quiebre con la imagen del maestro transmisor de conocimientos y apunta a una reconsideración de la idea de docente que sabe y que enseña lo que hay que saber. A la vez que introduce la importancia de reconocer que no lo sabe todo y que tiene que seguir aprendiendo.

El estudio ha permitido profundizar en la noción de identidad docente como un proceso de constitución de sí, entendido como una trama de permanentes interacciones de los individuos, con las políticas educativas, los compañeros, las estructuras y relaciones de poder de los centros, el alumnado y las familias.

Los participantes en este estudio, en general, sitúan las experiencias más gratificantes, pero también las más dolorosas, en la relación con el alumnado. El estudio posibilitó evidenciar que el trabajo docente reviste una dificultad y complejidad crecientes. Por un lado, por los cambios que se manifiestan al interior del sistema educativo (aumento considerable del número de diplomados, ahora graduados) y los recortes en las inversiones (menos docentes en los centros para más estudiantes) hace cada vez más difícil encontrar trabajo y que éste sea cada vez más precario. Y por otro, porque los cambios en las nociones de infancia, en la representación del conocimiento, en las demandas sociales a la escuela, en las tecnologías de la información y la comunicación, etc., están acabando con los mitos del trabajo fácil, del horario reducido y las largas vacaciones. Los nuevos docentes que ingresan a los escenarios laborales, *“han de dedicar muchas horas de trabajo y esfuerzo intelectual y emocional a su profesión y a su formación continuada. A lo que habría que añadir que, en general, no se sienten reconocidos ni respaldados por la sociedad”* (Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.). 2014, p. 19).

La investigación refleja que la constitución de la identidad docente de los nuevos profesionales en el mundo que les ha tocado vivir, pasará, como en otras épocas, por la

necesidad de luchar por el reconocimiento social de su trabajo. Por descubrir y profundizar su práctica como un compromiso político. Por encontrar formas de resistencia activa a las gestiones que contradicen la autonomía y la colaboración en los centros y limitan su dimensión educativa. Por la necesidad de ampliar el horizonte de su formación y encontrar formas de crear comunidad frente al aislamiento.

Los docentes que han colaborado en esta investigación reconocen la importancia de la formación inicial, pero señalan que no les han enseñado a enseñar y mucho menos se les ha preparado para afrontar la complejidad que entraña el oficio de enseñar en el mundo contemporáneo.

### **Aportes de investigaciones sobre formación docente**

Un gran número de investigaciones profundizan en los trayectos de formación docente (en todos sus niveles educativos) considerándolos como un proceso complejo y de larga duración.

En relación a ello, existen estudios que aportan conocimientos en base a:

- Las creencias sobre la enseñanza desarrolladas por los docentes durante sus biografías escolares (Lortie, 1975).
- Las vinculaciones que el docente desarrolla en la escuela (Rockwell, 1985).
- Lo que los docentes aprenden durante la formación inicial (Popkewitz, 1990).
- La relación entre los conocimientos ‘arraigados’ y la formación docente inicial (Pajares, 1992).
- Las conductas de los profesores principiantes (Valli, 1992).
- Los aprendizajes que los docentes desarrollan en sus puestos de trabajo y las dificultades que se les presentan en el proceso de socialización profesional (Contreras Domingo, 1989; Esteve, 1993; Marcelo García, 1999; Terhart, 1987; Zeichner, 1980).

Como señalan las investigaciones citadas “convertirse” en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son “vasos vacíos”. Como ya investigara Lortie (1975), las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, 1992).

Teniendo en cuenta las interpretaciones realizadas por varios autores en relación a las características que adoptan los dispositivos de formación docente (Contreras, 2010, Pérez Gómez, 2010) es relevante mencionar aquellas que hacen alusión a las concepciones epistemológicas que sustentan las prácticas educativas que circulan en el interior de las instituciones.

Pérez Gómez afirma que el curriculum de la formación docente presenta una gran “*fragmentación, irrelevancia y descontextualización*”, e implica:

La separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos, no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los docentes (Pérez Gómez, 2010, p. 19).

Varias son las posturas neopiagetianas y neovigskianas, así como los aportes de Schön, (1987, 1992, 1998) y Argyris (1993), desde donde se consolida una posición epistemológica que entiende a la formación docente como un proceso de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, teniendo en cuenta las experiencias y reflexiones que cada sujeto en formación desarrolle.

Algunos autores han argumentado que “*las experiencias de las prácticas deberían ser el foco central de los estudiantes del magisterio de las cuales emane el resto del programa*” (Ball y Forzani, 2009, citado por Zeichner, 2010, p. 130).

Teniendo en cuenta la complejidad de los escenarios educativos actuales en base a los cambios operados en un mundo que ofrece más incertidumbre que certezas, los estudios sobre formación docente muestran casi sin excepción el “shock de la práctica”. Los aprendizajes que los docentes realizan en sus primeros pasos en la profesión tienen un peso al menos equivalente al de la formación de grado. La escuela aparece al docente principiante como una realidad “ya hecha” y en ella aprende los rituales, las formas en que se trabaja viendo actuar a sus colegas con más experiencia, recibiendo sus consejos, interactuando con directivos, padres y alumnos, etc. (Vaillant, 2002, p.19)

Aunque las prácticas de enseñanza siguen siendo el elemento más valorado, tanto por los docentes en formación como en ejercicio, a veces se espera demasiado de ellas y se tienen expectativas poco realistas respecto a las mismas. En realidad, como afirma Zabalza:

Las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan solo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica (Zabalza, 1989:16, citado en Vaillant, p.20).

Zeichner (2010) plantea la necesidad de pensar en el concepto de “tercer espacio”. Aparece de la teoría de hibridad y reconoce que los individuos dibujan múltiples discursos para dar sentido al mundo (Bhabba, 1990). El autor sostiene la necesidad de creación de espacios híbridos en programas de formación que reúnen al profesorado de la universidad y educadores de escuelas y conocimiento práctico y académico en nuevas formas de mejorar el aprendizaje de los futuros maestros (Zeichner, 2010).

Por su parte Valli (1992) analiza las conductas de los profesores principiantes en sus primeros pasos por la docencia: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

Teniendo en cuenta los aportes de las investigaciones mencionadas, rescatamos las reflexiones que nos acercan desde un contexto institucional, María de Fátima Barbosa y Abdalla (2002). Las autoras realizaron una investigación que buscó centrar la reflexión en dos cuestiones: la primera en las necesidades y perspectivas de los futuros profesores en la comprensión de los saberes que fundamentan la práctica docente; y la segunda en los indicadores para caracterizar el proceso de adquisición del conocimiento práctico del alumno/profesor en formación. El estudio llevó a reforzar la idea de que era necesario analizar el pensamiento y la acción del profesor en diferentes situaciones profesionales y contextos formativos.

Partieron del supuesto de que existe un proceso de adquisición de conocimiento práctico diferenciado de acuerdo con los contextos de formación: de la universidad a la escuela. La posibilidad de teorizar sobre la realidad tuvo lugar a partir de la participación en los diferentes proyectos que el Sector de Pasantías mantenía en conjunto con las escuelas (escuelas donde las alumnas/docentes realizaban sus prácticas).

Las autoras afirman que la investigación pudo acercar los dos contextos formativos, disminuyendo un poco las distancias que se producen entre ambos porque permitió hacer la *lectura de lo real*: una real lectura capaz de “devorar” el significado del contexto de formación docente. Lo importante, en esta lectura, fue la forma de producir pensamiento sistemático más elaborado sobre la enseñanza y la investigación, independientemente de los contextos de producción.

La producción de conocimientos disponible es amplia, pero a los fines de la presente investigación se optó por realizar dicho recorte con la finalidad de orientar la mirada en la construcción de la identidad en los contextos formativos inicial y laboral.

## EN UN CONTEXTO NACIONAL

### **Aportes de investigaciones sobre la identidad del docente a partir de las políticas de formación**

En un contexto nacional varios autores profundizaron los conocimientos sobre la formación docente. Algunas se enfocan al análisis de los planes de formación a lo largo de la historia, otras analizan los conocimientos que los docentes en formación desarrollan en los contextos formativos inicial y laboral.

Citamos en un principio el Programa de Investigaciones sobre Formación Docente desarrollado por Cristina Davini y Andrea Alliaud a partir del año 1995 en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Las autoras llevaron a cabo una extensa investigación (1995)<sup>36</sup> sobre la formación docente de nuestro país en un contexto de plena transformación social y educativa. La base teórica que sustentó los procesos investigativos se relacionaron con entender que el proceso de formación docente *“comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar”* (Alliaud, 2006, p. 8).

La investigación llevada a cabo suponía integrar los niveles material y simbólico del objeto de estudio, expresado en los actores y las prácticas sociales. Las expresiones materiales y simbólicas, en las regulaciones y en los sujetos (Davini y Alliaud, 1995).

La investigación se consolidó en una estructura de proyectos singulares pero asociados dentro de un Programa integrado y en expansión. En el momento de publicación de la obra el Programa contaba con los siguientes proyectos:

---

36 Ver Davini, M. C. y Alliaud, A. (1995). *Los Maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes del Magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editorial. Tomo I.

- 1) Los estudiantes como grupo social, dirigido a caracterizar los rasgos sociales y culturales de los estudiantes de carreras docentes y las percepciones sobre la formación, sus expectativas y trayectorias esperadas, sobre la función docente y la escuela.
- 2) Los formadores de formadores, focaliza en la historia personal de los docentes de “nuevos docentes”, sus rasgos específicos, sus expectativas y satisfacción, sus representaciones sobre su función, la escuela y el sujeto de formación.
- 3) El currículum en acción. Se orienta hacia el análisis de las prácticas institucionales y áulicas. Intenta conocer las representaciones de directivos, docentes y alumnos, sus interacciones y negociaciones al interior de las instituciones.
- 4) Los planes de estudio y los programas docentes, como formas de regulación y organización de las prácticas.
- 5) La socialización laboral, dirigido a estudiar la modelación de la práctica docente a través de las estrategias sociales de admisión, control, perfeccionamiento y recompensas dentro de las “micro-políticas” institucionales, el perfil de las tareas que definen el trabajo docente, las relaciones sociales y los rituales en la escuela.
- 6) Docentes novatos y experimentados, en cuanto estudio comparativo de las decisiones de los docentes y las fuentes en las que se basan, incluyendo qué, cómo y dónde las aprenden y la percepción que tiene de estas fases en la enseñanza.

Las autoras han publicado los resultados de las investigaciones en una serie de libros, en donde fueron dando cuenta de los rasgos identitarios de los docentes en formación; del currículum de formación del magisterio; las experiencias docentes de alumnos noveles, entre otras.

Una de las conclusiones relevantes de las autoras se refiere a la posibilidad de apostar a un “modelo complejo de formación” que contemple la poderosa trama fundante de lo que se pretende cambiar. Concretamente, a partir de los resultados, se interpelan las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los ámbitos de formación

profesional, a fin de que introduzcan la dimensión de las trayectorias personales, constructoras de la experiencia, y la dimensión del contexto escolar, con su historia y sus tradiciones, no como algo dado, objetivado, modelado para la acción (modelación, fabricación de las futuras generaciones), sino como espacio “modelable”, moldeable y explicable por la acción de sujetos (colectivos e individuales) en circunstancias históricas particulares (Alliaud, 2004).

También es relevante mencionar algunas conclusiones de una investigación llevada a cabo por Marta Ofelia Chaile (2007), quien focaliza en el estudio de los procesos que estructuraron la Formación Docente en Salta en el período comprendido entre 1950 y el 2000<sup>37</sup>.

Retomamos los aportes que realiza la autora en relación a las características que fue adoptando la formación docente en la década del '70 con la terciarización de los estudios del Magisterio. Sabemos que la formación docente del nivel primario, previo a su paso al nivel terciario, se desarrollaba en las Escuelas Normales. Ellas se convirtieron en generadoras de oleadas de docentes portadores de saberes que les otorgarían identidad, autoridad y legitimidad (Birgin, 2006).

A partir del ‘pasaje’ del magisterio al nivel terciario (1969), se produjeron una serie de cambios en los planes de estudio, relacionados a la convulsionada situación política del país (períodos de facto-democráticos) y a los grupos ideológicos que bregaban por la instalación de una visión tecnocrática del docente, es decir, “*se iba construyendo el papel del docente como ‘práctico idóneo’, limitado a aplicar una serie de prescripciones diseñadas por distintos especialistas*” (Davini, 1998, p. 42).

Este discurso que proponía un docente técnico no eliminó a los discursos anteriores sino que se amalgamó a la tradición moralizadora, positivista y científicista del normalismo y a la tradición academicista (Davini, 1998).

La incorporación de la formación docente al nivel terciario permitió intensificar el estudio de las materias pedagógicas. De los tres planes de estudio puestos en práctica (Res. 2321/70, 496/72, 267/73), el último acentuó la tendencia tecnicista en la formación

---

<sup>37</sup> La autora retoma en su investigación los aportes brindados por los estudios previos de Davini, 1995; 1998. Como bien sabemos, en la década del '90, se transfirió la educación superior a las provincias, por ende, previo a dicho período, se podía analizar un sistema de formación docente de carácter centralizado.

docente al considerar la planificación, la previsión organizada de la enseñanza, las Didácticas y la Conducción del Aprendizaje antes que la especificidad de las disciplinas. Esta tendencia es la que se ve reflejada en los análisis realizados por Davini (1995a, 1995b) cuando explica que los planes de formación docente se caracterizaron por una fuerte tendencia técnico-profesional.

La vuelta a la democracia en 1983 presenta ciertos cambios que se ven traducidos en las incorporaciones de docentes cesantes, en el llamado a concursos y en la incorporación de renovada bibliografía en los programas de estudios. Hacia el año 1988 se destaca a nivel ministerial la función Menín, bajo cuya iniciativa se traza un Plan de Estudios (Res. 530/88) renovado: el Magisterio de Enseñanza Básica (MEB).

La propuesta del MEB significó una oportunidad de transformación profunda del plan de formación mantenida durante el militarismo del '70, de carácter liberal y tecnocrático más los resabios ritualistas y modélicos del normalismo argentino, alejado de la realidad socio-cultural de la región. El currículum de este plan se organizó tomando a la práctica como eje y articulando tres áreas:

(...) General, centrada en la comprensión de la realidad educativa, especializada referida a la preparación para un específico nivel de enseñanza, y de orientación institucional para resguardar un espacio para las iniciativas de los institutos y formar en perfiles profesionales específicos (Diker y Terigi, 1995, p. 82).

El Plan MEB no llegó a implementarse en su totalidad pues hacia el año 1990 se sustituye por el Programa de Transformación de la Formación Docente o PTFD, que se aplicó en algunas jurisdicciones e institutos. Según su directora, Cristina Armendano, el PTFD no fue:

Un mero cambio curricular de contenidos en la formación docente, ni un nuevo diseño curricular, tampoco un programa de capacitación, y, menos aún, una serie de documentos de actualización curricular. Fue una propuesta transformadora de los circuitos de formación docente en el interior de un sistema de formación docente continua, a través de ella se puso especial

atención en los actores (teniendo en cuenta su historia, partiendo de lo que efectivamente hacen e involucrándolos activa y críticamente en la propuesta), con el propósito de fortalecer sus esquemas de decisión y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos de transformación permanente (Documento IIPE, 2001, p.10).

El PTFD se inicia hacia el año 1992 pero finaliza al ser reemplazado por la prescripción que impone la normativa de aplicación de la Ley Federal de Educación (1996/7).

A partir de 1997 se enfoca la formación docente bajo nuevas medidas organizativo-institucionales y curriculares. Se traza el Profesorado para la Enseñanza Básica de los niveles EGB1 y 2 o Profesorado en un área disciplinar para los niveles EGB3 y Polimodal de acuerdo al estudio de reordenamiento de la oferta de carreras y se aprueba cada nuevo plan por un tiempo no superior a dos promociones. El objetivo de la formación docente se basó en acentuar la especificidad del dominio del contenido disciplinar, cubrir el cupo horario para el que se obtiene la asignación presupuestaria en las instituciones y responder a los bloques de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en el Diseño Curricular para la Formación Docente (Chaile, M.O., 2007).

Otra investigación relevante (ya en el marco de la Ley Nacional de Educación) del Área de Investigación IIPE/UNESCO fue la que desarrolló Tenti Fanfani (2008), quien indagó en las opiniones, valoraciones y expectativas que sostienen los estudiantes y profesores de los Institutos de Formación Docente del territorio nacional.

Para entender la identidad de docentes y futuros docentes el autor parte de una premisa fundamental: el aprendizaje del oficio docente se realiza en dos momentos: uno espontáneo (se aprende a ser maestro desde que se es alumno) y otro programado (en los IFD). El oficio de docente no se comienza aprender en los IFD sino que se comienza a conformar como un conjunto de esquemas de percepción, de valoración y acción desde el momento mismo en que los agentes ingresan al sistema escolar (normalmente a los 4 o cinco años de edad).

Afirma el autor que existe en la literatura una preocupación por encontrar los mecanismos que aseguren el mejor reclutamiento, la mejor formación en los IFD. Pero, al menos en el contexto nacional y latinoamericano no existen programas sistemáticos de investigación que se interesen por conocer las cualidades reales de docentes y estudiantes de las instituciones de formación docente, cómo viven sus experiencias, qué sentidos le dan a la misma, cuáles son sus representaciones y expectativas tanto relacionadas con las principales dimensiones de los procesos formativos como acerca del sentido de su propio trabajo, sus proyecciones futuras, etc. (Tenti Fanfani, 2008).

El conocimiento que se tiene de estos actores colectivos, la mayoría de las veces concierne a sus características sociodemográficas básicas (género, edad, formación previa, condiciones de trabajo, antigüedad en la docencia, etc.) y se basan en estudios de carácter censal que producen los ministerios de educación en forma más o menos sistemático. Menos frecuentes son los estudios que apuntan a conocer la subjetividad de docentes y estudiantes. Al parecer, estos últimos han merecido menos atención que los docentes (Tenti Fanfani, 2008).

Si uno se limita al plano de lo formal, podría creer que el futuro profesor se forma en el IFD. Sin embargo, son muchos los investigadores que han observado que los docentes comienzan a formarse mucho antes del ingreso a un IFD (Alliaud, 2004, 2006, 2007). En realidad la docencia es un oficio que, a diferencia de la mayoría del resto de los oficios, comienza a aprenderse desde el inicio en la escolaridad.

No es muy común que la formación formal de los futuros docentes se base en un diálogo entre los aprendizajes ya incorporados en los alumnos y los aprendizajes que se quieren desarrollar en el IFD. Hacerlo supone que se tiene conciencia acerca de qué se sabe, cómo se sabe y qué efectos tienen sobre los procesos futuros de formación docente (Tenti Fanfani, 2008).

Los estudiantes de carreras docentes argumentan que un buen docente debe conocer el contenido y la didáctica, conocimiento de los alumnos así como disponibilidad y atención a sus demandas. También corresponde al mismo paradigma la idea de que la función del docente es “acompañar” y “facilitar” el aprendizaje de los alumnos. También forma parte de esta configuración discursiva la afirmación de que el docente realice actividades de investigación y producción de conocimientos, tesis

reiterada en la mayoría de los discursos normativos sobre el rol del docente (Tenti Fanfani, 2008).

Citamos también los resultados de una investigación llevada a cabo por docentes de un IFD de la provincia de Salta. Las autoras Gabriela Soria, y Ana de Anquín (2008) indagaron sobre las prácticas que los alumnos protagonizan en los ámbitos de formación docente y en cómo las mismas vinculan a los alumnos con los contextos de actuación profesional. Es decir, indagan sobre cómo se prepara a los futuros docentes para ejercer la docencia, más estrictamente, qué características tiene la formación práctica inicial.

De acuerdo a los análisis presentados por las autoras pareciera que la formación docente brindada desde los Institutos Formadores ha sostenido una concepción restringida y aplicacionista de la formación práctica, en donde ésta es posterior y a consecuencia de la formación teórica.

Desde las voces de los alumnos del Instituto de Formación de Salta, se advirtió que la formación práctica se reduce a un conjunto de rituales que el alumno debe realizar previamente a posicionarse en el rol de enseñante. Los rituales marcan momentos centrados en la reproducción y/o aplicación de los contenidos disciplinares. Finalmente, el practicante sólo puede dar clases sobre los contenidos que le han sido asignados por el docente del aula, pero tiene negado otras prácticas o rutinas propias del campo: no participa de la organización de actos escolares; no participa de reuniones de padres; no asiste a reuniones de docentes, no toma conocimiento de las circulares/normativas institucionales o ministeriales que llegan a la escuela durante su permanencia, no tiene permitido el ingreso y permanencia a todos los espacios de la escuela.

Entonces la Práctica y la Residencia, más allá de su filiación al trayecto formativo de la práctica, sólo se configura como un campo de aplicación y de demostración de lo que el practicante se apropió y debe ahora transmitir a otros alumnos, como un campo endogámico y fronterizo. La ritualización y rutinización de la práctica se liga a la priorización del contenido tópico, la información o documentación teórica sin reflexión ni significación, obturando la posibilidad de aprender desde la práctica, de mirar y mirarse como sujetos de una acción formativa que a su vez desencadenarán otros procesos formativos y de transmisión cultural.

Un aspecto más de la formación práctica refiere a la ausencia de propuestas y /o estrategias formativas que posibiliten al futuro docente un “retorno sobre sí mismo” (Filloux, 1994), una mirada sobre la propia biografía escolar, desentrañando los saberes que la constituyen. De lo planteado se desprende que el núcleo central para la formación práctica no puede ser sólo el saber académico, sino las capacidades prácticas en general y la capacidad para transformar las prácticas escolares, en particular.

Si bien el alumno inicia el Trayecto de Práctica desde el primer año de formación, según la prescripción curricular vigente en el Instituto en estudio (Salta), las experiencias prácticas no ocurren hasta el final. Prescripción que podría ser considerada como innovadora y positiva para la formación del futuro maestro, pero que no se efectiviza hasta el último año. En este sentido, aunque realizan diferentes propuestas de acercamiento al contexto de actuación futuro, los estudiantes no significan las mismas como prácticas; sólo se consideran como tales, las que refieren a la residencia en el último año del trayecto.

Siguiendo el trayecto de los aportes que nos brindan los resultados de investigaciones, Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario) en el año 2009, junto a su equipo de investigación, indagó en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de inserción laboral. Dicho estudio arrojó interpretaciones que permiten profundizar aún más el complejo proceso de construcción de la identidad docente. La autora presenta varios ejes interpretativos. En esta oportunidad, a efectos de nuestro interés, presentamos los análisis realizados en base a dos ejes principales: los temores, preocupaciones iniciales de los docentes y los impactos recibidos en los primeros procesos de socialización profesional.

En cuanto a los temores, preocupaciones iniciales e inseguridades, la autora expresa que la incertidumbre y temor a lo desconocido es el sentimiento que prevalece en las primeras inserciones laborales. Los temores se relacionan con el desarrollo de la totalidad de un tema, el manejo fluido de los contenidos, no tener respuestas a posibles preguntas de los alumnos. También con miedos relacionados a la capacidad de enseñar: con no poder controlar los nervios y los miedos, que los mismos sean percibidos por los alumnos, no contar con las estrategias suficientes para hacer comprensibles los contenidos, no mostrarse como una figura respetable, no poder tomar decisiones. Los

docentes reconocen actuar, en general, a partir de un principio de supervivencia. Algunos principiantes manifiestan esforzarse por no hacer propios el malestar, aburrimiento y falta de sentido que se vive en las escuelas.

En cuanto a los impactos recibidos en los primeros procesos de socialización profesional es habitual que reconozcan, entre los referentes más importantes, tanto en el nivel primario como en el nivel inicial, a la maestra del grado o sala paralela de mayor experiencia. El equipo directivo o algún miembro del mismo expresa confianza en los principiantes, se favorece la construcción de conocimiento y la asunción de actitudes autónomas. En general, se desdibuja la función formadora de los directivos, visualizándose más comúnmente con una función sancionadora. Los directivos consultados reconocen no tener el tiempo necesario para acompañar a los profesores que se inician. Resulta de alto impacto las realidades complejas en las que se insertan muy habitualmente los docentes principiantes.

En el nivel primario la tarea docente se desarrolla en un formato escolar que no propicia el intercambio, la interacción entre pares, el trabajo colaborativo basado en la acción; convirtiéndola así, en una tarea solitaria e individual.

Otra investigación relevante que nos enriquece ampliamente es la que la realizaron Olga Delorenzi y Carolina Boubée (2013), investigadoras pertenecientes a un ISFD y a la Facultad de Agronomía (UNCPBA) de la localidad de Azul (Buenos Aires). El estudio profundiza en los procesos de construcción de la identidad profesional de docentes principiantes egresados de una universidad de la provincia de Buenos Aires (Azul). Las autoras remarcan la importancia que reúne, tanto en el proceso como en los componentes de la identidad, el aspecto socio-afectivo. Las investigadoras, a través de narrativas, indagaron en las historias escolares de los docentes principiantes y en las imágenes construidas sobre la tarea docente.

Los aportes de la investigación realizada reivindica el trabajo con la propia historia personal y escolar de los docentes principiantes. Particularmente, se detuvieron en el análisis de lo socio-afectivo, en cuanto a los entornos familiares, al valor que los nuevos docentes le otorgaban a la formación, el lugar elegido para formarse y a la tarea docente.

Las valoraciones que los nuevos docentes fueron construyendo durante sus historias escolares previas (y que repercuten en la identidad profesional) están vinculadas con los sentidos otorgados a la escuela, los que influyeron en su futura elección profesional, ya que explicitan haber tenido experiencias formativas significativas (tanto en el nivel primario como en el nivel secundario) que favorecieron sus trayectorias escolares. Remarcan en las narraciones solicitadas por las investigadoras las diversas “*formas de interacción entre docentes y alumnos, como modos de facilitar u obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (p. 14).

Otra investigación relevante realizada por Mirtha Guillamondegui, Liliana Rivas y Gabriel Morales (docentes de la Universidad de Catamarca, 2015)<sup>38</sup>, nos aportan interrogantes relacionados a la ausencia de una línea de acción destinada al acompañamiento de docentes noveles, ya que la institución formadora sustenta su accionar prioritariamente en la formación inicial que termina con la titulación. Los investigadores argumentan que los acompañamientos desarrollados se producen prioritariamente en y con docentes de las cátedras de prácticas de enseñanza, o con otros docentes de la carrera con los cuales se continúa manteniendo vínculos profesionales, pero se desarrollan desde una modalidad informal. Las investigadoras explicitan que:

La institución formadora tiene que repensar el vínculo entre facultad y sus egresados. Indudablemente tiene mucho para brindar a sus noveles docentes en cuestiones que hacen a la inserción laboral, al desempeño profesional, capacitación, actualización en aquellos aspectos demandados que surgen de las prácticas concretas en escenarios diferentes (p. 9).

Otro aspecto interesante que se remarca en la investigación se refiere a la importancia que reviste replantearse y repensar el vínculo entre la institución formadora y las escuelas como “*instituciones receptoras*” (p.9). La articulación entre ambas instituciones es de suma importancia para la formación continua de

---

<sup>38</sup> Investigación titulada: “La inserción y primeros desempeños profesionales docentes. Un estudio desde los graduados y alumnos avanzados de los profesorados de Historia, Geografía, Inglés, Filosofía y Cs. de la Educación. Facultad de Humanidades-UNCa”.

los nuevos profesores formados. Este vínculo, aducen las investigadoras, se ha reducido claramente a las acciones llevadas a cabo en las prácticas docentes. *“El rol de las escuelas se ha restringido a recibir a los practicantes sin poder entablar o institucionalizar acciones con las instituciones formadoras”* (p. 9).

Por ende, proponen como desafío *“generar programas de inducción formalizados institucionalmente; con responsabilidades a nivel mixto, conformar redes entre instituciones de formación y acompañamiento a docentes noveles, los propios egresados y las instituciones educativas”* (p.9).

Los aportes de las investigaciones citadas nutrieron ampliamente los primeros análisis realizados. Dialogar con otros, a partir de las conclusiones que comparten, posibilita volver a pensar los caminos de la investigación, en una línea que permite repreguntar, modificar, alterar, confirmar.

## **MI IDENTIDAD DOCENTE Y SU VINCULACIÓN CON EL PROCESO INVESTIGATIVO**

### **La génesis y profundización del tema de investigación**

La investigación intenta nutrir el campo de la formación docente con conocimientos enriquecedores relacionados a los complejos procesos de construcción de la identidad docente.

El interés se depositó en el análisis de la compleja trama de contradicciones que se entretienen en los procesos formativos, tanto institucionales en el orden de la Educación Superior, como en los establecimientos educativos del nivel escolar docente estudiado.

La elección del tema de investigación amerita una explicación que se remonta a varios momentos. Uno de ellos se relaciona con las imágenes, representaciones y relatos sobre el “maestro” que circulaban en mis contextos familiares y luego educativos (la escuela primaria, secundaria y la universidad). En los primeros, aparecían relatos y figuras asociadas a las narraciones construidas en espacios cotidianos. La presencia de maestros y maestras (normalistas) en el ámbito familiar más cercano permitió que la docencia formara parte de mis experiencias tempranas. Mi padre, como docente y luego director de una escuela rural me acercó ciertas vivencias del ámbito escolar que fueron encontrando nuevos sentidos a medida que me relacionaba con la formación docente. Por ejemplo, el orden que primaba en la escuela, el lugar que el docente ocupaba y el respeto que se le tenía, el silencio, la palabra del director en un acto escolar, son solo algunos reflejos de imágenes casi dormidas que estaban en mi interior.

Luego, ya en ámbitos escolares, la docencia se fue acercando más a imágenes que permitían vislumbrar la compleja tarea de la profesión. Mi trayectoria escolar del

nivel secundario en una escuela Normal<sup>39</sup> también dejó ciertas huellas en relación a las primeras aproximaciones de la formación docente y de sus alcances.

La elección posterior de la carrera universitaria (Profesorado en Ciencias de la Educación) me permitió continuar con mi formación pedagógica.

Mis primeras experiencias laborales se desarrollaron en el contexto de la escuela primaria, en una escuela privada que atendía a una población reducida. El temprano acercamiento a la realidad escolar me permitió vincularme con los desafíos que la práctica situada me demandaba, en cuanto a los conocimientos desarrollados durante mi formación universitaria, ya que se vieron muchas veces jaqueados en pos de los mismos. Es decir, comencé a realizar una relectura de mis marcos teóricos (incipientes en esos momentos) en función de la realidad que acontecía. Esta doble lectura de la formación en las instituciones de Educación Superior y en los contextos laborales comenzó a gestarse en estas primeras experiencias profesionales.

Quizá por esa herencia, decidimos que la investigación profundice en la formación desarrollada en los dos contextos que intervienen en la construcción de la identidad y en la vinculación que se entabla entre ambos. Por un lado, en el dispositivo formador de los docentes del nivel primario (diseños curriculares de la carrera). Por otro lado, el análisis del contexto de formación laboral de las docentes formadas en el Instituto.

El trabajo permitió releer las narraciones de los entrevistados en clave histórica, en base a los profundos cambios incorporados (en estos últimos años) en los trayectos formativos de la docencia del nivel primario, y en base también a los alcances que los profesores del Instituto y las docentes egresadas de la Institución Superior le atribuyen a sus trayectos formativos.

Interesó relacionar ambos contextos formativos y focalizar la mirada en las vinculaciones que las docentes formadas establecen entre sus experiencias de formación

---

<sup>39</sup> Escuela Normal “Paula Domínguez de Bazán”, ubicada en la zona céntrica de la ciudad de San Luis con un gran prestigio, ya que fue una de las primeras escuelas de Magisterio. Mis familiares más directos, abuela paterna y tías paternas se formaron en la institución. Mi ingreso a dicha institución (1989) se fundamentó en una profunda inclinación por “ser maestra” sabiendo que en un tercer año del nivel secundario optábamos por la continuidad de la carrera docente (M.E.B.). Luego de iniciado mi ciclo lectivo, en el segundo año del nivel secundario (1990), nos informaron de la discontinuidad de dicho proyecto formativo. Claro está empezaba a vivenciar-sin saberlo aún- el período de reforma de la formación docente.

inicial (sabiendo que en ella se interrelacionan sus biografías escolares) y sus experiencias profesionales situadas.

## **Los problemas que involucraron la definición del problema de la investigación**

Nos interesó especificar claramente las preguntas iniciales que guiaron la elección del tema a investigar, ya que las mismas nos permitieron encontrar diversos sentidos a la investigación. En un principio, para la presentación del anteproyecto de tesis la pregunta que definimos como central en la investigación fue la siguiente: “*¿Cómo se construye la identidad docente de los profesores del nivel primario entre los contextos de formación inicial y los contextos del trabajo profesional?*”.

A medida que fuimos avanzando en el proceso investigativo comenzamos a explicitar aquellos interrogantes iniciales que habían dado origen a nuestro trabajo. El interés seguía estando en el análisis de la compleja trama de relaciones que se desarrolla en los procesos formativos. Las preguntas sobre el tema ameritaban un tratamiento cuidadoso de análisis y reflexión, para poder definir los caminos de indagación que nos acompañarían.

Los interrogantes que nos planteábamos nos permitieron delinear en mayor profundidad los niveles de análisis y las categorías construidas en el proceso investigativo. A continuación especificamos algunos de los planteos que iniciaron el proceso investigativo:

- ¿Qué características adoptan las Instituciones de Educación Superior encargadas de la formación docente del nivel primario (finalidades, dinámicas institucionales, perfiles profesionales, prácticas investigativas, relaciones interinstitucionales)? (IFDC S/L).

- Desde la perspectiva de las docentes egresadas: ¿Cuáles son las características actuales de las escuelas del nivel primario (población que atiende, demandas, finalidades, características de las prácticas de enseñanza y aprendizaje)?
- En las Instituciones Educativas del Nivel Superior y del Nivel Primario: ¿Qué dinámicas institucionales se generan entre los docentes, la gestión directiva y la comunidad educativa, en función del logro de finalidades acordadas/prefijadas?
- ¿Qué líneas de continuidad y/o discontinuidad pueden establecerse entre los mandatos de formación del Magisterio inicial y la formación docente actual?
- ¿Qué características adoptó la formación docente del nivel primario a partir de las nuevas regulaciones? ¿En relación al Plan de estudios existente, qué modificaciones se introdujeron? ¿Por qué? ¿Qué relación existe entre el Plan de Estudios de la Carrera y los Programas de Estudios que elaboran los profesores de la misma?
- ¿Qué dinámicas establecen las nuevas profesionales en las instituciones educativas en donde desempeñan sus prácticas docentes? ¿Pueden realizar comparaciones significativas entre las culturas institucionales de la institución formadora y las escuelas en donde desarrollan sus prácticas profesionales? ¿Cuáles?
- ¿Cómo se posicionan en el rol docente ante las exigencias/demandas de las instituciones educativas? ¿Cuál es el lugar que ocupa el conocimiento que les brindó la formación inicial en sus prácticas escolares? ¿Qué análisis realizan de su formación inicial? ¿Qué categorías rescatan? ¿Por qué?
- ¿Qué conocimientos/habilidades han adquirido en sus lugares de trabajo? ¿Cómo los han desarrollado? ¿Con quiénes? ¿Qué trayectos de formación eligen actualmente? ¿Dónde? ¿Por qué?

Luego de un profundo trabajo de campo, las preguntas colaboraron a delinear de una manera más rigurosa los niveles de análisis que formaron parte de nuestra investigación.

Creímos pertinente continuar con una matriz interrogativa porque nos permitía acercarnos al tema de la investigación desde perspectivas no analizadas desde un principio. Al ordenar las preguntas que le habíamos realizado al tema inicial y luego de un acercamiento diferente al objeto de investigación<sup>40</sup> pudimos construir nuevos cuestionamientos direccionados a los docentes formadores, a las docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera. Los mismos son:

- ❖ ¿Qué posicionamientos sobre la docencia construyen en base a las tradiciones históricas de formación y los nuevos “mandatos” que regulan su formación y actuación profesional actual?
- ❖ ¿Cómo opera la dinámica, de las construcciones de sentido de la docencia asumidas y atribuidas, en las culturas institucionales formativas?
- ❖ ¿Qué vinculaciones establecen entre los dos contextos formativos (inicial y laboral)? ¿Qué contradicciones o tensiones reconocen en ambos contextos?
- ❖ ¿Cuáles son las nuevas configuraciones docentes identitarias construidas en base a sus expectativas, a los desafíos y a los obstáculos presentes en los escenarios institucionales (inicial y laboral)? ¿Cómo piensan su práctica?

Desde un principio habíamos podido explicitar el tema que orientaba la investigación. De modo contrario, avanzada ya la misma, no habíamos podido construir

---

<sup>40</sup> Decimos diferente porque nos acercábamos a un objeto conocido por nosotros, pero con otras finalidades. Nos acercábamos para ampliar el campo del conocimiento de la formación docente y delinear luego nuevos caminos formativos en base a los interrogantes iniciales.

con la misma claridad, el problema que guiaría el proceso ya iniciado. Esta fue una etapa interesante y enriquecedora de nuestro trabajo porque los mismos interrogantes que envolvían nuestro tema nos permitieron, a medida que nos acercamos al terreno, definir con mayor especificidad el problema de investigación. Es decir, las inquietudes que nos venían acompañando habilitaron, en un momento de avanzada búsqueda y de trabajo colaborativo, visibilizar el problema del proceso investigativo.

A medida que escuchábamos las narraciones de los entrevistados y releíamos los documentos marcos de la formación docente, notábamos que subyacían contradicciones, malestares, posicionamientos divergentes en relación con las miradas que se venían construyendo en base a las “nuevas identidades docentes” de la que venimos hablando desde un principio. Este escenario que pudimos vislumbrar luego de un tiempo de acercamiento y de alejamiento del objeto de investigación, nos facilitó re direccionar las miradas sobre el mismo y delimitar nuestro problema de la siguiente manera:

***“Cómo inciden los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios de los contextos formativos, inicial y laboral, en las nuevas construcciones identitarias de las docentes del nivel primario formadas en un IFDC”.***

Conflictos que las acompañarán durante todo el proceso formativo y que, en definitiva, permiten la construcción de identidades renovadas.

En los capítulos siguientes analizamos en profundidad las vinculaciones que las nuevas docentes del nivel primario establecen en los diversos escenarios formativos actuales: las características que asumen las culturas institucionales por donde transitan; las decisiones que adoptan, las expectativas que se trazan y los desafíos que enfrentan en su cotidianidad escolar.

## **Los alcances de la investigación**

Teniendo en cuenta los interrogantes que forman parte de nuestro proceso de investigación propusimos que el trabajo nos permitiera:

- ❖ Comprender los procesos de construcción de la identidad docente en profesoras del nivel primario del IFDC S/L, indagando las vinculaciones que establecen entre el contexto de formación inicial y los contextos de formación laboral.

En base al propósito general delineamos los alcances específicos que acompañaron la investigación. Los definimos de la siguiente manera:

- Develar en las profesoras egresadas los procesos identitarios desarrollados en la etapa de formación inicial y laboral, desde el anclaje de la historia del campo de la formación docente del nivel primario.
- Revelar los conflictos que se generan en base a los diversos posicionamientos sobre la docencia y las prácticas formativas desarrolladas por los docentes formadores y las profesoras egresadas del nivel primario, en el contexto de la formación inicial y laboral.

- Analizar la dinámica que se desarrolla a partir de las vinculaciones que realizan las docentes egresadas en base a las permanencias y los cambios presentes en los contextos de formación docente inicial y laboral.
- Reconstruir las reflexiones que los docentes formadores y las docentes egresadas desarrollan de sus prácticas profesionales, en base a su formación inicial, a las exigencias y expectativas institucionales, rescatando los relatos de experiencias escolares narrados.
- Posibilitar la circulación de los análisis construidos colaborativamente en la investigación, con la intención de que despierten posibles líneas de acción tendientes al enriquecimiento de la formación docente

## **CAPÍTULO II**

### **APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE**

*Identidad, identidad docente y conflicto* fueron las categorías teóricas que facilitaron la interpretación de la información recolectada y la producción de conocimiento. En base a ellas se organiza este capítulo.

La idea central de la que partimos vincula que los procesos de construcción de la identidad docente se desarrollan a partir de los conflictos que generan las permanencias y los cambios en los contextos de formación tanto inicial como laboral. Por lo tanto, pensar la identidad desde una perspectiva social en constante construcción con bases fijas y cambiantes nos permitió acercarnos a nuestro objeto de investigación desde marcos conceptuales enriquecedores.

Situarnos desde una perspectiva que analizó los procesos de construcción de la identidad docente desde la mirada del conflicto, posibilitó comprender las vinculaciones que se entretajan en las culturas formativas actuales y las acciones docentes que se despliegan en las concretas instituciones escolares del nivel. En base a dicho proceso analítico fue posible conocer los diversos *posicionamientos* y *sentidos* construidos de la formación inicial y laboral en el marco de las culturas institucionales.

Los posicionamientos y los sentidos construidos sobre la docencia colaboran con la configuración de nuevas identidades docentes, en un proceso dinámico de constante revisión entre los significados socialmente heredados y las nuevas tramas significativas que emergen en los procesos de formación docente.

## **IDENTIDAD. IDENTIDAD DOCENTE**

- **La identidad entendida como una construcción histórica-social y biográfica-individual**

Nos interesó retomar la categoría identidad desde una perspectiva social, entendiéndola como un proceso dinámico, de constante construcción y en el que se articulan, atribuciones de sentido de identidad por parte de las instituciones y agentes vinculados a los individuos pertenecientes a ellas, y sentidos y modos de apropiación de identidades por parte de los sujetos que forman parte de dichas instituciones (Dubar, 1991). El primero remite a la dimensión relacional-sincrónica de la identidad, el segundo a la dimensión biográfico- diacrónica.

El concepto de identidad es polisémico y se lo puede enfocar desde diversos abordajes teóricos.

Un primer aspecto tiene que ver con el carácter procesual, construido y nunca acabado de la identidad. Esto supone, como lo señalan Dubar (1991) y Hall (1997) un rechazo a una concepción esencialista de la identidad como “naturalmente” dada, a partir de las características “objetivas” de la persona. Por el contrario, la identidad se construye y reconstruye a lo largo de la historia personal en un proceso continuo. Este proceso remite a un segundo aspecto clave que es la concepción de esta construcción como una articulación entre el plano biográfico, personal y el plano social o relacional.

En la construcción biográfica de una identidad profesional y por lo tanto social, los individuos entran en relaciones de trabajo, participan bajo una forma u otra en las actividades colectivas dentro de las organizaciones, intervienen de una manera u otra en el juego de los actores.

Para Dubar (2000):

Es el acercamiento con el mercado de trabajo, donde se pueden conformar en esta sociedad en crisis, los procesos identitarios más importantes de los individuos. El lugar que ocupa el trabajo en la sociedad y el sentido que se le

atribuye, constituye “una dimensión más o menos central de las identidades individuales y colectivas”. El ser reconocido en el trabajo, el establecer relaciones aunque sean conflictivas con otros y el involucrarse personalmente en una actividad es, aún hoy, constructor de identidades (p.5).

Es precisamente en la articulación de estos dos planos (biográfico y social), mutuamente constitutivos, como lo plantea Hall (1997), donde reside el núcleo del concepto de identidad, como punto de intersección entre ellos.

Barbier (1996), subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). Sin embargo, estas dos dimensiones de la identidad, si bien distintas, no son independientes por cuanto la identidad personal se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y por su ubicación en la relación con los otros. La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

Remarcamos entonces la relevancia que adquiere en el proceso de construcción de la identidad, la capacidad de reflexión acerca de lo que uno es o quiere ser y de la atribución de sentidos sobre el rol otorgado por otros.

Siguiendo con la definición de la categoría nos parece importante rescatar también que la identidad es:

Una creación narrativa que se enuncia a partir de un balance situado. Se articula en una trayectoria pasada, un presente y una noción de futuro que se refleja en un plan de vida posible o deseable (...) Se la puede pensar como un relato múltiple, susceptible de cambios a lo largo del tiempo y de las situaciones diferenciales, narrado y realizado en coautoría o coproducción con otros (Mórtola, 2006, p. 88).

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de

una transacción. Se trata, por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía (citado por Vaillant, 2007).

Por lo expresado hasta el momento entendemos que la identidad es:

El resultado de la capacidad de reflexividad, es la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre sí mismo. Esta estructura supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia, nos permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos (Cárdenas González, 2004, p.1) .

Ahora bien, teorizar sobre la categoría identidad docente, implica tener en cuenta al menos tres etapas formativas fundamentales. Por un lado, la etapa de la biografía escolar (Lortie, 1975; Alliaud, 2004; 2007) de los estudiantes de las carreras docentes, como etapa clave de construcción de creencias, representaciones sobre la docencia que orientan luego una gran parte de la formación inicial y profesional; la etapa de formación docente inicial desarrollada en las instituciones de educación superior y la etapa de formación laboral desplegada en las instituciones educativas del nivel. Retomamos dichas etapas formativas porque entendemos que la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Vaillant, 2007).

Las dos primeras etapas formativas posibilitan la construcción de los primeros conocimientos acerca de la tarea docente. Según varios autores<sup>41</sup>, en ese largo camino

---

<sup>41</sup> Algunos ya explicitados en el Capítulo I: “Aportes de investigaciones sobre identidad y formación docente”. Pág. 39

que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan: Pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992); Creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002); Imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell y Mercado, 1988); Teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza de su quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).

En relación con la tercera etapa formativa, el enfoque de la identidad docente hace referencia a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo”. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (Vaillant, 2007).

Flores y Day (2006), plantean también que el desarrollo de la identidad del profesorado hace referencia *“a un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales”* (Citado en Santamaría, Cubero, Prados, de la Mata, 2013, p.29).

Por lo tanto, vamos a entender que en el proceso de construcción de la identidad, las nuevas docentes formadas desarrollan constantemente vinculaciones entre, los mandatos históricos atribuidos a los docentes del nivel, así como también a los nuevos lineamientos que regulan su práctica docente; las acciones formativas -y sus interpretaciones- que se desarrollan en las culturas institucionales (institución de educación superior y escuelas del nivel escolar estudiado) y las construcciones de sentido sobre la docencia desarrolladas tanto por los docentes formadores como por las docentes formadas.

En dicha relación, las nuevas docentes formadas vivencian ciertas tensiones entre los mandatos históricos atribuidos y las actuales prescripciones sobre la docencia. En

---

base a ello, la categoría propuesta por Martínez Bonafé (2007) en relación a la “identidad estructural” permite resignificar los diálogos que se entretienen en los contextos formativos actuales. La “identidad estructural” está relacionada con el origen del profesorado y su construcción social y con los roles profesionales regulados por el puesto de trabajo. El autor afirma que “el profesorado” muestra una considerable pluralidad y complejidad sociológica haciendo alusión a varios aspectos, entre ellos, los orígenes sociales de la docencia, la presencia mayoritaria de mujeres que de hombres, diferencias de origen cultural, entre otras. En relación a la construcción social de la docencia el autor expresa que:

El profesorado ha vivido permanentemente encerrado en el interior del aula. Este ha sido siempre su mundo profesional (...) lo hizo apoyado en las seguras muletas de la verdad revelada (...) Si bien es cierto el profesor nunca fue dueño de los paquetes instructivos podía llegar a dominar con precisión tecnológica el desarrollo de la instrucción (Martínez Bonafé, 2007, pp.22-23).

Con los aportes del autor queremos remarcar entonces que los procesos identitarios involucran una gran complejidad, ya que en la actualidad, están en constante revisión los mandatos que constituyeron parte de la identidad colectiva de la docencia. Particularmente a nosotros no interesa focalizar en los del nivel primario, en la formación propuesta para la construcción de nuevos perfiles docentes que se relacionen con las demandas, exigencias y finalidades atribuidas a la escuela y al docente actual.

- **La identidad y los modelos de formación docente del nivel primario**

Precisamente porque los procesos históricos de formación sellaron identidades en el campo de la docencia, nos pareció pertinente detenernos en el análisis de los denominados “modelos de formación docente”, sabiendo que no se plasmaron en la

realidad en sentido puro, pero sí orientaron (y orientan) las prácticas docentes en determinados momentos históricos.

Retomamos la clasificación que realiza Cayetano (1999) con relación a los modelos teóricos de formación docente, ya que cada uno de ellos articula concepciones acerca de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje, de los trayectos de formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto (Arredondo, Uribe y West, 1989).

Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuraron instancias monolíticas o puras, dado que se dieron en su interior contradicciones y divergencias. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le atribuyen al docente en cada uno de ellos.

En la Argentina, como bien sabemos, la formación docente se desarrolló en las Escuelas Normales, las que configuraron la construcción de una identidad colectiva en base a las finalidades iniciales que se le atribuyeron al docente.

Birgin expresa que *“el magisterio se vanaglorió de su neutralidad, o asepsia política”* (Birgin, 1999, p.20). *“El discurso normalista reescribió en clave educativa la propuesta estatal de finales del siglo XIX”* (Birgin, 1999, p.22). El normalismo constituyó, entonces, una propuesta formativa que construyó identidad en un momento histórico particular cuya finalidad prioritaria fue *“formar ciudadanos disciplinados”* (Torres, 1995, citado en Birgin, 1999, p. 20), *“con eje en la aplicación de métodos y que afirmaba una relación estandarizada con el conocimiento”* (p.24).

Teniendo en cuenta ese marco de origen de la formación docente es posible reconocer los siguientes *modelos y tendencias*, configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini, 1995b).

Sin ánimo de realizar un análisis exhaustivo de los modelos formativos desarrollados en el territorio nacional, pretendemos mencionar algunos rasgos característicos de cada uno de ellos como elementos claves para habilitarnos a la construcción de un panorama general de la formación docente. Lo interesante aquí es

‘volver a mirar’ los principios que estructuraron la formación del maestro del nivel primario en nuestro país, ya que cada uno de los modelos formativos diseñados y puestos en práctica, configuraron las identidades de los docentes en un tiempo histórico particular y en la actualidad, algunos de ellos, son reactualizados o cuestionados en las renovadas instituciones formativas del nivel superior.

Explicitamos entonces cuatro modelos o tendencias formativas que configuraron la formación docente en el país:

- La tendencia de una *tradición normalizadora-disciplinadora*. Desde esta tendencia se selló una imagen del docente como “modelo”, como aquel sujeto capaz de impulsar y difundir un mensaje socializador a la vez que disciplinador. La empresa educativa se orientó al disciplinamiento de la conducta, a la homogeneización ideológica de la población y a la formación de la moral. Si bien se instaló la imagen del docente como el difusor de la cultura (Alliaud, 1993), en general, el saber se centró en las normas y en los principios necesarios para actuar en el nuevo orden social. *“El proyecto educativo liberal se centró en la formación del ciudadano, con misión de neto corte civilizador”* (Davini, 1995b, p.22). Como expresa Alliaud, *“la tarea de enseñar consistía en (...) la simple difusión de saberes generales”* (p.136).

Otro rasgo relevante que caracterizó la tradición formativa que venimos describiendo, se relacionó con la formación de sujetos *“compenetrados con la misión de construir los cimientos de la nueva nación, con profunda autoestima y valoración social, (...) y entrega personal”* (Davini, 1995b, p.24). De acuerdo a la postura de Davini, esta tradición ha marcado el *“disciplinamiento de maestros y profesores respecto de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal. Ello ha dado a la docencia mucho más la imagen de funcionarios de Estado que la de categoría profesional”* (Davini, 1995 b, p.27).

- La tendencia de una *tradición academicista*. Especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza (Liston y Zeichner, 1993). Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. Davini (1995b) expresa que esta perspectiva trae “*consecuencias pedagógicas importantes [ya que] la escuela no es sólo el espacio de la instrucción y los docentes son portadores de supuestos que merecen ser considerados*” (p. 35).
- La tendencia de una *tradición tecnicista eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 1995b, p.37). El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Esta tradición se acunó en el marco de la ideología desarrollista (años '60 en la Argentina) tendiente al progreso de una sociedad industrial. Por lo tanto, la escuela fue vista como “*un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social*” (Davini, 1995b, p. 36).
- La tendencia de una *tradición hermenéutico-reflexiva* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espaciotemporal y sociopolítico y cargada de conflictos de

valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1996). El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades).

Otros autores retoman los aportes de este paradigma y lo denominan “crítico situacional” en el cual la enseñanza se comprende como un escenario complejo donde el docente, conocedor de los contenidos disciplinares, logra leer la realidad en la cual le toca trabajar, para después diseñar propuestas metodológicas adecuadas al particular entorno sociocultural (Giroux, 1984; Apple, 1989). Desde esta perspectiva habría un entrecruzamiento de tres lógicas: lo disciplinar, lo metodológico situado y la realidad (citado en Dabin y Calafato, 2005, p. 3).

Nos pareció relevante también retomar la clasificación que presenta Ferry (1990) en relación a la formación docente. El autor plantea la existencia de tres modelos que la regulan: “*Modelo centrado en la adquisición*”; “*Modelo centrado en el proceso*” y un “*Modelo centrado en el análisis*”.

El primero se relaciona con una perspectiva tradicional,

El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables (...) en que la adquisición de conocimientos está provista de algunos ejercicios pedagógicos que constituyen el total de la formación (...) La práctica es una aplicación de la teoría (Ferry, 1990, pp.70-71).

En el segundo modelo el acento recae en el desarrollo de la personalidad. Para el autor:

(...) Lo importante sería vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él, con sus grandes placeres y sufrimientos, sus esfuerzos y fatigas, sus inconvenientes o sus descubrimientos (...) La formación no obedece a la aplicación técnica o a las adquisiciones científicas, sino a la transferencia del saber hacer adquirido en la experiencia formativa (Ferry, 1990, p.73).

El último modelo se funda “*en lo imprevisible y lo no dominable (...) Es un trabajo de desestructuración y estructuración del conocimiento de la realidad*” (p.77). Este modelo propone que el análisis permita especificar los aprendizajes a lograr y tomar decisiones en relación con las finalidades pedagógicas. Es un proceso en donde los nuevos docentes formados, a partir de la singularidad de las situaciones educativas que vivencian, plantean propuestas de intervención pedagógica que surgen de la relación que establecen con la realidad y no de alguna programación preestablecida.

La perspectiva psicosociológica en la que se ubica Ferry (1997) implica que todo aspecto que tenga que ver con la formación docente, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional. El autor concibe el oficio docente como una profesión que compromete a la persona y por consiguiente involucra el trabajo con aspectos psicológicos.

Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Por lo tanto:

Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Hablar de un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo. El individuo se forma, es él quien se desarrolla. Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Los formadores son mediadores humanos,

lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros (Ferry, 1997, p. 1).

Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación. Ferry ve tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

En relación con las dos primeras condiciones para el desarrollo de la formación del docente, Ferry (1997) afirma que sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. El docente que da clase trabaja para los alumnos, no se forma. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de revisar lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Entonces sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento, de acuerdo a la perspectiva del autor citado, sí hay formación.

La tercera condición de la formación es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela y la realidad queda figurada por representaciones. La reflexión consiste entonces, en revisar constantemente esas representaciones construidas en base a las diversas experiencias sociales y educativas.

## **CONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL Y LABORAL**

- **Conflicto. Conceptualización**

Entendemos por conflicto *“un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes”* (Jares, 1991, p. 108). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

El conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en las organizaciones, sino que también exige afrontarlo como un valor:

(...) Pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras (Escudero Muñoz, 1992, p. 27).

De acuerdo a la postura de Oviedo de Benosa (2004):

El conflicto es una noción cuyo significado está cargado de una connotación valorativa no evidente ni explícita, pero generalmente asociada a algo negativo. En nuestra sociedad es vivido, pensado y actuado como algo negativo que debe evitarse, cuando no, eliminarse (Oviedo de Benosa, 2004, p. 23).

En el campo educativo, la concepción negativa dominante de la naturaleza y de los usos del conflicto afecta todos sus ámbitos. En la enseñanza y en los materiales curriculares, por ejemplo, el conflicto o bien se presenta de forma negativa, o bien se soslaya; el currículo transmite una visión de la realidad “aconflictiva”, tanto en el plano social como en el científico (Apple, 1986; Torres, 1991).

Otra característica relevante es el papel que juega el conflicto en la relación entre la teoría y la práctica. Desde la racionalidad tecnocrática, la visión que se tiene del conflicto en relación con este binomio es claramente jerarquizadora y dependiente. El conflicto se produce en la práctica por una mala planificación o por una falta de previsión. La práctica siempre se considera en dependencia de la teoría; de ahí que, desde esta perspectiva, los mayores esfuerzos que deben realizar los gestores se centran en la planificación y el control para conseguir la mayor eficacia. *“El conflicto, por lo tanto, siempre será un problema teórico en el que habrá que tomar las medidas correctoras para resolver ‘la disfunción’ que los prácticos deberán ejecutar”* (Jares, 1997, p. 57).

Esta negación del conflicto supone, en la práctica cotidiana, una toma de decisiones en manos de una minoría, y, consiguientemente, la despolitización de la institución y de sus miembros. La lucha ideológica hará que, desde la perspectiva tecnocrática, se presente a la persona o al grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como persona o grupo “conflictivo”, en un sentido peyorativo y descalificador (Jares, 1990). Sin embargo, desde la perspectiva crítica, sabemos que:

No todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y la toma de decisiones en la institución, tienen fuertes bases ideológicas (Ball, 1989, p. 32).

En contraposición a la racionalidad tecnocrática, la perspectiva hermenéutico-interpretativa rechaza la visión mecanicista de aquella, así como las dimensiones referentes a la ideología del control, sustituyendo las *“nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción”* (Carr y Kemmis, 1986, p. 88).

El conflicto, desde esta racionalidad, no sólo no se niega, sino que, además, se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo:

Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo (*sic*) tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo (...) Para que exista un conflicto es necesario percibirlo (Robbins, 1987, pp. 298-299).

Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como hemos señalado, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad. Consecuentemente, las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas, tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo (Jares, 1997, p.60).

En sentido contrario a los paradigmas anteriores, desde la perspectiva crítica, el conflicto se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, y además, se configura como un elemento necesario para el cambio social:

El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana (Galtung, 1981, p. 11).

Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación. A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio.

(...) Una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educativo (...), a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas (Carr y Kemmis, 1986, p. 20).

La escuela, como institución, ni es “aconflictiva” ni se limita a reproducir la ideología dominante, sino que produce simultáneamente “*conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior de nuestro sistema educativo*” (Apple, 1987, p. 11).

Del mismo modo, aunque el conflicto puede ser un elemento positivo dentro de la organización, si se hace crónico y no se resuelve deja de tener “*sus propiedades ‘vitalizantes’ y democráticas para el grupo, pudiendo llegar a ser un elemento desestabilizador del mismo*” (Jares, 1997, p.66).

Como bien lo señalamos en el capítulo I, nos interesó conocer los conflictos que se producen en las culturas institucionales, en base a las permanencias y a los cambios en los contextos formativos inicial (reformas en los diseños curriculares, convivencia de visiones contradictorias sobre la docencia) y laboral (prácticas escolares diversas y nuevas exigencias en las situaciones laborales) para reconocer cómo ellos van delineando las nuevas configuraciones identitarias de las docentes formadas en el Instituto Superior.

Para introducirnos en la interpretación de cómo operan los conflictos que pueden generarse en las culturas institucionales, retomamos el planteo que realiza Rockwell (2000) desde una perspectiva histórico-cultural. Ella va a decir que ha encontrado útil pensar en una metáfora de tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en las culturas (Rockwell, 2000, p. 15). Los tres planos a los que se refiere la autora son:

“A)- La larga duración: Algunas cosas que observamos en la escuela parecen ser atemporales, permanentes (...) Nos obliga a observar continuidades, signos, prácticas, objetos, producidas hace tiempo y que aún están presentes (...) B)- La

continuidad relativa: [la retoma] de Heller, A. (1977) como aquellas categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana, se despliegan por un tiempo, se desarrollan...o bien retroceden. En la escuela se superponen contenidos que provienen de diversos tiempos (...) Esta diversidad de culturas escolares no ocurre al azar, como simple suma de cotidianidades. La escuela es diferente porque hay muchas formas posibles de estructurar la vida escolar, constatadas en diferentes momentos y lugares (...) C)- La co-construcción: La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales (...) El movimiento es siempre doble. En este plano, es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. Por ello es posible decir que a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas (Rockwell, 2000, pp.15-20).

- **Conflicto, construcción de la identidad y saberes en la formación docente inicial y laboral**

Los procesos de construcción de la identidad son dinámicos y complejos. En los contextos formativos tanto inicial como laboral, se desarrollan constantemente conflictos en pos de las vinculaciones que las docentes formadas establecen entre la teoría y la práctica.

De acuerdo a la mirada de Veenman (1984) los nuevos docentes formados que ingresan a las instituciones escolares se enfrentan de inmediato con lo que él denomina “choque con la realidad” práctica de la institución educativa en la que se desempeñan, momento en el que se hace imprescindible la toma de decisiones para las cuales carecen de parámetros o marcos referenciales a los que atenerse y, también en algunos casos, de una formación que les permita construirlos desde la reflexión sobre las prácticas cotidianas.

Este escenario puede generar sentimientos de angustia, ansiedad, desconcierto. Frente a dicha situación los docentes suelen recurrir a la realización de prácticas por imitación (docentes más experimentados) o por apropiación de modelos (incorporados durante su formación escolar). Esta reproducción de tradiciones en el interior de las instituciones educativas ha sido profundamente analizada por Rockwell (1987, en Diker y Terigi, 1997) quien plantea que los profesores se comunican anécdotas de experiencias vividas e incidentes del grupo con el que trabajan y se intercambian recomendaciones prácticas acerca de su tarea de enseñanza.

El proceso que siguen estos profesores para aprender a enseñar es lo que se denomina *socialización profesional* que ha sido estudiada por diferentes investigadores. La socialización profesional se relaciona con el conjunto de actividades formativas que los profesores realizan en los puestos de trabajo, que no se reduce sólo a la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, normas, actitudes, costumbres y rutinas (De Rivas, 2000). Lortie (1973) plantea que: “...*aprender a ser profesor es un proceso complejo de socialización que implica los pensamientos, sentimientos, percepciones, valores y acciones de un profesor*” (p. 134 en Marcelo García, 1999).

Precisamente mediante el proceso de socialización profesional los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, conocimientos, valores, modelos y símbolos que caracterizan a la cultura institucional en la que se integran y al entorno social en que desarrollan su actividad docente (Marcelo García, 2002).

En estos últimos años se han incrementado los estudios que abarcan los procesos de socialización profesional de los nuevos docentes que ingresan a las instituciones escolares. Particularmente hemos notado un gran énfasis por el estudio de la profesionalización de la docencia en todos sus niveles educativos. Podemos decir que un gran número de investigaciones coinciden en el planteo de profesionalizar la tarea docente en los puestos de trabajo (cfr. Batallan, 1996; Tenti Fanfani, Tedesco, 2002; Vaillant, 2007; Vezub, 2005; Dussell, 2005; Feldfeber, 2007; Mezzadra, 2008).

De acuerdo a la postura de Tedesco y Tenti Fanfani (2002) la profesionalización docente se funda en tres pilares básicos: el conocimiento científico de la enseñanza y su dominio técnico, la responsabilidad por los resultados de su tarea y la necesidad de constante perfeccionamiento.

Varios autores hablan de “dotar de profesionalismo a la tarea docente” (Vezub, 2005; Vaillant, 2007) en relación con la posibilidad de realizar lecturas complejas en base a los vertiginosos cambios sociales, culturales, políticos de la época y delinear en base a ellas, las acciones que estructuren su práctica docente cotidiana.

Los discursos de la profesionalización de la docencia forman parte de la agenda política, con mayor énfasis a partir de los '90, con la elaboración de informes y estudios impulsados y financiados por los organismos internacionales y regionales y la conformación de grupos de trabajo destinados a discutir y difundir las denominadas políticas de ‘profesionalización docente’ (Feldfeber, 2007).

Para un buen número de autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado (tema que analizaremos en los capítulos siguientes en base a los análisis que realizan las nuevas docentes formadas); una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes (Vaillant, 2008). Al mismo tiempo estos tres elementos entran en tensión cuando se los posiciona desde perspectivas neoliberales que depositan la responsabilidad de los aprendizajes solo en la figura de los docentes y en las instituciones escolares, descuidando otros factores que inciden en los procesos formativos de las poblaciones estudiantiles (situaciones familiares conflictivas, precariedad económica, modalidades de organización institucional, etc.).

Según Avalos (1997), en la década del ‘90, se asiste a una revitalización del concepto “profesional”, diferente a la que se afirmó desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años sesenta. El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso.

En base al recorrido analítico que venimos desarrollando coincidimos con el planteo de la profesionalización docente que se desprende de las nuevas regulaciones que estructuran el campo formativo actual (L.N.E; Planes de Formación Docente), haciendo hincapié en la importancia que reviste una formación docente inicial y

continúa que colabore al desarrollo de conocimientos que favorezcan el despliegue de prácticas profesionales, al desarrollo de posicionamientos en relación con las finalidades de la educación, a la profundización de miradas que asocien al docente como agente político y cultural, con amplia participación y toma de decisión en las orientaciones que asumen las prácticas docentes en el marco de las culturas institucionales.

Es decir, que hablamos de dotar de profesionalismo a la tarea docente en base a la urgencia de reivindicar una práctica social y compleja que involucra una cierta experticia. No sólo se reivindica a partir de cambios en la formación docente inicial (ya explicitados en las líneas anteriores) sino también en la formación laboral (todavía no se ha intervenido en profundidad en este escenario) alterando condiciones de trabajo que favorezcan a ubicar al docente como profesional de la educación (organizaciones escolares que modifiquen su dinámica y estructura organizativa, evaluaciones sobre los criterios que orientan el ingreso a la docencia, evaluaciones sobre los criterios que guían la carrera docente en las diversas jurisdicciones, entre otras).

Las reformas que fueron sufriendo las carreras de formación docente a partir de la década del '90, en parte impulsadas por tendencias que las conducían a “dotarlas de profesionalismo” (sabiendo que no fue así porque se orientó desde perspectivas que introducían mayor control y operativos de evaluación de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes) condujeron a la ampliación de sus diseños curriculares (trazando además circuitos de capacitación docente dirigidos a mejorar la ‘calidad educativa’), complejizando los conocimientos que circulaban en los trayectos formativos. Es decir, que la reforma de los '90 profundizó aún más la fragmentación del sistema de formación docente predominando tendencias que depositaban la responsabilidad de la mejora educativa en “*la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo como elementos centrales de los diagnósticos educativos*” (Vezub, 2007, p. 2).

En función de estos planteos acerca de la profesionalización de la tarea docente nos pareció enriquecedor tener en cuenta los análisis que nos acerca Tenti Fanfani (2009, pp.38-42) en base a algunas propiedades generales que definen el oficio docente. Como explicitamos en líneas anteriores para Tedesco y Tenti Fanfani (2002) la profesionalización del docente se relaciona con el conocimiento de la enseñanza y su

dominio técnico, es decir, se relaciona con el “*saber hacer*” (Alliaud, 2010) en base a lecturas complejas que el docente realice de los contextos escolares actuales.

Una de las propiedades que manifiesta Tenti Fanfani (2009) hace referencia a “*la docencia como un servicio personal*”. *La docencia es un trabajo con y sobre los otros*, es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones. Por otra parte, los que prestan servicios personales en condiciones de co-presencia deben dar muestras ciertas de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su bienestar y su felicidad. Este componente ético es un requisito del buen ejercicio de la docencia, en la medida en que el trabajo del maestro depende necesariamente de la cooperación del aprendiz.

Otra de las propiedades que definen el oficio docente se relaciona con el *trabajo colectivo de la docencia*. Afirma el autor que “*el trabajo del maestro es cada vez más colectivo*” (Tenti Fanfani, 2009, p. 38) en la medida en que los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos. Cuanto más integrada es la división del trabajo, mejores serán los resultados obtenidos en términos de aprendizajes efectivamente desarrollados.

Esta es una tendencia contemporánea que contribuye a redefinir el colectivo docente sobre una base orgánica y no simplemente mecánica y tiene implicaciones no solo en términos de identidad docente, sino también sobre los procesos de formación inicial y permanente de los mismos (Tenti Fanfani, 2009, p. 40).

Otra característica distintiva del trabajo docente es que se trata de una actividad especializada a la que le “*cambian radicalmente los problemas*” (Tenti Fanfani, 2009, p. 38) a resolver. En este sentido, el contenido del trabajo docente cambia con el tiempo, como sucede con los objetos de las ciencias sociales (Auge, 2008).

Desde esta mirada de la formación docente, algunos autores sostienen que lo que existe es una falta de conexión entre los contenidos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica: abundarían contenidos calificados como irrelevantes para

enfrentar tales problemas y, a su vez, estarían ausentes otros que se visualizan como necesarios (Diker y Terigi, 1997).

De acuerdo a la perspectiva de Alliaud (2010) las carreras se fueron:

Poblando de saberes formalizados cada vez más sofisticados (más allá de su calidad y pertinencia) pero seguían siendo las prácticas, la residencia o la misma inserción laboral, los ámbitos ‘naturales’ para aprender el oficio; es decir, los aspectos directamente vinculados con el *saber hacer*. Se hicieron numerosas investigaciones que siempre demostraron más o menos lo mismo: lo que se hace dista de lo que se aprendió (Alliaud, 2010, p.143).

Alliaud (2010) sostiene que las dificultades que los docentes identifican en sus prácticas escolares en relación con la enseñanza, se debe fundamentalmente a que no han aprendido a hacerlo (o tampoco se les ha enseñado) durante la etapa de formación inicial. Por ende, la autora afirma que en las instancias formativas institucionalizadas se debería: *“asegurar la transmisión de los secretos del oficio, de los trucos, de las fórmulas mágicas que logran que la transformación acontezca, desde quienes lo hacen y saben hacerlo hacia aquellos que están atravesando un proceso de formación”* (Alliaud, 2010, p., 143).

El planteo teórico desarrollado favorece el análisis de los posibles conflictos que se generan en los trayectos formativos (inicial y laboral) frente a las diversas perspectivas que orientan los mismos.

En relación a la postura precedente retomamos los aportes de Anne Marie Chartier (2000) sobre lo que ella denomina “saberes ordinarios” para hacer alusión a aquellos tipos de saberes que orientan la acción de los oficios. Se trata de un tipo de saberes que obedecen a un estatuto diferente que al de los saberes elaborados. Se basan en diferentes formas de autorización, en otros lugares de circulación y en sujetos de transmisión también distintos a los que habitualmente lo hacen en la formación inicial. La autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo probado y que ha dado resultados

positivos. Son saberes que circulan por canales informales, el boca a boca, los pasillos, la sala de profesores, propios del ámbito de trabajo.

Estos saberes del mundo del trabajo, están autorizados por otros sujetos, los más experimentados, “los de mayor antigüedad” en la institución, que transmiten “los secretos del oficio” en contraposición a los convencionalmente autorizados como los especialistas o técnicos poseedores del conocimiento pedagógico.

Estos otros sujetos encargados de la transmisión de los saberes ordinarios adquieren fundamental importancia en la formación profesional ya que los saberes prácticos son imprescindibles en el proceso de socialización profesional.

Ya en un clásico estudio, Zeichner y Tabachnik (1981) habían planteado la cuestión refiriéndose a que las prácticas en el servicio “lavaban” (“washed out”) lo aprendido en la formación de grado. Posteriormente varias investigaciones sintetizadas por Terhart (1987) llegaron a mostrar que la formación de los docentes realizada en las instituciones superiores específicas, constituye lo que se denomina “empresa de bajo impacto” (“low impact enterprise”). Ello implica que, partiendo del concepto de socialización profesional, la formación institucional no es una fase decisiva sino una entre otras, condicionada, por un lado por la biografía escolar previa de los estudiantes y, por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en que los graduados se desempeñan (shock de la práctica).

Precisamente, en relación al panorama descrito anteriormente, en estas últimas décadas se han destacado los enfoques que analizan la etapa de la socialización profesional, como una etapa de despliegue de una práctica situada, que reconoce la complejidad de la cultura escolar y que construye conocimientos en función de las características particulares de la misma. Se reconoce como una práctica que permite desarrollar y profundizar los “conocimientos situados”.

El paradigma de la cognición situada constituye una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo.

De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (cognitive apprenticeship) o aprendizaje artesanal (Díaz Barriga, F. 2003, p. 2).

Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que:

El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente (Díaz Barriga, F., 2003, p. 2).

Desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas. En otras palabras: *“simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura”* (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34). Además, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995). Por su parte, Hendricks (2001) propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento (Díaz Barriga, F., 2003).

En la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación

cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

- **El conflicto y la micropolítica de las culturas institucionales**

Varios autores han introducido categorías teóricas en relación a lo que concierne a la cultura escolar. Por ejemplo Vincent, Lahire y Thin (1994) hablan de “forma escolar”, Tyack y Cuban (2001) introdujeron la categoría “gramática escolar” y Julia (2001) y Chervel (1990) la de “cultura escolar” (Gonçalves Vidal, 2010).

A pesar de su proximidad, estas categorías suponen diferencias que se manifiestan principalmente en los modos en que los autores comprenden la relación entre permanencia y cambio en los haceres escolares y en cómo conciben los múltiples intercambios establecidos entre la escuela y la sociedad.

Para Tyack y Cuban (2001) la “gramática de la escuela” se evidencia en la división del tiempo y del espacio, en las clasificaciones y jerarquizaciones de los alumnos y en la escolarización de contenidos. Más allá de las diferencias, en ambos casos, es el énfasis en el mantenimiento de las estructuras y la resistencia que la escuela exhibe al cambio, aquello que emerge como principal característica de funcionamiento de la institución escolar (Gonçalves Vidal, 2010). Los autores sostienen que -más allá de algunos cambios producidos en el último siglo- se habrían mantenido en forma estable y sin grandes mutaciones los distintos componentes que hacen a la gramática de la escuela: la estructura arquitectónica escolar, los criterios para dividir a los alumnos en clases, los tiempos y espacios de enseñanza y de recreación, la caracterización del saber académico en materias o disciplinas, entre otras.

Ampliando el concepto, Inés Dussel caracteriza a la gramática de la escuela como:

Ese conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a las clases,

conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación (Dussel, 2003, p. 13).

Para comprender en mayor profundidad los análisis que realizamos en base a los contextos formativos, cuando hablamos de *cultura institucional* la entendemos como:

La cualidad relativamente estable, resultado de las políticas que afectan a la institución escolar y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (Frigerio, 1992, p. 35).

Como bien podemos observar la autora coloca el énfasis en lo relativamente estable en el interior de las instituciones escolares, estabilidad condicionada por las políticas educativas públicas que influyen en las prácticas escolares. A su vez, Viñao Frago (2002) señala que:

La cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002, p. 73).

La cultura de una institución permite transparentar sus modos de vida cotidianos, las maneras en las que realizan las prácticas concretas, las formas en las que interpretan el conflicto, así como también el lugar que se le otorga al cambio.

También es sumamente importante tener en cuenta en este tejido institucional las complejas relaciones entre los diversos actores que lo integran. Es decir, que individuo e

institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio. En esta relación, *“instituido e instituyente operan como fuerzas combinadas que determinan un estilo institucional, una cultura y una identidad”* (Corti, 2007, p.1).

Torrington y Weighman (1989) consideran dos dimensiones importantes de la cultura: el grado de autonomía de los actores (autonomía-control) y el grado en que se comparten las prioridades (consenso-conflicto), cuya mayor o menor fuerza da lugar a una *tensión* que se resuelve en algunas características que definen la cultura de cada institución. Si existe autonomía y consenso, las relaciones serán de colegialidad; si en una situación predominan el control y el consenso es que hay un fuerte liderazgo; si se combinan un fuerte control con una situación de conflicto, seguramente la organización está dominada por las prescripciones; pero si dominan la autonomía y el conflicto, probablemente nos encontramos con una organización anárquica (Corti, 2007).

A la cultura escolar se la concibe como un espacio en “permanente construcción social”. De acuerdo con Ezpeleta y Rockwell (1983) en las escuelas:

Interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros ( p. 73).

En este sentido, las escuelas son espacios históricos y cambiantes donde la cotidianidad se construye socialmente; también se constituyen por las relaciones de trabajo entre profesores y niños, padres de familia, autoridades educativas locales y, de manera privilegiada, entre los maestros con sus pares. Asimismo, son organizaciones sociales donde ocurren interacciones múltiples, pluralidad de intereses, coaliciones, modos de control, consensos y conflictos, negociaciones, diversidad ideológica y formas de poder (Bacharach y Lawler, 1980; Pfeffer, 1981; Hoyle, 1982; Ball, 1989; Bardisa, 1997; Blase, 2000).

Teniendo en cuenta nuestro objeto de investigación, también los aportes de Hargreaves y Fullan (1991) enriquecen nuestro enfoque, en relación a los procesos de cambio que alteran la cultura de la escuela. Ellos plantean la relevancia de “reculturar” las instituciones escolares creando culturas colaborativas. Hargreaves (1998), en obra posterior expresa:

Es un reto que supone rediseñar las estructuras escolares, apartándose de los modelos modernistas, para ayudar a los docentes a que trabajen juntos con mayor eficacia y en cuanto comunidad, dentro de culturas cooperativas de aprendizaje en común, asunción de riesgos positivos y perfeccionamiento continuo (Hargreaves, 1998, p.67).

Creemos que un gran desafío de la formación docente actual se relaciona con la construcción de una nueva identidad, tendiente a desarrollar prácticas de “co-construcción” en las culturas institucionales, que posibiliten nuevas configuraciones institucionales tendientes a la mejora. Tal como afirma Hargreaves (2003):

Frente a las tendencias globales a forzar el cambio por medio de reestructuraciones y reformas impuestas desde afuera, destacamos la importancia paralela y a menudo más grande de mejorar las interacciones y las relaciones internas de la escolaridad. No hablamos tanto de reestructurar las escuelas como de reculturarlas (Hargreaves, 2003, p. 23).

Según Ball (1989), las escuelas pueden considerarse, en tanto organizaciones sociales, como “campos de lucha”, que reflejan el uso del poder formal o informal por los individuos o grupos para alcanzar metas, que se expresa en lo que se denomina micropolíticas de la escuela. Éstas, de acuerdo con Blase (2000):

Se ocupan del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupan también de la cooperación y de cómo

las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Se ocupan de aquello que las personas piensan y de sus convicciones en los enclaves sociales, de lo que con tanta frecuencia no se habla ni se observa con tanta facilidad (p. 254)

Este análisis político de las escuelas se ha practicado analizando su vida interna, la política de puertas hacia adentro, es decir, la llamada *micropolítica* de los centros escolares (Malen, 1994) dejando en un segundo plano, la denominada *macropolítica*, que significativamente había sido el nivel de análisis por excelencia de la política educativa hasta la mitad de la década de los 70, en el influyente ámbito estadounidense (Blase, 1991, p.2).

Por otra parte, Hoyle (1986), entiende a la micropolítica como:

Ese lado oscuro de la vida organizativa, las estrategias mediante las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de autoridad e influencia para promover sus intereses (Citado en Bernal Agudo, 2004, p. 2).

Como señalan Bacharad y Mundell (1993), la micropolítica no se debe definir por su contexto, sino por su naturaleza. La micropolítica se define por sus propias características de análisis, produciéndose esencialmente en las relaciones entre los diferentes grupos e individuos, que lógicamente se pueden producir en cualquier nivel de la organización (citado en Bernal Agudo, 2004, p. 3).

Así pues, el análisis de la micropolítica va a poner el acento en la dimensión política de la escuela en donde aspectos como el poder, la formación de coaliciones, la toma de decisiones, el conflicto y la negociación, serán los que determinen su análisis.

Bacharad y Lawler (1993) destacaron unos ámbitos considerados clásicos en esta perspectiva, como son el papel del diálogo, el debate y la formación de coaliciones. Los autores acuñaron el concepto: “*lógicas de acción*” para referirse a todos aquellos intereses que entran en juego en la dinámica de cualquier organización.

Las lógicas de acción las constituyen todo el conjunto de ideas, creencias y tomas de postura ante las diferentes situaciones que se plantean en la organización. Como nos dice Ball: *“los conflictos sobre el control y la definición están mediatizados por los intereses (materiales, ideológicos y propios/personales) de los miembros individuales y grupos de miembros de la organización”* (Ball, 1990, p. 209).

Malen (1995) en su revisión sobre el estado de la micropolítica insiste en el debate acerca de la política en su ámbito macro y micro, afirmando que es una cuestión aún sin resolver. Destaca que la micropolítica se ha preocupado especialmente de lo que ocurre dentro de las organizaciones, dejando un poco de lado la interacción de las organizaciones con su contexto (Mawhinney, 1999), siendo que el impacto de los factores externos a la escuela tienen una influencia determinante en lo que pasa en ellas (citado en Bernal Agudo, 2004, p. 4).

El enfoque de la micropolítica presenta cuatro presupuestos básicos:

**a)-Modo de control: las reglas del juego.** La estructura organizativa de una institución no es la concreción de un modelo neutro y racional, sino el resultado de la lucha por el control y la influencia en esa organización. Ball (1989) lo plantea en su sentido más general con relación a la organización como un todo.

En las instituciones educativas los diferentes grupos van elaborando las distintas reglas del juego que van estructurando formas de control en función de todo el entramado de intereses. La estructura no surge de la racionalidad sino del intercambio, por lo que es dinámica y cambiante. En algunas ocasiones se llega a un pacto tácito y perverso de “no control”, refugiándose los profesores en el aula y evitando cualquier tipo de control por parte de los cargos directivos (Citado en Bernal Agudo, 2004, p. 5).

**b)-Diversidad de intereses en juego, distintas estrategias.** En el marco de estas reglas del juego, las escuelas son organizaciones formadas por personas que, como tal, disponen de sus propios intereses, valores, ideologías, metas, que en muchas ocasiones no coinciden con las que oficialmente sostiene la organización en la que están inmersas.

Los diversos intereses se concretan en aquellas estrategias que cada grupo utiliza en función de cada circunstancia. Siguiendo a Bacharach y Mundell (1993), podemos

distinguir tres estrategias esenciales que pueden utilizar estos grupos. En primer lugar, formar coaliciones con otras personas o grupos que coincidan en los intereses, en cuyo proceso entrarán en juego el poder de cada grupo y la compatibilidad de las ideas de cada uno de ellos. Estos grupos cuando hacen coaliciones siempre hay que analizarlas desde su provisionalidad, ya que se van reformulando y reestructurando en relación a cómo se desarrollan los procesos micropolíticos. En segundo lugar, se puede entrar en negociaciones con otros grupos que tienen intereses diferentes, pero que podemos encontrar su apoyo o colaboración. Finalmente, el enfrentamiento, encubierto en procesos rutinarios o patente en grandes conflictos, constituye la tercera estrategia (citado en Bernal Agudo, 2004, pp. 6-7).

**c)- Diversidad ideológica.** En primer lugar, se refiere a:

Las perspectivas y los compromisos educativos de los profesores. Son las ideas sobre la práctica en el aula, las relaciones entre el profesor y los alumnos y la enseñanza brindada a éstos, que a menudo reposan en creencias más fundamentales sobre la justicia social y los derechos humanos, y sobre los fines de la educación en la sociedad (Ball, 1989, pp. 30-31).

El segundo significado que este concepto recibe en la obra de Ball se concreta en la ideología de la administración:

Usamos ideología para referirnos a ideas de las que es posible demostrar que ocultan o resuelven aspectos problemáticos de la vida social de un modo idealista o imaginario. En este sentido, las explicaciones ideológicas sirven para asegurar la posición de los grupos dominantes. Es, por lo tanto, la ideología de la administración (Ball, 1989, p.31).

Esta presión ideológica que pesa sobre las escuelas, ejercida por las administraciones educativas y por otros grupos de poder, no se plantea por separado de la mencionada *ideología de la enseñanza* según la primera acepción del concepto. Pero

añade el ámbito macropolítico que cada vez más se va viendo como necesario para entender la propia micropolítica.

**d)- Poder y conflicto.** La perspectiva micropolítica recoge la percepción del conflicto que hace la teoría sociocrítica (ya analizada en párrafos anteriores), superando la visión tecnocrática-positivista y la hermenéutica-interpretativa. La visión patológica del conflicto de los enfoques racionales dejan de tener sentido en esta perspectiva. No se trata de evitarlos ni siquiera de solucionarlos, sino de entenderlos, comprenderlos y manejarlos. El conflicto habría que verlo como un síntoma de buena salud de las organizaciones educativas, como aquello que sirve para que estas mejoren y crezcan a lo largo del tiempo. Se debería entender, pues, como revitalizador de cualquier organización, como un instrumento esencial para la transformación de las organizaciones educativas. Por lo tanto, *“comunidad y conflicto forman un inesperado matrimonio”*, en donde tanto la colaboración como el consenso, elementos críticos en la construcción de la comunidad, generan conflicto por sí mismos (Achinstein, 2002, c. p. Bernal Agudo, 2004, p. 8).

En definitiva *“la micropolítica trata del poder, quién lo tiene, quién lo quiere y para qué propósitos y cómo se usa para lograr las metas individuales y grupales”* (Anderson, Blase, 1984, p.109).

En el caso de la escuela, y de las instituciones formadoras de docentes, podemos decir que uno de los elementos fundamentales que nos permiten acercarnos a su cultura es el currículum, debido a que en él se plasman las intencionalidades de la formación. El currículum entendido como una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales (Grundy, 1991; Doyle, 1992, Reid, 1999).

Ahora bien, la formulación de un currículum prescrito se define a través de negociaciones entre agentes con distintas ideologías y objetivos, cuyo resultado no necesariamente es un texto coherente y con significados unívocos (Ball, 1993).

Además, *“a medida que las políticas se desplazan desde su formulación hacia la práctica se abren espacios para la acción y la respuesta”* (Gvirtz y Beech, 2007, p.345). Existen circunstancias sociales, institucionales y personales que afectarán la manera en que las políticas son entendidas por quienes las deberían poner en práctica (Ball, 1993).

Todo curriculum vehiculiza un conjunto de intenciones pedagógicas. En tanto texto normativo orienta las prácticas pedagógicas en esa dirección y establece un marco de regulación al trabajo del profesor. Aparece entonces transparentado que la norma curricular no solo aspira a influir sobre las prácticas de enseñanza en un plano exclusivamente técnico sino también político. Retomando la perspectiva de Alicia de Alba podemos decir que:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (De Alba, 1998, pp. 59-60).

Podemos asumir que el curriculum es un sistema que abarca toda la realidad educativa en la cual, a una de sus fases, se la denomina enseñanza (Bolívar, 1995, p. 97).

En síntesis, el curriculum vehicula las intenciones pedagógicas tendientes a la formación de un tipo de sujeto y sociedad, es decir, se expresa claramente la dimensión política que encierra el mismo. Por lo tanto:

El fin de todo proceso educativo intencionado es la transmisión de la cultura, asumiendo como uno de sus pilares fundamentales (...) la formación de la ciudadanía (Redon, 2010, Gimeno, 2001). La formación para la ciudadanía como dimensión teleológica de todo proceso educativo exige pensar las hebras que tejen la trama de la vida en común (...) el espacio común de convivencia nos conecta con la dimensión política (...) asumir que todo hecho educativo es un hecho político (Redon, 2016, p. 26).

## **LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES PROFESIONALES**

En base a lo expuesto en las líneas precedentes se justifica decir que los sistemas formativos actuales tienden a construir escenarios alejados totalmente de las orientaciones de la racionalidad instrumental (ideas explicitadas en los Planes de Formación Docente). Se evidencian tendencias de una formación docente asociada a los aportes de visiones críticas y transformadoras (reconversión de las instituciones de educación superior, ampliaciones de los diseños curriculares). Por el contrario, en las instituciones del nivel escolar estudiado prima una cultura institucional tendiente a sostener una convivencia de diversas tradiciones formativas. Precisamente los diálogos que van entretejiendo las nuevas docentes formadas rescatan los aportes brindados en ambos contextos formativos (inicial y el laboral).

El planteo de los posicionamientos construidos sobre la docencia nos llevó a preguntarnos por los diversos componentes que podrían formar parte tanto del proceso de construcción de los mismos como de la producción lograda. La profundización teórica realizada por Vassiliades (2012) colaboró a nutrir la idea central que deseábamos rescatar. El autor habla de posición docente, y la entiende como una:

Manera de dar cuenta de estas dimensiones pedagógicas del trabajo de enseñar, y de los modos múltiples, complejos y paradójicos en que los maestros y profesores asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Ellos suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas, coloniales y normalizadores (Vassiliades, 2012, p. 202).

Por lo tanto, vamos a entender que en el proceso de construcción de la identidad, las nuevas docentes formadas desarrollan constantemente vinculaciones entre, los mandatos históricos atribuidos a los docentes del nivel y los nuevos lineamientos que regulan su práctica docente, las acciones formativas que se desarrollan en las culturas institucionales (Instituto y escuelas) y las construcciones de sentido sobre la docencia desarrolladas tanto por los docentes formadores como por las docentes formadas.

Dubet (2004) identifica la docencia como una de las profesiones vocacionales que junto con el sacerdocio y el cuidado de la salud tiene como función actuar sobre la conciencia de los otros. Se trata de una actividad pastoral que encuentra su gratificación en el salvataje del sujeto sobre el que se actúa. Recuperar la misión salvadora pareciera ser la llave de la gratificación de los docentes que se sienten interpelados por el llamado de la militancia:

(...) Los docentes son interpelados como militantes. Se trata de una referencia que puede ser leída en clave política, pedagógica o social, y que en definitiva nombra a un actor dispuesto a entregarse a su tarea apelando a un conjunto de recursos entre los que se destacan la “voluntad” de llevar adelante su cometido sin ahorrar esfuerzos (c.p., Tiramonti, 2011, p.25).

En concordancia con el planteo teórico acerca del proceso de construcción de la identidad social y específicamente la identidad docente, la perspectiva de Castells (1999) enriquece el camino recorrido. El autor plantea que *“la identidad es el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido”* (p.28). Y define sentido: *“como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción”* (p.29).

Con esta definición el autor alude al carácter social e interaccional de la identidad, la identidad no se construye a partir del individuo mismo, sino en las significaciones de los valores, normas, representaciones, creencias, del grupo al que pertenece y, a partir de las cuales los individuos guían su acción (Castells, 1999).

En el intento de enriquecer la categoría, Albizu (2005) plantea que el sentido implica finalidad, direccionalidad, señala un camino, y más aún, se realiza en la acción, “haciendo camino”. En una tensión entre historia y proyecto, reúne en el presente la memoria de la experiencia, y la imagen del futuro: alimenta proyectos en base a expectativas y valores. Además, el sentido, personal o colectivo, supone cierto “darse cuenta”, es decir, cierto grado de conciencia y cierto grado de voluntad en relación con opciones (Citado en Hillert, 2013).

Los significados que los nuevos profesores van construyendo sobre la docencia se nutren de los diversos aportes que fluyen tanto en la etapa de la formación inicial como en los contextos de socialización profesional.

Rescatar los sentidos que los actores le atribuyen a la docencia implicó “mirar” nuevamente sus relatos, descubrir qué había detrás de esas líneas que marcaban confusiones y aciertos, miedos y certidumbres, autonomía y dependencia. En dicho proceso nos pareció relevante enriquecer la mirada teórica desde los aportes que realiza Flavia Terigi (2008; 2013). Para ello, retomamos la idea sobre la experticia de los docentes. La autora caracteriza a los docentes:

(...) En una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural (citado en Terigi, 2013, p. 10).

La práctica docente implica entonces el desarrollo de vinculaciones específicas con el conocimiento; vinculaciones que seguramente comienzan a gestarse en la etapa de la formación inicial de los docentes. En dicha etapa es crucial comenzar a despertar en los futuros docentes interrogantes que conduzcan a cuestionarse qué relaciones establecerán con el conocimiento adquirido durante dicha etapa, qué potencialidades provocarán las relaciones establecidas, qué nuevas producciones teóricas desarrollarán en base al análisis que vayan desplegando en los contextos formativos institucionales.

Cuando hablamos de práctica docente también nos referimos a que en ella se desarrolla una auténtica “invención del hacer” (Terigi, 2008):

Categoría con la que se expresa la producción local de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas los saberes profesionales de los docentes con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan (c.p., Terigi, 2013, p. 11).

En relación con los análisis expuestos hasta el momento podemos afirmar entonces, que el sentido atribuido a la práctica docente involucra un “*hacer en donde la enseñanza sea posible*”; dicho hacer implica dialogar profundamente con el conocimiento desde un lugar de experticia disciplinar y pedagógica (Terigi, 2013) sin dejarse “atrapar” por las redes burocráticas que la cultura escolar presenta.

Hablamos entonces de nuevas configuraciones docentes identitarias, entendiéndolas como construcciones -renovadas o alteradas- de una identidad docente en proceso, dinámica, cambiante, fruto de las complejas relaciones entre los posicionamientos que estructuran la formación docente y los sentidos atribuidos y asumidos por los sujetos intervinientes en el proceso formativo.

## CAPÍTULO III

### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

- *Hilvanando el proceso investigativo. Los detalles de la producción*

La investigación es principalmente cualitativa, ya que reconoce a las instituciones, los procesos y los sujetos en su idiosincrasia particular.

Martinelli (1994) nos presenta algunas consideraciones sobre la investigación cualitativa que colaboraron desde un principio a orientar las acciones desarrolladas. Las mismas hacen referencia a:

- Su carácter innovador, como una investigación que se inserta en la búsqueda de significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias sociales.
- La dimensión política de ese tipo de investigación que, como construcción colectiva, parte de la realidad de los sujetos y a ellos retorna de forma crítica y creativa.
- Por ser un ejercicio político, una construcción colectiva, no se instala como un proceso excluyente o hermético, es una investigación que se realiza por medio de la complementariedad, no de la exclusión.

Posicionarse desde esta lógica implicó que el diseño de investigación fuera flexible, dinámico, sujeto a modificaciones en base a las diversas decisiones que se fueron adoptando a lo largo del proceso investigativo. Las mismas estuvieron siempre subordinadas al logro de los objetivos planteados en un principio. Las variaciones sobre el diseño inicial que realizamos, tienen una justificación teórica, fruto de una exhaustiva

evaluación del conjunto de antecedentes que permitieron configurar el problema a investigar.

La mirada investigativa se focalizó principalmente en las docentes egresadas de la carrera “Profesorado de Educación Primaria” y alumnas avanzadas (que luego formaron parte de la muestra como docentes egresadas) del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (IFDC S/L). También trabajamos con profesores de la carrera para indagar en mayor profundidad las características de las instituciones de Educación Superior.

En relación al tema de investigación y al alcance de sus objetivos decidimos trabajar con dos técnicas de recolección de la información.

La primera de ellas fue la recolección y el análisis documental, de los diseños curriculares de la carrera, recomendaciones curriculares del INFOD, planes de formación de carácter nacional, programas de enseñanza de los docentes.

Realizamos una descripción de los tres diseños curriculares de la carrera estudiada (desde el año 2006 hasta la actualidad). Además, analizamos los programas de estudio elaborados por los docentes de la carrera. Nos pareció pertinente analizar las propuestas curriculares de la carrera “Profesorado en Educación Primaria” del IFDC S/L iniciada en el año 2006, debido a los cambios que fueron sufriendo los diseños curriculares, en virtud de una política de formación que intentaba profesionalizar la tarea docente (incrementando la carga horaria de la carrera e incorporando nuevos contenidos que contribuyeran al despliegue de análisis complejos de las realidades escolares, entre otros).

Durante el año 2009 se efectuaron cambios significativos en el primer diseño curricular de la carrera, en base a las nuevas regulaciones nacionales que intentaban reordenar el campo de la formación docente en todo el territorio nacional (homogeneizar los planes de formación docente nacional), lo que dio lugar a la presentación de un nuevo formato curricular a partir del año 2010. Además, por recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), se realizó en el año 2013 una nueva propuesta curricular que recién cobró carácter instituido a partir del año 2014. Es decir, coexistieron, en la misma institución formadora, tres planes de

estudio para la formación de docentes del nivel, los cuales presentaban orientaciones curriculares diversas.

Dicho procedimiento nos permitió inicialmente realizar relaciones relevantes del currículum prescripto de la carrera. También, conocer en mayor profundidad las posturas teóricas sustentadas por los docentes formadores y las vinculaciones con el proyecto de carrera.

Al mismo tiempo, este procedimiento nos permitió descubrir otras miradas que no habíamos visualizado desde un principio. Es decir, cuando comenzamos a analizar los documentos curriculares y sus vinculaciones (los diseños curriculares y los programas de estudio de los profesores del Instituto) nos dimos cuenta que nuestro interés no estaba depositado en el análisis curricular, sino más bien nos interesó profundizar en los posicionamientos sobre la docencia sostenidos tanto por formadores como por las docentes egresadas, así como también las construcciones de sentido sobre la formación atribuidas y asumidas porque precisamente a partir de los mismos se van tejiendo nuevos significados sobre la docencia que configuran las nuevas identidades.

También realizamos un profundo análisis de la historia y de las políticas de formación docente del nivel primario que se desplegaron en el territorio nacional y en la provincia de San Luis en particular, ya que el escenario social, político y educativo que habíamos heredado, fruto de la aplicación de las políticas neoliberales, estaba marcado por diferencias significativas a nivel nacional.

Es relevante explicitar que en el momento de elaboración del anteproyecto de tesis (presentado en el año 2011) ya contábamos con experiencias y conocimientos sobre la carrera de formación docente investigada. Los conocimientos y experiencias que sustentábamos provenían de varias instancias previas. Una de ellas como coautora del proyecto base de la carrera que inicialmente se denominó “Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica” durante los años 2004 y 2005<sup>42</sup>, y la

---

<sup>42</sup> La carrera inicialmente llevó el siguiente nombre: “Profesorado en EGB 1 y EGB 2” propio de las regulaciones legales que regían en ese momento (año 2005, momento de presentación del proyecto a la jurisdicción). Luego, al aprobarse la carrera en el año 2006 fue modificado. En el primer Diseño Curricular (2006) se denominó “Profesorado en Enseñanza Primaria”. Las modificaciones curriculares realizadas en los años posteriores (2009, 2013) derivaron en una nueva denominación: “Profesorado en Educación Primaria”. Para mayor información ver: García, M. G., Godino, C. M. B., Montiveros, M. L. (2014). El currículum de formación docente como dispositivo de análisis de la política educativa.

otra, como docente de la carrera, comprometida desde un principio (año 2006) con la formación de maestros en la provincia.

Las autoras del proyecto inicial de la carrera nos convertimos en una especie de ‘guardianas’ de los fundamentos que sustentaban la misma. No sólo desarrollamos nuestras funciones como docentes del Instituto Superior sino que, nos hicimos responsables de varias acciones formativas que inicialmente organizaron la vida institucional: entre ellas, asumimos la coordinación del cursillo de ingreso de las dos primeras cohortes de la carrera; elaboramos el cuadernillo de ingreso de los estudiantes; asumimos la coordinación de la carrera organizando los criterios que regulaban los llamados a concurso de los nuevos cargos de la carrera, entre otros.

Los primeros análisis de la carrera se efectuaron desde las interpretaciones que se realizaron en base a los diseños curriculares de la carrera.

La aproximación a la carrera desde los espacios que venimos mencionando nos permitió relacionarnos continuamente con una dimensión tanto teórica como práctica. Es decir, evaluamos desde un principio los fundamentos que sustentaban el nuevo proyecto de la carrera y pensamos, junto a nuestros colegas, las acciones que nos permitieron generar espacios formativos pluridisciplinarios.

Las categorías teóricas que inicialmente guiaron el proceso investigativo fueron: la categoría de *identidad*, retomando la perspectiva biográfica-individual e histórica-colectiva (Barbier, 1996, Dubar, 2000, Dubet, 2004, Tenti Fanfani, 2008, Vaillant, 2007); *formación docente* (Alliaud y Davini, 1995; Ávalos, 2006; Alliaud, 2007, Marcelo García, 2009), entendiendo a la misma como un proceso complejo que involucra varias etapas, entre ellas la formación inicial y el desarrollo profesional; *el currículum* (De Alba, 1991, 2007) de formación pensándolo como el dispositivo que se construye para la preparación de profesionales que asumen determinados marcos de referencia que favorecerán el desempeño crítico de sus prácticas escolares. Desde esta perspectiva asumimos que hablar de currículum involucraba no sólo el diseño curricular de la carrera docente y los programas de enseñanza de los formadores, sino también las

prácticas institucionales desarrolladas en el IFDC S/L, de investigación, de capacitación, de extensión. Luego, una vez ya iniciado el trabajo de campo las categorías teóricas se ampliaron.

La otra técnica que formó parte de la investigación fue la *entrevista en profundidad* a diversos actores institucionales: alumnas avanzadas de la carrera (4to año en etapa de residencia docente), docentes egresadas del IFDC S/L y docentes formadores del Instituto.

El propósito fundamental de las entrevistas en profundidad fue rescatar las narrativas de los sujetos entrevistados, sabiendo que desde el punto de vista metodológico *“los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un potencial para representar la experiencia vivida en la vida social”* (Bolívar, 2006, p. 6).

En un primer momento comenzamos a tomar las entrevistas a los docentes formadores de la carrera, procedimiento basado principalmente en un criterio de accesibilidad. Asimismo, para la elección de los docentes entrevistados se utilizó la selección por criterios, la cual exige determinar por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio. El atributo que previamente establecimos fue entrevistar docentes pertenecientes a los tres campos de la formación: campo de la formación general; campo de la formación específica y campo de la formación práctica profesional (clasificación establecida en los diseños curriculares de la carrera).

Comenzamos a comunicarnos con una gran parte de los docentes de la carrera a través de diversos medios, solicitándoles un primer encuentro para dialogar sobre aspectos relevantes de la institución formadora y de la carrera de formación docente. Los encuentros fueron realizados en el mismo Instituto de Educación Superior, lo cual nos proporcionó generar un clima ameno y principalmente cómodo tanto para ellos, porque les proporcionaba cierta seguridad estar en sus propios lugares de trabajo, como para mí, en mi rol de entrevistadora<sup>43</sup>.

Cuando comenzamos a pautar las primeras entrevistas con los profesores del Instituto notamos una gran disposición para acceder a ellas. Sin ningún inconveniente proponían días y horarios muy cercanos a la primera charla informal que habíamos

---

<sup>43</sup> Al iniciar mi trabajo de campo ya no me encontraba desempeñando mi rol docente en el IFDC. Había solicitado licencia por estudio en el marco de la beca doctoral.

mantenido. Con lo cual pudimos ir vislumbrando la importancia que los formadores le otorgaban a los espacios de análisis sobre la formación docente en el Instituto.

Los primeros encuentros fueron con profesoras de dos áreas disciplinares: Matemática y Lengua (efectuadas de manera individual). Ambas entrevistas iniciales nos permitieron ir dibujando nuevas interpretaciones sobre la carrera. Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2011 tomamos seis entrevistas a docentes de la carrera. Paralelo a dicho procedimiento también comenzamos a comunicarnos con alumnas avanzadas de la carrera, es decir, alumnas que estaban cursando sus últimas materias del Profesorado (la gran mayoría de ellas se encontraban cursando la Residencia Docente). Manifestaron una gran predisposición, pero las obligaciones académicas (residencia) y familiares les impedían coordinar un encuentro. Por tal motivo, las entrevistas con las docentes egresadas las efectuamos recién en el año 2012.

La toma de las primeras entrevistas nos permitió navegar por interpretaciones muy valiosas que iban emanando de las narraciones, tanto de los docentes formadores como de las docentes egresadas y las alumnas en formación.

Como venimos manifestando, la decisión de tomar entrevistas en profundidad a diversos actores institucionales que forman parte del proyecto formativo de las nuevas docentes del nivel primario se basó fundamentalmente en la relevancia de recuperar sus “voces” (Hargreaves, 1996; Mac Lure, 1993; Goodson, 1996; Schön, 1983; Cuban, 1992; Martínez Bonafé, 1998; Rivas Flores, 2000) en relación con la búsqueda de significados construidos sobre las nuevas configuraciones docentes.

El guión de las primeras entrevistas focalizaba en diversos aspectos:

- **Para los docentes formadores**

- *En relación con su formación y su trayectoria laboral previa al ingreso al IFDC S/L:*

- Datos generales de los docentes, motivos de elección del ingreso al IFDC S/L. Trayectos formativos anteriores. Antigüedad en la docencia. Experiencias laborales anteriores.

- ***En relación con el rol de docente formador***

- Funciones del docente de educación superior y del docente del nivel primario, aportes brindados a la formación del maestro, interpretaciones sobre la carrera, el lugar de la investigación en el IFDC S/L, prácticas de formación continua.

- **Para las docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera**

- ***Motivos de elección de la carrera docente.*** Formación previa: instituciones, carreras.
- ***Evaluación de la formación docente inicial***  
Exigencias/requerimientos de la institución del Nivel Superior.  
Evaluación de la oferta académica brindada en el IFD.
- ***Desafíos institucionales en los contextos laborales. Expectativas vinculaciones establecidas entre la formación inicial y las prácticas docentes.***

Descripción de escenarios educativos posibles y planteamiento justificado de su intervención.

Miedos/obstáculos que sostiene actualmente en relación a las prácticas educativas.

Acciones de formación paralela a la recibida en el Instituto. Motivos de elección, complementariedad con su futura profesión.

Descripción de su ‘entrada’ en el campo profesional. Dinámicas que establecen los nuevos profesionales en las instituciones educativas en donde desempeñan sus prácticas docentes.

Trayectos de formación sugeridos en la carrera. Justificación de su elección. Estrategias que desarrollan para enfrentar esos desafíos

Durante los primeros meses del año 2012 realizamos las primeras entrevistas a las docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera.

También continuamos realizando entrevistas a los docentes formadores de la carrera, tanto del campo de la formación general (una) como del campo de la formación específica (tres). Completamos así diez entrevistas a docentes formadores de la carrera entre los años 2011 y 2012.

Como manifestábamos en párrafos anteriores, el uso de instrumentos de recolección de información que focaliza en las narrativas de los sujetos de investigación, nos permitió ir dibujando un escenario desde la perspectiva individual-colectiva, es decir, desde la posición de cada entrevistado, que realizaba el esfuerzo de narrar su historia teniendo en cuenta su pertenencia a la institución del nivel superior. Las preguntas que orientaron el diálogo con los sujetos entrevistados nos permitieron sumergirnos en los significados que cada uno de ellos le otorgaba a la formación docente y a sus prácticas formativas.

Como bien afirman varios autores:

La investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 1994, citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.4).

También podríamos agregar que nuestros primeros recorridos (de recolección y de análisis preliminar) adoptaron posiciones relacionadas al planteo de Geertz (1994) en relación a la idea de que la cultura y la sociedad se comprenden como un conjunto de textos a leer e interpretar.

Lo relevante de la recuperación de la palabra de los docentes fue precisamente realizar el acto de escuchar, de establecer un diálogo entre la palabra y los significados atribuidos a las experiencias narradas. Al mismo tiempo las narraciones que resonaban en los encuentros se convertían en ‘palabras generadoras’ de análisis e interpretaciones de las realidades educativas que se iban describiendo. Es decir, frente a un procedimiento que puede volverse tan natural y cotidiano como es el acto de hablar, de escribir o de escuchar, intentamos que los encuentros se transformaran en potentes mecanismos de descripción, análisis e interpretación. Este procedimiento nos permitió, como bien afirma Bolívar, J. D. (2006) *“dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran”* (p. 8).

El encuentro con las docentes egresadas y alumnas avanzadas del IFDC S/L, como ya manifestamos, presentó en un principio algunas dificultades relacionadas a la escasa disponibilidad temporal con la que contaban, debido a sus inicios en el campo laboral (residencia docente para las alumnas), lo cual les demandaba en algunos casos, media jornada (un turno de trabajo) o jornada completa (ambos turnos: mañana y tarde).

Las docentes egresadas y alumnas avanzadas presentaban al igual que los profesores formadores, una gran disposición para dialogar sobre la carrera, para contar sus primeras experiencias escolares, pero sus nuevas dinámicas laborales, en un principio, les impedían hacerlo. La dificultad, como decíamos anteriormente, estaba marcada por la breve disponibilidad horaria con la que contaban. Por tal motivo, decidimos trabajar -hasta tanto pudiéramos acordar nuestros encuentros presenciales- con narrativas escritas, en base al guión de entrevista.

Este escenario nos llevó a tomar otras decisiones metodológicas que no habíamos pensado en un principio. Era sumamente necesario poder generar encuentros con las docentes egresadas que nos permitieran profundizar en nuestro tema de investigación.

La comunicación con las docentes egresadas y alumnas avanzadas era muy fluida, teníamos cierta información personal (dirección de correo electrónico, número de teléfono) que nos permitió pautar breves entrevistas con algunas de ellas, para explicarles la metodología adoptada. Comenzamos a encontrarnos en los días y horarios disponibles. Por lo general, era el horario del almuerzo entre un turno de trabajo y otro, los días sábados o en horarios nocturnos cuando ya habían finalizado su jornada laboral.

Los primeros encuentros tenían una duración de una hora, una hora y media como máximo tiempo disponible por ellas. Por esa razón, decidimos trabajar con narrativas escritas, para que ellas pudieran ir reflejando sus primeras experiencias docentes, especificando los aprendizajes desarrollados en la etapa de formación inicial, la adecuación de estos últimos en base a las exigencias y demandas de las escuelas del nivel, entre otras.

La metodología que adoptamos entonces tuvo como finalidad lograr una fluida comunicación con las docentes. Pudimos ir acordando breves encuentros con las docentes egresadas, situación que nos permitió generar los primeros diálogos. Entregamos en esos encuentros los cuadernos de campo en los cuales estaban detalladas las preguntas que orientaban las entrevistas. Les explicamos cada una de las preguntas que formaban parte del guión inicial. En muchos casos, pudimos comenzar a dialogar sobre la descripción de su ‘entrada’ al campo laboral, sus primeras experiencias como docentes, anécdotas, entre otras.

Entregamos así, seis cuadernos de campo en total tanto a alumnas que cursaban su residencia docente (en el mes de marzo del año 2012) como a docentes egresadas del Instituto.<sup>44</sup> Algunas de ellas nos entregaron en un breve período de tiempo los cuadernos de campo y pudimos efectuar entonces las primeras entrevistas.

Luego de un par de meses, empezamos también a conectarnos con las demás docentes egresadas. La situación laboral no se había modificado, por el contrario, a medida que avanzaba el año escolar, se veían reflejadas en sus relatos (a través de correo electrónico o vía telefónica) mayores preocupaciones, producto de las exigencias

---

<sup>44</sup> De los seis cuadernos entregados, pudimos “recuperar” sólo cuatro cuadernos. Con las docentes restantes pautamos entrevistas. Con las docentes que entregaron los cuadernos de campo también coordinamos encuentros presenciales para efectuar las entrevistas.

propias de las tareas escolares. Ellas mismas se sentían “en la obligación” de escribir o pautar una entrevista porque necesitaban contar todo lo vivido.

Los primeros encuentros con las docentes egresadas, al igual que con los profesores formadores, nos permitieron seguir completando las escenas de la vida institucional del nivel superior y del nivel primario. La perspectiva narrativa que iba emanando generó encuentros de análisis sumamente interesantes.

Luego de haber tomado la decisión de establecer otros espacios comunicativos (cuaderno de campo) y viendo que en un principio fue posible desarrollarlos, reivindicamos el trabajo con sus narraciones porque consideramos que:

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción (...) Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar y otros, 1998, p.12).

Realizamos en total ocho entrevistas a docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera (cursando residencia o terminando de rendir materias correspondientes al cuarto año de la carrera) durante los años 2012 y 2013. Las entrevistadas presentaban la siguiente situación académica: una de ellas había finalizado la carrera en el año 2010; tres habían egresado en el año 2011; cuatro eran alumnas avanzadas de la carrera (dos se recibieron durante el año 2012, una en el año 2013 y otra se recibió en el año 2015).

Las alumnas avanzadas y docentes egresadas llevaron, en el marco de la entrevista, las narraciones que habían comenzado a escribir en el cuaderno “de campo” (entregado en marzo del 2012). Literalmente cuadernos de campo ya que, las docentes que estaban trabajando en las instituciones escolares, escribían sus narraciones en el contexto de la escuela. Precisamente fue en esos contextos cuando las ‘palabras cobraban vida’. Sus experiencias escolares se convirtieron en objeto de análisis al ser

registradas en el mismo escenario en el que ocurrían y al actuar como registros diferidos de lo vivido. Sus narraciones escritas facilitaron también el diálogo en el contexto de la entrevista, ya que volvían a releer lo escrito y ese guión inicial orientaba la misma.

Sabíamos que el procedimiento adoptado sobre las narraciones escritas, podría traer aparejado varios riesgos metodológicos. Por un lado, que los textos producidos por las docentes (cuadernos de campo) estuvieran más ‘vigilados’ en cuanto al tiempo que disponían para responder a cada una de las preguntas presentes en el cuadernillo entregado. Es decir, la aplicación de un cierto ‘control’ sobre la escritura que muchas veces no se tiene cuando la misma pregunta se realiza de manera oral en una entrevista. Asimismo, este accionar se enriquece con la constante revisión de lo escrito, que trae como complemento quizá el borrar, el omitir, el construir nuevas narraciones en base a lo ya expresado.

Otro de los riesgos que podía llegar a generarse con el uso de este procedimiento se relacionaba con las interpretaciones que cada docente podía otorgarle a las preguntas ya formuladas (a pesar de las explicaciones previas).

Frente a los riesgos mencionados intentamos realizar algunas acciones que nos permitieran acceder a la información y continuar con nuestro procedimiento investigativo acercándonos a las docentes de la manera más accesible posible.

Por lo tanto, en relación al primer riesgo identificado, la ‘vigilancia de la narrativas’, pensamos que una vez entregados los cuadernillos y realizado los primeros análisis sobre lo escrito, iba a ser sumamente necesario generar otras vías de comunicación para ampliar la información brindada. Es decir, les anticipamos a las docentes egresadas y alumnas de la carrera la posibilidad de generar otros encuentros para continuar con el diálogo y profundizar en aquellos aspectos que nos parecieran significativos. En base a este procedimiento también atendíamos el segundo de los riesgos identificados relacionado a las dificultades de interpretación de los interrogantes (guía de entrevista).

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social,

intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialéctico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002). Porque precisamente la narrativa:

Posibilita no sólo ordenar la experiencia en un relato y en un tiempo, sino también abordar la problemática de la identidad docente. Representarse a sí mismo en la tarea cotidiana, en el intento por comprender y compartir pautas, valores, conflictos y soluciones con otros colegas, en la voluntad de insertarse de alguna manera en la diversidad de experiencias que conformarían un relato coral de las acciones y de la situación de una determinada institución en un tiempo acotado. En la narración de la experiencia docente (...) se podrían observar tanto la búsqueda de las acciones adecuadas a la práctica como la continua evaluación de las mismas (Alen, 2009, pág 91).

Además, desde un principio se pensó en la posibilidad de plantear entrevistas colectivas con las docentes egresadas del IFDC S/L, como dispositivo de análisis para recuperar aquellos aspectos recurrentes o sobresalientes, surgidos en las entrevistas individuales. Esta iniciativa metodológica también fue anticipada a las entrevistadas. Ellas nos manifestaron una gran disposición para participar en los encuentros grupales.

Además, porque estos espacios estuvieron pensados como:

Espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan tanto la construcción como la validación del conocimiento. Pueden ser consideradas como situaciones de “triangulación metodológica in situ” en la medida en que estamos combinando diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación (Rigal y Sirvent, 2011, p. 4).

El análisis de los datos cualitativos que pudimos ir recolectando nos permitió nutrirnos de nuevas interpretaciones y comenzar con la construcción en profundidad de las categorías teóricas de esta investigación. Este camino fue pensado como:

Un proceso que involucra un continuo preguntarse, una búsqueda de respuestas y de observación activa. Es el proceso de colocar datos en un conjunto, de hacer invisible lo obvio, de reconocer lo significativo a partir de lo insignificante, de poner juntos datos aparentemente no relacionados lógicamente, de hacer caber unas categorías dentro de otras y de atribuir consecuencias a antecedentes. Es un proceso de interrogantes y verificación, de corrección y modificación, de sugestión. Es un procedimiento creativo de organización de los datos, de manera que el esquema analítico aparezca como obvio (Mella, 1998, p. 15).

Habíamos propuesto en el anteproyecto de tesis (año 2011) realizar *observaciones* de las prácticas docentes profesionales en los contextos de trabajo. Estimábamos conveniente utilizar esta técnica básicamente por dos motivos generales: uno, para profundizar la información obtenida a partir de las entrevistas; otra como proceso de triangulación de la información, entre lo prescripto (planes, programas), lo vivido, lo narrado por las egresadas de la carrera (entrevistas sobre el recorrido académico y profesional) y las acciones concretas (prácticas profesionales en contexto) de los docentes.

A medida que avanzamos en la toma de entrevistas nos fuimos dando cuenta que en realidad nuestro interés investigativo estaba depositado en las narraciones efectuadas por las docentes y alumnas entrevistadas, en las interpretaciones que iban hilvanando a medida que el encuentro dialógico permitía volver la mirada a sus recorridos académicos y profesionales actuales.

No pretendíamos asumir el rol de observadora de sus prácticas, lugar poco apreciado por las docentes egresadas, ya que está totalmente asociado a la ‘vigilancia’ vivida durante su residencia docente. Quizá no hubiera resultado viable nuestra presencia en las escuelas del nivel, por las solicitudes administrativas que requiere el ingreso a las instituciones escolares en la provincia.<sup>45</sup>

Cabe aclarar que la gran mayoría de las docentes egresadas se encuentran en situaciones laborales de ‘contratación’, de suplencia o en carácter temporario, con lo

---

<sup>45</sup> Presentación de una nota al directivo de la institución explicitando los motivos de ingreso, nota que luego es elevada al Ministerio de Educación por medio de la supervisora para la aprobación del ingreso a la escuela.

cual tampoco nos resultaba accesible nuestra incorporación a las escuelas. Por dichos motivos decidimos no realizar observaciones en los lugares de trabajo.

En cuanto al análisis e interpretación de la información recolectada se trabajó con las dos estrategias que proponen Glaser y Strauss (1967): *el método comparativo constante*, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos; y el *muestreo teórico*, en el cual el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial. La recolección de información y el análisis se realizan al mismo tiempo, generando procesos dinámicos y dialécticos.

Trabajamos de la manera descrita puesto que la información recolectada la fuimos comparando, contrastando y validando permanentemente a través de procesos de triangulación cada vez más complejos, con el fin de realizar comparaciones y posibles contrastes entre las distintas fuentes de información: análisis documental; entrevistas en profundidad, tanto individuales como colectivas.

Es una forma de investigar en donde la racionalidad que se utiliza no es la racionalidad instrumental, sino una racionalidad dialéctica. Es trabajar con la experiencia vivida por los sujetos.

A través del diálogo con los diversos actores institucionales fueron surgiendo nuevos interrogantes que ni siquiera habían sido pensados al comienzo de la investigación. En una investigación con estas características los procesos de recolección de información y de análisis se desplegaron de manera paralela, lo cual nos fue permitiendo un enriquecimiento de ambos procesos y una reestructuración continua del marco teórico de referencia.

La centralidad en esta metodología de investigación es la del sujeto, portador de un rol activo, productor y constructor de la historia, quien es parte de la misma, y al contarla y al reconocerse en ella, objetiva su subjetividad y la comparte, la transmite.

Durante el año 2013, una vez avanzado en los primeros análisis de la información recolectada, comenzamos nuevamente con la toma de entrevistas a las docentes egresadas del IFDC S/L. Pudimos realizar una segunda entrevista con dos docentes ya entrevistadas el año anterior. Las narraciones sobre lo vivido en las escuelas (contadas por las docentes egresadas) nos permitieron afianzar algunas interpretaciones

que veníamos sosteniendo y ampliar las visiones sobre el estado de situación de la docencia.

Luego, en el segundo semestre del año 2014 efectuamos la primera entrevista colectiva con docentes egresadas del Instituto. En dicha oportunidad, se repreguntaron algunos de los interrogantes que venían formando parte del guión original de las entrevistas. El eje que organizó el diálogo se expresó de la siguiente manera: *“Las experiencias laborales actuales y los nuevos desafíos escolares”*.

El diálogo se focalizó en nuevas interpretaciones que podían establecer entre la formación inicial y las prácticas escolares situadas, los nuevos desafíos que les presenta la escuela primaria actual, nuevos trayectos formativos iniciados, entre otros. Dicho espacio fue pensado como una experiencia de intercambio de ideas entre las docentes presentes. Mi rol se basó principalmente en disponer los interrogantes, para que luego entre todas las presentes, pudieran comenzar a desglosar los análisis construidos en relación a los mismos. Las interpretaciones que iban cobrando cuerpo en el escenario de intercambio, colaboraron de manera profunda a las complejas miradas que veníamos sosteniendo hasta el momento. Este procedimiento permitió delinear en detalles minúsculos las categorías de análisis y redefinir el último capítulo de la investigación: las configuraciones identitarias resultantes.

Por último, cuando ya habíamos avanzado en el análisis del capítulo final (año 2016) y comenzado a delinear las conclusiones del estudio, convocamos nuevamente a las docentes entrevistadas para presentarles de manera más detallada los análisis logrados. La convocatoria fue exitosa<sup>46</sup> porque las docentes decidieron asistir muy entusiasmadas para participar de la reunión. La misma se desarrolló en las instalaciones de la Universidad Nacional de San Luis (lugar de residencia laboral actual).

En el marco de la segunda entrevista colectiva comenzamos con una breve presentación de las categorías y subcategorías construidas en la investigación para detenernos en mayor detalle en las conclusiones generales. Las docentes escucharon

---

<sup>46</sup> Asistieron cuatro docentes del total. Las demás docentes manifestaron los motivos que les imposibilitaron asistir (familiares y laborales). Asimismo se mostraron muy entusiasmadas ante la invitación. Las compañeras presentes nos expresaron que se encargarían de comunicarles lo acontecido en el encuentro.

atentas durante la exposición. Luego, se inició un espacio de diálogo a partir de las conclusiones presentadas.

También presentamos en dicha oportunidad dos ejes generales para convocar nuevamente al diálogo. Guiaron la entrevista colectiva dos temas principales. En principio, les pedimos que volvieran a pensar en *“las imágenes construidas sobre la docencia a partir de sus nuevas experiencias laborales”* y luego en *“los obstáculos presentes en las instituciones escolares y en los nuevos miedos que aparecen en los contextos laborales”*.

Las docentes ampliaron algunas de las ideas que estructuraban los análisis explicitados. Entre ellas remarcamos las siguientes:

-Analizaron la complejidad de la práctica docente en los contextos institucionales actuales. Es decir, describieron en mayor profundidad las dificultades que se les presentan en sus contextos laborales y las diversas decisiones que adoptan en virtud de sus posicionamientos.

-Remarcaron la importancia que reviste el trabajo en equipo, la tarea de acompañamiento que desempeñan muchas colegas con mayor experiencia en la escuela en detrimento del trabajo solitario del docente.

-Rescataron la formación como eje estructurante de su identidad frente a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan (dificultades de aprendizajes de los alumnos, diversidad en el aula, exigencias institucionales para dar respuestas a dichas situaciones, nuevas lecturas en las instituciones escolares).

Las características que fue adoptando el trabajo investigativo facilitó retomar las primeras categorías teóricas que definimos en el marco de elaboración del plan de tesis. Los nutridos diálogos desplegados con los protagonistas de la investigación (docentes egresadas y docentes formadores) nos habilitaron la construcción de nuevos significados. Es decir, en relación con lo que plantea Hugo Zemelman (2010), se estableció una relación de tipo dialéctica entre la construcción teórico-conceptual, en la que se sustenta toda investigación, y el abordaje empírico del fenómeno estudiado:

Este tipo de relación teoría-empiría supone, especialmente en las etapas iniciales del proceso de investigación, la necesidad de dejar provisoriamente la teoría en

suspenso, para no ceder a la tentación de imponer a los datos de la realidad esquemas interpretativos preconcebidos (citado en Andrade y Bedacarratx, 2013, p.17).

La investigación buscó entonces recuperar la descripción, la interpretación de las diversas situaciones de vida cotidiana, los discursos, las sensaciones, percepciones y modos de ser, que las docentes entrevistadas relataban. Dicho procedimiento permitió comprender la vida y el trabajo de los profesores. El estudio que construye las narrativas permite recuperar las voces de los individuos sin necesidad de “traducciones” de significados asignados a los episodios y conceptos narrados (Hargreaves, 1996).

La descripción presentada en este capítulo refleja en parte la complejidad que encerró la investigación. Remarcamos el compromiso asumido en cada de la acciones desplegadas con la intención de que los conocimientos compartidos colaboren a repensar el sistema de formación docente de nuestros territorios y las prácticas formativas particulares que se desarrollan en las instituciones de Educación Superior.

## **CAPÍTULO IV**

### **LAS IDENTIDADES: POSICIONAMIENTOS DESDE SU ANCLAJE EN LOS MODELOS HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

Los rasgos de una historia vivida, compartida, criticada y en parte modificada por sujetos que asumen la responsabilidad de la formación de los docentes del nivel primario actúan como elementos centrales en el proceso de construcción de la identidad docente. Ya sea para alejarse de ciertas prácticas formativas desarrolladas en un momento dado o para intentar acercarse a ellas. La historia está presente en las historias personales de formación y en el despliegue de las prácticas profesionales.

Pensamos que la historia de formación es parte del complejo proceso de *“conformación del pensamiento y del comportamiento socioprofesional”* (Davini, 1995, p. 34) gestado o ampliado en la etapa de la llamada formación inicial desarrollada en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis y en los contextos laborales.

En el siguiente capítulo retomaremos, en primer lugar, los relatos de los docentes formadores en relación con los posicionamientos sobre la docencia construidos a lo largo de su historia de formación. Posicionarse es mirar y pensar la docencia desde construcciones teóricas que forman parte de los conocimientos desarrollados a lo largo de un recorrido formativo determinado. Mirar, pensar y actuar a partir de esos posicionamientos construidos, atribuidos y asumidos en base a las visiones sobre “ser docente” que circulan en los trayectos formativos.

Los formadores constituyen una pieza clave en el proceso formativo de las nuevas profesoras del nivel estudiado. Estableceremos relaciones significativas entre la

formación profesional de los formadores (campos disciplinares de origen) y los espacios de formación que generan en sus prácticas de enseñanza en el IFDC S/L.

En segundo lugar se analizarán los relatos de las docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera del IFDC S/L en base a las vinculaciones que desarrollan entre las evaluaciones que realizan de la formación docente inicial y sus experiencias laborales.

## **Posicionamientos que estructuran la formación docente actual**

Si pensamos los posicionamientos sobre la docencia como construcciones sociales atravesados por tradiciones formativas específicas, por el predominio de determinadas prácticas profesionales, por la convivencia de visiones contradictorias sobre la docencia, podremos comprender en mayor profundidad los diálogos que se entretienen entre los formadores y las docentes formadas en un momento histórico particular.

La carrera docente del nivel primario en el IFDC S/L viene manteniendo dinámicas de cambios básicamente curriculares, basadas en las regulaciones del INFOD, las cuales han permitido, al menos en un principio, una constante revisión de la malla curricular por parte de los docentes formadores. En esas instancias de revisión se transparentaron una gran parte de los posicionamientos sobre la formación del nivel primario que sustentan los docentes formadores del Instituto del Nivel Superior.

La formación brindada por el IFDC S/L en el Profesorado de Educación Primaria adopta en su plano formal determinadas características:

- Es un Profesorado con una extensión de cuatro años de duración (desde sus inicios).

- La carrera surge como iniciativa de un grupo de docentes del Instituto (con respaldo de la jurisdicción, año 2005).
- La carrera tiene como pilares fundamentales la formación disciplinar, pedagógica, tecnológica y artística.
- Los formadores presentan diversos perfiles profesionales en relación con las finalidades propias de la carrera explicitadas en el P.E.I.
- La disposición de los cargos docentes (30 hs, 20 hs reloj) posibilitan diversas tareas académicas: consultas en horarios rotativos, participación en proyectos de investigación, elaboración de cursos, trayectos de capacitación. Asimismo, la inestabilidad de los cargos docentes (reválidas de los cargos por un período de dos o tres años de acuerdo a la designación) hace que la población de docentes registre ‘procesos migratorios’ importantes.<sup>47</sup>
- El IFDC cuenta con un edificio propio en donde sólo se dictan las carreras docentes que forman parte de su oferta académica<sup>48</sup>.

Las características que adopta el proceso formativo de las nuevas docentes del nivel primario en el IFDC S/L colaboran en la construcción de su identidad porque se van plasmando en la institución, las diversas maneras de entender el ejercicio de la docencia y de las acciones que la constituyen. Por supuesto, que este proceso no es

---

<sup>47</sup> En estos últimos años varios docentes fundadores de la carrera (autores del proyecto original y docentes que estuvieron desde sus inicios en el año 2006) han optado por otras situaciones laborales, produciéndose cambios en los equipos docentes titulares en varias unidades curriculares de la carrera. Cabe aclarar que los cargos docentes del IFDC son temporarios. Son cargos concursables con posibilidad de renovación mediante evaluaciones (reválidas) antes de concluir el período. Se logró recién esta situación de mayor extensión en las contrataciones (decretos de designación) a partir del año 2004, luego de reclamos al entonces Ministerio del Progreso desde varios sectores docentes de la provincia. Hasta la actualidad, este es un aspecto no resuelto, y que trae aparejado un clima institucional desfavorable, por la ‘fuga’ de docentes que eligen opciones laborales más estables y por las dificultades que se presentan en la cobertura de los cargos vacantes basadas en las condiciones de trabajo docente ofrecidas por el IFDC S/L.

<sup>48</sup> La infraestructura fue remodelada desde sus inicios, ya que antiguamente funcionaba un mercado central. Cuenta con salas (box) de profesores organizados por áreas o carreras, biblioteca actualizada, sala de computación con wifi, aulas con sistema de calefacción y refrigeración, con un buffet y fotocopiadora propios.

lineal, sino dinámico y hasta por momentos contradictorio (posicionamientos diversos) en relación con las incumbencias de su futuro rol docente.

Los diversos posicionamientos que cada formador sustenta sobre la docencia (basados en su formación y trayectorias profesionales) provocan ciertas dificultades para lograr acuerdos que tiendan al alcance de las metas educativas fijadas en el P.E.I. de la institución.

Hemos reconocido tres posicionamientos generales que estructuran la formación docente de la carrera “Profesorado en Educación Primaria” del IFDC S/L. En base a ellos organizamos el capítulo, teniendo en cuenta las miradas de los docentes formadores, de las docentes egresadas y alumnas avanzadas del Instituto. Los mismos son: **Formación ideológica y política; Formación teórica-general y formación práctica situada; Formación para la intervención y la transformación de realidades educativas.**

Estos tres posicionamientos son reconocidos con mayor claridad por los docentes formadores y se encuentran visibles en las narraciones de las nuevas docentes formadas. Ellos orientan las prácticas formativas tanto en el Instituto como en las instituciones escolares.

Cuando hablamos de los posicionamientos que estructuran la formación docente inicial sostenemos que los mismos se “cuelan” en todas aquellas situaciones de formación desarrolladas bajo los diferentes ‘formatos’ institucionales que se les presentan a las alumnas de la carrera, (cursillo de ingreso, seminarios, unidades curriculares, talleres, consultas personales, tutorías, jornadas) en donde se abordan tanto contenidos disciplinares pertenecientes a los campos del conocimiento presentes en el diseño curricular de la carrera, como temas o problemas educativos abordados desde posicionamientos más pluridisciplinarios.

La formación profesional de cada formador actúa desde esta perspectiva como un espacio formativo más, ya que la misma les permite asumir determinados posicionamientos en relación al rol docente y precisamente son estas visiones sobre la docencia las que se transparentan en los trayectos formativos iniciales.

A continuación relatamos las miradas de los formadores, de las docentes egresadas y alumnas avanzadas en base a los tres posicionamientos generales.

- **MIRADAS DESDE LOS FORMADORES**

Los posicionamientos que los docentes formadores han construido sobre la docencia del nivel primario, en parte transparentados en sus prácticas formativas desarrolladas en el Instituto, vislumbran ciertas rupturas con las tradicionales configuraciones del docente del nivel. Es decir, en los discursos y prácticas de una gran mayoría de los formadores, pueden reconocerse ciertas posturas teóricas nutridas a partir de los aportes de visiones críticas, reflexivas y que tienden a una clara alteración de escenarios educativos (Corti, 2000, 2008; Diker y Terigi, 1997; Dubet, 2004; Esteve, 2006; Hillert, 1985, 2009, 2013; 2011; Pérez Gómez, 2010; Tenti Fanfani, 2005).

Los significados sobre la formación docente construidos por los entrevistados nos permitieron delinear las categorías que analizamos a continuación. Recordemos que el proceso de desarrollo de la identidad docente del nivel primario se presenta desde un doble juego, como una construcción significativa que se realiza de un “otro” (el formador hacia las nuevas docentes formadas) y al mismo tiempo como una construcción sobre sí mismo en base a significados tanto propios como de otros (los diálogos que las docentes entablan entre las atribuciones de significados de sus formadores y las significaciones construidas por ellas a lo largo de su trayectoria en el IFDC S/L).

A continuación presentamos un recorrido analítico en base a los relatos de los profesores formadores del IFDC S/L. Se pudieron hilvanar dos categorías en relación a los posicionamientos construidos sobre la docencia del nivel primario ya explicitados.

***a)- El docente como sujeto político que interviene y transforma realidades educativas***

Esta categoría hace referencia a la mirada que los formadores sostienen de la docencia del nivel primario. En ella se evidencia la presencia de los posicionamientos

teóricos ya descriptos como “*posicionamientos generales que estructuran la formación*” que pueden visibilizarse a partir de los relatos de los docentes entrevistados. Por lo general, responden a las metas que se plantean cada uno de los formadores, basados en parte en la propuesta pedagógica del Profesorado (diseños curriculares) o en sus iniciativas personales<sup>49</sup>. Objetivos que se fundamentan en las miradas construidas en relación a la docencia del nivel y al “desempeño exitoso”<sup>50</sup> de su práctica escolar futura.

- **Formación ideológica y política**

Es de suma importancia para los formadores desarrollar en las futuras docentes del nivel primario una clara conciencia de la acción política que encierra su práctica docente en las instituciones escolares actuales. Acción que conducirá, desde sus perspectivas, a reconocerse como sujeto de derechos, así como también a orientar su práctica hacia la transformación<sup>51</sup> de los contextos escolares en base a las decisiones que adopten en los mismos.

Es decir, para los profesores del Instituto, uno de los ejes vertebrales de la formación docente debería tener en cuenta el desarrollo de un claro posicionamiento político. Para algunos formadores dicho posicionamiento se relaciona con lo que ellos llaman “la formación ciudadana”, relacionada al conocimiento de los deberes y derechos del trabajador docente, al compromiso asumido en las decisiones pedagógicas que adopten en las escuelas, al análisis de la realidad social en la que se circunscriben las instituciones escolares, entre otras.

---

<sup>49</sup> Los ‘posicionamientos generales que estructuran la formación’ identificados se nutren de los diferentes campos de formación (general, específica y de la práctica). Es decir, que en esta clasificación encontramos a docentes responsables de diversas unidades didácticas (siguiendo la clasificación presente en los diseños curriculares de la carrera).

<sup>50</sup> “Desempeño exitoso” traducido en el grado de alcance de las finalidades atribuidas al docente en cuanto al cambio y transformación de realidades escolares. Analizaremos más adelante esta idea.

<sup>51</sup> Término utilizado con énfasis en las entrevistas realizadas a los docentes formadores. En parte, los formadores le otorgan un sentido “renovador” al término, ya que le atribuyen a las nuevas docentes formadas la responsabilidad de introducir cambios profundos en las instituciones escolares traducidos en nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, nuevas metodologías de enseñanza, la gestación de trabajos colaborativos sustentados en lo que ellos llaman las “nuevas líneas de la educación”, entre otras.

Es relevante aclarar que los profesores que defienden este posicionamiento como estructurante de la formación docente, trazan como finalidad de su práctica el logro de un mayor compromiso político con la docencia, como una de las principales metas a desarrollar a lo largo de la carrera, lo hacen desde las unidades curriculares (materias en donde son responsables) asociadas a la formación general, a la formación específica y a la formación práctica de la carrera docente.

Desde la perspectiva de este posicionamiento entran en juego aspectos que se relacionan con una dimensión que involucra al docente como trabajador, en cuanto al conocimiento de sus derechos y obligaciones, así como también a una dimensión ideológica, en cuanto a los interrogantes que guían la práctica docente concreta, sus finalidades, el lugar del conocimiento en el aula y su distribución igualitaria, entre otros. Por supuesto, que ambas dimensiones se relacionan íntimamente y se retroalimentan, ya que las mismas aparecen casi entrelazadas en las narraciones de los profesores del IFDC S/L.

En los siguientes relatos de los docentes formadores visualizamos claramente la relevancia del desarrollo de posicionamientos ideológicos-políticos:

*“Tiene que haber conocimiento en la escuela, pero más allá de eso es el **posicionamiento crítico** de ese docente frente a esa tarea de enseñar. Y ese posicionamiento te debería **permitir pensar las decisiones** que tomás en tu escuela. Porque si vos trabajas en una escuela en donde le tenés que servir la merienda a tus alumnos porque sino no podés enseñar, esa no es tu tarea. Eso es algo que vos hacés para cumplir tu tarea. No podés dejar de lado el eje de lo que **es ser docente**. Y creo que eso tienen que tener claro nuestros alumnos”.* (Docente 1. El resaltado en negrita es nuestro).

*“El aporte es desde lo ideológico. Desde el **compromiso político**. En ambos casos gira por ahí. De nada sirve que vos tengas un instrumento si no sabes para qué lo usas. Creo que es lo más importante”.* (Docente 2. El resaltado en negrita es nuestro).

*“El aporte que creo que yo hago es poder ayudarles a los alumnos a **posicionarse en su rol**. Y cuando digo posicionarse quiero decir que se cuestionen qué debe hacer un docente y **asumir claramente posturas en el terreno**”.* (Docente 3. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Yo quiero aportar desde el **paradigma crítico una mirada diferente**. Punto. Intentar generar en los alumnos alguna intención, alguna mirada (...) Creo que más allá de lo que digas lo importante es el ejemplo. Porque en realidad mis alumnos son testigos de las veces que alcé la voz y batí el bombo acá adentro (...) Estas materias [generales] deberían ser materias anuales porque **hacen** a lo que este docente va a ser luego en el aula. Es central. Pero sí, me gustaría que en algún proceso interior de ellas resuene algo de esto. **Marcar una contradicción** en ellas ya es un logro”. (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Y... el docente no lee el Estatuto. Creo que es una falencia de la formación. No sé si se trabaja desde el espacio de la Formación Ética **el punto de vista de trabajador, tampoco cómo desarrollar una clara formación ciudadana**. Creo que no, no se aborda en el IFDC”. (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“El PEI dice claramente que se busca formar una persona integralmente. Entonces, yo puedo favorecer desde el espacio que tengo y **me siento responsable** en contribuir **una mirada que sea diferente** y que si vamos a hablar de democracia tenemos que saber escuchar (...) Si ves que en los planes de estudio dice que debes formar un docente crítico y muchos están de acuerdo y después ves que son unos obsecuentes de primera o que tratan de tapar cosas, cuando en realidad, deberían dejarlas ver para que circulen” (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).*

Es pertinente detenernos también en las diversas palabras que fueron utilizando los docentes con relación a este posicionamiento que venimos desarrollando. Algunos hablan de ‘formación ciudadana’, otros impulsan el término de ‘posicionamiento político e ideológico’, otros se detienen en “posicionamiento crítico”, en “compromiso” con la tarea.

Quizá lo más interesante de estos planteos sea el despliegue de una formación docente que se distinga por el análisis de sus propias condiciones laborales, por un lado, es decir, que las nuevas docentes formadas se asuman como ‘trabajadoras de la educación’ con derechos y deberes que deben ser defendidos, ampliados y cuidados; y por otro lado, como docentes que, en base a sus conocimientos, puedan delinear acciones pedagógicas que intenten alterar las condiciones que obstaculicen su práctica; analizar las finalidades educativas del sistema institucional en escenarios de

incertidumbre; bregar por la distribución cultural en las instituciones escolares, entre otras.

Se destaca también en los relatos de los docentes formadores la necesidad de marcar una ‘ruptura’ con la formación docente del nivel primario desarrollada en etapas históricas anteriores<sup>52</sup>. Es claro que, cuando señalan la necesidad de marcar “*un cambio*”, generar “*una contradicción*” en la formación, están evidenciando la “*responsabilidad de marcar una mirada diferente*” con relación a la construcción identitaria que han desarrollado de la docencia del nivel primario en base a sus historias formativas personales. Es llamativo que durante las entrevistas efectuadas a los formadores, constantemente hicieran alusión a la importancia que reviste formar “otro docente”, en base a las exigencias y características de las sociedades actuales.

La identidad docente constituida por los profesores formadores del IFDC S/L desde una perspectiva biográfica-individual impregna la imagen que desean construir en el otro. Como si habláramos de un acto de ofrendas en donde ellos se convierten en poseedores de un tesoro que desean brindar. Existe una clara intervención en el desarrollo de la identidad del docente de primaria en donde “*la mirada diferente*” se convierte en lo prioritario. Por ende, sus convicciones los trasladan a pensar que los posicionamientos asumidos por las docentes egresadas del IFDC S/L, les permitirán desarrollar prácticas de intervención que tiendan al cambio en las culturas escolares del nivel primario, asociadas a culturas poco permeables y resistentes a la incorporación de prácticas innovadoras.

Está claro en los relatos de los profesores del Instituto que la formación docente implica repensar los procesos educativos que involucran colocar en el centro de la escena al docente y al conocimiento escolar, para que las nuevas egresadas puedan interrogar las finalidades de la educación y los criterios que justifican las decisiones asumidas en los contextos institucionales. Es decir, que la formación del docente del nivel primario, desde la perspectiva de sus formadores, involucra un proceso dinámico, en donde constantemente se está repensando las acciones que se despliegan. En esa

---

<sup>52</sup> En algunos casos la historia de formación está presente en ellos porque son maestros formados en las anteriores instituciones terciarias -Escuelas Normales -MEB-; otros porque desempeñaron tareas formativas en los Institutos Terciarios (ingresaron al Instituto a partir del año 2006), y otros porque analizaron la historia de formación docente desde su propia formación universitaria.

intervención actúan de manera protagónica las atribuciones de sentido de identidad por parte de la institución formadora (analizaremos este aspecto en el capítulo siguiente).

El sello de la formación docente inicial lleva consigo el lema del cambio, de la transformación de la docencia desde una perspectiva que involucra necesariamente el análisis de los escenarios educativos complejos. Desde esta mirada, la micropolítica de la escuela se convierte en crucial para el desarrollo de un proceso transformativo, ya que de acuerdo a los posicionamientos de los formadores las escuelas se convierten en “campos de lucha” (Ball, 1989) precisamente por el choque o enfrentamiento de intereses opuestos. Allí las nuevas docentes deberán desplegar acciones que tiendan a la transformación de las prácticas de la escuela primaria, cuya dinámica se asocia más al predominio de tareas rutinarias, direccionadas y con bajo nivel de cambio institucional.

Pareciera ser que el eje ideológico político encierra nuevos sentidos para la formación docente, ya que, por un lado, orienta las decisiones que asumen los formadores (“*formar otro docente*”; “*ir por otro lado*”) y por otro, intenta ‘contagiar’, a las alumnas de las nuevas miradas que se construyen sobre el docente, en base a los cambios operados en las políticas de formación (Planes de Formación Docente). En definitiva, el eje actúa, como bien afirma Castells (1999) “*como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción*” (p.29). Es también un orientador de la formación inicial actual y laboral futura, en el marco de un proceso de cambios sociales que redefinen nuevos escenarios.

El planteo gira en torno a las habilitaciones pedagógicas que les genera, a las nuevas docentes formadas, el sostenimiento de un claro posicionamiento crítico, ya que las decisiones que adopten serán fruto de ese accionar. En palabras de un formador, “*y ese posicionamiento te debería permitir pensar las decisiones que tomás en tu escuela*”.

Notamos también en sus discursos, rasgos relacionados al docente como profesional de la educación. Rescatamos uno de los “pilares básicos” de dicha perspectiva, la “*responsabilidad por los resultados de su tarea*” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Los docentes que explicitan la relevancia del desarrollo de un claro posicionamiento ideológico-político (e incorporan además crítico) en las nuevas docentes formadas, asumen la responsabilidad de dicha finalidad en el trayecto formativo inicial, siendo ellos mismos claros ejemplos de las convicciones asumidas.

Destacamos además, que la formación y la trayectoria de los docentes que encabezan estos posicionamientos influyen notoriamente en las acciones que despliegan en los espacios institucionales<sup>53</sup>. Los docentes que enuncian el lema de la “formación ideológica-política” evidencian el pasaje por diversos campos de formación disciplinar (pedagogía, sociología, arte, historia), así como también presentan experiencias laborales que enriquecieron su formación (desempeño en escuelas primarias, secundarias, terciarias, en tutorías, asesorías, educación no formal). Es decir, poseen una matriz formativa en un campo disciplinar que se fue ampliando y modificando en algunos casos, producto de la formación y la trayectoria adquiridos.

El caso más llamativo, tal vez porque el mismo formador lo menciona, es la biografía escolar de un docente del IFDC S/L, con una sólida formación disciplinar (en el campo del arte) y una extensa y variada trayectoria docente (experiencias en diversas instituciones con poblaciones escolares diversas en zonas urbanas, marginales y rurales). El docente entrevistado expresa que fue desarrollando la idea del compromiso político en base a diversas y complejas trayectorias formativas a partir de las cuales sintió la necesidad de “*defender sus derechos laborales*”. También le atribuye el enriquecimiento de dicha postura, al cursado de itinerarios formativos no relacionados a su formación disciplinar de origen. Quizá el relato del formador es un claro ejemplo de cómo actúa la formación inicial (de grado) y laboral en la conformación de la identidad docente.

Lo mencionado hasta el momento nos permite decir que, tanto la formación docente brindada en las instituciones de educación superior o en otras instituciones educativas, como los trayectos laborales, estarían delineando, casi en un proceso continuo y dialéctico, la identidad del docente.

Creemos que las ideas expresadas se sustentan en la constante comparación que ellos realizan entre el “maestro normalista” (del que pretenden distanciarse en el trayecto formativo) y las nuevas configuraciones docentes.

---

<sup>53</sup>Por ejemplo, son los que encabezan espacios en donde se analizan las políticas educativas actuales; organizan ciclos de cines sobre temas controversiales: exclusión educativa, atención de la diversidad en la escuela, educación sexual. También coordinan jornadas para debatir temas educativos actuales -escuelas digitales en San Luis-; son los referentes en las movilizaciones docentes, paros, etc.

La distancia que se marca entre el modelo normalista caracterizado por la “*neutralidad, o la asepsia política*”<sup>54</sup> (Birgin, 1999) y la formación docente actual, que enfatiza en la adopción de posicionamientos políticos, configura gran parte de las experiencias formativas disponibles para las futuras docentes del nivel. Asimismo creemos que el análisis que se despliega durante la etapa de la formación inicial en el IFDC S/L, en base a estos dos polos formativos (el pasado y el presente) conduce a una simplificación de la imagen del docente, en base al papel central que adopta en la construcción de la identidad social. Afirmamos esta idea debido a que se destaca una constante comparación entre la figura del docente “de antes” (casi sin poder nombrar el normalismo) y la construcción de nuevas miradas sobre el maestro, relacionadas con los mandatos de transformación de escenarios educativos, pero no se profundizan, en dichas comparaciones, análisis que colaboren a enriquecer sus identidades en base a los cambios que se pretenden generar en las culturas institucionales.

Los docentes formadores manifiestan claridad en las finalidades a alcanzar. En términos de la política de formación actual hablaríamos de “*transitar hacia una institucionalidad (...) con características propias*” (P.F.D. Res. N° 23/07, p.19). Es evidente que se está pensando en otro docente, al cual se le deposita la responsabilidad del cambio. Esta mirada ubica al docente en una posición determinada. Lo invita a posicionarse y a involucrarse en el proceso educativo; a pensar la educación en sentido amplio y a su práctica institucional concreta desde la transformación; a desarrollar posiciones que intenten revertir las situaciones escolares actuales. En definitiva, un nuevo y renovado protagonismo se le atribuye al docente del nivel primario, en base a las regulaciones que organizan el sistema formativo actual y a los ejes que estructuran la carrera docente del Instituto.

---

<sup>54</sup> En líneas generales el maestro normalista ‘abrazó’ un proyecto político educativo que le atribuyó un lugar prioritario, ya que debía formar al “ciudadano” acudiendo a un programa que prescribía las acciones pedagógicas. Es decir, que el proyecto político educativo hegemónico orientó los análisis y las intervenciones de los docentes hacia finalidades en común y neutralizó por ende cualquier accionar que alterara dicho camino. Entonces, podemos decir que la neutralidad de aquel docente normalista encontró sentido porque estaba en “sintonía” con la propuesta política estatal. En la actualidad, sabemos que no existe tal relación entre el proyecto político pedagógico (las funciones que se le atribuyen al docente desde las nuevas regulaciones legales) y “los sentidos asumidos de la docencia”. Dicho análisis deja entrever los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios en los contextos formativos actuales.

El interrogante que guió la investigación desarrollada por Cárdenas González (2004) en cuanto a la pérdida de la identidad docente, cobra sentido también en nuestro trabajo, ya que deja entrever, la desafiliación que la formación docente desplegada en el IFDC S/L manifiesta -al menos con mayor pregnancia en los docentes formadores entrevistados- con las históricas tradiciones formativas del docente del nivel. El autor expresa que la identidad supone la conservación de algo que le da sentido y que en definitiva conduce a reconocerse como parte de un colectivo. La pregunta que cabe hacerse es ¿Qué rasgos inscriptos en las históricas tradiciones formativas siguen preservándose en las culturas institucionales actuales? ¿Qué nuevos caminos deberían delinearse para establecer nuevos diálogos entre las históricas configuraciones del docente del nivel primario? ¿Cómo se presentan en el contexto de la formación docente inicial las lecturas con el legado histórico de la formación del “maestro”?

Frente a lo analizado hasta el momento se pretende que el docente del nivel, formado en culturas institucionales alteradas, construya nuevas identidades en base a los desafíos que las realidades escolares les demandan (tema que retomaremos en el último capítulo).

El eje ideológico-político que estructura la formación docente inicial del Instituto también es en parte mediatizado por un discurso político oficial que reivindica la figura del docente como “*actor ineludible en el proceso de recreación cultural*” (PFD, 2007, p.9).

No hay duda entonces (respaldados por aportes de varios autores Vaillant, 2002, Torres, 1996, Messina, 1999) que somos testigos de una época signada por la construcción de nuevas identidades docentes marcadas fuertemente por los vínculos que se gestan entre las demandas atribuidas (por las instituciones formadoras) y las posiciones asumidas por los sujetos inmersos en nuevos contextos, surcados por cambios socioculturales, políticos, económicos en constante movimiento.

- **Formación teórica-general y formación práctica situada**

Los formadores remarcan notoriamente la relevancia que adquiere la formación “teórica general” en la etapa inicial de la carrera. Ellos sostienen que su tarea

fundamental se remite a brindarles a las alumnas de la carrera conocimientos que les permitan desarrollar, en sus futuras prácticas docentes, estrategias de intervención pedagógicas en base a las complejas lecturas de las realidades educativas particulares. Es decir, la etapa de la formación inicial actúa como una instancia en la cual se generan o se amplían los conocimientos sobre la educación primaria para que, luego, en las escuelas del nivel, se planifiquen las estrategias de intervención en base a los conocimientos desarrollados.

Esta idea marca una diferenciación en relación a la histórica tradición de concebir a las escuelas como espacios de “aplicación” de la teoría (propia del modelo normalista). De acuerdo a las posturas de los docentes formadores, los marcos teóricos desarrollados por las nuevas docentes deberían habilitarlas para la toma de decisiones en las concretas situaciones escolares. Muchos docentes suponen que las estrategias de intervención deberían ser planificadas por las profesoras del nivel primario en base a la formación brindada en el Instituto de Educación Superior.

Esta idea genera al menos dos instancias formativas, una, de índole más teórica, general, efectuada en la institución formadora (IFDC S/L), y otra, de índole práctica, desarrollada en las instituciones escolares en el momento del inicio del ejercicio del rol docente (residencia y prácticas docentes profesionales).

Pareciera ser que la formación docente brindada en el Instituto se inclina hacia una formación teórica general, suponiendo que en base a ella, las docentes del nivel primario podrán desplegar sus acciones pedagógicas en las escuelas.

Notamos, a partir de las entrevistas con los profesores del Instituto, que existe un gran distanciamiento con la formación docente gestada en etapas anteriores (Escuelas Normales) ya que en el IFDC S/L se generan instancias de formación que intentan desarrollar conocimientos (generales, disciplinares) y habilidades que les posibiliten, a las nuevas profesoras del nivel, intervenir en las realidades educativas actuales. Es decir, se piensa al docente desde una mirada que se aleja de los históricos paradigmas formativos (normalista, academicista, tecnicista) más bien se lo asocia a la figura del docente crítico-reflexivo (Giroux, 1990; 1997; Dewey, 1989; Schön, 1992, Ferry, 1997) que participa en culturas institucionales en donde planifica las acciones que despliega, teniendo en cuenta para ello, las características de las diversas realidades escolares.

Asimismo, esta tendencia formativa genera una clara división entre la teoría y la práctica (todavía no resuelta en las instancias formativas iniciales), entre la institución de educación superior y las escuelas (Feiman-Nemser, 2001). No ingresan a la formación inicial, al menos no de modo sistemático, los saberes situados (Díaz Barriga, F., 2003) que se generan en los contextos de las prácticas de las futuras docentes del IFDC S/L (etapa de prácticas docentes y residencia final), los cuales posibilitan planificar acciones concretas de enseñanza o analizar situaciones educativas complejas, teniendo en cuenta los conocimientos que circulan en la institución.

Es decir, está claramente delimitado que en el Instituto se adquieren los conocimientos teóricos que posibilitarán ejercer el rol docente, y que luego, se pondrán en práctica en las escuelas del nivel. Esta situación refuerza aún más la llamada “laguna de los dos mundos” (Feiman y Buchman, 1988). Como bien lo sostienen los autores, a partir de la clara división entre la teoría y la práctica en la formación docente, se acentúa la brecha entre lo que sucede en las instituciones de formación inicial y las escuelas del nivel. Se siguen generando conocimientos diferenciados entre los “dos mundos”, quizá sustentado en la convicción de que los saberes desarrollados en uno de ellos posibilitaría el “desempeño esperado” en el otro.

Cuando decimos ‘desempeño esperado’, hacemos referencia a las posibilidades que tienen las nuevas docentes, de interpretar los requerimientos institucionales que se les presentan en sus primeros pasos por la docencia, y de plantear estrategias pedagógicas en base a los conocimientos adquiridos durante la formación inicial. Esta etapa es vivida por las docentes egresadas en completa soledad, en donde los marcos teóricos desarrollados en el Instituto actúan como sus primeras ‘líneas del saber-hacer’ destinadas a pensar una institución escolar renovada.

Lo preocupante de esta situación es que existen escasas experiencias, durante la formación inicial, que posibiliten el desarrollo de ‘conocimientos situados’, o dicho de otra manera, generen instancias concretas en donde puedan “hacer la lectura de lo real”, una lectura capaz de decodificar los significados del contexto de formación docente y de actuación profesional (Abdalla, 2002).

Nuestra intención es poder ‘desarmar’ la idea ya presentada por varios autores en cuanto a la distancia que se genera entre la formación docente brindada en las

instituciones del nivel superior y las realidades educativas concretas (Hargreaves, 1998; Tedesco, 2001; Terhart, 1987; Veenman, 1984; Zeichner, 1981).

Por eso nos interesa analizar en detalle qué dinámicas se profundizan en las culturas institucionales del nivel superior, qué prácticas se desarrollan en base a los principios que sustentan finalidades de un colectivo que tiende a la formación de nuevos sujetos docentes. Interrogantes que invitan a analizar en profundidad los diversos posicionamientos sobre la docencia que se mantienen en las instituciones del nivel superior y en las escuelas del nivel.

Son los mismos formadores los que reconocen el problema del distanciamiento entre la formación brindada en el IFDC S/L y los requerimientos de las escuelas del nivel primario. En los relatos de los docentes encontramos especificadas las siguientes ideas:

*“Muchas veces los profesores no piensan en la formación que brindan. ‘Vos pensás en tu materia’ **¿Hasta qué punto los contenidos que vos enseñás le van a servir para trabajar adecuadamente en la escuela?** Eso no se ve entre los profesores. En realidad, muchos creen que lo que se enseñan en el IFDC les sirve de base para cuando estén en las escuelas. Acá se ve ‘lo que yo sé’, ‘lo que yo armo y me gusta’, sin ver al otro”. (Docente 2. El resaltado en negrita es nuestro).*

Es muy transparente la pregunta formulada por el docente formador ya que posibilita repensar las orientaciones que adopta el trayecto formativo inicial. Vuelve a aparecer el tema de la adecuación de la formación docente inicial en relación a las futuras prácticas profesionales situadas en las escuelas del nivel. Entre los docentes del IFDC S/L circulan constantemente interrogantes de esta índole que intentan interpelar, en definitiva, el proceso formativo desplegado en el nivel superior.

Otro aspecto interesante del relato precedente hace referencia a lo que ya veníamos sosteniendo, el desarrollo en la institución del nivel superior de una formación “de base”, como sustento teórico que favorezca al despliegue de prácticas profesionales situadas. La crítica que refleja el relato se detiene en posicionamientos individuales, descuidando por lo tanto, visiones colectivas que intenten enriquecer las miradas sobre

la docencia del nivel primario. La entrevistada no cuestiona la relevancia que adquiere la formación teórica general (ya que la misma alcanza un gran acuerdo institucional entre sus formadores) sino más bien, su mirada enfatiza en la pérdida de sentido que la misma asume en el trayecto formativo y su desvinculación con las realidades escolares actuales.

Los docentes formadores explicitan en sus relatos las dos instancias formativas que venimos señalando, una general, de índole más teórica desarrollada en el Instituto, y otra práctica, situada en las culturas institucionales de las escuelas del nivel:

*“Empecé a ver la necesidad de formar desde otro lugar. Hacer la formación de formadores. Creo que puedo aportar mucho en la formación de maestros, siendo además maestra (...) Uno no pueda dar todo. Creo que deberíamos enseñar más estrategias para que estudien solos, que aprendan solos. Para que vean que el conocimiento no es estático, que hay que renovar, que hay que leer. **No sé si todo el mundo lo está viendo así. Nunca les va a alcanzar, ni materias anuales, ni seis años de carrera. Creo que hay que ir por otro lado. Ir trabajando más el tema de cosas mínimas y puntuales. Pensando no tanto en el aula sino en el conocimiento del nivel superior para que ellos luego puedan hacer esa transposición o no sé cómo llamarlo. Esta cosa de selección propia y personal en el aula (...) Yo tengo que garantizar que sólo sepan dónde ir a buscar, saber decidir qué materiales, qué contenidos seleccionar en función del grupo de alumnos y otras variables escolares (...) Entonces, yo lo tengo que formar y el sujeto tiene que tomar sus propias decisiones. Y no lo estamos formando sólo para la práctica. Además, yo lo formo para otras cosas y luego lo va a poner en juego cuando dé Lengua, Sociales, por ejemplo”.** (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Y lo que te permite la educación artística es ver otras cosas, hacer lecturas diferentes y consumir desde una mirada crítica. Si no podés verlas vas a consumir lo que te ofrezcan. Creo que ese es mi aporte a los docentes. Que ellos  **puedan conocer un abanico amplio de posibilidades y después cuando estén en las escuelas puedan saber elegir qué contenidos trabajan con sus alumnos, de qué manera. En definitiva qué lugar le quieren dar al arte en la escuela”.** (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).*

En los fragmentos precedentes se transparenta un claro posicionamiento por parte de los docentes formadores: el predominio de una formación teórica general en el Instituto y el despliegue de los conocimientos desarrollados (y su enriquecimiento) en las instancias de la práctica profesional (escuelas del nivel).

En el primer fragmento queda reflejado lo que venimos sosteniendo hasta el momento, formar docentes *“desde otro lugar”*. Es clave que los formadores constantemente estén haciendo alusión a la renovación de los trayectos formativos. También es clave que lo realicen desde posicionamientos individuales y no colectivos (aunque en algunos casos han comenzado a visualizar este problema). Ya habíamos explicitado anteriormente el cuestionamiento de algunos formadores en relación con la ausencia de evaluaciones referidas a la formación que se brinda desde el IFDC S/L.

Creemos que el interrogante que manifestó el docente formador en el marco de la entrevista, sintetiza de manera eficaz uno de los problemas centrales que viene arrastrando la carrera, y que hemos reflejado desde que iniciamos el análisis: *“¿Hasta qué punto los contenidos que vos enseñas le van a servir para trabajar adecuadamente en la escuela?”*. En el interrogante aparece al descubierto, la escasa vinculación entre los conocimientos que circulan en las unidades didácticas de la carrera y las situaciones educativas reales vividas en las instituciones del nivel primario.

Desde esta mirada de la formación docente, algunos autores sostienen que lo que existe es una falta de conexión entre los contenidos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica: predominan contenidos considerados irrelevantes para enfrentar los problemas que se generan en las instituciones escolares y, a su vez, están ausentes otros que se visualizan como necesarios (Alliaud, 2010; Diker y Terigi, 1997). A pesar de las innovaciones que refleja la carrera docente y de los claros posicionamientos asumidos por sus formadores, la identidad de las nuevas docentes se ve interpelada por la incertidumbre que trae aparejada las nuevas atribuciones del rol.

En el segundo fragmento del docente formador se plantea un cambio de perspectiva y de prácticas, *“hay que ir por otro lado”*. Y argumenta la necesidad de brindar conocimientos a las futuras docentes que les permitan tomar decisiones en los escenarios escolares. Focaliza para ello, en que los conocimientos brindados no se circunscriban al aula, sino por el contrario, que se remitan a aspectos más generales, que luego les permitan a las docentes egresadas del Instituto, *‘volver al aula’*.

Estimamos que muchos docentes creen que la formación que se brinda en el IFDC S/L tiende a detenerse en la reflexión de las acciones pedagógicas en el escenario áulico, pero como analizaremos más adelante, el aula, como lugar de despliegue de los

procesos de enseñanza, casi está ausente en la gran mayoría de las unidades curriculares de la carrera. Es más, podemos decir que roza el límite del curriculum nulo, porque a pesar de que la formación docente del nivel primario involucra planificar, desplegar y evaluar situaciones de enseñanza básicamente en un escenario áulico, circunscripto, por supuesto, a la institución de pertenencia, la enseñanza como práctica social y compleja (en el aula y fuera de ella, Terigi, 2008; 2013), no es abordada como contenido específico en las diversas materias que forman parte del plan de estudios de la carrera. Se tiende más, como decíamos en párrafos anteriores, a una formación general que específica<sup>55</sup>. Aunque como bien analizaremos en el capítulo siguiente, la enseñanza es vista como tarea prioritaria que configura la identidad de los docentes tanto de los formadores como de las docentes egresadas.

La acentuada división entre lo que los profesores llaman la formación teórica y la situada (en las escuelas) marca también una ruptura con la anterior tradición normalista caracterizada por formadores “modelos”, también denominados “maestros de maestros”, esto es, “*individuos con amplia experiencia en las aulas que ofrecían una formación por la vía del modelaje y la demostración*” (citado en Vaillant, 2002, p. 20).

Creemos que el posicionamiento adoptado por los profesores formadores refuerza la distancia entre la formación docente que se brinda en las instituciones de educación superior y las realidades educativas de las escuelas del nivel escolar. Por ende, la complejidad de la escuela y del aula debería formar parte de la curricula de la carrera docente. Es sumamente necesario que las unidades didácticas se nutran de experiencias concretas y reales que permitan a las futuras docentes un ‘acercamiento’ a las instituciones educativas y por consiguiente, quizá un achicamiento de la brecha existente entre la formación docente y las instituciones del nivel. Poder ‘leer’ lo que sucede en las instituciones escolares actuales y posicionarse en su futuro rol desde lugares que las habiliten a pensar, actuar y reflexionar en los contextos institucionales.

Este proceso requiere de un trabajo de mayor integración entre los formadores. Esto significa, que los docentes de la carrera conozcan lo que realmente sucede en la

---

<sup>55</sup> Aunque paradójicamente la formación específica -el campo integrado en su mayoría por las cuatro áreas disciplinares y sus didácticas- abarque actualmente un 52% de la carga total de la carrera. Ver Anexo 3, Resolución N° 182 1/09/2009.

misma. Es decir, se deberían generar instancias en donde se evalúen, no sólo el plano formal de la carrera -diseños curriculares-, sino también el plano actuado de la misma.

Conocer (y para ello planificar estrategias para conocer) la realidad de la formación docente inicial y evitar las suposiciones basadas únicamente en los posicionamientos individuales, posibilitarían lecturas más amplias de la realidad formativa institucional. Creemos que para llevar a cabo este camino habría que construir culturas institucionales (Brito, 2003; Ezpeleta y Rockwell, 1983; Frigerio, 1992) más permeables con las realidades educativas externas al Instituto, habría que generar mecanismos de comunicación más fluidos en donde estén representadas las voces de los diversos sujetos que integran las instituciones de formación docente y apoyar gestiones directivas tendientes a la participación de todos los miembros institucionales.

La micropolítica del IFDC S/L podría adoptar una dirección que no sólo se ocupe del conflicto (qué contenidos y metodologías abordan los colegas) y de cómo las personas compiten entre sí, sino también analizar y potenciar prácticas de cooperación (Blase, 2000). Los modos de actuación propensos a prácticas colaborativas en la Institución formadora actuarían como claros ejemplos de la vida institucional, dejando vislumbrar las lógicas de acción de la organización tendientes a una mejora.

Ahora bien, también queremos detenernos en la premisa reiterada por varios formadores en relación al desarrollo del oficio docente en los contextos escolares de las instituciones del nivel primario (*“cuando estén en las escuelas puedan saber elegir qué contenidos trabajan y de qué manera”*; *“luego lo va a poner en juego”*).

Es necesario hacer una aclaración. Sabemos muy bien que los docentes del nivel primario deberían desarrollar conocimientos que les posibiliten ejercer su rol de manera profesional, traducida en acciones concretas de enseñanza sustentadas en posicionamientos teóricos (conocimientos científicos de la enseñanza) y asumiendo la responsabilidad por los resultados de su tarea (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

Sabemos también que no todos los conocimientos que circulan en la formación docente inicial son factibles de ser traducidos a un nivel práctico. Tal vez, al mirar por separado las dos instituciones que colaboran en los procesos de formación docente (la del nivel superior y la del nivel primario) se desdibujan los conocimientos que podrían favorecer a que las futuras docentes elaboren propuestas pedagógicas en base a ciertos

requerimientos de la escuela, a las características de los alumnos, a las nuevas demandas sociales en relación al conocimiento, entre otros. Así como también evaluar cuáles les permitirían, sin perder de vista lo primero, interpretar los escenarios escolares en base a la complejidad de sus dinámicas pedagógicas, tomar decisiones sobre su formación futura, planificar trabajos colaborativos con otros colegas, participar en eventos científicos, entre otros.

Es decir, nuevamente identificamos los dos contextos que deberían entrar en diálogo permanente para que la formación docente no se bifurque y colabore constantemente a la revisión de los procesos formativos que tiendan a la construcción de nuevas identidades docentes.

Nos referimos a un plano muy concreto en donde se necesita de una amplia y variada formación disciplinar y pedagógica para enseñar contenidos específicos propios del nivel primario. Y otro plano más general, en donde circulen conocimientos que les posibiliten a las docentes, pensar la educación y sus finalidades, reconstruir parte de una historia educativa que le es propia, por la vivencia que han tenido como alumnas, y por la que tendrán como docentes; analizar las políticas educativas actuales y pasadas y encontrar líneas de continuidad y discontinuidad.

En definitiva, ya no podemos pensar en un docente que sólo se forme en las áreas del conocimiento que va a enseñar en la escuela, así como tampoco podemos pensar en la formación general de un docente que no profundiza conocimientos disciplinares y pedagógicos. Precisamente, allí se localiza uno de los nudos problemáticos de la orientación que adopta la formación docente actual en todo el territorio nacional. En este punto central se nuclea la diversidad de intereses y la diversidad ideológica de las instituciones formadoras (Ball, 1989).

El aspecto que venimos analizando marca una clara ruptura en relación a la formación del ‘maestro de primaria’. Aquí se dibuja una línea que intenta diferenciar la formación del docente actual en relación a las matrices formativas anteriores. Es decir, se cuestiona, desde la perspectiva de los profesores del IFDC S/L, esa figura del docente formado en las cuatro áreas disciplinares, cuya tarea se focalizaba (retomando sus expresiones) en la enseñanza de determinados contenidos de las áreas básicas, casi como siguiendo la actuación de una obra escrita por otros. Por el contrario, prima la imagen

“renovada” del docente del nivel, en donde el acento está puesto en la posibilidad de elegir, de delinear estrategias de enseñanza en relación a las finalidades que se proponga, de un docente profesional que reflexione en su práctica, a partir de las situaciones conflictivas que puedan presentársele en la institución educativa.

La atribución de estos nuevos mandatos hacia las docentes del nivel primario genera necesariamente nuevos diálogos con los primeros mandatos designados al docente del nivel. Creemos que el énfasis puesto en una ‘formación renovada’ posibilita la reconstrucción de nuevas miradas, que no terminan de delinearse en el proceso formativo inicial vivido en el Instituto, sino que, por el contrario, se profundizan aún más en los escenarios de actuación profesional.

Las voces de la renovación van a acompañar a las nuevas docentes formadas y aunque les generen ciertas contradicciones debido a la escasa cercanía entre la teoría y la práctica, les permiten pensar las prácticas profesionales desde perspectivas diferentes a las planteadas en las culturas institucionales escolares.

En un principio, quizá el solo hecho de “transportar” la matriz de renovación y de cambio de las prácticas pedagógicas, les permita estar en un estado de alerta permanente en relación a las rutinas o rituales que se desarrollan en los espacios escolares (este tema lo desarrollaremos más adelante).

- **Formación para la intervención y la transformación de realidades educativas**

Rescatamos también de los diálogos mantenidos con los formadores un claro posicionamiento en relación a la función que le otorgan a los conocimientos que circulan en la formación inicial. Algunos profesores creen que los mismos deberían posibilitar la transformación de las realidades educativas actuales. Es decir, el conocimiento es visto como una herramienta de cambio (Giroux, 1990).

Como veremos más adelante, esta idea es central para algunos formadores y circula en el Instituto como otra de las finalidades que debería asumir el docente del

nivel primario. Si retomamos los dos posicionamientos analizados en los párrafos precedentes, existe una congruencia, al menos en el plano formal, entre la formación ideológica- política y teórica-general que se brinda en la carrera, y la posibilidad de intervenir en las instituciones escolares para transformar realidades existentes.

Creemos que no se explicitan en la formación inicial los interrogantes relacionados al por qué se deberían realizar cambios en las instituciones educativas del nivel primario, y a la vez cuáles realidades deberían ser transformadas. Si veníamos diciendo que existen escasas experiencias a partir de las cuales se vinculan las escuelas del nivel primario con el Instituto, nos preguntamos también si la postura de transformación de las realidades escolares puede sostenerse sin el análisis de situaciones específicas desarrolladas en las escuelas del nivel primario.

Lo interesante de este posicionamiento es que desde el IFDC S/L emanan posturas que propician cambios en las instituciones escolares externas, pero al mismo tiempo, la institución no ha podido viabilizar situaciones de intercambios entre los docentes formadores<sup>56</sup>, que permitan la revisión de las dinámicas institucionales y el planteamiento de cambios tendientes a una mejora de sus prácticas educativas cotidianas.<sup>57</sup>

Así lo expresaron los docentes entrevistados:

*“Mi idea de ser docente es verlo como un sujeto integral. Y plantearle como desafíos los **nuevos desafíos** de la educación. Trabajar para la diversidad de verdad. No haciendo implante de procesos de integración que no van a ninguna parte. Si no mirando a la inclusión que tiene su pata en la integración de verdad. **Es un cambio de paradigma total.** Y de postura. **Es otro docente.** Y yo lo recito como un ‘padrenuestro’ (...) Nosotras **empezamos a cuestionar los modelos que rondan sobre ser docente** (...) Yo creo que el docente se constituye como **agente de cambio cuando puede ver todos estos aspectos**”.* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Me parece que el aporte que puede hacer la música en la formación artística se relaciona con la diferencia de un sonido de otro. Aunque parezca una simpleza. Desde la sensibilidad más pequeña surge la elección. Si yo escucho algo, que está en el primer plano puedo ver una cosa, ahora si puedo **mirar otros planos** empiezo a darle otra*

---

<sup>56</sup> Los intercambios se han explicitado básicamente en reuniones institucionales en donde se han efectuado modificaciones de la malla curricular frente a la solicitud del INFOD.

<sup>57</sup> Este aspecto será analizado más adelante en el capítulo V: “Las identidades: sentidos de la formación inicial y laboral en el marco de las culturas institucionales”.

*complejidad. Se pueden hacer dobles lecturas, **encontrar otros sentidos**. Es decir, ver las cosas de un lugar que es contra hegemónico”.* (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Trabajar en conjunto sobre la problemática del nivel primario en la provincia y ver cuáles son las cosas que nos acercan, las cosas que nos diferencian porque nosotros estamos formando docentes que van a ir a trabajar a las escuelas del sistema. Y ellos **tienen que introducir los cambios**”.* (Docente 8. El resaltado en negrita es nuestro).

En los relatos de los docentes formadores se trasluce la importancia que reviste, en la etapa de la formación inicial, el tratamiento de marcos teóricos que tiendan a la ‘transformación escolar’, al cambio de prácticas educativas en el nivel primario. Estos marcos teóricos se relacionan con posturas “constructivistas” (tal como lo expresan las docentes egresadas. Tema que analizaremos en el capítulo siguiente), traducidas en las diversas maneras de posicionarse frente a la enseñanza, en cuanto a la selección de contenidos actualizados y su organización, metodologías activas, participativas y evaluaciones integrales.

En principio rescatamos el aporte que realiza un docente de la formación general haciendo alusión al abordaje de los “*nuevos desafíos de la educación*”. De acuerdo a sus planteos, se debería trabajar con la diversidad, es decir, formar a un docente desde un “*cambio de paradigma total*“, es más, expresa la necesidad de formar “*otro docente*” (tema que ya veníamos desarrollando anteriormente). Al hablar de ‘*otro docente*’ se está refiriendo a un profesional transformador de escenarios educativos que realice rupturas con los modelos docentes tradicionales y que desarrolle perspectivas teóricas y prácticas más amplias.

Este es un aspecto crucial en la formación del docente de primaria porque genera una ruptura relevante con los modelos formativos anteriores. Pareciera ser que las condiciones históricas actuales gestan una concepción que se distancia de la figura del docente como un sujeto que transmite conocimientos elaborados por otros. Por el contrario, priman concepciones en donde deben asumirse como productores de conocimiento que intervienen activamente en los escenarios educativos. Retomando la postura de Dubar (1991) podemos decir que en el complejo proceso de construcción de

identidades docentes entran en juego estas concepciones, provocando más incertidumbre que certezas en cuanto a la definición del rol.

Creemos que en realidad no sólo podemos estar hablando de ‘otro docente’ sino de ‘otra escuela’. Evidentemente el desafío de esta iniciativa se sumerge en la idea de cambio, de transformación de los escenarios escolares actuales, en donde el docente actúa como impulsor de nuevas “lógicas de acción” tendientes a una mejora, en el marco de culturas institucionales cuyos rasgos se asocian más a la conservación de rutinas y prácticas dirigidas por gestiones centralizadas.

De acuerdo a la mirada de los profesores del IFDC S/L, la formación docente inicial debería posibilitar que las nuevas profesoras del nivel primario generen cambios significativos en las culturas institucionales de la escuela primaria. En base a las características que adopta la formación docente actual, cabría preguntarse si realmente dicha formación podría generar los efectos deseados en base a las características que presentan los escenarios escolares actuales (organización escolar centralizada, énfasis en el trabajo docente individual, aumento de la deserción y repitencia escolar, ente otros).

Habíamos ya anticipado en nuestro marco teórico el planteo que realizan varios autores en relación con las primeras vivencias escolares que experimentan los docentes principiantes, haciendo referencia a que las mismas se dimensionan como un “choque con la realidad educativa”. Los especialistas en el tema afirman que dicho “choque” tiende a “lavar” (wash out) los aprendizajes adquiridos en la formación inicial (Zeichner, 1981). Veenman (1984) popularizó el concepto “*choque con la realidad*”, para caracterizar la situación que atraviesan los profesores en su primer año de docencia, en el cual se da un intenso aprendizaje del tipo ensayo-error, en la mayoría de los casos, caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. Analizaremos en los párrafos siguientes esta idea, solo resta explicitar que las visiones de muchos formadores sobre la transformación escolar que deberían generar las docentes formadas en el IFDC S/L, obedece más a postulados teóricos (nuevos mandatos, expectativas personales) que a posibles acciones (al menos en sus primeras etapas de inserción laboral) que viabilicen prácticas transformativas.

Creemos que vuelve a “depositarse” en la figura del docente una gran carga en relación a los cambios que se espera que realice (teniendo en cuenta las alteraciones que

vienen operando en el sistema educativo en general y que deben ser ‘leídos’ en base a los cambios sociales, culturales, políticos contemporáneos) sin un correlato de profundas transformaciones de las culturas institucionales que desarticulen en profundidad las modalidades de organización escolar y los roles que les demandan a las nuevas profesoras formadas.<sup>58</sup>

La otra categoría analizada responde a pensar:

***a) La residencia como espacio formativo de ‘distinción’ de posturas contradictorias sobre la docencia***

En la etapa de la formación docente inicial se producen las primeras contradicciones entre los conocimientos desarrollados por las alumnas durante el trayecto de la carrera y el ejercicio de sus primeras prácticas como docentes. Es precisamente en el despliegue de las primeras acciones de intervención pedagógica en donde emergen los diversos posicionamientos sobre “qué significa ser docente”. Y esto sucede en la misma institución formadora.

Esta situación es vivida por las futuras docentes como una etapa de crisis, a partir de la cual eclosionan los posicionamientos que veníamos analizando en los párrafos anteriores. Es decir, la visión del docente como sujeto político que despliega estrategias de intervención basadas en los conocimientos desarrollados, tendientes a transformar realidades educativas.

Estos espacios contradictorios marcan la diversidad de intereses y por supuesto la diversidad ideológica (Ball, 1989) presente en la formación docente. Las futuras docentes en la etapa de formación inicial comienzan a ‘ordenar’ y ‘clasificar’ ciertos conocimientos desarrollados a lo largo de la carrera. Los clasifica en, conocimientos que

---

<sup>58</sup> Por ejemplo, se les plantea a las docentes el despliegue de nuevas prácticas de enseñanza en donde prime la autonomía en las decisiones adoptadas, pero siguen conservándose (en las escuelas del nivel) estructuras institucionales que tienden al desarrollo de prácticas burocratizadas y centralizadas.

les permiten ajustarse a los requerimientos de las acciones solicitadas en la instancia de la residencia (de índole práctico) y en conocimientos referidos a una formación docente general, que entran en tensión (al menos en un principio) en el plano de la actuación docente solicitada (tanto en la etapa de la residencia como en sus prácticas laborales).

Es precisamente en esas instancias prácticas guiadas desde la formación inicial en donde las futuras docentes visualizan la inviabilidad de muchos ‘mandatos’ transmitidos por la institución de educación superior. Estas instancias consolidan una determinada manera de entender el rol docente y solidifican posicionamientos teóricos en las nuevas docentes, configurando así otros rasgos que intervienen en la constitución de su identidad.

Predominan en esos trayectos de intervención, los aprendizajes provenientes del campo de la formación específica (áreas disciplinares) y aquellos aprendizajes desarrollados en el campo de la práctica, tendientes al despliegue de una intervención pedagógica adecuada a los objetivos planteados en dichas situaciones.

Creemos que en los espacios de la práctica (residencia) se refuerzan posicionamientos que contradicen en muchos aspectos el espíritu formativo de la carrera porque en parte focalizan en la producción de planificaciones áulicas desde perspectivas disciplinares, de intervención individual y con escasas recuperaciones de los aprendizajes desarrollados en etapas anteriores. Precisamente, dichas características escolares vivenciadas en el escenario de la residencia aparecen como naturalizadas en los contextos de trabajo profesional de las docentes del nivel primario.

La práctica docente, reflejada en sus primeras acciones en el contexto de la residencia, ilustra de una manera abismal el lugar predominante que el docente de primaria ocupa en el terreno institucional. Es decir, según los profesores del Instituto, las alumnas visualizan a un docente que responde a iniciativas externas, en el caso de la residencia, al docente de la práctica y al docente responsable del grado escolar, en cuanto a la selección de los contenidos a enseñar, a la metodología utilizada, al uso de los tiempos y los espacios, entre otros aspectos. Temiendo que en su futuro accionar docente reproduzcan, quizá, este esquema de subordinación introyectado, con sus colegas, con los padres y con los directivos.

Es decir, se refuerza a partir de las experiencias prácticas, la figura de un docente ‘atrapado’ entre sus inquietudes, finalidades, deseos y los requerimientos institucionales externos. Se brindan escasas situaciones a partir de las cuales se analicen los primeros sentimientos gestados en las situaciones de actuación profesional. Quizá este sería un camino interesante para revisar y potenciar.

A partir del recorrido analítico presentado hasta el momento, queremos remarcar “la distinción” que se sella en las prácticas de residencia, ya que son fundantes en la constitución de la identidad de las nuevas docentes. Es allí en donde aparecen los primeros conflictos traducidos en las contradicciones en base a los fundamentos que orientan los diseños curriculares de la carrera, las prácticas formativas desarrolladas por los profesores y las demandas exigidas a las nuevas docentes. Contradicciones que acompañarán a las docentes egresadas en sus acciones pedagógicas, ya en terrenos institucionales en donde deberán asumir posiciones (Vassiliades, 2012) relacionadas a sus prácticas educativas.

Decimos que las prácticas imprimen una distinción porque se evalúan una multiplicidad de aspectos: los conocimientos desarrollados en la etapa de formación inicial (también saberes previos), las capacidades para plantear actividades ‘creativas’ de enseñanza (exigidas en el espacio curricular), el impacto de estar (literalmente) en las escuelas la jornada escolar completa, la exposición de los conocimientos sustentados en virtud del desarrollo de las clases frente al docente responsable del grado, de los alumnos, de los docentes del IFDC S/L y de las compañeras de curso.

Encontramos en los siguientes fragmentos de las entrevistas a los formadores ejemplificaciones de lo que venimos sosteniendo:

*“Yo asumí ese problema de las dificultades que presentaban las alumnas en el cursado de la **residencia como propio** y nos preguntábamos cómo trabajar en las materias. A partir de ahí empezamos a pensar cómo trabajar con otros docentes. Y empecé a relacionarme con algunos docentes disciplinares. **Empecé a entender su lógica.** Me reuní con la profesora de matemática y empezamos a pensar un práctico juntas (...) Nosotras estamos viendo cómo ayudar a los alumnos a formarse desde un principio como **un docente que piensa en su práctica, que decide, que asume una posición determinada** y quizá eso repercute cuando estén haciendo su residencia docente”. (Docente 3. El resaltado en negrita es nuestro).*

Notamos en el fragmento seleccionado cómo el docente formador visualiza el problema de la práctica “*como propio*”, por ende, despliega a partir de sentimientos de pertenencia institucional, acciones tendientes a una mejora de las situaciones. Él siente que las quejas, el malestar de los alumnos, interpelan su responsabilidad profesional. En definitiva, son los mismos docentes que asumían la formación política e ideológica y la capacidad de transformación de realidades educativas, los que visualizan la instancia de la residencia como un espacio de despliegue inicial de esos ‘mandatos’ atribuidos al docente de primaria.

En palabras de otro formador:

*“Los alumnos nos dicen muchas veces ‘ustedes nos afirman que debemos trabajar en equipo, que tenemos que ‘escuchar otras posturas’, pero nada de lo que les decimos, ellos lo ven reflejado en nuestras prácticas. Es una gran contradicción nuestra (...) Yo no sé qué se pretende desde las prácticas, no he podido comunicarme con los equipos de práctica. De hecho nunca han venido a decirme qué se pretende con los alumnos. Sí me han dicho que tengo que mirar las planificaciones, firmarlas, pero no sé qué pretenden, tampoco conozco a los docentes de las escuelas en donde van a practicar”.* (Docente 8. El resaltado en negrita es nuestro).

En el segundo fragmento presentado identificamos la escisión que se produce entre los campos de la formación general, disciplinar y el de la práctica. Como bien afirmábamos en párrafos anteriores es el lugar de la residencia en donde emergen las primeras contradicciones entre “el ser docente” que se plantea en el Instituto y “el hacer de un docente” en los escenarios escolares. Contradicciones que en definitiva, como ya explicitamos, colaboran a especificar los primeros conflictos en el proceso formativo inicial.

Es decir, sigue siendo el espacio de la práctica (en todas sus intervenciones iniciales para culminar en la residencia) el escenario que impacta de manera más notoria en la identidad del docente. Dicho espacio está actuando de manera decisiva en la formación de las futuras docentes del nivel primario. Actúa como un espacio formativo más, que imprime un sello distintivo en la identidad del docente. Y justamente, es el espacio que más contradicciones presenta porque en él fluctúan posicionamientos inscriptos en diversas tradiciones formativas (analizadas en nuestro marco teórico).

Podríamos hasta decir que es el espacio formativo que necesita de mayor intervención y trabajo colaborativo. Es prioritario focalizar de manera coherente los rumbos que podría adoptar el campo formativo de las prácticas en función de los nuevos lineamientos políticos explicitados en los Planes de Formación Docente (2007, 2010, 2012).

Continuando con nuestra descripción encontramos en otros relatos ampliaciones significativas de la idea central que venimos sosteniendo:

*“Tuvimos muchos problemas con los seminarios de las prácticas. Mandaban a los chicos a realizar prácticas en el área de arte e involucraban institucionalmente a los docentes sin el consenso ni participación nuestra. Yo no estaba de acuerdo. Yo presenté una nota a la directora académica en donde solicitaba que se me informe sobre las metodologías, las decisiones que se tomaban en las prácticas. Como ya habían involucrado a los alumnos en las prácticas y nos pedían que nosotros los asesoráramos. Los alumnos estaban súper perdidos (...) Los alumnos están en el último trayecto de su formación con **esas imágenes** que son muy fuertes y con **posiciones de lucha** porque no se trabaja mucho el tema de la **formación ciudadana como docentes**”.* (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).

*“A mis alumnos les doy ciertas pautas de lo que yo entiendo que debería ser un docente. Y a lo mejor va a otro docente que le dice todo lo contrario. Entonces, tenés el alumno que **no entiende nada**. Hay una **cantidad de dobles mensajes** basados en la falta de acuerdo entre los docentes. Y yo creo que en ese punto podemos avanzar”.* (Docente 10. El resaltado en negrita es nuestro).

*“**Los alumnos empiezan a tener contradicciones en el IFDC**. Por ejemplo, actualmente yo no firmo las planificaciones de las prácticas. Yo en un momento decía, por qué no buscar escuelas en donde **haya una amplitud** para nuestros alumnos, en donde ellos puedan desarrollarse adecuadamente. A mí me pasó tener que supervisar una práctica en donde la maestra le pedía a la practicante que enseñara la tabla del dos como se enseñaba antes y yo le fui a decir a la directora académica, eso ya se dejó de hacer hace mucho tiempo, **cómo podemos permitir que a nuestras alumnas se les exija cosas que ya no están vigentes**. Se supone que somos el ¡Instituto de Formación Docente!”.* (Docente7. El resaltado en negrita es nuestro).

Lo primero que podemos retomar de las manifestaciones de los docentes entrevistados es la visibilidad del problema. Es decir, expresan que las primeras

contradicciones de la formación docente se producen en la etapa de la residencia, “adentro” y al mismo tiempo “afuera” de la Institución formadora. Es una de las primeras situaciones en donde se visualizan las vinculaciones entre el Instituto y las escuelas del nivel escolar.

También observamos iniciativas individuales y no institucionales para ‘atender’ el problema. Una docente que busca generar instancias de trabajos prácticos tendientes a una articulación de contenidos entre las materias. Otra docente que cuestiona al directivo por la inadecuación de las exigencias manifestadas en las instancias prácticas, relacionadas a la caducidad de metodologías de enseñanza en base a los nuevos paradigmas educativos. Sería conveniente preguntarnos, ¿Cuáles serían las escuelas en las que las alumnas podrían realizar sus prácticas? ¿Qué aspectos involucraría “la amplitud” escolar a la que hace referencia el docente formador?

Cabe detenernos aún más en la expresión utilizada por uno de los docentes formadores con relación a la permanencia de ciertas modalidades de enseñanza en la escuela primaria en contraposición a contenidos presentes en la formación inicial relacionados a paradigmas quizá más actualizados en base a la revisión de las disciplinas y a sus didácticas. El cuestionamiento del docente se refiere a la “permisividad” de ciertas acciones formativas que ya no constituyen parte de los nuevos lenguajes pedagógicos: “¿cómo podemos permitir que a nuestras alumnas se les exija cosas que ya no están vigentes?”.

El interrogante enriquece el planteo central de nuestra tesis, ¿cómo intervienen los conflictos en los procesos constitutivos de la identidad del docente de primaria?, en base a las *permanencias* de rasgos de culturas escolares gestadas en contextos históricos marcados por la gramática que moldeó la vida escolar de la escuela primaria (Tyack y Tobin, 1994; Ziegler, 2001; Dussel, 2003).

La escuela primaria actual sigue alojando en sus prácticas cotidianas ciertos modos de funcionamiento propios de culturas institucionales conservadoras o menos permeables a los cambios que se pretenden lograr en ellas. Asimismo, de la mano de las permanencias se instalan los cambios en las prácticas escolares, muchas veces introducidos por las nuevas docentes formadas desde las perspectivas teóricas que venimos señalando hasta el momento.

La pregunta del docente del IFDC S/L deja transparentar los conflictos que se desprenden en las escuelas, en base a los posicionamientos que deben adoptar las nuevas docentes egresadas, frente a situaciones pedagógicas similares a la descrita por el docente formador.

En síntesis, en el medio de este complejo escenario se encuentran las futuras docentes, ya casi en instancias de finalización de su carrera, que desarrollan en base a los vaivenes que se presentan, determinadas ‘imágenes’ sobre el docente, las cuales se instalan en suelos más movedizos. Por un lado, se genera desde los discursos formativos, la imagen de un docente que *“decide, que asume una posición determinada”*, la de un docente que debe *“trabajar en equipo y escuchar otras posturas”* y por el otro, están los posicionamientos que *“buscan el orden, el control, la armonía disfrazada en la verdad absoluta”*.

Bien sabemos que los procesos identitarios se nutren además de las diversas situaciones conflictivas que pueden generarse en los trayectos de formación tanto inicial como laboral. Las nuevas docentes en formación van desarrollando en ambos escenarios una multiplicidad de experiencias que son analizadas en base a los “mandatos” sobre el rol docente transmitidos tanto en el Instituto como en las escuelas del nivel escolar.

En ese contexto de contradicciones se va desarrollando una identidad transformada. Podemos decir que existen claros posicionamientos acerca de lo que deben hacer las nuevas docentes formadas bajo ese espíritu renovador, pero al mismo tiempo se desdibujan las estrategias posibles que facilitarían la construcción de escenarios transformativos. En este sentido, especificamos la atribución de identidad por parte de las instituciones y agentes sociales en interacción con el individuo (Dubar, 1991) en donde priman los aires de renovación desde la institución de Educación Superior hacia las escuelas del nivel escolar.

- **MIRADAS DESDE LAS DOCENTES EGRESADAS Y ALUMNAS AVANZADAS DE LA CARRERA**

Desde la mirada de las docentes formadas en el IFDC S/L y de las alumnas avanzadas de la carrera pudimos analizar, a partir de sus relatos, las vinculaciones que fueron estableciendo entre las diversas características generales que se manifiestan en la etapa de la formación inicial y sus posicionamientos sobre la docencia.

Las vinculaciones que explicitan se relacionan con los posicionamientos que estructuran la formación (impulsados por los docentes formadores), aunque no depositan totalmente en ellos la relevancia de sus trayectos formativos. Hemos construido dos categorías emergentes en base a sus narrativas:

***a) El docente como sujeto abrumado por las exigencias institucionales y con escasos conocimientos para intervenir en las instituciones***

Para analizar en mayor profundidad esta categoría vamos a retomar los tres posicionamientos generales que estructuran la formación docente inicial presentados anteriormente, ya que consideramos relevante relacionar las visiones de las docentes egresadas y alumnas avanzadas del Instituto con las visiones explicitadas por los docentes formadores.

- **Formación ideológica y política**

En los relatos de las alumnas en formación y docentes egresadas no se resaltan espacios formativos que tiendan a la revisión de los posicionamientos ideológicos-

políticos del docente, en cuanto a su condición de trabajador, evaluando sus derechos y obligaciones, el lugar de los sindicatos en la participación y solicitud de mejoras en las condiciones de trabajo docente. Como bien expusimos en los párrafos anteriores, este aspecto también fue manifestado por los formadores, el escaso tratamiento de contenidos que analicen las categorías del docente como “sujeto político” y como “trabajador”. Creemos que justamente son las dos categorías que más se desdibujan, tanto en la formación inicial como en la formación laboral.

Lo que sí aparece con mayor status en la formación inicial es la preponderancia de espacios que tienden a la formación crítica, transformativa. Analizaremos en mayor detalle esta categoría en el capítulo siguiente, porque precisamente cobra ‘más cuerpo’ en los contextos de formación laboral, en donde el docente se enfrenta a decisiones que involucran necesariamente toma de posturas ideológicas y políticas.

A diferencia de los posicionamientos presentes en los relatos de los formadores, las docentes egresadas y alumnas en formación del IFDC S/L han ido construyendo visiones sobre el docente relacionadas a la soledad de su trabajo cotidiano (con escasos respaldos desde la gestión), a la gran cantidad de demandas institucionales y a la escasez de conocimientos relacionados a las prácticas de enseñanza:

*“Ni hablar en la enseñanza. Por ejemplo, en cuarto grado los chicos tienen que aprender a multiplicar y dividir por dos cifras y yo no las sabía enseñar. Porque fue algo que no se vio en la enseñanza de la matemática [en el IFDC]. Entonces, uno tiene que buscar las formas para enseñar (...) Mire cómo hago: **hago** el proyecto mensual, lo estamos trabajando con la otra seño de la tarde porque la directora quiere que todos los grados tengan los mismos contenidos. Cosa que no comparto. **Busco** los NAP, **selecciono** los contenidos anuales luego **pienso** en los contenidos del proyecto mensual. Y **empiezo** a buscar actividades”. (Docente 1. Segunda entrevista, junio, 2013. El resaltado en negrita es nuestro).*

En el proceso de construcción de la identidad de las nuevas docentes, podemos encontrar rasgos, quizá de manera desdibujada y no tan notoria, de algunas tradiciones formativas que configuraron, en determinadas etapas históricas, el rol docente del nivel primario. En principio, las docentes formadas y en formación identifican la escasez de conocimientos prácticos para enseñar contenidos específicos del nivel escolar. Es decir,

la concepción de una formación instrumental, propia del modelo normalista (Davini, 1995; Cayetano, 1999) sigue siendo demandada por las docentes formadas bajo las nuevas estructuras curriculares de las carreras docentes actuales.

De modo contrario a las docentes formadas, los profesores del Instituto bregan por una formación crítica tendiente al desarrollo de procesos transformativos, como uno de los pilares fundamentales que orienta la formación de las nuevas docentes del nivel primario. Casi no se incorpora al debate ‘crítico’ de la formación inicial, contenidos tendientes al desarrollo de conocimientos que colaboren a pensar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En términos de Chartier (2000) hablaríamos de la importancia que adquieren los “saberes ordinarios” en la etapa de formación inicial, ya que los mismos tienden a generar lazos entre las diversas culturas institucionales, el IFDC S/L y las escuelas del nivel. Precisamente son esos saberes los que se profundizan en los escenarios escolares y los que permiten, al menos en un principio, el despliegue de acciones concretas de enseñanza.

Las docentes recurren a esos saberes porque habilitan determinadas líneas de acción en el aula y en la institución. Esos saberes operan como nexos para introducirse en la práctica en base a las exigencias escolares con las que se enfrentan. Nexos entre sus marcos conceptuales generales y las acciones diarias y concretas de enseñanza en la escuela primaria. Esta situación les permite, al mismo tiempo, revisar los saberes desarrollados en la etapa de formación inicial. En algunos relatos se transparenta la relevancia que adquiere la lectura de los llamados “saberes ordinarios” a partir de algunos rasgos teóricos propios de paradigmas pedagógicos que posibilitan pensar la complejidad de la práctica.

En el siguiente relato podemos analizar esa relación entre las decisiones pedagógicas adoptadas por una docente para enseñar efemérides patrias y los saberes ordinarios desarrollados a partir de la experiencia en la escuela:

*“El tema de las efemérides uno las va entendiendo de otra manera en el aula [cuando las enseña como docente]. Es complicado, pero podrían explicarles mejor el tema [los docentes formadores]. Trabajar con gente contemporánea. Trabajar con material audiovisual. Soy fanática de “zamba” [personaje de videos educativos*

que explican la historia del país] *tiene una llegada. La usé para dar los primeros gobiernos patrios en el contexto de residencia. Al principio, la docente de la residencia me decía que no, que era inapropiado. Yo le dije, déjeme probar ¿Cuál es el problema? Si yo sabía lo que quería lograr. Por supuesto que lo hice. Salieron cosas hermosísimas. La historia es como uno se las presenta. Decirles a los chicos: ‘Vamos a ver unos dibujos es una manera de contar la historia’. Hay que decirles, ‘fíjense que vamos a observar tales personajes, vamos a analizar tal acontecimiento’. Tomarlo en serio al trabajo. Hay mucha reflexión en esa tarea (...) Y tiene que ver con los aportes de corrientes más críticas”.* (Docente 2. Segunda entrevista, junio, 2013 El resaltado en negrita es nuestro).

Como bien decíamos en párrafos anteriores, la seguridad que manifiestan las docentes en sus prácticas cotidianas de enseñanza está marcada principalmente por la posibilidad de despliegue de ciertos saberes sustentados en finalidades específicas, muy claramente definidas y que acompañan el proceso formativo. Cuando la docente expresa: “*Si yo sabía lo que quería lograr*” está reafirmando su rol profesional al dilucidar el alcance de su práctica, al dejar al descubierto el sentido que cobra la misma en la escuela.

Las docentes formadas en el Instituto quizá no visualizan en profundidad cómo van alterando prácticas de enseñanza en relación directa con las constantes interpretaciones que realizan de la formación vivida en el IFDC S/L y en base a las experiencias desarrolladas en los lugares de trabajo. Quizá sí sean ellas las impulsoras de cambio en las instituciones escolares, a partir de la modificación de prácticas ‘sencillas’ que se delinean en las escuelas.

Quizá también puede ser un camino posible que impulse “*el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas como ambientes de formación y aprendizaje articulados en redes sociales, educativas y académicas, acordes a las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales*” (P.F.D. Res. N°23/07, p. 14).

Retomando la postura de Fullan (1993) podemos sostener que la tarea del maestro tiene que ver con el cambio, o más bien, con la producción de determinados cambios en la vida de los niños y jóvenes. Asimismo, los mandatos atribuidos a las nuevas docentes, relacionados a provocar cambios institucionales, deben desarrollarse en instituciones cuyas prácticas tienden más a solidificarse con el paso del tiempo, perdiendo a veces hasta el sentido y los motivos por los cuales se originaron.

Bien sabemos que las escuelas son organizaciones sociales donde ocurren interacciones múltiples, coexisten pluralidad de intereses, se transparentan las diversidades ideológicas y las formas de poder (Bacharach y Lawler 1980; Pfeffer 1981; Hoyle 1982; Ball 1989; Bardisa 1997; Blase 2000). Son también organizaciones sociales en donde se evidencia ciertos “campos de lucha”, que reflejan el uso del poder formal o informal por los individuos o grupos para alcanzar metas (Ball, 1989).

Las nuevas docentes formadas ingresan entonces con claros mandatos de cambio y renovación en instituciones que resguardan sus lógicas de acción en base a ciertos intereses compartidos por determinados grupos y cuestionados al mismo tiempo por otros (ampliaremos esta idea en base a las miradas que se van construyendo en la escuela entre las nuevas docentes que ingresan y las docentes de la institución).

Queda claro entonces, en base a los análisis realizados hasta el momento, que el posicionamiento sobre el desarrollo de una formación ideológica-política es visto por las docentes egresadas como un eje que organiza los primeros conflictos que se desprenden en las instituciones escolares en función de las exigencias que se les presentan. Exigencias relacionadas a las prácticas de enseñanza (“*aprender a multiplicar y dividir*”; “*el tema de las efemérides*”) a partir de las cuales vuelven a repensar las finalidades de la educación del nivel, el sentido de su práctica, el lugar que ocupan en la distribución del conocimiento, entre otras.

A partir de esas tensiones que se desprenden en relación con las demandas escolares que vivencian las docentes egresadas, cobran nuevos sentidos los posicionamientos que van adoptando a medida que las demandas se vuelven visibles. Los posicionamientos desarrollados por las docentes egresadas se relacionan con las posturas ya explicitadas por los formadores, en cuanto a marcar “*una mirada diferente*”, también el “*asumir claramente posturas*” en el contexto de formación laboral.

Existe una tendencia de los docentes formadores por enriquecer el trayecto de carrera a partir del logro de posicionamientos político-ideológicos que se desdibujan durante el recorrido de la carrera y que se ubican más en el plano de lo deseable.

- **Formación teórica-general y formación práctica situada**

Como bien habíamos expresado en párrafos anteriores prima en la carrera de formación docente espacios en donde se realizan abordajes teóricos de supuestas realidades educativas, pero no existen posibilidades reales de intervención (durante la etapa de formación inicial) en las escuelas del nivel que colaboren a la ampliación de los análisis efectuados (salvo en la etapa de la residencia). Esta es una característica expresada de manera recurrente también en los relatos de las docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera.

En base a la información que nos brindaron podemos agrupar el análisis que realizan de su formación inicial en dos grandes aspectos:

**1)- Aspectos relacionados a una dimensión organizativa-administrativa**

Las docentes egresadas y alumnas avanzadas marcan recurrentemente la ausencia de contenidos relacionados a una dimensión organizacional -administrativa de las instituciones escolares. Se han visto abrumadas por la demanda de tareas completamente nuevas para ellas (armado de planillas, carpetas semanales, carteleras, actos escolares). Llama poderosamente la atención el énfasis que le depositan, en sus narraciones, a dichos aspectos. Pareciera ser que en un principio, el conocimiento de aspectos administrativos-burocráticos les posibilitaría convivir de manera más armoniosa en sus primeros pasos por la escuela. Lo curioso es que esta demanda, la cual marcan como crucial en un principio, es atendida por ellas mismas en un breve tiempo, ya que adquieren por diferentes mecanismos, los conocimientos necesarios para responder a dichas demandas a través de procesos de socialización profesional (Lortie, 1973; Marcelo García, 1999).

Especifican en sus relatos claramente la distancia que existe entre la formación de índole administrativa brindada en el Instituto y las realidades escolares concretas.

En palabras de una docente entrevistada:

*“Tampoco nunca se trabajó el tema de los registros, **del funcionamiento** de las instituciones. **Hemos visto mucha teoría, que estoy de acuerdo, pero no hemos visto la realidad**”.* (Docente 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

También de una alumna avanzada de la carrera:

*“A me da mucho miedo no **saber qué hacer** cuando dé clase. Cuando tenga que estar todos los días en la escuela y **responder a lo que me pidan**. No sé, por ejemplo cómo hacer una cartelera, un acto escolar. Nunca fuimos a las escuelas y miramos las carpetas de los chicos, no sabemos completar las planillas o no sé cómo se dicen, que hay en las escuelas. Sí, **me da miedo el día a día** en la escuela”* (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).

Las culturas institucionales van a ir marcando las pautas de los comportamientos esperados, las acciones posibles, aquellas que quizá sean más viables en un principio y también aquellas que no puedan alterar. La cultura se va ir transparentando como aquella *“cualidad relativamente estable, resultado de las políticas que afectan a la institución escolar y de las prácticas de los miembros de un establecimiento”* (Frigerio, 1992, p. 35).

Otra característica de las culturas institucionales de la escuela primaria se relaciona con prácticas docentes vividas en soledad. No sólo se marca la distancia entre la formación inicial y las realidades escolares, sino que también se continúa con una lógica de trabajo individual en donde el docente debe ir delineando sus propios trayectos formativos (tema que analizaremos en el capítulo siguiente).

Lo podemos apreciar en las líneas siguientes:

*“Falta mucho contacto con la realidad. Con **la vida real de la escuela**: llenar planillas diarias, hacer la carpeta que te piden desde dirección, llenar el cuaderno de comunicación de los alumnos (...) Después es ‘arréglatelas como puedas’. Depende de tu voluntad, **de tu iniciativa**”* (Docente 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Rescatamos de ambos relatos la importancia que le depositan a los conocimientos sobre “*el funcionamiento de las instituciones*”, sobre “*la vida real de la escuela*” haciendo alusión a saberes prácticos que les permitan en parte responder a los requerimientos que las escuelas solicitan en su cotidianidad. Las docentes demandan el abordaje de dichos conocimientos en las instancias de formación inicial, precisamente porque estructuran el trabajo cotidiano y les permiten en cierta forma sentirse seguras en un ambiente de trabajo poco conocido. Asimismo, esos conocimientos de carácter más instrumental, como bien dijimos anteriormente, son desarrollados por ellas a partir de procesos de socialización. En dichas instancias es posible que se gesten alteraciones en las formas de actuación, ya que, como bien afirma Tenti Fanfani (2009) “*el trabajo docente es una actividad especializada a la que le cambian radicalmente los problemas a resolver*” (p. 38).

## **2)- Aspectos relacionados a una dimensión pedagógica-didáctica**

Notamos también en los relatos de las entrevistadas los análisis que desarrollan con respecto a la formación pedagógica-didáctica brindada en la carrera. Expresan que la formación se circunscribe básicamente a la descripción de teorías pedagógicas y al desarrollo histórico de realidades escolares pasadas. Se acentúa aún más la evaluación sobre la escasez de conocimientos prácticos relacionados a la enseñanza.

Así lo expresan:

*“Tenemos una muy buena base (...) sabemos teorías, tendencias, distintas maneras de analizar la evolución histórica de la educación, idas y venidas en el tiempo. ¡Muy interesante! **Muy constructivas respecto de una formación personal, pero muy poco práctica, muy abstractas. Ha faltado esa pata de la conexión con la actualidad.** Haciendo un pantallazo general no lo veo”.* (Docente 2. Primera entrevista, marzo, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Creemos que precisamente no se advierte un abordaje con “*la actualidad*” de las escuelas del nivel primario porque se pretenden cambiar, a partir de la formación brindada en el Instituto (aspecto ya analizado en párrafos anteriores) las prácticas que

circulan por dichas culturas institucionales (Frigerio, 1992). Este claro posicionamiento pretende alterar la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) de la escuela primaria, así como se alteró, al menos en su plano formal (y en algunas situaciones hasta su plano actuado) la gramática de la formación docente en las Instituciones de Educación Superior. Es decir, los cambios que se efectuaron en las instituciones de formación docente impulsaron una formación que tiende a incorporar “*experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo*” (P.F.D. Res. N°23/07, p. 28). De acuerdo a la visión de los formadores, este planteo favorecería la introducción de determinados cambios en las dinámicas de funcionamiento de las escuelas.

Uno de los primeros obstáculos que forman parte de la vida institucional del nivel escolar estudiado, hace referencia a las dificultades para introducirse en los canales de actuación que mayormente estructuran la vida escolar de la escuela primaria: los actos escolares, las carteleras, las planificaciones semanales, mensuales. Precisamente esos son los espacios institucionales más consolidados de la escuela y actúan como pilares que sostienen determinadas prácticas rutinizadas.

El lema del cambio, de la renovación, incorporado en las identidades de las nuevas docentes, forma parte de su repertorio. La diversidad de lógicas de acción en las escuelas genera contradicciones en ellas, que enfrentan por un lado, el predominio de la continuidad de las tareas de la escuela primaria, y por otro, el lema de renovación de prácticas escolares, planteado en el Instituto. Las docentes van elaborando las distintas reglas del juego que van estructurando formas de control en función de todo el entramado de intereses (Ball, 1990).

Analicemos los siguientes fragmentos de entrevistas:

*“Durante la carrera nunca vi cómo preparar un acto o cómo hacer la cartelera. Yo sé que no puedo echar toda la responsabilidad al Instituto, pero de todo lo que vimos durante tantos años **siento que no me sirve** para usarlo en esta escuela (...) Siento que nos falta muchas herramientas para hacer frente a la realidad. Y en esta escuela **la realidad** es tan distinta a los libros que leíamos en el IFDC”. (Docente 1. Segunda entrevista, junio, 2013. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“No todos los días son iguales en la escuela, por supuesto. Pero ese conocimiento de **la realidad** concreta, vivida, la **experiencia real**, está bueno que se genere desde el IFDC. Aunque uno vaya con una cierta predisposición, la inmediatez, las diferentes circunstancias que existen cada día, **analizar el cómo se van modificando las prácticas** o lo que uno piensa de ellas”. (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Asimismo las psicologías que vimos me sirvieron para tener en cuenta muchos aspectos del niño que hoy veo en la práctica. Pero por ejemplo, el tema diversidad, lo analizamos en tres materias. Un año y medio estuvimos viendo ese tema, pero **recién ahora en menos de un mes lo he podido ver de cerca**. Me refiero a la otra escuela en donde trabajo a la mañana”. (Docente 3. Primera entrevista, junio 2012. El resaltado en negrita es nuestro).*

Las evaluaciones que las docentes entrevistadas realizan de su formación inicial conducen a ubicar en un primer plano la escasa vinculación con “*la realidad concreta*” de las escuelas del nivel. Plantean la posibilidad de la “vivencia” de esas realidades a través de varias acciones particulares: preparación de actos escolares, el armado de las carpetas de aula, el trabajo con la diversidad, entre otras. La necesidad de achicar la brecha entre lo que sucede en la formación inicial y las escuelas del nivel se marca a partir de los relatos precedentes, como una urgencia que amerita la revisión detenida de los contenidos que circulan por los diversos espacios curriculares y su vinculación con la gramática de la escuela primaria actual.

Aparece nuevamente en los relatos de las entrevistadas, la tensión entre las permanencias y los cambios que se desarrollan en las prácticas escolares situadas. Cuando una docente egresada habla de “*la inmediatez*” y de “*las diferentes circunstancias que existen cada día* [en la escuela], *analizar el cómo se van modificando las prácticas* o lo que uno piensa de ellas”, nos conduce al planteo de posibles conflictos entre los posicionamientos que han ido construyendo sobre el rol docente (en la formación inicial) y las situaciones pedagógicas concretas desplegadas en las escuelas del nivel. Es decir, cuando ellas se encuentran “con la escuela real”, tal como la mencionan, desarrollan sentimientos de desorientación, en algunos casos, por no poder comprender en su totalidad situaciones educativas concretas vividas en las instituciones escolares.

Un aspecto sumamente interesante marcado por una docente entrevistada se refiere a las características propias de las culturas de la escuela primaria. Afirma: *“No todos los días son iguales en la escuela, por supuesto. Pero ese conocimiento de la realidad concreta, vivida, la experiencia real está bueno que se genere desde el IFDC”*.

Creemos entonces que sería sumamente relevante plantear itinerarios formativos que permitan que las docentes formadas puedan ir interpretando lo que sucede en la escuela, desde visiones que intenten visualizar el conflicto no desde perspectivas negativas (Oviedo de Benosa, 2004) sino por el contrario, desde análisis que abarquen su comprensión para poder actuar en escenarios cambiantes.

Ahora nos preguntamos, ¿Es posible desarrollar conocimientos sobre las realidades educativas? ¿Qué conocimientos circulan en el Instituto de Educación Superior? ¿Qué conocimientos circulan en la escuela? El nudo central de este planteo remite a una revisión minuciosa del curriculum de cada una de las instituciones. Entendiendo que en él se sintetizan *“elementos culturales (valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos”* (De Alba, 1998, pp. 59-60).

Cómo hacer posible que a partir de la experiencia, de la “vivencia” en la escuela se desarrollen conocimientos situados que enriquezcan las miradas de las nuevas docentes en relación a la escuela, a sus roles, a las finalidades propias de la educación escolar.

Las líneas precedentes depositan el análisis en las demandas, por parte de las nuevas docentes formadas, circunscriptas al desarrollo de conocimientos prácticos durante la etapa formativa inicial, que les permita pensar y actuar en la vida cotidiana de la escuela.

Nuevamente nos preguntamos: ¿La ausencia de una formación que aborde conocimientos relacionados a la práctica de enseñanza denota un alejamiento de posiciones que asocian al docente como un agente de reproducción de prácticas pensadas por otros? Y si la respuesta de este interrogante fuera positiva podríamos comprender por qué se diluyen las prácticas formativas que tienden a pensar la enseñanza en escenarios complejos. De modo contrario, se prioriza una formación

teórica-analítica que posibilita la generación de las primeras desestructuraciones en relación a los significados construidos sobre la docencia.

Otro aspecto relevante que podemos remarcar se vincula con lo que ya habíamos señalado en párrafos anteriores: la posibilidad de ampliar ciertos “saberes ordinarios” (Chartier, 2000) en las instituciones escolares enriqueciendo los conocimientos desarrollados durante la etapa de la formación inicial. Es claro el ejemplo que enuncia una docente formada en cuanto al tema “diversidad”. Un dato curioso que se evidencia en el relato hace alusión a una dimensión “temporo-espacial”, en donde expresa cómo se fue vinculando con dicho tema, tanto en el contexto formativo inicial como en el laboral. Es llamativo que enuncie: *“el tema diversidad, lo analizamos en tres materias. Un año y medio estuvimos viendo ese tema, pero recién ahora en menos de un mes lo he podido ver de cerca”*. En esta frase se resume, en parte, las relaciones que las docentes formadas comienzan a establecer entre sus conocimientos y las experiencias desarrolladas en las escuelas. Es decir que, podemos ir entendiendo por qué la brecha entre la formación docente inicial y la formación laboral se va engrosando.

- **Formación para la intervención y la transformación de realidades educativas**

Continuando con la descripción que venimos realizando, en el Instituto se enfatiza la formación disciplinar correspondiente a las cuatro áreas básicas del conocimiento, en detrimento de una formación pedagógica. No se han generado ‘encuentros’ entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos, traducidos en prácticas de enseñanza que integren ambos campos epistémicos.

La ficticia integración se logra sólo en un plano formal, ya que en los diseños curriculares de la carrera se explicitan las áreas disciplinares y sus didácticas correspondientes. Esta situación genera conflictos en la formación docente porque aumenta la sensación de malestar en las docentes egresadas y alumnas en formación ante las dificultades que se presentan en la práctica. Dificultades que no se remiten únicamente a tensiones en el campo de la instrumentalización de la enseñanza sino que,

por el contrario, remiten a conflictos históricos en cuanto a las viejas disputas entre un modelo academicista o tecnicista para la formación del docente del nivel primario. Viejas disputas que todavía no son resueltas.

En definitiva, la despreocupación institucional o desconocimiento de tal situación por parte de los sujetos institucionales, estaría justificando la preponderancia de un modelo academicista de formación (Davini, 1995a) sustentado por algunos docentes formadores. Es decir, podríamos suponer que implícitamente se continúa con un paradigma que interpreta que lo esencial de la formación de un docente es su sólido conocimiento disciplinar. Y la llamada formación pedagógica ocupa, desde esta perspectiva, un lugar secundario o lo que es peor aún, no ocupa un lugar en la formación, ya que la enseñanza estaría guiada por el saber disciplinar<sup>59</sup>.

Se sustenta, aunque de manera implícita, una división entre los contenidos disciplinares y los contenidos correspondientes a la enseñanza de los mismos para el nivel primario. Esa situación es mencionada en los relatos de las docentes egresadas de la institución, así como también en las entrevistas de las alumnas avanzadas, ya que remarcan las dificultades que presentan en sus prácticas docentes cuando planifican actividades de enseñanza. En dicho procedimiento acuden en muchas oportunidades a las experiencias de sus compañeras, colegas, así como también ‘extraen’ actividades de libros o manuales correspondientes al nivel. De acuerdo a Veenman (1984) estas son conductas esperadas por los docentes principiantes que ingresan a las instituciones escolares.

A pesar de que los dos primeros diseños curriculares de la carrera (año 2006 y 2010) sustentaban un alto porcentaje en el “Campo de la Formación General” que contenía los espacios de Pedagogía, Didáctica, Currículum, Psicología Educativa, Epistemología, no se pudieron establecer relaciones significativas entre la formación que brindaba este campo y el “Campo de Formación Específica” (que abarca la formación en las áreas disciplinares). Quizá porque priman los ‘posicionamientos que estructuran la

---

<sup>59</sup> Creemos que en parte este sólido posicionamiento adoptado por algunos formadores se relaciona íntimamente con la historia institucional explicitada en la “Presentación del recorrido de investigación” (pág.12), ya que, el IFDC S/L desde un principio pensó la formación docente a partir de las carreras del nivel secundario (formación que deposita énfasis en lo disciplinar). La formación del nivel primario heredó en parte esa génesis.

formación' en la institución de educación superior'. A saber, la formación política-ideológica, la intervención en las realidades educativas para transformarlas, en definitiva, el énfasis está puesto en una visión que tiende a la consolidación de una formación teórica general que posibilite el desarrollo de las acciones anteriores.

En base a las posturas de algunos docentes del IFDC S/L visualizamos también la presencia de ciertos rasgos asociados al modelo de formación “hermenéutico-reflexivo” (Davini, 1995a), ya que se enfoca la enseñanza como una actividad compleja, determinada por el contexto sociopolítico y cargada de conflictos que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1996). Seguimos insistiendo que dichos posicionamientos se evidencian en los relatos de los docentes formadores como metas, expectativas o alcances de la carrera.

La evaluación que las docentes egresadas y alumnas avanzadas realizan de la formación brindada por el Instituto se circunscribe a la demarcación de dos ‘polos’ formativos, uno relacionado a los contenidos disciplinares de las áreas básicas, que en algunos casos se limitaron a repasar conocimientos ya sustentados por las alumnas, o a presentar nuevos contenidos, y otro, relacionado al campo de la formación general, que de acuerdo a sus percepciones, fue tan abstracta, teórica y ‘poco práctica’ que no han podido desarrollar aprendizajes significativos.

Así lo expresaron en sus relatos:

*“Las disciplinares nos dieron conocimientos que ya teníamos y por ahí ampliamos un poco. Y las generales se fueron a una teoría un poco elevada, no hubo concreción, practicidad, no de darnos una receta, sino bajar a lo que vamos a tener que enfrentar. Discusiones filosóficas a mi encantan, podemos estar mucho tiempo, pero nunca vimos nada más concreto. Es una abstracción, es **una separación de la realidad institucional**. Y uno está ansioso por participar. Yo sigo con el ansia de estar en contacto con la escuela. No sólo físico. Si no analizar las realidades”* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

*“A mí criterio, considero importante más allá de los contenidos teóricos, la parte práctica, es decir poder experimentar situaciones que permitan un acercamiento a las escuelas, **poder concretar en el aula lo que vemos en la teoría** (...) Tener acercamientos que no se den sólo en el último año de la carrera, sino antes”* (Docente 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

*“La tarea del profesor y aún el de primaria, merece una capacitación bastante más acabada que la que recibí, en relación a las herramientas que el docente debe tener a la hora de enfrentarse con el escenario real. **Mucho se dijo** acerca de los diferentes momentos de acercar el conocimiento al aula, **pero poco se vio** en la formación. Me quedó un gran vacío de saber cuáles eran los diferentes sentidos, cuáles eran las “otras” formas de poder llegar a transmitir concretamente en el aula un conocimiento dado. La famosa “bajada” a primaria” (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).*

En los fragmentos precedentes queda casi al descubierto la distinción entre lo que podríamos llamar “los discursos formativos” y las “prácticas de intervención formativa”, ya que de acuerdo a las evaluaciones que las docentes realizan, no han podido desarrollar una clara indagación sobre los procesos de formación que involucraron los planteos de la enseñanza como práctica que configura el oficio docente (Alliaud y Antelo, 2009). De acuerdo a la perspectiva de Dubet (2006): *“la enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma (...) para actuar sobre otros”* (citado en Alliaud y Antelo, 2009, p. 90).

Ese abismo que se desarrolla entre lo que se dijo y lo *“poco se vio”* está marcando aún más la distinción de lo que sucede en la institución formadora de Educación Superior, como la encargada de acercar los marcos teóricos de referencia que les permitirán, a las futuras docentes, adoptar decisiones que fundamenten sus prácticas de enseñanza “concretas”.

Insistimos en remarcar esta idea: las contradicciones entre los planteos teóricos sobre la enseñanza y las posibilidades reales de analizarlos en el contexto institucional de la escuela primaria. En este proceso se producen alteraciones relevantes en las nuevas docentes formadas, ya que se ‘transforman’ en profesionales con claros mandatos que las conducen a modificar la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), pero al mismo tiempo se cuestionan cómo operar con la carga de los mismos y en sentido estricto, cuáles serían las acciones para llevar a cabo tal emprendimiento.

Como bien sostiene Dubet (2006) *“la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan a los encuentros pedagógicos”* actuales porque la complejidad de las instituciones sociales, y por ende, de las poblaciones que asisten a ellas son diferentes a otras épocas:

la autoridad del docente debe construirse, no viene dada ya por la institución, los saberes que circulan por la escuela entran en diálogo permanente con las motivaciones de los alumnos y con los complejos contextos socioculturales, políticos y económicos. A partir de este escenario se deja al descubierto las escasas relaciones entre la teoría y la práctica y la insuficiencia de la formación cultural en las carreras docentes (tesis ya analizada por la investigación realizada por Sayago Quintana y otros, 2008).

Asimismo, continuando con la postura del autor:

Es posible obtener precisiones y certeza derivadas del propio oficio. Lo hacen mucho mejor (los docentes) cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, 2006, p.208, Citado en Alliaud y Antelo, 2009, p. 92).

Otras entrevistadas marcan la fragmentación y la desarticulación existente en la carrera, remarcando la falta de acuerdos entre los docentes:

*“Me pareció muy lindo el curso de ingreso que tuvimos, cómo nos presentaron la carrera. Me sentí muy bien al principio. Después vi que cada uno **“hacía la suya”**, unos nos pedían una cosa, otros nos exigían más. No sé en un momento **me perdía tratando de responder** a lo que cada materia nos pedía. La verdad que pocas veces vimos relaciones entre temas, o profesores”* (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).

Quizá en esa búsqueda por formar “otro docente”, tal como lo mencionan los profesores del IFDC S/L, se remarcan aún más las contradicciones presentes en la carrera, que dejan transparentar las luchas de poder de cada uno de ellos, ya que intentan desde su unidad didáctica abordar temas actuales y establecer ciertas modalidades de trabajo que ‘desentonan’ con otras prácticas desarrolladas por sus colegas. Tal como lo expresa la alumna en formación *“me perdía tratando de responder a lo que cada materia*

*nos pedía”*. Podemos sostener a partir de tal afirmación, que en el contexto de formación inicial se instalan, en el marco de acuerdos y desacuerdos institucionales, acciones que tienden al logro de metas comunes aunque de manera fragmentada. La finalidad de formar un docente comprometido con el cambio y con sólidas bases teóricas queda muchas veces encerrada en cada área curricular o en cada formador. He aquí otro de los desafíos que la nueva carrera demanda.

Asimismo encontramos relatos que reflejan conformidad con la formación teórica (disciplinar) brindada en el IFDC S/L, pero aluden al mismo tiempo a la escasez de conocimientos pedagógicos:

*“Yo estoy muy conforme con **la base teórica** que nos brindaron en las cuatro áreas del conocimiento. De eso no me quejo. Lo que sí me hubiera gustado es que nos dieran **más herramientas** en la **parte pedagógica**. Tuvimos tantas materias y la verdad que yo me puse a leer ahora ya como docente sobre maneras de planificar, métodos de enseñanza y demás temas. Yo veo que nosotros tuvimos muchas materias generales y una superposición de contenidos (...) Para mí fue muy teórica la formación (...) La formación nos brindó una sólida base de conocimientos disciplinares. Y yo recurro a ellos”* (Docente 3. Primera entrevista, junio 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Completando las ideas anteriores es relevante remarcar entonces, las dificultades que se presentan, en el trayecto de formación inicial, para la construcción del oficio docente. Es decir, del saber-hacer. Se han brindado escasas instancias que habiliten *“teorizar sobre la realidad”* (Abdalla, 2003). Nos referimos a la capacidad de significar o resignificar contenidos abordados en el trayecto de la formación inicial que, una vez ‘traslados’ a la cultura de la escuela primaria, puedan cobrar vitalidad y ser comprendidos en sentido amplio. Tal como los expresa la docente *“recién ahora lo estoy entendiendo”*.

Ampliamos esta idea con un fragmento de la misma entrevista:

*“Lo que más identifico como ausente es la formación pedagógica. **Nos enseñaron poco a enseñar**. Yo encontré un libro sobre métodos de enseñanza que nos dio una profe. Recién ahora lo estoy entendiendo y al leerlo me doy cuenta que hay cosas*

*que me sirven”* (Docente 3. Primera entrevista, junio 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Como podemos notar, los relatos de las entrevistas no son unísonos, es decir, también evidenciamos en los mismos, ciertas evaluaciones de la formación docente inicial no coincidentes. Por ejemplo, para algunas la formación disciplinar brindada en la carrera fue repetitiva, *“nos dieron conocimientos que ya teníamos y por ahí ampliamos un poco”* y otras marcan la conformidad *“con la base teórica”* del IFDC S/L. Lo que no presenta dudas, ya que se evidenció en todos los relatos, es la escasez o ausencia de la formación pedagógica.

Es relevante remarcar del siguiente relato la claridad con la que, las alumnas de la carrera, percibieron desde un principio la escasez de la formación didáctica. Es más, como mandato institucional estaba transparentado que desde el Instituto no iban a abordar en profundidad contenidos provenientes de este campo disciplinar:

*“Es un bache el tema de las didácticas. Sabíamos que **no nos íbamos a llevar una receta** desde el IFDC. Lo percibimos desde el primer año. Y está claro. **Todas lo vimos**. Ahora, ¿cómo enseñas? ¿Desde qué lugares enseñas? Yo no te digo que nos dieran **pasos a seguir linealmente**, pero de ahí a no ver ¡nada! O casi nada porque recién en el cuarto año vinimos como a definir claramente y a establecer que era eso de ser constructivistas que **nos habían machacado** desde un primer año. Porque una cosa es decir lo que el constructivismo es y otra cosa es creerte constructivista. Es como muy tarde ¿no? Es un poco lo que te decía más adelante. Acá te dicen discursos preciosos, la verdad no dudo del conocimiento de los profes. Una gran mayoría está muy bien preparado, pero **no podés formar sólo desde la teoría**”*. (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).

El relato precedente permite especificar nuevamente los diversos posicionamientos que se enfrentan durante el recorrido de la formación inicial. Hacemos mención a los posicionamientos que sostienen los profesores formadores del IFDC S/L tendientes a una formación teórica-general basada principalmente en dos posturas reconocidas. Una de ellas relacionada a los tres posicionamientos que estructuran la formación docente y otra, relacionada a la formación disciplinar y a una escasa formación didáctica. Dijimos

enfrentadas porque conviven durante el recorrido formativo estas dos grandes posturas, desde un plano más teórico, que es “*machacado desde un primer año*” y que se somete a evaluación constante una vez que las alumnas comienzan sus primeras prácticas institucionales (residencia).

Nos preguntamos entonces: ¿Qué características fue adoptando el proceso de formación docente inicial? ¿Por qué una docente egresada plantea “*no podés formar sólo desde la teoría*”? ¿Qué relaciones se intentaron establecer entre la teoría y la práctica en el IFDC S/L? ¿Qué lugar ocupa la teoría entonces en los escenarios laborales?

Es decir, en el Instituto de manera unísona, se anula el análisis que tiende a visualizar al docente como un técnico que aplica metodologías de enseñanza aprendidas durante el trayecto inicial: “*Yo no te digo que nos dieran pasos a seguir linealmente, pero de ahí a no ver ¡nada!*”. Pareciera ser que, introducirse en el conocimiento de estrategias de enseñanza sería casi rozar visiones que podrían asociarse más con paradigmas tradicionales de formación docente. Las docentes formadas están demandando que desde la teoría puedan “leerse” algunas características de los métodos de enseñanza que circulan por las escuelas del nivel, ya sea para alterarlos o para continuar su puesta en escena institucional.

Este aspecto es crucial en el trayecto formativo inicial porque desencadena los primeros conflictos que las nuevas docentes reconocen en sus prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo los conflictos les posibilitan identificar los desafíos que la práctica le demanda y orientan sus acciones futuras en base a ellos (abordaremos este aspecto en el último capítulo).

Otro aspecto señalado por las entrevistadas se refiere a la vinculación entre los contenidos disciplinares presentes en la carrera y los contenidos escolares del diseño curricular del nivel primario. Aluden a que algunos contenidos abordados desde las áreas específicas “perteneían a otro nivel”.

*“Me parece bien que te preparen en las cuatro áreas. **Lo que faltaba era pensar esos contenidos para la escuela primaria.** Cuando te sentabas a planificar por ejemplo para tercer grado te faltaba eso. ¡No sabías cómo empezar!. Tengo que enseñar esto ¿cómo lo hago? Esa es la pregunta. El sentarte a hacer la*

*planificación y llevarla a cabo. Y que se nos enseñe desde las disciplinas. En la disciplinas nos faltó la parte de **su enseñanza**. En muchas de las materias **veíamos contenidos pertenecientes a otro nivel**”.* (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).

Es muy notorio, además, la crítica que realizan hacia aquellos formadores que presentaban contradicciones entre las finalidades de la formación, explicitadas en su planificación y las modalidades de trabajo a partir de sus prácticas reales de enseñanza:

*“Es como paradójico que un docente se presente desde esta institución diciendo que pretende lograr que seamos docentes críticos y dé todo su espacio curricular con clases magistrales. ¿Qué otras alternativas me mostró a mí como docente para enseñar? ¿Qué me enseñó para que yo el día de mañana aplique más que una clase magistral? ¿Qué otros recursos utilizó él, qué oportunidad le dio al alumno?. Entonces, cómo hago yo docente, recién recibido, para rescatar la voz del alumno, **que tanto me dijeron durante toda la formación**. Cómo hago entonces si a mí nunca me dieron la oportunidad de hablar. Lo terminás haciendo por contraste, es decir, **apartándote de todo eso que te enseñaron** y buscando algo diferente. Te apartas de esos modelos de docentes”.* (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).

En base al relato de la docente egresada seguimos notando la crítica en relación con la ausencia de conocimientos relacionados a los procesos de enseñanza. Asimismo, evidenciamos una continuidad en relación con los ‘posicionamientos’ formativos presentes en el IFDC S/L. Es decir, no hay duda que uno de los mandatos que el Instituto le atribuye al docente de primaria se relaciona con el desarrollo de posturas críticas, con el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza con un claro sello constructivista (aunque en el Instituto se analice este aspecto desde perspectivas más teóricas). Y aunque haya quedado más en el plano prescriptivo, las docentes egresadas lo retoman para trasladarlo al plano de actuación profesional. Cuando la docente expresa “*lo terminas haciendo por contraste*”, está significando una práctica de enseñanza diferente; lo que resalta de su narración es el sentimiento de soledad que envuelve buena parte de

sus decisiones pedagógicas, soledad traducida además con un reducido conocimiento práctico sobre cómo enseñar en la escuela primaria.

En el relato descubrimos también que los conflictos que se conforman, entre lo que nosotros hemos ido denominado “las permanencias y los cambios” en la formación docente inicial y laboral, permiten que las docentes egresadas y en formación vayan constituyendo su identidad docente en base a sentimientos de contradicción. Y aunque esto parezca perturbador en un principio, porque les genera mayor incertidumbre, pensamos que podría permitirles profundizar en mayor medida los desafíos de la educación actual y plantear estrategias de intervención orientadas más a los cambios que a las permanencias de prácticas escolares sin sentido.

Esas voces disonantes entre *‘lo que me dijeron’* y *‘lo que hicieron’* (los docentes del IFDC) durante la formación, resuenan en las nuevas docentes y actúan en ellas como parámetros de comparación entre las demandas que les solicitan en las instituciones escolares y las acciones formativas que desarrollan en las mismas. Aunque anuncien que *“te terminás apartando de todo eso que te enseñaron”*, la revisión de los principios orientadores de su práctica futura (situada con finalidades ancladas en el cambio) permite el despliegue de acciones innovadoras que paulatinamente se alejan de los mandatos que las instituciones escolares del nivel primario direccionan (ampliaremos esta idea en el capítulo siguiente).

También encontramos en los relatos de las entrevistadas la referencia a escasas situaciones en las que la Institución de Educación Superior promoció espacios de formación continua. Las docentes especifican la necesidad e importancia de seguir formándose, pero no le atribuyen el sostenimiento de ese posicionamiento a la institución.

Es decir, fueron identificando, durante el cursado de la carrera, ciertas ausencias en la formación, ausencias emergentes en las intervenciones pedagógicas que realizaban en las instituciones escolares en el contexto de sus prácticas. No identifican al IFDC S/L como la institución en la cual podrían ampliar sus aprendizajes.

Quizá porque no existen trayectos formativos sistemáticos en la institución, destinados al docente de educación primaria. Además, al no estar presentes en la etapa de la formación inicial ciertas características que las futuras docentes demandan, tales

como, la relación de los contenidos disciplinares con los pedagógicos, la mayor vinculación con las escuelas del nivel escolar, evidencian que la elección de la ‘formación continua’ no podría ser desarrollada en el IFDC S/L.

Encontramos en sus relatos los siguientes fragmentos que ilustran el planteo anterior:

*“Yo creo que lo mismo hay cosas que podríamos haber trabajado más. Yo sé que me tengo que seguir formando. Yo creo que tiene que ver con mi formación. Acá [IFDC S/L] nos hablan constantemente de la formación continua, pero no veo que pueda seguir formándome en el Instituto”*. (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

Asimismo encontramos planteos que ‘equilibran’ la responsabilidad de la formación:

*“Yo repaso el tema de la responsabilidad que tienen los alumnos. Yo escucho muchas veces de parte de mis compañeras: ‘a mí eso me lo tienen que enseñar’. Sí, yo creo que sí, que hay cosas que deben enseñar en el IFDC, pero qué cosas tenés vos la responsabilidad de saber o ponerte a estudiar vos si no sabés”*. (Docente 2. Primera entrevista, marzo, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Los diálogos que inundan el contexto de la formación inicial reflejan ya, desde un principio, la posición analítica que las alumnas de la carrera asumen ante los conflictos que se desarrollan frente a los nuevos desafíos que emergen durante el recorrido académico.

### ***b)- La residencia como espacio de demandas, tensiones y trámites***

Este espacio construido a partir de los relatos de las docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera del IFDC S/L, guarda relación con el espacio que marcábamos anteriormente sobre las contradicciones que se vivencian en la institución formadora en cuanto a las demandas del ejercicio del rol docente. Al no existir acuerdos

generales entre los formadores sobre qué docente se desea formar, se evidencian situaciones de mucha tensión para las alumnas residentes.

Tales situaciones se originan básicamente durante el ‘trayecto de la residencia’ porque no son recuperados en dichas instancias los aprendizajes desarrollados durante la carrera. Estas situaciones refuerzan aún más la escisión existente entre los tres campos de la formación profesional (general, el específico y el de la práctica). Los acuerdos que se evidencian en la actualidad responden a iniciativas personales de algunos formadores que delinear acciones tendientes a la integración de contenidos. Por el momento, los acuerdos sólo se basan en la búsqueda de relaciones entre contenidos de las unidades curriculares y se generan a partir de acciones de cooperación entre los formadores.

Quizá ésta sea una iniciativa interesante asumida por muchos docentes del IFDC S/L, ya que a partir de lo que ellos denominaron “*la eclosión de las alumnas*”, frente a la desconexión de las áreas y superposición de contenidos, reaccionaron y comenzaron a pensar en estrategias que intentan revertir las situaciones de malestar.

Ahora bien, si sólo continúan realizándose acuerdos particulares entre los docentes de las unidades curriculares, basados en criterios de afinidad, sin fijar cuestionamientos más profundos relacionados al ser docente y al alcance de finalidades que excedan a las personas y a las áreas, difícilmente la carrera adquiera una orientación diferente a la que presenta en la actualidad. Los acuerdos deberían adquirir “solidez institucional”.

En palabras de las entrevistadas:

#### **Alumna avanzada de la carrera:**

*“Aunque aprendí muchísimo así [con las devoluciones realizadas por los formadores frente a instancias evaluativas], siento que, por ejemplo, en la práctica [residencia] **ni** nos tienen en cuenta eso. Cuando está mal, está mal y nos devuelven el trabajo y **nos hacen sentir que no sabemos**, que nos equivocamos. Entonces, ahora, al final de nuestra carrera nosotros tenemos que hacer lo que la profe nos dice. Y yo no sé entonces cómo se maneja el tema de la ‘devolución’ de los trabajos” (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).*

## **Docentes egresadas:**

*“Ahora veo que la Residencia fue “un trámite”. Yo les digo a mis amigas que la están cursando: no se sientan mal, **esa no es la realidad**, es sólo un trámite que tenemos que cumplir”* (Docente 3. Primera entrevista, junio 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

*“**Hay una gran distancia** entre lo que el docente recibe en el IFDC con lo que él tiene que hacer el día de mañana cuando se reciba. (...) Nosotros nos sentimos muy alejados de la institución que nos formó en relación a lo que sucede en las escuelas primarias. **Parecerían dos mundos muy distintos**”* (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).

Podemos destacar de los relatos, los sentimientos manifestados en la etapa final de su carrera docente. La residencia se convierte en un ‘trámite’ pasajero porque no imprime huellas significativas en la formación, por el contrario, se refuerzan imágenes que asocian al docente más con un administrativo que responde a exigencias sentidas como externas.

Asimismo sostenemos que las contradicciones vividas durante el trayecto de la residencia refuerzan concepciones sobre el rol docente confusas, pero al mismo tiempo, colaboran a generar interrogantes que quizá posibiliten el planteo de estrategias de intervención pedagógica tendientes al cambio institucional.

En el fragmento siguiente profundizamos el análisis desarrollado en relación con las interpretaciones que realizan las futuras docentes en la etapa temprana de sus primeras prácticas:

*“En cambio, en las materias pedagógicas me costaba todo. Tenía que escribir mis propias ideas, discutir con los autores. Y yo hacía todo, todo tal cual me lo pedían. ¡Uh! ¡Cuándo me devolvían los trabajos para revisarlos! Para mí era un ¡horror! Nunca entendí por qué en las pedagógicas nos hacían eso. Aunque aprendí muchísimo así, pero por ejemplo, ahora en la práctica (residencia) ni nos tienen en cuenta eso. Cuando está mal, está mal y nos lo devuelven y nos hacen sentir que no sabemos, que nos equivocamos. Entonces, ahora al final de nuestra carrera nosotras tenemos que hacer lo que la profe nos dice. Y yo no sé entonces cómo se maneja el tema de la ‘devolución’ de los trabajos. **Yo siento que aprendí mucho** porque me costó entender esa lógica. A mí me costaba mucho tener que escribir algo que sea ‘mi producción’ -como me decían las profes de las materias-. A mí me*

*sirvió mucho, pero en este momento yo hago lo que la profe nos pide. **Necesito terminar la carrera y sé que respondiendo a lo que ella quiere** [la profesora de la residencia] voy a terminar” (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).*

Como ya habíamos explicitado en párrafos anteriores, creemos que esas situaciones conflictivas presentes en el trayecto de la formación inicial, y que luego se trasladan a los escenarios escolares, por supuesto con otros matices propios de las culturas institucionales del nivel primario, colaboran al desarrollo de una identidad docente diferente, marcada constantemente por los conflictos que generan los cambios en la formación inicial y laboral y la permanencia de prácticas institucionales propias de tradiciones formativas anteriores.

Las docentes egresadas del IFDC S/L sienten que están transitando por terrenos sumamente desconocidos. A pesar de su larga estadía en la escuela, bajo la figura de alumnas (Alliaud, 2004), el asumirse como docentes, las convierte en “extranjeras en su propia tierra”.

Creemos que en este escenario la brecha que separa a la Institución de Educación Superior de las escuelas del nivel primario se bifurca, y las docentes egresadas y alumnas en formación (residencia) comienzan a circular por dos caminos totalmente opuestos y distantes.

Uno, el camino de la formación brindada en el Instituto (el cual les permite continuar con sus estudios y lograr la titulación), otro el camino de las realidades escolares de las instituciones del nivel (vivido en las primeras instancias de acercamiento a las escuelas desde el IFDC S/L, y desde las experiencias escolares narradas por sus colegas-compañeras egresadas).

La teoría no opera como mecanismo de análisis, se queda en un principio, en un plano superficial, en donde las palabras propias de la nueva “jerga pedagógica” son revisitadas y hasta cuestionadas frente a la complejidad de los escenarios educativos del nivel primario. Por ejemplo, circulan durante todo el recorrido de la carrera las categorías de “docente crítico”, “profesional”, “constructivista”, pero las nuevas

docentes se alejan del IFDC S/L sin haber comprendido en profundidad los significados y sus correlatos en la práctica de dichos constructos.<sup>60</sup>

Salvo en los seminarios de práctica, a partir de los cuales adquieren los primeros ‘contactos’ con las escuelas del nivel, y planifican situaciones concretas de enseñanza, no existen de manera sistemática, espacios en donde se analicen si los conocimientos brindados por la institución formadora realmente posibilitan intervenciones pedagógicas “críticas”, “transformativas” fundamentadas en nuevas lecturas de las realidades de las escuelas.

En palabras de una alumna avanzada de la carrera:

*“Yo la veía a mi compañera sola en los recreos [etapa de residencia en una escuela primaria], con unos nervios. ¡Cómo no me iba a acercarme a ayudarla! La profe [del espacio de residencia del IFDC] nos dice que tenemos que saber enfrentar lo que nos pasa en la escuela. Que ya somos **casi docentes**. Para mí es **sobrevivir cada día en la escuela**. Y creo que ayudándonos podemos seguir con un poco más de fuerza. No sé porque es así. **¿Qué tiene de malo ayudarnos?** Yo quiero terminar pronto y dedicarme a enseñar en una escuela real”* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

Son claves las últimas palabras de la entrevistada en relación con la evaluación que realiza de la etapa de residencia, “*quiero terminar pronto y dedicarme a enseñar en una escuela real*”. Pareciera ser entonces que la última etapa de la formación inicial configura imágenes del docente asociadas a lo “que no quieren ser”, las cuales se convierten en muchos casos, en orientadoras de las primeras prácticas profesionales.

Recordemos que la identidad se construye a partir de constantes revisiones de lo que uno es y no quiere ser, o de las atribuciones de sentido que otros hacen acerca de esa persona, por lo tanto, es un proceso nunca terminado (Dubar, 1991). Como mostraremos a continuación, las docentes egresadas y alumnas avanzadas han podido desarrollar estrategias formativas que profundizan sus posicionamientos sobre qué significa ser docente del nivel primario en los contextos educativos actuales. La pregunta de la alumna residente en cuanto a “*¿Qué tiene de malo ayudarnos?*” da cuenta de una

---

<sup>60</sup> Este tema lo analizaremos en mayor detalle en el capítulo “VI: Las Identidades: Construcciones Resultantes” al profundizar las interpretaciones con los relatos de las docentes egresadas.

posición docente que se involucra en sus prácticas cotidianas desde visiones colectivas y no individuales.

Esta construcción de apoyo colectivo, de intercambio de conocimientos y de información se viene desarrollando desde el trayecto formativo inicial, precisamente como una postura disonante a la visión que ellas han ido construyendo sobre el docente del nivel primario.

Es notorio en sus relatos, la fuerza que cobran sus palabras al referirse a las prácticas concretas que tienden a revertir las miradas construidas sobre el docente del nivel, en cuanto a la soledad de su trabajo y a las exigencias que explicitan las instituciones escolares. Volvemos a remarcar entonces que las posturas adoptadas por las docentes formadas en el Instituto se construyen en base a los conflictos que les generan los mandatos institucionales, en este último caso, en el contexto de la residencia. El trabajo colectivo que se ha gestado entre ellas durante el recorrido de la carrera en base a los intereses, interrogantes y expectativas que fueron surgiendo, posibilita el enriquecimiento de la identidad en construcción y al mismo tiempo habilita la continuidad de los estudios.

### ***c)- Propuestas de formación que alteran los conocimientos sobre la docencia***

Teniendo en cuenta las características que adopta la formación inicial de la carrera desde la perspectiva de las docentes egresadas y alumnas en formación, notamos que ellas mismas generan, durante el desarrollo de la carrera, nuevos espacios formativos. Se transparentan en los relatos de las entrevistadas la presencia de espacios de formación entre pares y el desarrollo de experiencias formativas innovadoras. Asimismo, evidencian en el IFDC S /L una gran ausencia de promoción de la formación continua. Es decir, casi no existen dispositivos formativos sistemáticos y con claras intenciones de una formación actualizada y permanente para las docentes del nivel primario.

Las propuestas formativas desarrolladas por las alumnas de la carrera y por supuesto por las egresadas de la misma (inicialmente mientras fueron alumnas y en la actualidad como docentes) generan mecanismos formativos interesantes, ya que, la gestación de dichas instancias ‘informales’ se fundamenta en los intereses que sostienen sus integrantes. Intereses que se orientan específicamente con el desarrollo de conocimientos relacionados al oficio docente (Alliaud y Antelo, 2009; Tenti Fanfani, 2009), con su actuación práctica, con el conocimiento de la vida escolar.

A continuación describimos las propuestas de formación desarrolladas hasta el momento:

- A)- Espacios de formación entre pares.
- B)- Experiencias formativas desarrolladas por las docentes en formación.

#### **A)- Espacios de formación entre pares**

Se generaron durante el cursado de la carrera instancias de formación entre las alumnas del profesorado. Lo interesante de estas experiencias, es el lugar que dichas instancias ocupan en su formación, ya que en muchas oportunidades fue precisamente en esos espacios en donde se generaban discusiones, reflexiones sobre determinados temas abordados en la carrera. Son espacios en donde la identidad en construcción actúa como narrativa, en términos de Mórtoła (2006) como *“un relato múltiple, susceptible de cambios a lo largo del tiempo y de las situaciones diferenciales, narrado y realizado en coautoría o coproducción con otros”* (p. 88).

En dichos espacios se desarrollaban debates teóricos y prácticos sobre el rol del docente en los contextos escolares actuales, la pertinencia de determinados contenidos curriculares presentes en la carrera en relación con las prácticas escolares situadas en la escuela primaria, entre otros. Además, en esas situaciones de aprendizaje ciertos temas eran profundizados por aquellas alumnas que sustentaban mayores conocimientos.

La necesidad de compartir y debatir los primeros análisis construidos sobre la docencia del nivel primario fueron los que habilitaron estos espacios. Los mismos se

constituyeron en escenarios en donde fue posible poner en discusión “los mandatos” atribuidos al docente que circulaban en la etapa de formación inicial en el Instituto.

En los siguientes fragmentos observamos varios aspectos interesantes a rescatar.

### **1)- La generación de espacios de intercambio de conocimientos sobre la enseñanza y aprendizaje**

Es decir, las alumnas en formación (y luego como docentes egresadas) construyeron instancias formativas al interior de la carrera en donde circulaban constantemente conocimientos, reflexiones acerca de temas o problemas que muchas veces no formaban parte de la curricula oficial. En palabras de alumnas avanzadas:

*“En muchos casos era aprender [materias generales y disciplinares]. En muchos casos me encontré explicando a mis compañeras “ecuaciones”. Yo creo que vos no podes empezar a estudiar para maestra si no sabés lo que son las ecuaciones o cualquier otro contenido básico (...) Lo mismo generamos muchos momentos en donde nos ponemos a estudiar. Discutimos mucho, nos enojamos, después nos hablamos por supuesto”. (Docente 2. Primera entrevista, marzo 2012).*

*“A mí me ayudaron mucho mis compañeras. Me explicaban los temas. Nos juntábamos a hacer las guías y se armaba un lindo debate. Yo por lo general siempre escuchaba porque no sabía bien qué decir. ¡Era muy interesante!. Yo aprendía un montón. Y creo que ese grupo de compañeras me ayudó a seguir con la carrera porque a mí costaba. Yo hacía mucho tiempo que había dejado de estudiar, más de quince años que no leía y tenía trabajo para hacer”. (Docente 1. Primera entrevista, marzo, 2012).*

Aparece en un primer plano (retomando el análisis de un docente formador del campo del arte) la necesidad de dialogar sobre la complejidad que encierran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Precisamente se generó dicho espacio por el escaso tratamiento que este tema ocupaba en el trayecto formativo inicial. Como contrapartida a la propuesta de formación docente, las nuevas docentes recrearon la misma (en paralelo)

en base a sus preocupaciones iniciales, íntimamente relacionadas a las preocupaciones y temores de los docentes principiantes (Sanjurjo, 2009).

## 2)- Consultas a docentes cercanos a sus vínculos afectivos

También se generaron instancias formativas con docentes del nivel primario, cercanos al vínculo afectivo de las alumnas de la carrera: esposos, padres, amigas.

*“Actualmente yo tengo muchas dudas en relación a mi futura práctica docente. Yo hablo mucho con mi marido, que también es docente. Y le vivo preguntando **cómo hacer para estar en lo correcto**. Es decir, ser un docente crítico, que piensa, y reflexiona, pero que también tiene que participar de ciertos eventos porque si no se queda afuera. No sé todavía. **Yo aprendo mucho de él y de sus experiencias**. Siempre lo comento con mi grupo de compañeras. La verdad que **charlamos mucho sobre las experiencias docentes de la gente que está a nuestro alrededor**”.* (Docente 2. Primera entrevista, marzo 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Es claro en el relato precedente, la demanda que las futuras docentes realizan sobre lo que podríamos llamar, una “guía de actuación” para la práctica. Una guía que les permita comprender las realidades escolares y actuar en ellas, sabiendo que el docente “piensa y reflexiona” sobre su práctica, recuperando determinados conocimientos consolidados, que posibilitan desarrollar sentimientos de mayor seguridad y hasta de pertenencia a la vida institucional de la escuela primaria. Podemos seguir ampliando este aspecto con el aporte de otros relatos:

*“Yo respeto mucho más las opiniones que me dan mis compañeras que lo que me dice la profe de la práctica. Porque sé que me **lo dicen de igual a igual**. Me ayudan un montón. A mí me contiene mucho el grupo. Una vez al mes sí o sí nos juntamos con todas. Y charlamos de todo lo que nos pasa. Pero no es catártico solamente. También entre todas nos ayudamos a pensar actividades, **a mejorar** nuestras planificaciones”.* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Mi mamá [docente de una escuela primaria] me pasó todas sus carpetas. Para mí buenísimo porque **aunque yo le cambio todas las actividades, me sirve para ver cómo se presentan**. Y como en casa hay muchos libros de primaria, también los uso a todos. Aunque como soy yo, termino haciendo otra cosa. Pero **me sirve para guiarme**. Pero si tengo alguna duda le consulto a mi mamá. Porque damos las*

*mismas materias: Lengua y Ciencias Naturales”*. (Docente 3. Primera entrevista, junio 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Podemos notar que la relación de simetría que se gesta entre las compañeras de la carrera, genera evaluaciones de sus propias prácticas, que “son escuchadas” y revalorizadas por el vínculo. Creemos que además son escuchadas, no sólo por la cercanía afectiva como factor clave en el vínculo pedagógico, sino también por la significatividad que adquieren, al ser reflexiones construidas por las docentes que están en los contextos de formación laboral. Precisamente el criterio de validación que prima por excelencia en la relación es la experiencia, es el ‘estar en la escuela’ el requisito que hace válido las opiniones, las evaluaciones que se desprenden en los encuentros.

Las identificaciones generadas entre ellas, por vivenciar situaciones formativas y laborales similares, hacen que conformen una especie de red de contención para hacer frente a los grandes desafíos que la escuela y el Instituto les demandan. Como lo expresa una entrevistada: *“La verdad que charlamos mucho sobre las experiencias docentes de la gente que está a nuestro alrededor”*.

Nuevamente notamos a partir de los relatos precedentes la bifurcación que se va construyendo en la etapa de la formación inicial, en cuanto a los contenidos teóricos que circulan en la carrera y el valor de los conocimientos que brinda la experiencia escolar.

### **3)- Intercambios de conocimientos desarrollados en diversas experiencias escolares**

Se genera un ‘sistema’ de formación paralelo al desarrollado en el Instituto con diferente ‘status’ de reconocimiento, entre las alumnas que cursan la residencia y las docentes egresadas de la carrera del IFDC S/L.

*“Nosotras siempre nos juntamos. La verdad nos ayudamos muchísimo. Nos re acompañamos. Es muy importante. **Nos intercambiamos ideas.** A mí me han re ayudado con la planificación. Imagínate, [ nombra a una docente egresada del IFDC], que ya está trabajando en las escuelas, me llama a su casa y nos juntamos para que me dé una mano con las actividades. **Yo aprendo más de ella y de mis compañeras que de la institución. Pero acá no nos permiten eso.** Nos dicen que tenemos que pensar solas las actividades. La profe ni se entera que lo hacemos así.*

*La verdad no entiendo, que tiene de malo eso, pero bueno, nosotras no se lo decimos, por supuesto. **Todo eso pasa fuera del Instituto**”.* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Cuando me dijeron que tenía que preparar el acto de Pringles casi me muero. Recién entraba a la escuela. ¿Qué hice? **Fui a fijarme a la cartelera cómo habían hecho en el acto anterior.** Lo mismo le pregunté a las chicas [compañeras del IFDC] cómo hacían ellas. Una compañera del IFDC que trabaja en la misma escuela me re ayudó. No era mucho, pero al principio **para mí era un mundo.** Me llevó muchísimo tiempo. La verdad es muy bueno tenernos como colegas porque nos vamos diciendo las cosas que nos pasan”.* (Docente 1. Segunda entrevista, junio, 2103. El resaltado en negrita es nuestro).

Es muy interesante lo que se ha generado entre las compañeras de la carrera, (actualmente algunas de ellas son colegas en la misma institución educativa). Creemos que esta dinámica de trabajo, vinculada quizá en un principio por sustentos más afectivos, les permite generar la concepción de trabajo en equipo, de trabajo entre pares y les permite superar situaciones de evaluación, dentro y fuera del IFDC S/L.

Esta dinámica generada no es casual, sostenemos que las nuevas docentes y las alumnas avanzadas de la carrera desarrollan marcos identificatorios con sus pares porque les permiten desde posiciones horizontales, evaluar las experiencias de educación primaria y generar espacios de encuentros entre la formación docente inicial y las experiencias situadas en las instituciones reales.

Volvemos a uno de los puntos centrales que venimos analizando, la distancia que se genera entre la formación que brinda el Instituto y las realidades escolares. En relación a ello, podemos decir que este espacio de formación entre pares podría comenzar a borrar algunas líneas de distanciamiento, siempre y cuando existan mecanismos de apertura del mismo grupo de pares hacia el IFDC S/L y desde éste hacia las nuevas egresadas de la carrera.

Son los conocimientos situados (Hendricks 2001; Frida Díaz Barriga Arceo, 2003) los que cobran relevancia en las prácticas escolares del nivel primario. Conocimientos cuya génesis se circunscribe a la escuela y a los docentes que circulan en ella. El grupo de pares reconoce y valora los saberes que se van delineando en base a las propias experiencias docentes. Entre ellas se “autorizan” las acciones que desarrollan en

las prácticas escolares, logrando que la circulación de saberes situados adquiriera ciertos niveles de análisis que impactan de manera notoria en su identidad en construcción.

## **B)-Experiencias educativas desarrolladas por las docentes en formación**

Frente a las inquietudes formativas sustentadas por las alumnas avanzadas de la carrera y docentes egresadas, fueron surgiendo en el contexto de formación inicial, espacios tendientes a establecer relaciones con las escuelas del nivel escolar. Aunque no de manera sistematizada, dichas experiencias permitieron el desarrollo de aprendizajes significativos en las alumnas que las vivenciaron.

*“Tuvimos una experiencia a principio del año pasado en seminario de práctica. Fuimos a visitar una escuela del interior de la provincia. Las maestras nos decían que tenían chicas en sexto grado que ya tenían bebés. Y las maestras nos decían: “yo no sé si ellas saben o no saben de educación sexual”. Y yo me preguntaba: “¿no les explicaste? ¡Sos maestra! **¿Qué papel cumplimos entonces? Yo me quedé enroscadísima con esa experiencia.** Empecé a buscar información. Hablé con las profes de Psicología. Y me encontré con un profesor del IFDC. Y me ayudó. Se puso en contacto con el profe de la práctica. Y fuimos a dar un taller a esa escuela. **Nos inmescuimos.** En realidad fue una iniciativa nuestra (de una compañera y mía). Yo tenía un pánico escénico. ¡Yo soy caradura! ¡La primera vez que iba a dar una clase me metí con educación sexual! Yo creo que esto le está faltando al plan de estudios. No tuvimos ningún apoyo institucional. Fue una iniciativa nuestra. Los docentes de la práctica nos apoyaron y fuimos, pero quedó en nosotras dos la experiencia”. (Docente 2. Primera entrevista, marzo, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).*

Notamos en el relato precedente un claro posicionamiento sobre lo que implica la tarea docente del nivel, frente a situaciones particulares vividas en la escuela (embarazo adolescente) la alumna en formación se pregunta sobre “¿*Qué papel cumplimos entonces?*” haciendo referencia a un involucramiento concreto en la institución.

Es relevante mencionar que frente a las experiencias de acercamiento a las escuelas del nivel, reclamo recurrente de las alumnas, se produce una revisión de la

formación curricular de la carrera: “*Yo creo que esto le está faltando al plan de estudios*”; propuestas de intervención pedagógica en función del problema identificado: “*Fuimos a dar un taller a esa escuela. Nos inmiscuimos*”; y fundamentalmente la construcción de sentidos y modos de apropiación de identidades por parte de las docentes formadas (Dubar, 1991), “*yo me preguntaba: “¿no les explicaste? ¡Sos maestra!*”.

En el término expresado por la entrevistada “*¡Sos maestra!*” vemos reflejado un claro posicionamiento que engloba visiones relacionadas a la intervención comprometida con el cambio. En este ejemplo se transparenta también uno de los posicionamientos que, desde la perspectiva de los profesores formadores, estructura la formación docente: la formación política e ideológica del docente que se cuestiona sobre el sentido de los contenidos del aula y sus finalidades, que se involucra en la tarea pedagógica asumiendo decisiones comprometidas con sus realidades con la intención de provocar cambios sustantivos en ellas.

Esta visión está claramente representada en el relato de la futura docente, ya que a partir de su narración podemos darnos cuenta de los interrogantes que se realiza y de las propuestas de intervención concretas en los escenarios institucionales, con la finalidad de revertir quizá la situación problemática.

También encontramos en los relatos de las docentes entrevistadas fragmentos de experiencias que enriquecieron ampliamente sus miradas sobre la escuela, debido a que las mismas resultaron significativas por la adquisición de “conocimiento práctico diferenciado” (Abdalla, 2003) desarrollado en el contexto de la escuela del nivel escolar.

Cuando decimos adquisición de “conocimiento práctico diferenciado” (Abdalla, 2003) hacemos referencia a los conocimientos que se desarrollan en las experiencias de formación. Ya citamos la investigación que desarrolló Abdalla (2003) con alumnas pasantes de una universidad, a partir de la cual pudieron darse cuenta de la importancia que reviste, durante la etapa de la formación inicial, el trabajo en las escuelas del nivel, asumiendo roles específicos y desarrollando acciones concretas de enseñanza en un clima colaborativo:

*“Yo cursé un EDI [Espacio de Definición Institucional] sobre las efemérides, me sirvió mucho porque pudimos empezar a conectarnos con las escuelas. Los docentes nos proponían culminar el EDI con la realización de un acto escolar en el IFDC. Yo les propuse que lo hiciéramos con **chicos reales, que fuéramos a las escuelas**. Y como mi mamá trabajaba en una escuela cercana, pudimos conectarnos con la directora y nos dejó trabajar con los chicos. Armamos una obra de teatro con mis compañeros. Fue muy interesante porque pudimos ir a las escuelas y preguntarles a los alumnos qué sabían sobre el 25 de mayo, y construir desde allí el acto. Sé que nos faltó mucho para seguir trabajando, pero como experiencia nos permitió ver lo difícil que es y todo el tiempo que te lleva para hacerlo. ¡Y pensar que pasa en dos horas!”.* (Docente 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

En el relato de la docente egresada del IFDC S/L podemos evidenciar la importancia que le atribuye a la experiencia del EDI, es más, ella sugirió trabajar con “*chicos reales*”. Surge nuevamente por parte de las docentes en formación la necesidad de acercamiento real a las escuelas. El EDI permitió la generación de un espacio de intercambio entre el Instituto y una escuela del nivel escolar, a partir del abordaje de un acto escolar.

## CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPÍTULO

A partir del recorrido que hemos descripto en este capítulo podemos hacer alusión a varios aspectos. En principio, podríamos marcar como un cambio significativo en la historia de la formación docente de nuestro territorio nacional el reconocimiento, por parte de las políticas públicas actuales, del docente como *“actor ineludible de transmisión y recreación cultural (...) [y de] **la renovación** de las instituciones educativas”* (P.F.D., 2007, p.9. El resaltado en negrita es nuestro).

Esta postura de cambio y de alteración de los escenarios escolares, explicitada claramente en las nuevas regulaciones de la formación docente, inunda también la cultura institucional del IFDC S/L, que orienta la etapa de la formación inicial, al menos en su aspecto formal<sup>61</sup>, hacia los nuevos principios que sustentan la formación docente en el territorio nacional.

En el marco de las renovaciones de las carreras docentes actuales existe un predominio por una formación que desarrolle posiciones (Vassiliades, 2012) tendientes a visualizar la acción política de la docencia. Por ende, desde esta perspectiva (no lineal, ni aconflictiva) al docente del nivel primario se le atribuye un claro mandato: el despliegue de acciones que tiendan a la transformación de los escenarios educativos actuales.

Podemos hacer hincapié en que este hecho representa verdaderamente un cambio relevante, al menos en un plano ideológico. Es decir, sabemos que la historia de la formación de los maestros en nuestro país le asignó ciertos rasgos a su identidad que precisamente en la actualidad se ven interpelados (neutralidad política, prescripción de su accionar pedagógico, la escasa autonomía en las decisiones, la responsabilidad en la construcción de la ciudadanía desde una mirada homogeneizadora y dominante, entre otras).

También los discursos sobre la profesionalización de la carrera docente forman parte de los mandatos actuales, traducidos desde una perspectiva, en el desarrollo de conocimientos científicos y el dominio técnico de los mismos para el planteo de

---

<sup>61</sup> P.E.I. del IFDC, Diseños curriculares de la carrera Profesorado en Educación Primaria del IFDC S/L. Ver Anexo3.

procesos de enseñanza adecuados a las poblaciones estudiantiles y a las finalidades de la educación, a la responsabilidad de los resultados que los procesos demanden, a la actualización permanente de dichos conocimientos en base a los vertiginosos cambios que se desarrollan en los campos científicos (sustentados en investigaciones). Es decir, que en los procesos identitarios de las nuevas docentes que se forman en las instituciones del nivel superior adquieren protagonismo dichas atribuciones de sentido, las cuales van a ir delineando, en un proceso caracterizado por contradicciones y tensiones, nuevos significados por parte de las docentes intervinientes.

En base a las nuevas regulaciones que estructuran el campo de la formación docente actual y teniendo en cuenta la información recolectada en las entrevistas efectuadas a los diferentes actores institucionales, creemos que se generan, en el Instituto del nivel superior, dos procesos formativos paralelos, involucrando tanto a los formadores de docentes del nivel primario como a las docentes formadas en la institución.

Es decir, es posible que en el recorrido académico de la carrera del Instituto se genere una doble instancia de formación docente que podríamos llamar de *reciprocidad formativa*. Creemos que al mismo tiempo que se despliega el proceso formativo de las profesoras del nivel primario, se profundiza, en esa relación, también la identidad de los formadores de la carrera<sup>62</sup>. Esta situación se desarrolla debido a que se fueron alterando las propuestas formativas del docente del nivel primario<sup>63</sup>.

La diversidad de formaciones y trayectorias laborales de los docentes del IFDC S/L actúan como elementos fundantes a la hora de determinar las características que adopta la formación en el Instituto de Educación Superior, enriqueciendo el proceso de construcción de la identidad. Asimismo, los diversos posicionamientos construidos por los docentes formadores, como bien analizamos en el capítulo, se transparentan en el

---

<sup>62</sup> Es decir, se iniciaría además un proceso de construcción de identidades de los profesores de la carrera, como formadores de formadores del nivel primario. La categoría de formador es una categoría poco analizada y que en estos últimos años ha cobrado mayor importancia. Ver Tenti Fanfani (2010). *Estudiantes y profesores de la Formación Docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Estudios Nacionales. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Vol., 3, 212p. Recuperado de [cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion\\_nacional\\_TENTI\\_pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_TENTI_pdf)

<sup>63</sup> No sólo se modificaron los diseños curriculares sino también hubo cambios relevantes en relación con los llamados a concursos docentes. Ingresaron a las instituciones del nivel superior nuevos profesionales con trayectorias formativas diversas.

contexto de la formación inicial y posibilitan la emergencia de los primeros conflictos que repercuten en los procesos identitarios de las docentes egresadas de la renovada carrera del IFDC S/L, ya que se ponen al descubierto las contradictorias construcciones de sentido atribuidas al docente que se ven interpeladas por las exigencias o demandas de las escuelas del nivel escolar.

Hacemos hincapié fundamentalmente en lo que sucede hoy en la renovada institución de formación docente de la ciudad de San Luis. Los docentes formadores se identifican como colaboradores en el proceso de construcción de nuevos posicionamientos políticos e ideológicos en las docentes egresadas de la carrera. Para los formadores es fundamental que en la etapa de la formación inicial las futuras docentes puedan ampliar los posicionamientos construidos sobre la docencia del nivel primario, ya que los mismos actuarían como uno de los ejes fundantes de su identidad docente, orientando las decisiones desplegadas en sus futuras prácticas profesionales.

Esta mirada marca un cambio sumamente relevante en la formación porque le atribuye a las nuevas docentes egresadas, la posibilidad de visibilizar la relación existente entre los posicionamientos políticos asumidos y las prácticas de enseñanza inherentes a su rol. Visto de otra manera, los formadores están transparentando que, a partir del desarrollo de perspectivas críticas, las docentes del nivel primario tienen la posibilidad de provocar un cambio institucional, traducido en interrogantes acerca del currículum de formación (del nivel superior y del nivel primario), del alcance de la formación desarrollada en las escuelas del nivel escolar, del análisis de las situaciones de aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

Desde la perspectiva expuesta en el párrafo anterior podríamos decir claramente que el análisis de los docentes formadores marca una ruptura epistemológica con relación a la formación docente desarrollada en etapas históricas anteriores (modelo normalista, academicista, técnico), ya que, se piensa en un docente del nivel primario comprometido con su realidad y co-protagonista (junto a colegas, alumnos) de los cambios que puedan irrumpir en las culturas institucionales (Ball, 1989; Ferry, 1990; Rockwell, 2000).

Asimismo notamos una gran contradicción entre los dos primeros posicionamientos analizados en el capítulo y que, según los docentes formadores,

estructuran la carrera docente y por consiguiente colaboran con la construcción de la identidad: la formación ideológica política y la formación teórica (general) y práctica situada. Desde la misma Institución de Educación Superior se bifurcan las dos instancias formativas centrales. Por un lado, se trabaja con la construcción de posicionamientos políticos e ideológicos desarrollados fuertemente a partir de lo que hemos llamado la formación teórica general (que posibilitaría desde la mirada de los formadores, el despliegue de acciones tendientes al cambio y a la transformación) y por otro lado, la formación con un anclaje en la práctica (que comienza a desarrollarse en profundidad en la etapa de socialización profesional).

Se piensa entonces, en una formación general cuyas bases teóricas actuarían como ejes estructurantes de la vida escolar futura, pero se descuida en el contexto formativo inicial, las vinculaciones que se despliegan cuando esa formación teórica comienza a ponerse “en juego” en los espacios de la práctica frente a las exigencias y demandas solicitadas por las instituciones formativas (Instituto y las escuelas del nivel). Precisamente a partir de dichas situaciones se configuran los diversos posicionamientos políticos ideológicos que orientan, luego, las decisiones que las nuevas docentes formadas adoptan en los escenarios de la formación laboral.

Cabe preguntarnos, quizá, por los alcances que adquieren las intervenciones de las nuevas docentes en los complejos escenarios institucionales. ¿Cómo inciden, en los procesos de construcción de su identidad, los posicionamientos ideológicos políticos adoptados y las decisiones pedagógicas que se vinculan a los mismos? ¿Qué papel juegan los docentes en las sociedades actuales? ¿Cómo se involucran en acciones que reclaman nuevas responsabilidades o compromisos sociales?

Es decir, está claro que el desarrollo de posicionamientos políticos e ideológicos por parte de las nuevas docentes formadas, posibilitaría el despliegue de acciones que “dibujen” otras características de la micropolítica institucional (Ball, 1989), tales como: la toma de decisiones orientadas a la mejora de las situaciones educativas de sus alumnos; el despliegue de experiencias de formación tendientes a generar una paulatina autonomía de pensamiento; el análisis de las complejas dinámicas sociales, políticas, económicas actuales. Ahora bien, en base a los relatos de los docentes formadores evidenciamos claramente que el contexto de formación inicial adopta una dinámica que

tiende a profundizar marcos teóricos generales sobre la educación del nivel primario, para luego “*desplegar en las instancias laborales los saberes desarrollados en la etapa de formación inicial*” (palabras de un docente formador).

En principio, este posicionamiento marca una ruptura en relación a la formación docente anterior, ya que pretende distanciarse, tanto de una formación academicista, tendiente al desarrollo de conocimientos disciplinares propios de las áreas que forman el curriculum de formación docente y el curriculum de las escuelas del nivel, como de una formación técnica, traducida en la transferencia de ciertos procedimientos para enseñar determinados contenidos disciplinares. La micropolítica desarrollada en el IFDC S/L tiende a gestar acciones que alojan las contradicciones, todavía no resueltas, en relación al rumbo que debiera adoptar la formación docente actual bajo las nuevas orientaciones de la política de formación. Quizá visibilizar esas contradicciones oriente nuevos caminos formativos al interior de la carrera.

Al mismo tiempo es notoria la distancia existente entre las características que adopta la formación docente desarrollada en las instituciones del nivel superior y las realidades educativas concretas (Zeichner, 1981; Veenman, 1984; Terhart, 1987; Hargreaves, 1998; Tedesco, 2001, Alliaud, 2010).

Los docentes formadores están convencidos de que ampliando el “*abanico de posibilidades*” (en relación a la formación teórica) las nuevas profesoras podrán desarrollar instancias formativas que tengan en cuenta las características de las escuelas del nivel primario. Es decir, los marcos teóricos enriquecidos en la formación inicial, les posibilitarían realizar diversas lecturas de las realidades escolares.

Observamos que algunos profesores de la carrera del IFDC S/L se identifican en parte con los rasgos del modelo formativo academicista, pero con diferencias relevantes. Los docentes expresan la importancia de una sólida formación en las áreas disciplinares propias del currículo del nivel primario, pero al mismo tiempo le otorgan status a la formación pedagógica que acompaña a la disciplinar. No existe la tendencia de que el conocimiento pedagógico se desarrolle en las escuelas del nivel, por el contrario, hay una clara posición en cuanto a jerarquizar los conocimientos pedagógicos del nivel escolar. Aunque como bien analizaremos más adelante, la formación pedagógica-didáctica no adquiere un predominio durante el transcurso de la carrera, adoptando por

momentos tendencias asociadas a marcos teóricos muy generales que no facilitan el acercamiento a las realidades escolares del nivel primario. Por ende, el predominio de una formación disciplinar sigue adquiriendo un gran protagonismo.

Al mismo tiempo, como venimos sosteniendo en el análisis, los posicionamientos presentan ciertas contradicciones. En base a los interrogantes que los mismos docentes del Instituto plantean, la institución del nivel superior se cuestiona si la formación inicial posibilita el desarrollo de prácticas profesionales tendientes a modificar o alterar las realidades escolares actuales. Uno de los interrogantes manifestado por un docente entrevistado nos permite afirmar que en las instancias formativas iniciales se transparenta la importancia que reviste la relación entre los contenidos que forman parte del Diseño Curricular de la carrera y las incumbencias del rol docente del nivel primario actual.

El cuestionamiento del docente expresa la creciente distancia que se ha generado entre la formación docente que se desarrolla en las Instituciones de Educación Superior y las escuelas del nivel escolar. Distancia marcada por varias razones.

a)-Una de ellas, por los cambios y las permanencias en las instancias de formación docente del nivel.

Cambios traducidos (en las tres últimas décadas) principalmente en modificaciones de los diseños curriculares de las carreras docentes<sup>64</sup> y en las estructuras organizativas de las instituciones de educación superior (reconversión de Institutos de Formación Docente).

Permanencias en la formación inicial y laboral, traducidas en definitiva, en las exigencias que requieren las prácticas de enseñanza en la escuela primaria, en relación a las características más conservadoras de las culturas institucionales (prácticas que pueden evidenciarse en el espacio de la residencia y luego en sus prácticas profesionales) y que se ven interpeladas frente a los mandatos de “renovación” que circulan en el trayecto de la formación inicial.

Cuando un docente formador plantea: *“¿Hasta qué punto los contenidos que vos enseñas le van a servir para trabajar adecuadamente en la escuela?”* nos preguntamos

---

<sup>64</sup> Nuevos contenidos presentes en la formación, aumento de la carga horaria de ciertas unidades curriculares.

realmente si los contenidos que circulan en la formación docente inicial les posibilitan alterar ciertos posicionamientos (en los docentes formadores y en las nuevas docentes formadas) ¿Cómo operan ciertos contenidos del campo de la formación general, por ejemplo, a la hora de pensar la escuela primaria?

Retomando la posición de varios autores (Diker, y Terigi, 1997; Alliaud, 2010; Tiramonti, 2011; Tenti Fanfani, 2009) con relación a la falta de conexión entre los conocimientos desarrollados en la etapa de formación inicial y los problemas que se les presentan en la práctica docente situada ya en las escuelas del nivel, creemos que el hecho de plantear los posicionamientos que hemos analizado en el capítulo, permitiría abrir espacios de diálogos para nutrir esa vinculación. El tema ya está instalado en la institución formadora, con lo cual, se podrían ir delineando acciones concretas que tiendan a la vinculación entre la formación brindada en el Instituto y las características de las escuelas del nivel escolar.

Quizá uno de los primeros pasos que podrían trazarse se relaciona con el reconocimiento de temas o problemas propios de la educación del nivel primario actual, y los posibles abordajes teóricos y prácticos desde diversos espacios formativos de la carrera. Por ejemplo, en base a los relatos de los formadores temas como “adecuaciones curriculares” que se desdibuja muchas veces bajo el título de la “diversidad” deberían ser abordados desde campos disciplinares específicos (áreas disciplinares, pedagogía, didáctica, psicología); “la educación sexual”; “enseñanza de contenidos específicos de Matemática, Lengua”; “los actos escolares”; “la evaluación de los aprendizajes”, entre otros.

Este procedimiento podría realizarse si se pudieran generar instancias de diálogos entre los docentes de las áreas formativas, es decir, si se pudiera construir un escenario por donde circulen las voces de los participantes del proceso formativo, profesores del IFDC S/L, alumnas, docentes egresadas, directivos. Dicho escenario podría ir adoptando modalidades de comunicación que favorezca a una actualización constante de lo que acontece en la institución formadora y en las escuelas del nivel. Esta iniciativa comenzaría a delinear culturas institucionales más abiertas, más permeables a los cambios y quizá más críticas a los requerimientos que se les vayan presentando en el proceso formativo.

Creemos que estas propuestas de trabajo ameritan un cambio profundo en relación con los posicionamientos que se mantienen del docente del nivel primario actual. Como analizamos en este capítulo, ya no se puede pensar en una formación disciplinar con un acompañamiento pedagógico como sustento práctico para tomar decisiones de enseñanza; tampoco de modo contrario, se puede pretender una formación pedagógica-didáctica con “suplementos” disciplinares para desarrollar situaciones básicas de enseñanza.

Las instituciones de formación docente, en base a la complejidad de los escenarios sociales, tendrían que orientar sus esfuerzos en favorecer una formación teórica y práctica que les posibilite a las nuevas docentes, actuar, paulatinamente, de manera autónoma y responsable en los escenarios escolares actuales.

El interrogante que surge frente a esta propuesta se reduce entonces a determinar ¿qué conocimientos posibilitarían, en la formación docente actual, el desarrollo de identidades autónomas, críticas y comprometidas con el cambio?

Algunos autores analizan que la formación docente se fue ‘llenando’ cada vez de conocimientos sofisticados (Diker y Davini, 1997; Pérez Gómez 2010; Alliaud, 2010), alejados de las realidades educativas. Por tal motivo, uno de los desafíos que se les presenta a los formadores es nutrir el campo de la formación docente inicial con los aportes teóricos y prácticos que posibiliten hacer una lectura profunda de los dispositivos escolares actuales.

b)- Otro escenario en donde afloran los primeros conflictos que se generan entre las permanencias y los cambios en la formación, y que refuerza la distancia entre los contextos formativos inicial y laboral, es el de la residencia docente, ya que en el mismo, las alumnas despliegan sus primeras prácticas profesionales poniendo en tensión los aprendizajes desarrollados hasta el momento. Decimos en tensión porque deben ajustarse a varios requerimientos: al de la institución escolar, a las exigencias de los docentes evaluadores (del IFDC S/L y de la escuela) y a sus propias expectativas y finalidades trazadas.

Como bien analizamos en el capítulo, la residencia es el primer escenario en donde se visualizan las contradictorias posturas acerca de la actuación profesional del docente. Esta idea de diferenciar la formación teórica de la formación práctica se

encuentra en tensión durante la residencia, ya que las futuras docentes deben responder a ciertas exigencias del espacio curricular, que muchas veces contradicen los mandatos sobre la tarea docente explicitados durante el trayecto de carrera.

Es precisamente en dichas situaciones que los conflictos emanan de manera notoria, ya que pareciera ser que las instancias prácticas de enseñanza no se relacionan con los posicionamientos que venían estructurando de manera predominante la formación docente, es decir, el desarrollo de posturas ideológicas-políticas que orientan las decisiones pedagógicas, la alteración de los escenarios escolares a partir de la introducción de cambios con vistas a la transformación de las realidades educativas.

Frente a dicho panorama, un aspecto sumamente relevante para resaltar se refiere al espacio de formación entre pares que las docentes egresadas han construido ya en la etapa de formación inicial del IFDC S/L. Espacio edificado en base a sus intereses, inquietudes y preocupaciones sobre la práctica del docente del nivel primario. La práctica docente situada en los contextos institucionales del nivel primario, estructura, al menos en un principio, este espacio. En él circulan preguntas de orden práctico (sobre la planificación, sobre la elaboración de los actos escolares) preocupaciones que responden, en definitiva, a un plano concreto (Tenti Fanfani, E., 2009) de la actividad docente del nivel primario.

Los conocimientos que genera la experiencia escolar de las docentes egresadas son compartidos en los espacios de formación entre pares. Los mismos obtienen un status diferente al de los conocimientos que circulan por la carrera docente, ya que, la relevancia que adquieren por haber sido generados en las culturas institucionales de la escuela primaria, predomina por sobre cualquier otro criterio de validación. Es decir, depositan mayor importancia a los conocimientos prácticos compartidos por sus colegas porque los mismos son gestados en instancias de actuación profesional similares a las vividas por cada una de ellas en las escuelas. En esta red construida en base a una clara vinculación horizontal, circulan relatos de experiencias desarrolladas en las escuelas.

Las narraciones de las docentes formadas en el IFDC S/L permiten vislumbrar cómo el docente se socializa dentro de la institución, aceptando, al menos en un principio, la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes (Fullan y Hargreaves, 1992). Es decir, predominan acciones que tienden a jerarquizar los

conocimientos prácticos desarrollados en el contexto institucional de la escuela, por eso suele asociarse esta actividad a un plano más artesanal de la docencia; los conocimientos responden a demandas concretas que hacen a la vida cotidiana de las escuelas.

También se reconoce claramente la concepción de que la enseñanza es un oficio que se aprende en la práctica. Se refleja en las evaluaciones que realizan las docentes entrevistadas (egresadas y alumnas avanzadas de la carrera del IFDC), cuando afirman que es en la escuela, en las situaciones concretas, en donde se aprende a enseñar.

Los conocimientos desarrollados durante la formación inicial permiten por momentos, hacer revisiones interesantes del proceso de enseñanza tan consolidado en las instituciones escolares y por ende, escasamente cuestionado.

Precisamente son los conflictos que se fueron despertando durante el proceso formativo inicial (contradicciones internas de la carrera) los que, les permiten pensar la práctica educativa desde lugares diferentes a los planteados históricamente por la institución escuela. Es decir, las vinculaciones que fueron estableciendo las nuevas docentes del nivel primario, entre lo que hemos llamado las permanencias y los cambios en la formación, les permitieron desarrollar una especie de matriz analítica a partir de la cual se cuestionan, se alteran o se mantienen determinadas prácticas profesionales. Esa matriz las acompaña, ya sea para complejizarles su práctica cotidiana porque están en permanente construcción de nuevos desempeños docentes, o para mantener ciertas estructuras de funcionamiento de las instituciones que todavía no pueden modificar.

Las diferencias en los posicionamientos que construyen las profesoras formadas en el IFDC S/L sobre sí mismas y sobre los demás se relacionan ampliamente con la complejidad del proceso identitario de la docencia del nivel.

En esta etapa hemos logrado reconocer con claridad que las nuevas profesoras formadas se inician en la docencia con marcadas contradicciones y tensiones acerca de su futuro rol debido en parte, a las lecturas que inicialmente realizan de los mandatos que circulan en la etapa de la formación inicial y de las exigencias que les demandan las instituciones escolares.

## **CAPÍTULO V**

# **LAS IDENTIDADES: SENTIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y LABORAL EN EL MARCO DE LAS CULTURAS INSTITUCIONALES**

### **Construcciones de sentido de la docencia**

En este capítulo analizamos lo que hemos llamado “*construcciones de sentido de la docencia asumidas y atribuidas*” en donde participan activamente tanto los profesores formadores como las docentes formadas. Este proceso es dinámico y muchas veces hasta alterado por los mismos actores que circulan en los trayectos formativos.

Desde esta perspectiva entendemos a la identidad como: “*el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones*” (Dubar, 1991, p. 111).

A partir de la perspectiva señalada queremos remarcar la importancia que reviste analizar cuidadosamente el proceso de atribución y de construcción de sentidos de una profesión configurada históricamente, ya que en dicha dinámica, se ponen al descubierto los posicionamientos, las representaciones o miradas edificadas en base a la docencia.

Como bien se sabe los docentes formadores manifiestan en sus propuestas de enseñanza los alcances de sus intervenciones pedagógicas, teniendo en cuenta en su gran mayoría, las bases explicitadas en el Diseño Curricular de la carrera docente. En la dinámica de construcciones de sentido de la docencia los actores intervinientes van delineando sus prácticas formativas en pos del alcance de estas últimas, convencidos de que la identidad se ve transformada a partir de nuevas orientaciones atribuidas a la docencia.

Los profesores formadores señalan con total nitidez las construcciones de sentido atribuidas a las nuevas docentes formadas. Predomina en el IFDC S/L una tendencia a afianzar las construcciones de sentido atribuidas al docente del nivel primario, sin un correlato de prácticas institucionales propias del nivel superior que acompañen (y por ende desarrollen) las nuevas atribuciones que envuelven las configuraciones identitarias del docente formado en culturas institucionales renovadas.

Creemos que este es un punto nodal en la formación docente, y debería permitírnos visualizar con mayor claridad los caminos que tiendan a reducir la brecha entre la formación docente inicial y las prácticas profesionales situadas (tema ya analizado en el capítulo anterior).

En los párrafos siguientes presentamos las categorías emergentes en base a las narraciones sobre *construcciones de sentido de la docencia* tanto las *asumidas* como las *atribuidas* por los formadores del IFDC S/L. En sus relatos se puede evidenciar cómo las *construcciones de sentido asumidas* condicen con la nueva configuración de la Institución de Educación Superior, podríamos decir, condicen con una política educativa pública en pleno proceso de organización del sistema de formación docente.

Asimismo, como veremos en detalle, hay construcciones de sentido ‘atribuidas’ por la institución formadora del nivel superior, que todavía no se han incorporado a las culturas institucionales, ni tampoco son asumidas como inherentes al rol de educadores, nos referimos a la función de investigación explicitada en el P.E.I. del Instituto.

En principio detallaremos *las construcciones de sentido de la docencia asumidas* por los docentes formadores en el contexto de la formación inicial, ya que encierran los posicionamientos (en parte ya analizados en el capítulo anterior), las expectativas y finalidades de los docentes formadores. Las líneas que siguen adoptan un formato analítico en base al siguiente recorrido: especificación de *las construcciones de sentido de la docencia atribuidas por los formadores a las nuevas docentes y las construcciones de sentido de la docencia asumidas por las docentes formadas en el Instituto*. En este juego dialéctico estableceremos relaciones significativas entre los aportes que los docentes del IFDC S/L brindan a la carrera docente y las evaluaciones que las nuevas docentes del nivel primario realizan del proceso formativo inicial.

Es relevante tener en cuenta, como bien habíamos especificado en nuestro marco teórico, que en los procesos de construcción de la identidad docente (Dubar, 1991; Barbier, 1996) se producen relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y las visiones que ellos mismos elaboran de sí. En el análisis siguiente retomamos esas relaciones explicitadas en el proceso formativo entre los profesores de la carrera y las docentes del nivel primario, situadas en los contextos de formación profesional (escuelas del nivel).

### ➤ **CONSTRUCCIONES DE SENTIDO DE LA DOCENCIA ASUMIDAS POR LOS FORMADORES EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL**

Los docentes del IFDC S/L, como ‘representantes’ de la institución formadora, en relación a la toma de decisiones que orientan la formación inicial, asumen las siguientes atribuciones de sentido de la docencia en el nivel superior:

- *Enriquecer la formación inicial mediante el desarrollo de experiencias e investigaciones*

Una gran mayoría de los docentes entrevistados sostienen que una de las atribuciones de sentido que asumen como docentes del nivel superior es el fortalecimiento de la formación inicial, a partir del acercamiento de conocimientos actualizados, la generación de diversas experiencias formativas y el planteamiento de investigaciones que permitan la ampliación de conocimientos de la educación primaria en el contexto provincial. En los relatos que presentamos a continuación notamos el énfasis que le depositan a esta atribución:

*“Nosotros tenemos que brindarles a los alumnos **la mayor cantidad de conocimientos y experiencias para enriquecer su formación (...)** Nosotros hemos ido a escuelas de zonas rurales, por ejemplo, el año pasado fuimos a **observar** clases de plurigrado (...). También otra experiencia que tuvimos fue ir a dar clases con las computadoras. Las alumnas tuvieron que planificar la clase, las actividades usando las computadoras junto a sus alumnos”.* (Docente 9. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Quiero formar **un equipo que trabaje en alfabetización inicial para ir e impactar en las escuelas. Un equipo que investigue y que impacte directamente. Con escuelas, con docentes que quieran participar. Y hacer una práctica situada. Tomar como algunas escuelas y trabajar desde allí**”.* (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).

*“**El compromiso que tenían las alumnas era admirable** [experiencia de trabajo comunitario en otra institución de Educación Superior situada en Buenos Aires en donde trabajó la docente del IFDC S/L]. Y recuperábamos la teoría a partir de dichas experiencias. **Para mí era importante la articulación con la teoría. Por supuesto que estaba planteado en el currículum, pero no todos los docentes lo hacían. Algunos se lo tomaban en serio y otros no. Lo que sí había era una voluntad institucional de hacerlo. A mí eso me parece muy importante. Creo que es lo que está faltando en el IFDC S-L**”.* (Docente 1. El resaltado en negrita es nuestro).

En el primer relato notamos la importancia que el docente formador le atribuye al desarrollo de conocimientos situados a partir de las primeras vinculaciones con las instituciones escolares. El relato transparenta una preponderancia de la experiencia, “el estar en la escuela” posibilitaría el desarrollo de acciones pedagógicas tendientes a la comprensión de los escenarios escolares (observación, planificación, diálogos enriquecedores con los actores intervinientes).

El énfasis del formador está depositado en brindar “*la mayor cantidad de conocimientos y experiencias para enriquecer su formación*”, pensando que la formación está íntimamente relacionada con la posibilidad de establecer diálogos entre los conocimientos desarrollados en la etapa de formación inicial y los saberes “ordinarios” (Chartier, 2000) que puedan construirse en los contextos institucionales de la escuela.

En el segundo relato el énfasis está depositado en la investigación y en sus finalidades. Es decir, el formador está haciendo hincapié en la posibilidad de modificar situaciones de enseñanza desarrolladas en las escuelas del nivel primario (prácticas de larga duración, Rockwell, E., 2000). Cuando expresa *“quiero formar un equipo que trabaje en alfabetización inicial para ir e impactar en las escuelas”* está haciendo referencia a la introducción de cambios en un área del conocimiento en particular, sabiendo que las prácticas que se desarrollan actualmente, de acuerdo a su perspectiva, no conciben con los postulados generales propuestos por los nuevos paradigmas de la educación.

El relato da cuenta de los mandatos que circulan por la institución del nivel superior relacionados a la introducción de cambios significativos en los escenarios de la educación primaria. Cambios que requieren ser pensados desde la co-producción con posibilidad de alterar la “cultura heredada” (Rockwell, 2000).

En el tercer relato, la docente narra una experiencia formativa vivenciada en otra institución de educación superior, rescatando el compromiso de la institución por acercar a las futuras docentes a las escuelas del nivel. A partir de dicha experiencia resalta la importancia de la investigación desarrollada en la escuela y de la intervención de las alumnas en las situaciones escolares específicas.

Si revisamos nuevamente los tres fragmentos podemos afirmar que tienen un punto en común, la necesidad de intervención en las escuelas durante el proceso de formación inicial, rescatando las experiencias formativas que se desarrollan desde las acciones pedagógicas y desde las investigaciones que puedan desplegarse en las instituciones escolares del nivel.

Quizá el acercamiento temprano a las realidades escolares reduzca en parte la distancia existente entre la formación inicial y la formación laboral (De Rivas, 2000), así como también resignifique los temores clásicos de los docentes principiantes (Veenman, 1984; Sanjurjo, 2009). Ahora bien, se sigue pensando en la posibilidad de gestionar procesos de mejora en las escuelas a partir de la profundización de conocimientos teóricos específicos (alfabetización inicial por ejemplo) sin evaluar previamente cómo operan las culturas institucionales de cada institución formadora (IFDC S/L- escuelas del nivel) en la configuración de la identidad de las nuevas profesoras formadas. Es decir, se

pretende trasladar una lógica de funcionamiento de la institución del nivel superior (profundización de conocimientos a partir de la investigación, profundización de marcos teóricos de referencia) a las instituciones escolares del nivel primario, descuidando en dicho análisis las características que definen la identidad propia de cada institución.

Existe un ‘traslado’ de lógicas de acción de una cultura institucional hacia otra. Subyacen posicionamientos que marcan relaciones desiguales entre las instituciones formadoras. La mirada es unidireccional, desde la Institución de Educación Superior hacia las escuelas, con un fuerte predominio de visiones más intervencionistas y de control de las tareas realizadas.

La propia cultura institucional del IFDC S/L actúa como inhibidora de los alcances de la construcción de sentido que analizamos, ya que de acuerdo a las características que adopta, se asume más como una cultura en la que se dificulta el desarrollo de experiencias e investigaciones sistemáticas que propicien conocimientos enriquecedores. En palabras de los formadores:

*“**No hay demasiado apoyo institucional en materia de investigación.** No sé cómo han hecho los docentes disciplinares. Conozco algunos docentes que han seguido investigando. Lo que no sé muy bien si tiene un origen en sus inquietudes personales. Es decir, si realizan investigaciones pensando en sus tesis de maestría o doctorados. La verdad no lo sé. Porque tampoco vos sabés qué investigaciones se han hecho en la institución. Hay docentes fundadoras que han ido haciendo investigaciones y han ido incorporando gente nueva, pero no han podido sostenerla. **Algunos esfuerzos individuales se han visto desperdigados** porque no se han publicado investigaciones de docentes del departamento de las generales”* (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Bueno, creo **que la investigación es la pata floja de esta institución.** No tiene que ver con que sus docentes no investigan porque todos lo hacen. No ha habido esta posibilidad de articular esas investigaciones con la institución. Es un saber importante, requiere mantener en el tiempo las prácticas de investigación. Nosotros hemos intentado de hacer trayectos de investigación pero no hemos podido sostenerla. Yo estoy incorporada en un Proyecto de Investigación Nacional junto con colegas de la Universidad [Proyecto de investigación de Ciencia y Tecnología - P.I.C.T.-] que me ayudado a pensar la investigación desde otra posición”.* (Docente 3. El resaltado en negrita es nuestro).

Podemos sostener que el ‘lugar’ que ocupa la investigación en el IFDC S/L, tanto en la actualidad como en sus inicios, se relaciona profundamente con los diversos posicionamientos epistemológicos que sustentan los miembros de la institución. Es decir, no hay acuerdos aún (en la institución formadora) sobre qué finalidades deberían sostener los procesos investigativos llevados a cabo por los equipos docentes del Instituto. Encontramos en los discursos de los formadores perspectivas diversas sobre qué significa investigar en el Instituto de Formación Docente.

Para algunos profesores la investigación es ‘inherente’ a la práctica docente, por ende, investigar y enseñar pueden desplegarse casi al mismo tiempo. Esta concepción se acerca más a los planteos de Schön (1983) en relación a la “reflexión en la acción”.

Con respecto a las prácticas de investigación, los docentes formadores expresan sentimientos de incertidumbre, ya sea por la inexistencia de orientaciones para el desarrollo de proyectos de investigación en el Instituto; por las dificultades que se presentan en el momento de formar equipos de investigación que puedan sostenerse en el tiempo; por la inexistencia de financiamiento; por la excesivas demandas que reciben algunos docentes en relación a sus otras dos funciones (formación inicial y capacitación) y quizá también por la escasa claridad de las finalidades de los procesos de investigación.

Muchos sentimientos se generan en el IFDC S/L a partir de la “obligatoriedad de la investigación”. Para algunos formadores el carácter de obligatorio condiciona las dinámicas de la institución, conformándose, muchas veces, grupos de trabajo que responden más a exigencias institucionales que a verdaderos intereses de investigación. En el siguiente fragmento podemos observar lo expresado por un docente formador:

*“Me parece que algunas son importantes, pero en muchos casos estamos en algo ni convencidos, ni sabiendo la importancia de ese proyecto. Estamos porque sabemos que es uno de los requisitos que nos van a pedir a la hora de revalidar. **Es decir, yo no estoy en contra de la investigación**, pero creo que debería ser más seria. Que los docentes que trabajen en algún proyecto lo hagan más convencidos, y no incorporarse en alguna investigación por estar en alguna (...) Tal vez que no sea una cuestión obligatoria. Por ahí el estar preguntándote ‘Dónde me voy’ en relación a la investigación no me parece serio” (Docente 8. El resaltado en negrita es nuestro).*

Otros docentes analizan las dificultades institucionales para la generación de prácticas de investigación. Las mismas hacen alusión a los inconvenientes para armar equipos de investigación basados en las diversas trayectorias formativas de los docentes del instituto, a los problemas que se presentan para definir líneas o temas de investigación de interés general y a la sobrecarga de tareas que tienen algunos docentes:

*“Se supone que tiene que ser un 30% de la carga horaria de cada uno de nuestros cargos. **Es muy difícil de lograr porque no hay grupos de investigación armados.** Yo he participado de las investigaciones. Nosotros hicimos una investigación en el 2004 sobre las representaciones que los docentes y alumnos tenían sobre las carreras docentes. Yo estoy armando un proyecto de investigación en este momento. Pero a los docentes disciplinares se nos complica mucho más. Yo he dictado hasta tres materias por cuatrimestres. También di un EDI un año sobre Literatura Infantil porque no me alcanzó el tiempo para dar ese tema en la materia. Me encantan los proyectos”.* (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).

A pesar de las dificultades mencionadas, existen en el IFDC S/L varias experiencias de investigación iniciadas por los docentes, en base a problemas o temas que ellos han observado como relevantes:

*“Nosotras empezamos a hacer una investigación este año (2011). Es sobre los ingresantes. Tratamos de estar docentes del primer año de todas las carreras porque la investigación abarca a todos los alumnos ingresantes. Un poco lo que nos llevó a realizar esta investigación fue ver por un lado, el alto grado de abandono, de desgranamiento de los alumnos, y por otro lado, el haber escuchado en el trayecto de ingreso a docentes el responsabilizar o culpabilizar a los chicos del abandono de la carrera. **Tal vez son los supuestos que tenemos, prejuicios, concepciones acerca de quiénes son los ingresantes.** Muchos te dicen ‘acá vienen aquellos que fracasan en la universidad, o viene porque creen que es fácil, o porque les gusta la Historia y no porque les gusta ser docentes’. Otra de las cuestiones que aparecía en los docentes era que a los alumnos no les gusta estudiar. Entonces, frente a esa postura decidimos hacer este estudio, que es exploratorio. Es para conocer las características de ellos. A partir del análisis de los primeros datos nos damos cuenta que empezamos a refutar todos esos prejuicios de muchos docentes. Todavía no escribimos nada, pero es nuestra intención hacerlo por supuesto. La información obtenida nos saca un velo sobre los alumnos”.* (Docente 1. El resaltado en negrita es nuestro).

Como mencionamos más adelante, un aspecto que resalta en las narraciones de los docentes formadores es la ausencia de financiamiento para el despliegue de investigaciones. Quizá por tal razón desde las posturas de algunos docentes se sostenga la idea de investigar su propia práctica docente: “reflexionar en la acción” (Schön, 1983). Los fragmentos de entrevistas que explicitamos a continuación describen lo que venimos sosteniendo:

*“**Tampoco la gestión directiva apoya los proyectos de investigación que se inician.** Fijate que nosotras pedimos que nos compraran un programa de análisis de datos cualitativos pensando en la utilidad de ese programa porque después nos iba a servir para otras investigaciones. Y nos dijeron que no había fondo para tal fin. Nos dijeron que viéramos otras maneras de realizar el análisis. Y también te pasa si querés visitar escuelas, no hay fondos para ello”* (Docente 8. El resaltado en negrita es nuestro).

*“**Desde la institución tampoco creo que se fortalezcan las prácticas investigativas.** Porque existe escaso o nulo financiamiento, no hay reconocimiento ni validación de jurados externos a la institución”* (Docente 2. El resaltado en negrita es nuestro).

*“**Yo creo que la investigación recién está ocupando un lugar.** Hace pocos años que estoy acá. Recién veo que recién se están organizando equipos de investigación que pueden sostenerse. Empecé a investigar en un proyecto, pero mi cargo no me exige y no me dan los tiempos. Yo trabajé en un proyecto que investigaba sobre cuestiones socioeducativas de los alumnos del IFDC. Mis compañeros siguieron trabajando, pero con muy poco apoyo de la gestión”* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Yo he ido ‘picoteando’ en investigaciones. No he podido mantenerme en investigaciones del IFDC por diferentes razones. Una de las causas fue que cada vez que yo me incorporaba a una investigación iba como cerrándose y se focalizaba hacia otros ámbitos. En otros casos fue porque me parecía que un ámbito de investigación, como fue la educación ambiental (proyecto que formé parte en el 2008) fuera tomado desde la perspectiva de lo político fuertemente y no pudo ser así. No pude compatibilizar con las personas. Bueno, yo soy persona, no soy un recurso humano y no voy a renunciar a mis ideas. Y al no compatibilizar con las personas del grupo trabajé un tiempo y después me fui. Ya desde dos años estoy en un proyecto de investigación del INFOD. **El tema es las políticas educativas de la educación artística del nivel primario en la provincia de San Luis.** Entonces, llegué por fin a encontrar un tema que es bien específico a mi formación. Me costó bastante dar con el tema. Acá sí creo que voy a poder producir porque tenés un tiempo disponible. Le pongo firmemente el foco a la docencia porque me doy cuenta que lo demás en realidad es un ‘como sí’ que no tiene vías de mejorarse. Yo*

*no veo que se mejore. No hay una política en relación a la investigación. Además, yo me lo pregunto: **¿todos los docentes tenemos que ser investigadores?** Yo me lo pregunto todos los días: ¿es obligación que todos los docentes lo seamos? O por ahí el investigador de las Ciencias Sociales es un tipo particular con características particulares que puede a la vez ser docente o no. Siempre me lo estuve preguntando. Y en realidad, ya obtuve la respuesta: yo no doy el perfil para investigar. Al menos no lo he podido construir. **Quizá sea un oficio que se construye a lo largo del tiempo.** En la poca experiencia en educación superior a lo largo de toda mi carrera no lo he podido construir” (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Creo que la investigación que deberíamos desarrollar en el Instituto **nos debería generar vínculos con el afuera que nos permitan mejorar la formación inicial.** Y en ese sentido, lo que decíamos en un principio en cuanto a relacionarnos con las escuelas primarias, con la comunidad tiene que estar pensadas desde allí, **construidas desde nosotras**” (Docente 1. El resaltado en negrita es nuestro).*

Los fragmentos de las entrevistas ilustran una cultura institucional que ‘relee’ sus prácticas de formación desde posicionamientos enfrentados. Algunas miradas se encuentran en acciones compartidas relacionadas con los alcances que le depositan a las prácticas de investigación (comprensión de escenarios educativos complejos); al acercamiento entre las instituciones formativas (Instituto-escuelas) para la mejora de la formación inicial; a la conformación de equipos de trabajo que colaboren a reforzar prácticas integradas, entre otras.

De modo contrario, otras miradas evalúan las prácticas de investigación como carentes de sentido en el marco de las características de la cultura del IFDC S/L. Esta perspectiva se refuerza cuando evalúan el alcance de las producciones logradas a partir de prácticas de investigación desarrolladas en el Instituto.

La investigación es reposicionada como una de las funciones que las nuevas regulaciones de la Educación Superior les atribuyen a los docentes formadores, como inherente a una cultura de producción y de circulación de conocimientos. En dicho contexto la investigación está atravesando un período de redefinición de sentido (Castells, 1999; Albizu, 2000) circunscrito a las características institucionales del IFDC S/L. Quizá por ese atravesamiento, los formadores pueden señalar su relevancia en virtud del potencial que encierra acercarles a las futuras docentes del nivel primario

conocimientos “sustentados” en investigaciones que posibiliten analizar los escenarios educativos complejos.

La atribución de sentido (como finalidad) que venimos analizando se encuentra más en un plano de lo ideológico que de lo concreto, en un plano de lo deseable. Aunque de acuerdo a algunas líneas de acción expresadas por los formadores va adquiriendo en parte fuerza instituida, ya que, la producción de conocimientos situados, a partir de los caminos investigativos iniciados, podrían provocar cambios significativos en la cultura institucional.

- ***Formar redes de trabajo que habiliten la producción de conocimientos ‘edificados’ en los nuevos paradigmas de la educación***

Los profesores del Instituto expresan que la formación docente inicial se nutriría ampliamente si se conformaran ‘equipos de trabajo’ que desplieguen acciones formativas edificadas en lo que ellos denominan “*los nuevos paradigmas de la educación*”. Asumir la responsabilidad de la introducción de los nuevos paradigmas de la educación en la formación inicial, trae como correlato armar redes de trabajo que permitan el acercamiento de los interrogantes que orientan las nuevas posturas pedagógicas. De modo contrario, estarían acercando a las docentes formadas en el IFDC S/L, conocimientos que les permitan delinear procesos educativos, pero no las estarían ayudando a que esos marcos teóricos se acerquen a las realidades educativas situadas, en un principio al menos para comprenderlas, luego para proponer cambios.

Los docentes formadores relatan lo siguiente:

*“Busquemos escuelas en donde podamos **armar equipos en donde todos nos retroalimentemos y podamos aprender. Tal vez el docente del grado esté un poco desactualizado, pero busquemos formar equipos en donde todos podamos conversar y analizar situaciones. Nosotros desde acá, los docentes desde las escuelas y salgan ganando nuestros alumnos (...)** Los alumnos nos dicen muchas veces ‘ustedes nos afirman que debemos trabajar en equipo, que tenemos que escuchar otras posturas’, pero **nada de lo que les decimos ellos lo ven reflejado en nuestras prácticas. Es una gran contradicción nuestra**” (Docente 8. El resaltado en negrita es nuestro).*

Es interesante rescatar al menos dos aspectos del fragmento anterior. Uno relacionado a la “búsqueda de escuelas” que posibilite el ingreso de las alumnas de formación y el armado de equipos de aprendizaje. Esta iniciativa podría colaborar a que muchos formadores puedan integrarse en comunidades de aprendizaje y a partir de las mismas establecer un camino que continúe acompañando a las alumnas en formación y a las docentes egresadas. Ahora bien, en esa “búsqueda” se deberían analizar esas contradicciones a las que se refiere la docente entrevistada, contradicciones que marcan notoriamente las características de cada cultura institucional.

En dicho fragmento se ve reflejado el nudo central que irrumpe en el proceso de construcción de la identidad de las nuevas docentes formadas: los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios en los contextos formativos, inicial y laboral. Subyace en dichas prácticas un modelo formativo centrado en la adquisición de conocimientos (Ferry, 1990) para luego transferir en los escenarios escolares.

El otro aspecto que remarcamos del fragmento señalado está relacionado con la postura que prevalece en el IFDC S/L en cuanto a la actualización de conocimientos por parte de las docentes del nivel escolar. No es al azar que el formador argumenta la relevancia de “formar equipos”, en donde analicen situaciones “desde acá” (IFDC S/L), y los docentes desde las escuelas. Creemos que no es un detalle menor la ‘espacialidad’ a la que hace referencia el docente, ya que la mirada puede llegar a ser fragmentada, conviviendo así dos miradas formativas, una desde la institución formadora y otra desde las escuelas del nivel primario.

Estas miradas formativas refuerzan otro de los conflictos que se genera en el trayecto de la carrera, en relación con la distancia entre los posicionamientos sobre la formación que sustentan los docentes formadores y las modalidades de trabajo y exigencias que circulan en las instituciones escolares del nivel primario. Estas situaciones ya fueron analizadas en el capítulo anterior en base a los diversos posicionamientos que se sostienen en el Instituto y las demandas y exigencias que las docentes egresadas vivencian por parte de las instituciones escolares (al principio durante su recorrido por la residencia docente y luego ya como profesoras en las instituciones del nivel). Este conflicto es vivenciado de modo diferente tanto por los profesores del Instituto como por las docentes egresadas. Los primeros lo manifiestan

como una situación que debe alterarse, modificarse en base a los nuevos conocimientos que orientan las acciones pedagógicas actuales, siendo las nuevas docentes las responsables de dichos cambios. Las segundas lo manifiestan como situaciones contradictorias, desorientadoras y confusas porque precisamente dejan al descubierto las diferentes miradas sobre la escuela primaria.

Aunque sí aparece en un plano formal (prescripto) características de un modelo formativo tendiente al análisis de situaciones escolares complejas (Ferry, 1990) no se traducen, al menos de modo sistemático en el recorrido de la carrera, en espacios de formación que tiendan al alcance de dicha finalidad.

Habíamos ya señalado en párrafos anteriores la presencia de lógicas de acción unidireccionales que prevalecen en la institución formadora del nivel superior, que orientan la construcción de una mirada jerarquizadora y en definitiva del predominio de una cultura sobre otra.

Pareciera ser que el conflicto señalado es visto por los sujetos inmersos en él como un elemento perturbador, negativo (Oviedo de Benosa, 2004) que delimita el accionar permitido en la vida institucional. En la micropolítica del Instituto las situaciones conflictivas son analizadas por algunos de sus actores, de modo individual o colectivo, pero no se convierten en un “contenido” formativo que posibilite relacionar los mandatos atribuidos a las profesores del nivel primario, en cuanto a la renovación, transformación de las situaciones pedagógicas que se vivencian en las escuelas, con las culturas escolares de las instituciones del nivel.

Encontramos otros relatos que amplían las ideas que venimos describiendo:

*“Me parece que **el vínculo con las escuelas en donde nuestras alumnas van a practicar debería ser distinto**. Creo que se deberían generar instancias de aprendizaje mutuo, de establecer criterios” (Docente 1. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Entonces, frente a esas ideas [imágenes construidas sobre el docente y la escuela de su primaria] yo les propongo otra cosa. La educación debería ser esto. A pesar de que hay profesores que siguen haciendo lo que ellas vivieron. Se debería hacer esto. **Entonces veo estas dos cosas, lo que ellos traen y lo que yo creo que debería hacerse desde los nuevos enfoques (...)** Creo que la función que debería ser*

*obligatoria es realizar acuerdos institucionales y trabajar en equipos dentro de la institución” (Docente 10. El resaltado en negrita es nuestro).*

Los docentes expresan la importancia que reviste generar acuerdos interinstitucionales tendientes al desarrollo de renovadas prácticas educativas. Pero asimismo notamos que en sus relatos se transparenta una impronta prescriptiva, como bien veníamos diciendo, que se dirige desde el IFDC S/L hacia las escuelas del nivel. Podemos visualizarlo cuando hacen referencia a las transformaciones que deberían introducirse en “la nueva escuela” (asociada a características propias de una tradición formativa reflexiva, crítica-situacional), *“lo que yo creo que debería hacerse”*, marcando la diferencia con prácticas provenientes de la “vieja escuela” (asociadas a rasgos de tradiciones formativas que sellaron la identidad del docente del nivel primario), *“lo que ellos traen”*.

Como hemos afirmado en líneas anteriores, la formación docente inicial se convierte así en una etapa de actualización de conocimientos y de marcada diferenciación entre el pasado y el presente formativo de las futuras docentes.

También en los fragmentos de las entrevistas reconocemos la distancia que remarcan los formadores en cuanto a las imágenes que las futuras docentes han construido sobre el maestro de primaria, en base a las experiencias escolares previas, y que de acuerdo a la visión del profesor del Instituto deberían modificarse: *“frente a esas ideas yo le propongo otra cosa”*, y las acciones que deberían desplegarse en las escuelas en pos de *“acuerdos institucionales”* tendientes a la construcción de nuevas imágenes docentes.

Notamos en el relato la tensión que se genera entre las permanencias de determinadas prácticas escolares: *“A pesar de que hay profesores que siguen haciendo lo que ellas vivieron”* y los cambios que deberían provocar en sus futuras prácticas escolares situadas: *“se debería hacer esto”*.

Ilustramos con otro fragmento de un formador:

*“Me parecía re lindo empezar en una carrera nueva. Me imaginaba que iba a formar a los futuros maestros de la provincia. Poder transmitir la experiencia desde el nivel que conozco y a su vez desde el nivel superior; esa tremenda responsabilidad de formar a **los docentes en las nuevas líneas** de la Lengua y la Literatura porque todavía se sigue **teniendo la impronta conductista**, reproductiva de la lengua. **Y hace falta renovar esto**”* (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).

En el párrafo anterior se refleja nuevamente la importancia que le atribuyen los formadores a la circulación de conocimientos sobre ‘*las nuevas líneas*’ educativas en la formación inicial, creyendo que, una vez que estas sean apropiadas por las docentes egresadas, los aires de transformación se introducirán en la escuela primaria. En realidad, estamos hablando de modificar lógicas de acción en las escuelas (Ball, 1989). Es decir, esas acciones que cobran vida en la micropolítica de las instituciones y que pueden evidenciarse a partir de varios intereses de sus actores. Prima una tendencia de construcción de la profesión por parte del propio docente formado en las nuevas líneas de la educación (Ávalos, 1997).

La renovada formación que circula en los contextos de la institución de Educación Superior colabora al desarrollo de una formación docente que direcciona sus miradas sobre su rol desde perspectivas críticas que tienden a alterar los contextos de la práctica docente situada. Ahora bien, para llevar a cabo acciones transformativas no basta sólo con formar docentes en base a las ‘nuevas líneas’ que configuran la educación actual, sino que él necesita movilizarse en una institución con otras reglas, con otro formato, con nuevas modalidades de trabajo que involucren la toma de decisiones colectivas en base a la complejidad de los escenarios escolares actuales.

Además, no podemos desconocer que en este contexto de cambios, las políticas educativas condicionan el escenario en el cual el docente ejerce su labor. El docente goza, de acuerdo a la modalidad de la escuela en la que se desempeña, de mayor o menor autonomía, pero siempre vinculada a reglas generales que involucran a todos los que forman parte de la comunidad docente del territorio nacional. Por ello, creemos que no basta con introducir en la formación docente inicial los ‘aires transformativos’ sino que deberían establecerse condiciones de trabajo -en las escuelas primarias- que

permitan la atención de la diversidad de las poblaciones estudiantiles, el abordaje de contenidos curriculares desde perspectivas integrales, el desarrollo de variadas habilidades en los alumnos, el trabajo en equipo, entre otras.

Por supuesto que podemos hipotetizar que las docentes formadas bajo paradigmas críticos pueden viabilizar en las instituciones educativas determinadas acciones tendientes a la transformación de las prácticas escolares. Es decir, que el docente y la institución se requieren y se construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio (Corti, 2007). Nos preguntamos en base a dicho recorrido analítico: ¿Cómo alterar las prácticas si no alteramos sujetos que las alteren?

En el relato que presentamos a continuación podemos deducir con total nitidez la conclusión a la que arriba un docente formador, en cuanto a la capacidad instituyente (de cambio) presente en ella a lo largo de su trayectoria laboral. Hace alusión a la inviabilidad del cambio en las instituciones *‘cuando sólo una minoría desea transformarla’*, por ende, expresa que las realidades pueden ser cambiadas cuando *“el colectivo quiere cambiar”*. Este relato es clave en el recorrido que venimos haciendo, ya que, frente al diagnóstico que realiza de la institución de educación superior, expresa dos acciones puntuales que establece como necesarias para *‘transformar realidades’*: la organización y la comunicación.

Las acciones mencionadas por la docente formadora se relacionan con aspectos inherentes a la micropolítica de las instituciones que permiten la explicitación de las reglas de actuación de sus miembros. A partir de esas acciones se transparentan las relaciones de poder que dan cuenta de la diversidad de intereses:

*“Me di cuenta que **las realidades se cambian solamente cuando el colectivo quiere cambiar la realidad. Cuando la realidad quiere ser cambiada con la minoría más absoluta cantante y sonante se va dando contra los vidrios de manera permanente. Eso no implica que yo esté convencida que la única forma colectiva es la organización y el alzar la voz. Eso hasta el último día de mi trabajo, que me queda un año antes de jubilarme, lo voy a seguir diciendo**”* (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).

El poder y el conflicto se manifiestan en el relato de la docente a partir de la diversidad de intereses de los miembros del IFDC S/L. Las lógicas de acción (Ball,

1990) que circulan por el Instituto estructuran ciertos modos de funcionamiento de la institución, en donde prevalece una postura dominante en relación con las finalidades que los docentes formadores pretenden alcanzar. Las negociaciones logradas en base a prácticas de cooperación, por ejemplo en acciones de investigación, permiten visualizar un camino que tiende al cambio del escenario formativo que predomina en el Instituto. Las construcciones de sentido de la docencia, atribuidas y asumidas, manifiestan precisamente las posturas contradictorias que conviven en ambas culturas formativas (inicial y laboral).

Por último, presentamos el relato de un formador que explicita rasgos de una institución escolar deseable, en donde alumnos y docentes desplieguen nuevas vinculaciones con el conocimiento, en donde predominen modalidades de trabajos colaborativos, en donde los recursos disponibles se orienten al desarrollo de aprendizajes significativos. Es decir, a partir del relato se reivindica la importancia de construir culturas que colaboren a pensar una nueva institucionalidad:

*“Un día estaba en un curso de capacitación y me quedé pensando mucho en ese curso. Me desperté una noche en casa y me puse a escribir lo que fue mi primer día de trabajo. Y lo leí al otro día en el curso. Al principio no me daba cuenta, pero es la escuela que yo quiero, es la escuela que yo tengo en mi cabeza. Por ejemplo, la materia música tiene más horas de cursado, una sala con instrumentos; los docentes tienen horas institucionales para poder trabajar en equipo y mucho más. Yo les decía que si voy a cambiar algo o si tengo la intención de hacerlo tengo que poder decirlo. Yo apunto a eso. La flecha está. Todavía no tengo buena puntería. También todo un replanteo de lo que implica el maestro de música. Había muchos detalles que te hacen pensar por qué pasaba eso. **Hay todo un replanteamiento del formato de escuela. Ese texto que armé tiene otro formato de escuela**”.* (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).

En relación a las características que se manifiestan en la organización general de la Institución de Educación Superior pareciera ser que prevalecen relaciones verticalistas entre la gestión directiva y los docentes, escasas instancias de participación de los docentes y alumnos en asuntos institucionales, “trabajos colaborativos” con los colegas más cercanos, en base a criterios de afinidad y de pertenencia a los campos científicos, entre otros.

Notamos en los relatos de los formadores el énfasis que le depositan a las

características que adopta la ‘vida institucional’:

*“La dinámica es una cuestión de jerarquía y de poder y no puede ser resuelta. Entonces, adquiere características autoritarias. El autoritarismo se marca en cuestiones que no progresan. No se les da participación a los estudiantes. Todo lo que te contaba antes (...) Incluso hasta la rivalidad que se genera entre los mismos docentes. Esto de ejercer tu derecho a huelga. Tenés tus derechos, de pensar diferente. Esto del pensamiento único es una cuestión de autoritarismo absoluto. Pareciera ser que acá no podés disentir. **La modalidad de trabajo es de compartimientos estancos. Como hay tantas falencias en la comunicación.** Por ahí la tarea que vamos haciendo se superpone y creo que hacemos muchos esfuerzos, que si estuviéramos más y mejor comunicados podrían subsanarse”* (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Claramente hay **dos miradas institucionales**: una es la imagen de la voz divergente, la que reclama, la disfuncional, inarmónica. Y está la que busca el orden, el control, la armonía disfrazada en la verdad absoluta. Te lo puedo decir con muchos ejemplos. Uno tiene que ver con el pedido que muchos docentes les hacen a los alumnos sobre la teoría y la repetición tal cual de la misma, sin análisis sobre ella. Y hay otra mirada que intenta relacionar la teoría con la realidad. Tal vez tiene que ver con una mirada más constructivista. Me parece que el hecho de la no participación de los alumnos no colabora a su formación integral”* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

Quizá esas “dos miradas institucionales” presentes en la etapa de la formación inicial estén demarcando los conflictos que se desatan entre las permanencias de determinadas visiones sobre el docente, asociadas tanto a paradigmas tradicionales, como a los cambios esperados en base a las modificaciones introducidas en los procesos formativos actuales, y que en parte, se traducen mediante el reconocimiento de nuevos posicionamientos que recorren los trayectos de la formación inicial.

Los cambios que se han producido en la dinámica de trabajo en el IFDC S/L (en cuanto a cambios en los diseños curriculares, reorganización de las áreas, cambios de la planta docente y directiva) tensionan los diversos posicionamientos que se sostienen de la formación docente, y nuevamente se transparentan las discrepancias en relación con el docente que se desea formar.

*"Acá (IFDC-SL) hace dos años que yo estoy y nunca nos convocaron a una reunión general. ¿Entendés? Acá si te convocan o mandan comunicaciones por mail es frente a pedidos urgentes desde el Ministerio. Me parece que los pedidos que se hacen desde el Ministerio es una cuestión burocrática. No hay una voluntad política por mejorar. Ni siquiera se preocupan por el alumno. Les interesan los números de egresados. **Tampoco se preguntan qué tipo de docente están formando**"* (Docente 1. El resaltado en negrita es nuestro).

*"**Trabajar junto a los alumnos en proyectos no es algo que se vea acá.** Yo creo que tiene que ver con la gestión. Sí, porque se considera que participar horizontalmente es una pérdida de poder. Me parece que es así. Yo trabajo en otro lugar donde realmente somos comunidad educativa, en donde todos tienen voz y voto y las decisiones se toman en función de las mayorías. Las decisiones tienen que ver con cuestiones ideológicas, políticas. Yo creo que si nosotros trabajáramos más para ser una comunidad educativa veríamos otros resultados. Por ejemplo, este centro de estudiantes que en realidad no es un centro de estudiantes porque no se los deja ser. No se los acompaña a los estudiantes a ocupar estos espacios de participación. Y nosotros estamos formando docentes y formar docentes que no se puedan expresar. ¡Uh! Es grave. O coartarle las posibilidades de expresarte"* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

*"**Yo creo que hay que poner en funcionamiento las instituciones.** Desempolvar las normativas. Yo hago suposiciones. No tengo tantos años en la institución, pero yo me baso en mis experiencias (...) Nosotros nos movemos bastante endogámicos acá adentro. Nosotras [docentes del campo de la formación general] estamos casi todas en un mismos box. **Te juntás con los más o menos más parecidos.** Es una cuestión de preservación, de conservar la salud mental..."* (Docente 2. El resaltado en negrita es nuestro).

*"**No es una institución que genera raíces**"* (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).

*"Vos lo que tenés que hacer [con los alumnos] es remarcar lo que suceda en la institución. Es decir, **tomar ejemplos de la vida institucional y analizarlos.** Hacerlo explícito. Porque hay que decir lo que acá sucede. Cada uno se encierra en su box y se saluda con los que ve. La verdad que no te da muchas ganas de salir al pasillo y ponerte a charlar. Lo hacés con aquellos que conoces"* (Docente 10. El resaltado en negrita es nuestro).

En los relatos precedentes reaparecen los interrogantes que los formadores realizan en relación al "tipo de docente que están formando". Interrogantes que

cuestionan la dinámica de trabajo adoptada en el IFDC S/L. En definitiva, los profesores están evidenciando la capacidad formativa que adoptan las lógicas de acción (Ball, 1989) desplegadas en el Instituto. Lógicas que se traducen en la escasa participación de las alumnas en la vida institucional tanto en los espacios de producción de conocimientos (investigación) como en las instancias de análisis de las situaciones vividas en la etapa de la formación docente inicial (cambios en los diseños curriculares, las vivencias explicitadas por las alumnas en residencia docente).

Las características que adopta la formación docente inicial impactan en las identidades de las futuras docentes, ya que pareciera ser que de acuerdo a la perspectiva de sus formadores, la cultura institucional del IFDC S/L colabora en el proceso de construcción de imágenes contradictorias sobre la docencia del nivel.

Por un lado, como veníamos explicitando en párrafos anteriores, tiende a la construcción de un docente formado desde marcos teóricos actualizados, que delinea su práctica con claras intenciones de alterar los modos de actuación profesional, y por el otro, la misma institución que pregona por el cambio, no habilita espacios institucionales para que la participación y la producción de conocimientos colectiva sean posibles.

- ***Posicionar la enseñanza como tarea prioritaria que los configura como formadores***

En algunos relatos de los docentes formadores aparece fuertemente la defensa por la tarea docente, traducida quizá en sus acepciones de origen, enseñar, “*dar clases*”, en definitiva, asumir la responsabilidad de la enseñanza.

Lo relevante de este planteo es la demarcación que realizan algunos formadores entre lo que ellos denominan “la función docente”, asociada a la enseñanza de los contenidos que forman parte de la unidad curricular de la cual son responsables, en relación a las demás funciones explicitadas en el P.E.I. del Instituto. De acuerdo al análisis que realizan algunos formadores, pareciera ser que al asumir la responsabilidad

de las funciones que se les atribuyen (investigación, capacitación, extensión) se desatendería la formación inicial (la enseñanza), que es en definitiva -para algunos formadores- la tarea fundamental que los configura como formadores.

Podemos vislumbrar esta idea en los fragmentos de las entrevistas:

*“La función tiene que ser **DOCENTE**. Clave, única. Bueno, no sé si única, pero al menos prioritariamente docente. En realidad lo que me preocupa es que lo docente, esto de ponerte a estudiar, actualizar tu bibliografía constantemente, a leer los textos, a preparar tus clases, a dar dinámica a la cosa, a corregir en serio, a hacer devoluciones en serio, está bastante relegado. Un alto porcentaje por las otras funciones. Es más, hasta las funciones que son rentadas, que también tientan en esta pobreza extrema a la que nos han condenado (...) **¡YO SOY DOCENTE! Yo lo que tengo que hacer es enseñar** para que el otro pueda aprender y ver cómo aprende el otro para ver qué puedo ir modificando. Para mí esa es la función principal y la voy a defender”* (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Lo fundamental es la **formación inicial** (...) Hacernos cargo que vienen de un sistema educativo que también es nuestro del cual formamos parte”* (Docente 8. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Yo creo que las funciones que debiéramos desempeñar son las que están explicitada (...) El tema es que cuando se privilegian algunas funciones por demandas institucionales y se eximen de otras como ‘premios’. Es lo que está pasando ahora en la institución. Por ejemplo, hay docentes que están sobre exigidos en la formación inicial porque dan más de tres materias o viajan a dar clases a San Francisco [localidad ubicada a 120 km de la capital en donde se abrió una sede de la carrera a partir del año 2008], entonces frente a la gran carga que les demanda esa tarea los eximen de hacer capacitación e investigación por el tiempo que duren sus tareas académicas. Entontes, **creo que frente a esas situaciones la institución no se beneficia**”* (Docente 2. El resaltado en negrita es nuestro).

Las modalidades de enseñanza en el IFDC S/L adoptan rasgos que estructuran la formación inicial. Por lo general, el trabajo en el Instituto se desarrolla a partir de acciones que ordenan la vida cotidiana de la institución: clases teórico-prácticas, trabajos en pequeños grupos, análisis de bibliografía específica relacionada a los contenidos de los campos disciplinares, elaboración de guías de lectura, entre otras. Es decir, en una gran mayoría de espacios curriculares la metodología de enseñanza utilizada se repite,

aunque no hayan existido acuerdos previos para que dichas prácticas se desarrollen de esa manera.

A continuación explicitamos un fragmento de entrevista realizada a un docente formador:

*“Hemos enfocado la práctica desde **perspectivas más integrales**. Por ejemplo, abordamos el paradigma de la diversidad para que los alumnos conozcan las diferentes realidades con las que pueden encontrarse. Nosotros trabajamos mucho con **la observación, la escritura, la memoria profesional**”.* (Docente 9. El resaltado en negrita es nuestro).

Otro aspecto sumamente relevante a destacar hace referencia a la ‘compensación’, en la formación disciplinar, que realizan los profesores del IFDC S/L. Es decir, algunos docentes pertenecientes al Campo de la Formación Específica desarrollan prácticas de enseñanza que intentan compensar la escasez o ausencia de conocimientos que las alumnas deberían ‘poseer’ para el alcance de las finalidades propuestas desde cada una de las unidades curriculares. Este es un aspecto que conlleva a cuestionamientos basados en las funciones de las instituciones de educación superior. El aspecto histórico que reaparece en estas líneas hace referencia al ‘proceso de nivelación’ de los grupos de estudiantes de la educación superior, y la pregunta clásica que gira en las atmósferas institucionales deriva en el siguiente cuestionamiento: ¿Es tarea primordial de las instituciones superiores compensar conocimientos para facilitar la continuidad de los estudios? Claro está que los mismos profesores formadores especifican este aspecto como una dificultad para el abordaje de los contenidos propios de las áreas disciplinares. Por ello deciden trabajar con el reclamo que presentan algunas alumnas:

*“Necesitamos más carga horaria. Hay mucho por trabajar. Nosotras tenemos que **trabajar muchas veces con determinadas falencias que los alumnos traen del secundario** por ejemplo. **Nos preguntamos si tenemos que hacerlo o no, pero ¿cómo hacemos cuando ya los tenés en tercer año?**”* (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).

Notamos además que desde las unidades curriculares correspondientes a las cuatro áreas del conocimiento introducen contenidos relacionados a las didácticas específicas de cada área. Las dificultades al respecto se evidencian en que los contenidos abordados siguen ocupando un lugar ‘teórico’ en la formación, con escasas intervenciones en las situaciones prácticas.

*“Este año estoy tratando de dejar más tiempo para dar los contenidos de ‘secuencia didáctica’, quiero trabajar con los Cuadernos para el Aula. Además, estoy tratando de que me quede más tiempo para eso. Pero no llego. El crédito horario es poco, me junto dos veces por semana. Sí me ayuda que la materia al ser anual los contenidos se van madurando de manera distinta. Puedo ir siguiendo más a los alumnos”* (Docente 8. El resaltado en negrita es nuestro).

*“¿Por qué no se puede trabajar del error? Tengo que avanzar. Se habla de la construcción, de los conocimientos previos, de lo antiguo y lo viejo y hacemos todo al revés. Es muy evidente. Las modificaciones son muy pocas o muy aisladas”*. (Docente 3. El resaltado en negrita es nuestro).

Es relevante para los formadores posicionar la enseñanza como una práctica social compleja a partir de la cual se transparentan las responsabilidades que asumen como sujetos políticos.

En uno de los relatos de los docentes formadores aparece un claro posicionamiento en cuanto a la relación que establece entre el fracaso escolar y las metodologías de enseñanza que utiliza el docente del nivel primario. Es decir, de acuerdo a la postura del docente formador, se podrían modificar los resultados de aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias si los docentes aprenden a enseñar y planifican las actividades. Por ende, enfoca su práctica de enseñanza en el IFDC S/L desde esta perspectiva y brinda a sus alumnas estrategias pedagógicas para acercar los contenidos de la unidad curricular.

El siguiente fragmento completa esta idea:

*“Mostrarle al docente que el niño que fracasa está más situado desde la metodología del docente y no tanto desde las condiciones socioeconómicas y contextuales del alumno. Para mí tiene que ver con la metodología. Es decir, **para***

*mí tiene más que ver con la enseñanza y no con el aprendizaje. Y luego va repercutiendo por supuesto. Yo lo miraría desde la enseñanza porque es donde uno puede incidir más como docente. No podés cambiar la situación familiar del chico, ni su situación económica, pero sí las manera que utiliza para enseñar. Probar con otras cosas, planificar porque muchos no planifican (...) Y trabajamos sobre esto que estoy comentando. Es decir, hacemos hincapié en las metodologías de enseñanza. Para mí habría que poner el foco en este aspecto. Revisar un poco todo el trabajo docente que hacemos, mirar el currículum, los planes, como lo quieras llamar. Estoy convencida de eso. Que tiene que ver con no mirar más en el otro, sino mirarse uno mismo. Esto de tantas veces dicho de la reflexión de la propia práctica ¿no? Para mí deberíamos mirar más nuestras propias clases, el cuaderno de los niños. Son prácticas que muchos docentes hemos hecho en algún momento. Escribir algo después de cada clase. **Mirarse siempre uno**” (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).*

Otro rasgo que se transparenta en las prácticas de enseñanza de algunos formadores se relaciona con componentes afectivos del vínculo entre docentes y alumnas.

*“A mí la docencia me gusta mucho. Conocer a los alumnos en cada año. Ver qué te aportan ellos y cómo podés ayudarlos vos. Uno se enamora de los grupos. Te quedas con la nostalgia de esos buenos grupos (...) En este momento planteamos trabajos prácticos más integrados, relacionando contenidos de mi materia con otros contenidos de las materias disciplinares por ejemplo. Son prácticas que enriquecen la posibilidad de trabajar en serio. No era solo alivianarles a ellos sino ayudarlos a formarlos de una mejor manera. **Yo creo que esta apertura que hemos tenido nos ayuda a todos. Yo creo que una característica de esta institución es que por ahí hay docentes muy celosos de su área, tienen miedo de que el otro te critique, entonces no nos juntamos**” (Docente 2. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Por ejemplo, el año pasado hicimos un pequeño encuentro con colegas. Propusimos un ‘desayuno de trabajo’. Nada nuevo, pero la verdad nunca lo habíamos hecho. **No tiene que ver con las políticas del lugar sino con las personas del lugar.** Nos juntamos con los docentes para articular algunos contenidos y metodologías de trabajo. Algo tan simple como eso no lo habíamos podido hacer. Este año vamos a ver si podemos hasta evaluar entre las dos cátedras. Trabajamos con política, el tema de los derechos del niño. Trabajamos con una abogada. Ella nos daba el marco general de los derechos del niño. También trabajamos con una profesora en enseñanza diferenciada de la práctica” (Docente 3. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Yo con mi colega de la materia que doy en este cuatrimestre, hemos estado viendo los programas de estudio de los colegas y para no estar trabajando los mismos*

*temas, y bibliografía hemos planteado otras modalidades de trabajo. Pero ha sido una iniciativa nuestra. También apareció a fines del año pasado la palabra **articulación** desde la dirección académica en virtud del desgranamiento de los alumnos de primer y segundo año de la carrera. Uno termina priorizando la cantidad de bibliografía a la calidad. Porque si no te pasa que queda enunciada un gran cantidad de textos que no llegaste a darlos y lo diste muy superficial o lo delegaste para que el alumno lo lea solo. Entonces, ¿qué **hemos estado haciendo en estos últimos años?**, **seleccionado muy bien la bibliografía en función lo que se ha dado en otros espacios. Nosotros somos de ir a la fuente, no trabajamos tanto con documentos de cátedra. El tema es que los alumnos encontraban muchas dificultades para la comprensión de esos textos porque requería una cantidad de conocimientos que ese alumno no tenía. Entonces, empezamos a trabajar con la guía de lectura**” (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).*

Interesante la mirada que propone un docente formador cuando afirma “*no tiene que ver con las políticas del lugar sino con las personas del lugar*”, sabiendo que las personas que integran las culturas institucionales le imprimen su sello a las acciones que despliegan.

La emergencia de una mirada colectiva en relación con determinados conflictos que venían anudando la vida de la institución formadora (desintegración o desvinculación de los contenidos en la etapa de formación inicial; escasas relaciones interinstitucionales entre el IFDC S/L y las escuelas) permite una ‘apertura’ hacia una formación docente que se piensa a sí misma, que se piensa a partir de los conflictos que van generando las permanencias de ciertas miradas del docente y su correlativa traducción en prácticas formativas con escasa filiación en las futuras docentes del nivel primario; así como también miradas que tienden al cambio y a la transformación pero con débiles anclajes en prácticas escolares situadas.

La construcción de sentido enunciada por los mismos formadores se vuelve objeto de análisis de sus prácticas: el sentido de la enseñanza, el recuperar la enseñanza como tarea que configura el oficio docente los interpela a los propios formadores y al mismo tiempo les posibilita pensar la revisión de sus prácticas como un espacio de co-construcción (Rockwell, 2000) que “*ayuda a todos*”.

La revisión constante de las prácticas de enseñanza de los docentes formadores podría provocar rupturas interesantes en relación a las lógicas de enseñanza

predominantes en el IFDC S/L. Resaltemos que son los mismos formadores los que expresan la necesidad de gestionar cambios en los posicionamientos que orientan las prácticas de enseñanza. Quizá esta práctica cobre sentido instituido cuando puedan impregnarse de una visión colectiva las prácticas formativas que direccionan la dinámica institucional. Quizá también esta clara construcción de sentido predominante en algunos formadores permita ‘trasladar’ ciertas características de la formación pedagógica desde la situacionalidad de las disciplinas (en el IFDC S/L) hacia la situacionalidad de la escuela, para que en definitiva, en ella acontezca una formación que posibilite el cambio.

- ***Colaborar en el desarrollo de una cultura institucional participativa***

Muchos de los docentes entrevistados visualizan la importancia que reviste la participación en los espacios de gestión institucional, en los órganos de gobierno existentes en el IFDC S/L. Es decir, identifican dichos espacios como potenciadores de una dinámica institucional que posibilite acciones integradoras, a saber, la explicitación de los diferentes posicionamientos formativos que se sostienen desde las diversas áreas del conocimiento; la generación de espacios de participación activa por parte de las alumnas de las carreras, entre otros.

Sostenemos que esta construcción de sentido de la docencia asumida desde el IFDC S/L, o al menos desde una gran parte de sus integrantes, colaboraría a constituirse como “*institución formadora*”. Es decir, si pudieran generarse instancias de mayor participación explicitadas en el organigrama del Instituto, con tareas específicas para cada órgano de gobierno (intercambios entre alumnas, docentes de ambas instituciones formadoras, directivos) quizá la cultura participativa que se anhela pueda viabilizarse desde diferentes escenarios.

La cultura participativa posibilitaría el desarrollo de una dinámica institucional diferente, ya que podrían pensarse las modificaciones curriculares desde perspectivas integrales, escuchando las voces de sus integrantes; generarse proyectos de investigación y/o capacitación vinculados a las temáticas señaladas como prioritarias en el IFDC S/L; transparentarse -a partir de mecanismos comunicativos- los lineamientos y regulaciones

emitidas desde las gestiones nacionales y provinciales con respecto a los rumbos de la formación docente para que puedan ser analizados y evaluados en profundidad por la comunidad educativa.

Encontramos en los relatos de los formadores las siguientes líneas que nos permiten ilustrar lo que venimos sosteniendo:

*“Me parece que el docente tiene que participar en la gestión, en órganos institucionales. **Que hay otras instancias que sostengan una posibilidad de participación. Creo que es inherente a la formación participar en proyectos de investigación,** participar en proyectos que vinculen el INFOD con el IFDC (...) Por eso yo apoyo la iniciativa del centro de estudiantes, porque el alumno tiene que ir participando ya como estudiante. Participar en las discusiones del grupo e intervenir de las prácticas estudiantiles”* (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Para mí la participación que se dio no fue democrática [instancias de modificación del diseño curricular de la carrera, año 2009]. Que cada docente participe escribiendo los contenidos de sus espacios eso no es democrático. **No se discutieron posiciones,** cada uno escribió lo suyo. Por ahí pienso que se debería gestar un grupo que pueda coordinar procesos democráticos. Podríamos aprender de estos mecanismos. Esto de ser persona [expresado en el diseño curricular de la carrera] ¿lo pensamos entre todos? ¿Cómo construimos entre todos? Por ejemplo, creo que podríamos generar caminos en donde pensemos entre todos los rumbos del plan y no decidamos ‘iluminadamente’ el destino de nuestros alumnos”* (Docente 2. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Yo creo que **habría posibilidad de incorporar a los alumnos en la vida institucional. Yo creo que acá se manejan con una postura errónea.** Si vos crees que negándoles participación a los alumnos vas a conservar más poder estás muy equivocado. Tenemos que ver qué sucede con la nueva gestión. Veremos cómo se logran posicionar los integrantes de la nueva gestión [concurso de autoridades diciembre 2012]. Yo creo que acá hay muchas posibilidades y no logramos tener presencia en la comunidad educativa de San Luis. Porque además la presencia que pretenden que tengamos es politizada”* (Docente 1. El resaltado en negrita es nuestro).

Creemos que el énfasis depositado en la participación institucional tiene su origen en varias instancias previas que ‘detonaron’ modalidades de funcionamiento nunca antes cuestionados en el IFDC S/L, por ejemplo: la desautorización, por parte de

la gestión, de la organización del centro de estudiantes<sup>65</sup>, la cesantía del llamado a reuniones del concejo asesor y académico (órganos en donde se viabilizaban inquietudes, propuestas de trabajo, etc.), entre otras.

También aparecen en sus discursos reiteradamente como escenario controversial, las instancias de revisión del primer diseño curricular de la carrera (año 2009). Aluden a la dinámica institucional que se generó a partir del mandato de revisión y modificación del mismo. Para muchos docentes era muy pronto (la carrera llevaba en vigencia recién cuatro años) evaluar las características de la carrera y plantear cambios significativos.<sup>66</sup> Asimismo, ese escenario transparentó algunos posicionamientos sobre las finalidades de cada formador, ya que las voces que primaron, argumentaban la necesidad de priorizar la formación en las áreas disciplinares, incorporar espacios que abordaran contenidos propios del campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y reducir carga horaria en los espacios de la formación general. Finalmente, el rumbo adoptado se inclinó por la modificación de la propuesta pedagógica existente, incrementando carga horaria en las materias disciplinares (cursado anual) y recortando el porcentaje (en horas) de las materias correspondientes al campo de la formación general<sup>67</sup>.

La evaluación que elaboraron los docentes en base a esa experiencia queda reflejada en sus palabras con un tinte de malestar, de enojo, debido a la imposibilidad de generar debates más profundos en torno a qué docente se esperaba formar, y por lo tanto, analizar caminos alternativos para transformar la formación docente, sustentados, en parte, en los posicionamientos que según los formadores, son estructurantes en la construcción de la identidad.

En definitiva, dicha experiencia no posibilitó cambios significativos en el Instituto como ‘comunidad formadora’, pero gestó, por una parte, la primera instancia de evaluación de la propuesta educativa, y por otra, permitió conocer en profundidad los posicionamientos de los docentes formadores.

---

<sup>65</sup> A partir del año 2010 comenzó a cobrar institucionalidad una nueva agrupación de estudiantes. Por decisión del equipo directivo la agrupación no llegó a conformarse como centro de estudiantes argumentado que no reunían los requisitos que la institución solicitaba. Luego, la iniciativa se diluyó y no cobró fuerza instituida el centro de estudiantes.

<sup>66</sup> Recordemos que la iniciativa de modificación de los diseños curriculares de todo el territorio nacional fue una iniciativa del INFOD, enviando “Recomendaciones” para los cambios previstos a partir del año 2009.

<sup>67</sup> Ver Anexo 3, Resolución N° 182 /09 IFDC S/L.

Lo vemos transparentado en sus palabras:

*“Creo que no hay acuerdos en este tema: ¿Qué docente vamos a querer cuando salga del IFDC? Desde los docentes no nos ponemos de acuerdo pero tampoco hay lineamientos básicos desde la gestión. La gestión no puede ser autoritaria, pero se tienen que dar lineamientos claros. Por algo, hay gestiones que marcan las instituciones en determinados rumbos. Después yo puedo estar de acuerdo o no. Creo que se debería transparentar con claridad las bases. Acá hay un **“NI”, ni sé si lo tienen al perfil docente que quieren**” (Docente 10. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Por eso digo cuesta un montón poder decir qué estoy haciendo yo con mi materia, con mi cátedra. No vemos al alumno. No nos evaluamos. Hay muchos colegas que nada los hace pensar. Ninguna situación de los alumnos. Piensan que los alumnos no tienen nada que cuestionarles. **Además, los alumnos van cambiando. Van pasando los años y los alumnos que van ingresando son otros. Con otras cargas sociales, culturales y eso no se va teniendo en cuenta. Entonces. No hay una permanente revisión de la actitud docente**” (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).*

Como bien se refleja en los fragmentos precedentes, los profesores reflexionan constantemente sobre el complejo proceso de formación docente actual, traducido en parte, en la fragmentación que encierra. A pesar de los cambios que vienen alterando las carreras de formación docente en el territorio, todavía no hay acuerdos sobre “qué docente se desea formar”, es decir, se está viviendo un proceso de renovación institucional que pone al descubierto de manera notoria lo que venimos analizando en el capítulo, las vinculaciones entre las construcciones de sentido de la docencia atribuidas y asumidas.

## ➤ **CONSTRUCCIONES DE SENTIDO DE LA DOCENCIA ATRIBUIDAS POR LOS FORMADORES A LAS NUEVAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN LABORAL**

A partir de los relatos de los formadores, se remarcan notoriamente las construcciones de sentido de la docencia atribuidas a las profesoras del nivel primario, teniendo en cuenta por supuesto, las características que asume la formación docente inicial. Las atribuciones de sentido se refieren a la posibilidad de:

- *Generar situaciones de enseñanza que reflejen nuevas vinculaciones con el conocimiento*

La enseñanza, como tarea prioritaria que configura las nuevas identidades docentes, se remarca con mayor énfasis en los relatos de los entrevistados. Es relevante mencionar el acento que le depositan a la enseñanza, sabiendo que es la tarea fundante que estructura el oficio del docente (Tenti Fanfani, 2009; Alliaud, 2007, 2009).

De acuerdo al análisis de algunos formadores, la enseñanza ha perdido protagonismo en la escuela, debido a que el docente debe desarrollar otras tareas en los contextos educativos marcados por escenarios diversos, tales como la contención afectiva y asistencial brindada a los niños y jóvenes de poblaciones vulnerables y con escasas posibilidades de atención temprana a sus necesidades básicas (nutrición, vivienda, espacios de juego y recreación, atención de la familia); mayor dedicación a tareas administrativas solicitadas por las instituciones, entre otras.

Por tales motivos, el gran desafío que se le presenta a un docente del nivel primario, en los contextos escolares actuales, es poder enseñar, sorteando las múltiples dificultades que se manifiestan en los escenarios educativos.

En los relatos de los formadores encontramos las siguientes líneas que ilustran lo que venimos sosteniendo:

*“Para mí caemos en la misma posición del docente de educación superior. Para mí es la de **ENSEÑAR** con mayúscula. El docente ha relegado la tarea de enseñar. Que la enseñanza implica intentarlo mil y una vez hasta que el otro aprenda. Y mucho más en la primaria. ¿No? Porque uno supone que un alumno de educación superior es más independiente en su aprendizaje, tiene más conocimiento quizá. En cambio, en primaria, necesita de la enseñanza brutal y agresiva de este docente. Es decir, **estar ahí, constantemente para que este docente pueda interiorizar que su función es enseñar**, porque yo todavía no encuentro otra función. Yo considero que lo afectivo es importante porque lo he vivido en una pila de años en los que he estado en la escuela primaria, pero jamás olvidé que yo lo que tengo que hacer es enseñar un conocimiento y el otro lo tiene que aprender porque **ahí voy a marcar la diferencia**, de lo contrario voy a reproducir la desigualdad. La voy a reproducir si solo me preocupa la hora en la que le toca darle la leche, traerle la galletita o ver cómo hago para hacer una colecta de ropa. Si yo creo que esa es mi actividad o está llenando una gran parte de mi tiempo lo otro se pierde”* (Docente 4. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Podemos utilizar la categoría gramsciana del docente intelectual, o decirlo más simple: vos tenés que enseñar un conocimiento y este conocimiento que vos tenés que enseñar viene sesgado, dividido, distribuido por organismos internacionales que quieren conservar la distribución de conocimientos en el mundo. **También eso tiene que saber el maestro porque si no lo sabe cae en la trampa y está defendiendo cosas que son indefendibles**. Por eso digo estas instituciones y la posibilidad que uno tiene de dar estas materias macro [materias del campo de la formación general] son tan claves porque le permiten al docente hacer estos ‘clic’”* (Docente 2. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Para mí está claro que la función que tiene que tener un docente es pedagógica: **enseñar, trabajar con el conocimiento**. Tiene que haber conocimiento en la escuela”* (Docente 1. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Para mí la función principal es la pedagógica porque requiere **un compromiso con el otro**. En ese sentido es fundamental tomar una postura frente a la tarea diaria. Creo que el compromiso con el otro se relaciona en cada tarea que el docente hace, en generar conciencia en el alumno, en los padres de los chicos. Eso es una tarea pedagógica”* (Docente 3. El resaltado en negrita es nuestro).

En el primer relato notamos la importancia que reviste para el docente formador la tarea de enseñar, ese “*estar ahí*” al que hace referencia para marcar precisamente una distinción en la escuela, vista como posibilitadora de cambios, como una institución que permite “*marcar la diferencia*”. Diferencia que se inicia desde la institución formadora, impulsada fuertemente por los docentes que bregan por una formación crítica, desde donde se analicen las prácticas escolares y el planeamiento de otras acciones que posibiliten una relectura en base a lo que sucede en la escuela. Esa mirada en relación con la micropolítica (Ball, 1989; Blase, 2000) de las culturas institucionales de la escuela primaria (Frigerio, 1992; Brito, 2003, Corti, 2007) posibilitaría comenzar a desestructurar las “*permanencias*” que se consolidan en la escuela y que impiden el surgimiento de interrogantes de las prácticas, muchas veces enquistadas en sectores menos visibles.

Aquí entran en tensión las micropolíticas de las instituciones formadoras, estableciendo vinculaciones interesantes entre el curriculum de formación de las instituciones del nivel superior (que impulsa el cambio y las renovaciones) y el curriculum de las escuelas del nivel (que tiende a la permanencia de ciertas prácticas escolares). “*Hacer esos clic*” como afirma un docente formador, les posibilitaría a las nuevas profesoras, posicionarse desde espacios diferentes a los ya atribuidos históricamente al docente de primaria.

Decimos atribuidos porque desde las históricas tradiciones formativas se fueron consolidando ciertas imágenes del docente que lo asociaban a las de un funcionario del Estado (Tenti Fanfani, 2002), cuyo mandato central se relacionaba con la transmisión de los conocimientos fijados en el curriculum oficial. Como bien señalaba Bernstein (1998) el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, organiza y distribuye el conocimiento educativo refleja sus mecanismos de poder y control.

Las frases expresadas por los docentes formadores “*trabajar con el conocimiento*”, “*la función pedagógica (...) requiere un compromiso con el otro*”, nos habilita a pensar la docencia en las claves teóricas que nos acerca Meirieu (2006), en cuanto profesión centrada en el saber, “*enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio*” (p.24).

- ***Intervenir en las culturas institucionales desde posicionamientos críticos***

Aparece también la atribución de sentido tendiente a la construcción de una docencia que asuma posicionamientos críticos (tema que analizamos en el capítulo anterior) frente a las situaciones institucionales que se les presentan en los contextos laborales. Dicha atribución abarcaría la participación e intervención en las diversas situaciones educativas que tiendan a una mejora de la escuela en sentido amplio. Es decir, que se le atribuye al docente de primaria la responsabilidad de la participación activa en las culturas institucionales que tiendan a ubicarlo como un docente que asume posiciones críticas frente a las complejas circunstancias que se desarrollan en las instituciones escolares.

Por supuesto que esta atribución de sentido, relacionada al desarrollo de un claro posicionamiento comprometido con la educación, enriquece la función “*primordial del docente*” (procesos de enseñanza) porque de acuerdo a las visiones de los formadores “*le va a dar otro lugar en las instituciones*”. Este es otro punto nodal de la formación docente actual: ¿Cómo colaborar en la construcción de una nueva identidad docente que asuma otras posiciones frente a la tarea educativa cotidiana?, traducida no sólo en su dimensión didáctica, (en la selección y organización de contenidos, metodologías, evaluación) sino también en sus dimensiones sociales, comunitarias, políticas. Será allí en donde más se transparenten los marcos teóricos sobre las finalidades explicitadas por las instituciones de educación superior.

Aunque creemos que todavía no han entrado en diálogo estas dos funciones claramente identificadas y atribuidas al docente de primaria (priorizar las prácticas de enseñanza como tarea que configura su oficio y asumirse como actores ineludibles en la recreación cultural). Pareciera ser que al definirse por alguna de ellas se produciría un opacamiento de la otra.

Los fragmentos que se explicitan a continuación nos ayudan a comprender lo que venimos sosteniendo:

*“Creo que un docente de primaria debe ser un docente crítico. Esta dimensión política que se ubica y gestiona en su institución y en su aula. Creo que este tipo de docente hay que ir como armándolo desde el Instituto. Porque esto es lo que le va*

**a dar otro lugar** en las instituciones, le va a permitir luchar por su salario, por sus derechos. Y también un **docente comprometido** en donde se vean sus derechos y también sus obligaciones. Comprometido con una realidad social, con el conocimiento" (Docente 3. El resaltado en negrita es nuestro).

**"Formador de personas integralmente.** No sólo impartiendo conocimiento académico sino formando personas. **Con coautoría** con la familia, si la familia no tiene participación, ha cedido el lugar en este proceso de formación de su hijo en lo que es educación. Yo creo que hay que ingeniarse para volver a armar el circuito para que cada uno asuma su nivel de responsabilidad: el docente, la escuela, la familia, los funcionarios" (Docente 6. El resaltado en negrita es nuestro).

**"Para mí el rol docente constituido desde el sacrificio, el apostolado, entorpece** (...) Cuando hice un trabajo para un curso, dije que el docente no tiene una misión cuando es un apóstol sino que es un neo apóstol, es decir, que él no se debería sacrificar. El neo apostolado tiene que ver con la emancipación. Me pregunto hasta cuándo decido yo o alguien decidió por mí. En algún sentido me siento mal por haber dicho que era neo apostolado porque a la larga termina siendo un sacrificio. Porque el que va a hacer una actividad emancipadora tiene que sacrificar. En realidad, lo que quiero decir es que el maestro no debería comprar materiales, no se debería sacrificar como un infeliz en la casa y que tendría que trabajar en la institución. Le deberían pagar las horas institucionales para que trabaje para el otro. Pero como tenemos una mirada tan individualista, que a lo mejor a la maestra le interese otras cosas. Muchas veces ponemos más interés en la cáscara, en la imagen y no en el interior. Y a veces me pregunto, **quién soy yo para andar emancipando** a la gente. Yo no soy ningún mesías y no quiero serlo. Entonces, me siento contradictorio. No sé si se puede buscar un equilibrio" (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).

**"Yo lo tengo que formar y el sujeto tiene que tomar sus propias decisiones.** Y no lo estamos formando sólo para la práctica. Además, yo lo formo para otras cosas y luego lo va a poner en juego cuando dé Lengua, Sociales, Matemática. Lo que pasa es que estamos ahora imposibilitados de pensar más allá de eso. Es como un reduccionismo. Tengo mis temores de pensar la práctica como el eje [esto lo afirma frente a un pedido de Dirección Académica del IFDC: elaborar propuestas curriculares vinculadas a los espacios de las Prácticas Profesionales] porque nos va a convertir a todos en esclavos de la práctica y de la persona que da la práctica, de una situación áulica. Y la práctica no sólo es áulica. Yo tengo mis temores" (Docente 7. El resaltado en negrita es nuestro).

En los relatos precedentes aparecen varios posicionamientos por parte de los formadores tendientes a la construcción de visiones críticas y comprometidas en relación

con las prácticas que debiera desplegar un docente del nivel primario en los contextos de formación laboral.

Relacionamos ampliamente este sentido atribuido a las docentes del nivel con la formación política e ideológica analizada en el capítulo IV, como uno de los ejes que estructura la formación inicial de las profesoras egresadas del IFDC S/L.

No hay duda entonces que desde la institución formadora se pretende que el docente de primaria sea *“un docente crítico”*, es decir, un profesional que pueda ubicarse en la escuela desde un lugar diferente al que se le viene otorgando históricamente. Esta idea es recurrente en los discursos de los docentes formadores. Precisamente *“(…) esta dimensión política que se ubica y gestiona en su institución y en su aula”* le permitirá a las nuevas profesionales introducir los cambios posibles en las instituciones. Cambios que deberían alterar, en definitiva, las micropolíticas escolares.

- ***Desarrollar una conciencia de formación permanente vinculada a la construcción de la profesionalización docente***

Podemos apreciar en los relatos de los formadores entrevistados la importancia que le atribuyen a los trayectos de formación continua, depositando en ellos el alcance de un cierto grado de “profesionalismo”. Es decir, que el “ser profesional” está asociado a un logro individual (Ávalos, 1997; Vaillant, 2007) traducido en la posesión de conocimientos que permitan el desarrollo de acciones comprometidas con la mejora institucional, en base a las circunstancias que puedan presentársele en las instituciones escolares.

Decimos individual porque no vemos reflejado en los relatos de los formadores otras características que puedan configurar la profesionalización del docente del nivel primario, tales como condiciones estructurales del trabajo docente que posibiliten el ejercicio profesional: autonomía en las decisiones pedagógicas, la existencia de cargos

que demanden otros roles dentro de la institución que permitan el despliegue de sus conocimientos (tutores, coordinadores de área, etc.).

Rescatamos los siguientes fragmentos de las entrevistas:

*“Por un lado le compete esto de lo disciplinar, pero **mucho profesionalismo** para no quedarse y seguir perfeccionándose. Pero creo que es fundamental mucho seguimiento a los alumnos”* (Docente10. El resaltado en negrita es nuestro).

*“El docente del nivel primario tiene como función relacionar a los niños con el conocimiento, relación crítica del conocimiento para el futuro de ese niño; además también es fundamental la contención afectiva, social, la relación con los pares. **Creo que se debería profesionalizar la función docente del nivel.** Ya que la carrera sea exigente, dure cuatro años y tenga el nivel de docentes que tiene el IFDC ayuda a la profesionalización”* (Docente 5. El resaltado en negrita es nuestro).

Aparece notoriamente señalado en los relatos de los formadores la necesidad de “dotar de profesionalismo” (Vaillant, 2007) al docente. Esta imagen de la docencia como una “profesión centrada en el saber” (Meirieu, 2006) posibilita la construcción de otras posturas en relación con las históricas tradiciones formativas. Es decir, las construcciones de sentido que asocian al docente del nivel primario como un agente de cambio, con claros posicionamientos críticos (en construcción permanente), posibilitaría alterar los caminos formativos actuales.

Las posturas explicitadas por los formadores, marcan algunos factores externos e internos que intervienen en la construcción “profesional” de la docencia. Los primeros asociados a características propias de la carrera (duración de cuatro años, excelencia académica de los formadores, cuerpo de conocimientos actualizados reflejados en el curriculum de formación, etc) y los segundos asociados a prácticas de formación continua que tiendan a actualizar y ampliar el conocimiento desarrollado en la etapa de la formación inicial.

## ➤ **CONSTRUCCIONES DE SENTIDO DE LA DOCENCIA ASUMIDAS POR LAS NUEVAS DOCENTES EN BASE A LAS VINCULACIONES CONSTRUIDAS EN LOS CONTEXTOS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y LABORAL**

En virtud de las narraciones de las profesoras egresadas y alumnas avanzadas de la carrera del IFDC S/L explicitamos las construcciones de sentido de la docencia asumidas, en base a las características de la escuela, sus dinámicas y a sus expectativas profesionales. Las mismas se refieren a la posibilidad de:

- *Desarrollar contextos de enseñanza y aprendizaje significativos en base a las características de la escuela y de los alumnos*

Existe un gran entusiasmo por parte de las docentes egresadas del IFDC S/L por la generación de contextos de enseñanza que prioricen las características del grupo de alumnos, traducidas en sus inquietudes, intereses, conocimientos previos, entre otros. Es decir, algunas de las ideas fundamentales transmitidas en la etapa de formación inicial (atención a la diversidad, la formación de ciudadanos críticos, el planteamiento de metodologías diversas en función de las características institucionales, entre otras) hacen eco en ellas en el momento de plantear sus intervenciones didácticas. No sólo llevan consigo ‘el lema del cambio’ en la organización de la enseñanza, sino que fundamentan con total nitidez las acciones desplegadas.

En algunas instituciones escolares, de acuerdo a dinámicas más permeables, es viable la introducción de ciertas modificaciones de las prácticas de enseñanza, las cuales son visualizadas por las docentes de la escuela, como acciones propias de las ‘nuevas’, de las que recién ingresan a la docencia. De acuerdo a las visiones que algunas colegas de la misma institución tienen sobre las docentes egresadas del Instituto, el tiempo de

permanencia en la institución y las características de las escuelas, serán los encargados de menguar el entusiasmo propio de las recién llegadas.

Es decir, la cultura de la escuela, como cultura que sella identidades, estaría enfrentando a las “nuevas docentes” con los primeros conflictos (en los contextos laborales) generados a partir de las demandas escolares. Conflictos que las conducen a dialogar con sus marcos formativos iniciales (en donde priman los tres posicionamientos que estructuraron la formación inicial) y con las modalidades de trabajo establecidas en las instituciones escolares (tendientes a lógicas que difieren de los posicionamientos que orientaron su carrera docente). Recordemos que fue durante el cursado de la residencia docente en donde afloraron las primeras contradicciones entre los mandatos de formación docente explicitados por la institución del nivel superior y las demandas institucionales del nivel primario.

Este es un punto nodal también en la configuración de su identidad ya que, si no estuviera manifestado de esa manera, a través de los conflictos que genera el disenso, quizá no hubiera una relectura de las construcciones de sentido de la docencia atribuidas y asumidas. Ese proceso es el que favorece al desarrollo de identidades, en parte, sostenidas por posicionamientos que intentan desinstalar prácticas rutinarias que han perdido significado, y a la vez, por posicionamientos que se enfrentan cotidianamente con la urgencia de comprender las realidades educativas actuales para poder intervenir en ellas, encontrándole sentidos renovados a la práctica docente.

Las nuevas docentes también sostienen la relevancia que implica dejar ‘huellas’ en sus alumnos, ‘marcar’ situaciones de aprendizaje, en donde la enseñanza protagonizada por ellas impregne el deseo por aprender (Ferry, 1990).

En palabras de las entrevistadas:

*“Sé que me lleva mucho tiempo, porque le dedico atención a cada uno de ellos. Lo quiero hacer y me satisface mucho. Las otras docentes me miran y se asombran porque no pueden creer que busque textos para cada uno de ellos. Pero veo que les gusta y que pueden. Entonces, yo les exijo más todavía (...) Yo hablé con la directora y le **di mis fundamentos teóricos** para ampliar las actividades y agregar otras. Ella quiere que se dé lo mismo en los tres sextos. Y a mí no me parece porque cada grupo es diferente. Entonces, **no puede ser que se repitan las mismas tareas como si nada**. En la escuela el criterio que se utiliza para organizar las clases es la tarea. No se tiene en cuenta la diversidad, los intereses de los alumnos. Todas*

*tenemos que trabajar lo mismo en el mismo tiempo”*. (Docente egresada 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Ese “*no puede ser*” que manifiesta la docente, denota el inicio temprano de un desajuste de la práctica. Es decir, precisamente el análisis que las nuevas docentes realizan de los contextos de formación laboral comienza alterando parte de su cultura, en relación con las rutinas de trabajo, con las formas de mirar la práctica docente, con las comunicaciones que se entretajan con la gestión directiva. Esas miradas que las “nuevas” realizan en relación con prácticas rutinarias de la escuela, permiten poner en acción algunas de las construcciones de sentido sobre la docencia señaladas en párrafos anteriores, tanto las atribuidas por los formadores como las asumidas por las profesoras egresadas del IFDC S/L.

También la frase “*como si nada*” está encerrando tanto significado que devela en pocas palabras el posicionamiento adoptado, en cuanto a un docente formador de sentido, constructor de prácticas formativas con sentido; esa “*nada*” que refleja la pérdida de un rasgo propio de la identidad, relacionada con la visión del docente como sujeto poseedor de conocimiento, está invitando a recuperar el status del docente como sujeto político (posicionamiento estructurante de la formación docente señalada por los profesores del IFDC S/L) con capacidad formativa que piensa en los sujetos destinatarios de su práctica y que genera, por ende, escenarios para que el aprendizaje y la enseñanza sean posibles.

Quizá la organización de la escuela que describe la docente egresada se vea orientada por los criterios de una administración asociada a una formación *tecnicista eficiente*, desde donde se apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos (Davini, 1995a).

Otros relatos de docentes egresadas también reafirman la construcción de sentido asumida que venimos analizando:

*“A mí me gustaría que mis alumnos aprendan. **Muchas veces lo vi**, y ahora que estoy dando clases más todavía [etapa de residencia], la enseñanza queda relegada*

*a último lugar. Obviamente que hay factores que inciden para que esto ocurra. Entonces, no quiero quedarme con que estos factores desplacen la enseñanza. Tenerlos en cuenta, pero quiero que aprendan. Por ahí, es bastante difícil lograr eso. Con la experiencia que tuve ahora con el grado, quiero agotar todas las herramientas para que aprendan y que desarrollen el gusto por aprender. Quiero que sientan eso, que **les guste aprender**. Quedar como esas docentes que te marcaron. Y que sentís que aprendiste. Y no, que se queden con esa imagen de ‘con esta no aprendí nada’ (...) Me gustaría dejar una huella en los chicos. Y ya me parece mucho porque la realidad de la escuela no es la que vi en la teoría. Cuando entré a la escuela la verdad ¡Me quería morir! **Nada que ver con todo lo que yo traía. La verdad que si no conoces la realidad no podés intervenir**. Necesitas la teoría, pero no desconectada con esa realidad”. (Docente egresada 6. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Yo creo que no te podés quedar en el tiempo (...) **tenés que estar actualizado**. Lo poco que he trabajado en la escuela pública noto mucha diferencia. Será que en el colegio que trabajo [de gestión privada] está tan organizado todo. Nada queda librado al azar. En cambio, **en las públicas es tan distinto. Ahora, me pregunto ¿son los mismos docentes los que están allí también?**”. (Docente egresada 7. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Yo quiero ayudar a los chicos de la primaria, **quiero brindarles todo lo que pueda**. Ayudarlos a mejorarse. Yo no tuve esa oportunidad. Como te había contado yo hice mi primaria en una zona rural, en un plurigrado, en una escuela muy pobre del interior de Mendoza. Y las maestras nos daban muy poco. Yo creo que pensaban: “para qué le vamos a dar más contenidos, total estos pobres chicos son del pueblo y acá se van a quedar”. **Y yo lo sentí mucho a esa carencia**. Cuando empecé el secundario me di cuenta que sabía muy poco. Entonces yo me preguntaba: ¿por qué fuimos pasando de año si los aprendizajes nuestros eran tan precarios? Por eso yo me doy cuenta que nosotros, los docentes, tenemos que saber cada vez más, y estar preparadas para trabajar con los chicos más grandes” (Docente egresada 1. Segunda entrevista, año 2013. El resaltado en negrita es nuestro).*

La fuerza que sostienen las palabras de las docentes entrevistadas en cuanto a la posibilidad de generar situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas, tanto para sus alumnos como para ellas, transparenta la necesidad de transformación de las realidades educativas, ya que se remiten a situaciones escolares en donde el conocimiento estuvo ausente o no adquirió significatividad: “*Y las maestras nos daban muy poco*”.

Ellas asumen el protagonismo de esta tarea, como una de las expectativas prioritarias de su práctica pedagógica, *“Quedar como esas docentes que te marcaron”*. La relevancia depositada en la perdurabilidad de los aprendizajes desarrollados en los contextos escolares permite dar cuenta de una identidad construida en base a los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios, ahora ya en los contextos de formación laboral. Permanencias de situaciones pedagógicas en donde el aprendizaje adquiere formas rígidas, sesgadas, sin sentido. Cambios traducidos en el planteo de modificaciones en sus prácticas de enseñanza: *“Ella quiere que se dé lo mismo en los tres sextos. Y a mí no me parece porque cada grupo es diferente (...)”*.

Los conflictos que les generan las constantes decisiones que van gestionando en sus prácticas laborales, frente a la dupla ‘permanencia-cambio’, les permite revisar sus finalidades, sus marcos teóricos, los alcances de su práctica. Creemos que, en un principio, dichas situaciones, vividas por ellas como una gran turbulencia, *“cuando entré a la escuela la verdad ¡Me quería morir!”*, les permiten ‘revisitar’ de manera fluida la formación inicial brindada en el IFDC S/L, ya sea para acercarse a ciertos mandatos que circulaban en la Institución de Educación Superior o para alejarse de ellos, planteando nuevas alternativas de acción: *“necesitas la teoría, pero no desconectada con esa realidad”*.

Es decir, podemos afirmar que la micropolítica que se desarrolla en la institución formadora del nivel superior, en cuanto a la posibilidad de pensar ‘otro docente’ que transforme realidades<sup>68</sup>, colabora en la gestación de una matriz analítica que impulsa la intervención comprometida de las nuevas docentes en los contextos de formación laboral.

Completando las ideas precedentes, aparece en los relatos de las docentes formadas en el IFDC S/L la importancia por generar situaciones educativas que tiendan a construir nuevas identidades marcadas por el renovado vínculo pedagógico que impulsan. Es decir, intentan ‘movilizar’ las subjetividades, tanto de los alumnos como de ellas mismas, planteando una intervención pedagógica que genere “huellas”, “marcas”

---

<sup>68</sup> Un docente que acuerde con sus colegas, que plantee el trabajo diverso en función de las características de los alumnos, que se cuestione constantemente su práctica, que se conflictúa diariamente por la complejidad de las demandas, un docente que revisa profundamente sus conocimientos y delinea acciones formativas futuras.

positivas en sus alumnos, que les posibiliten la continuidad de los estudios y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores.

En palabras de una docente egresada:

*“Me siento muy feliz sabiendo que la docencia me encanta. ¡Me satisface! Cuando escucho a uno de los niños decir: ‘¡Ah, era esto!’ y cuando hacen la tarea y veo que pueden más, ahí me digo: **evidentemente no me equivoqué de tarea. Yo quiero que ellos potencien sus capacidades.** Una vez la profe de la residencia me dijo: ‘me parece que tocaste el timbre equivocado, haciendo referencia a mi equívoco en la elección de la carrera. Lo que yo veía es que jamás nos trató como colegas, siempre fuimos sus alumnas en condiciones de desigualdad. Y eso me marcó. Por eso hoy yo sé que no quiero eso con mis alumnos. **Yo quiero que ellos aprendan y lo hagan con gusto**” (Docente egresada 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).*

La impronta de concepciones constructivistas puede visualizarse en algunas de las acciones y expectativas que sustentan las docentes egresadas del Instituto. Como hemos manifestado en líneas anteriores, creemos que ellas llevan el lema de la innovación, de la renovación de determinadas prácticas escolares que tiendan a un enriquecimiento de los aprendizajes de los alumnos.

El fragmento que presentamos a continuación deja transparentar ‘las marcas’ que la formación inicial dejó en las docentes egresadas, en cuanto a la expectativa que conllevan sus acciones en la escuela: la generación de aprendizajes más significativos, la generación de situaciones pedagógicas más participativas en donde el rol ‘activo’ también sea asumido por los alumnos. Un aspecto sumamente destacable de las experiencias narradas por las entrevistadas se refiere al desarrollo, en sus alumnos, del deseo de aprender, del gusto y del placer que este genera, sabiendo que dichos sentimientos pueden llegar a condicionar las decisiones adoptadas en un futuro.

*“El primario es la base de todo. Te marca tanto la primaria. Es la base de la formación. Hasta la afinidad que después tenés con las materias. Por ejemplo, a mí me gusta mucho la matemática porque a mí me enseñaron tan bien. Mis alumnos me dicen “seño nos haces pensar mucho”. Y yo quiero eso. El otro día un papá me decía “es la primera vez que le enseñan matemática a mi hijo”. Al igual que los valores que le transmitís a diario. Yo quiero dar lo mejor de mí. ¡Formar bien! Desde una cultura de pensadores. **La escuela muchas veces tiende a que sean***

***chicos pasivos y que reciban. Y yo no quiero eso. Sé que tiene que ver con mi formación porque a mí me ayudaron a pensar así***” (Docente egresada 7. El resaltado en negrita es nuestro).

En los fragmentos anteriores notamos claramente los diálogos que se generan entre las prácticas escolares propias de la gramática de origen de la escuela primaria asociadas a las tradiciones formativas (Davini, 1995a, 1995b) y las innovaciones presentadas por las docentes egresadas del IFDC S/L. Sus narraciones dejan transparentar las vinculaciones que se van entretejiendo entre lo que ‘la escuela hace’ y los cambios que ellas pretenden introducir.

Su identidad docente se va enriqueciendo constantemente en este intercambio analítico de prácticas escolares situadas: *“La escuela muchas veces tiende a que sean chicos pasivos y que reciban. Y yo no quiero eso. Sé que tiene que ver con mi formación porque a mí me ayudaron a pensar así”*. Se produce un continuo análisis entre las experiencias formativas desarrolladas por las nuevas docentes y sus acciones pedagógicas cotidianas. Las miradas de otros (Dubar, 1991; Barbier, 1996), *“un papá me dijo (...)” “seño nos hacés pensar mucho”*, permite además afianzar esos posicionamientos adoptados durante el proceso formativo inicial y profesional, y colabora con la construcción de una identidad docente que se entrelaza en los relatos de las personas que participan del proceso formativo (padres, alumnos colegas).

- ***Asumir la responsabilidad de la formación inicial y continua tendiente a la comprensión de las realidades educativas y al alcance de la profesionalización docente***

Las docentes entrevistadas (egresadas y alumnas avanzadas) visualizan con total nitidez la relevancia de la continuidad de su formación, tendiente a la ampliación de sus conocimientos. Conocimientos que les permitan, en definitiva, la constante comprensión de las complejas realidades educativas. Además, puede evidenciarse en sus discursos la

referencia a una identidad “profesional” asociada a los conocimientos que vayan adquiriendo y a las posturas que asuman en los contextos institucionales.

Los escenarios educativos son reconocidos también como espacios de formación, ya que por una parte, ‘*ponen a prueba lo que saben*’, ampliándolo o modificándolo, y por otra, es el lugar en donde pueden profundizar con mayor claridad, los temas o problemas que desean conocer.

Los fragmentos siguientes ilustran nuestra descripción:

*“Yo sé que **la formación va a depender de mí. El ser profesional va a depender de mí** de acuerdo a la postura que tome. Tengo que seguir avanzando en la capacitación. Reflexionar no solo en la realidad educativa en general, sino también **ver qué pasa en el aula**. Ver, si los alumnos no aprenden, tratar de entender qué pasa, no atribuirle la responsabilidad al otro. Porque por ahí preparo una clase hermosa y no funciona. Cuesta mucho mirarnos, reflexionar. Y cuesta mucho también cuando no estás en el campo de batalla. Te seguís quedando en el discurso (...) **No puedo reflexionar solo con la teoría**. Dependo de la teoría para reflexionar, pero si yo planifico una clase y no la di, no puedo reflexionar sobre eso porque no sé qué pasó o qué hubiera pasado. ¿Me entendés? En la práctica me piden que reflexione y entonces tengo que aprender como muchas cosas a la vez”.* (Docente egresada 6. El resaltado en negrita es nuestro).

El relato precedente permite comprender uno de los costados del complejo proceso de construcción de la identidad docente, en donde se percibe la autoría de la profesión por parte del mismo sujeto que interviene activamente en las decisiones que asume en la práctica. Persiste en las docentes formadas la tendencia por la construcción de la profesión por parte de ellas mismas (Ávalos, 1997).

Aparecen también otras visiones en cuanto al recorrido de la formación continua:

*“Yo no creo que en este momento pueda producir conocimientos. Sé que más adelante quizá sí pueda. Ahora, **estoy como aprendiendo de cada cosa que me pasa. Y poniendo a prueba lo que sé**. La formación nos brindó una sólida base de conocimientos disciplinares. Y yo recorro a ellos. Por supuesto, que tengo claro que tengo que seguir formándome. Estoy evaluando posibilidades. Me gustaría mucho empezar una licenciatura en gestión institucional”.* (Docente egresada 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Yo pienso que el IFD quería formar un docente que sepa TODO. **Como está tan mal catalogado el docente actual**, creo que desde el Instituto se quería brindar desde las distintas disciplinas todo el conocimiento posible, para profesionalizar más al docente. **Y al final ese todo cae en la NADA** porque a mí me quedaron tantos baches, tantos ‘agujeros negros’ que todavía no puedo cubrir”. (Docente egresada 2. Primera entrevista, marzo, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Yo siempre lo vi más desde un lugar de valoración del docente. **Porque estamos muy desvalorizados**. Por eso digo que hay que seguir formándose. **Y quizá nosotras tendremos que mostrar otras imágenes**. Ahora ¿por qué sucede en la docencia?, si hay un docente ‘malo’ se generaliza y dicen todos los docentes no saben enseñar...y no sucede lo mismo con un médico malo o abogado malo. Bueno, creo que lo tenemos que tener siempre claro es porqué surgió la docencia en nuestro país. Surgimos para formar al ciudadano. Y bueno, hoy nuestra función es muy importante y **cada vez con más exigencias**”. (Docente egresada 8. El resaltado en negrita es nuestro).*

Son muy ilustrativos los análisis que realizan las docentes egresadas, ya que hacen mención a la disponibilidad de conocimientos que el IFDC S/L les brindó durante el trayecto docente inicial, visto quizá como un “gran enciclopedismo” tendiente a elevar el status social del docente. Asumen, notoriamente la responsabilidad de “*mostrar otras imágenes*”, relacionadas al carácter profesional de la tarea, con claros posicionamientos teóricos, en función de las exigencias que los escenarios formativos laborales les demandan.

Aparece también la importancia de la formación continua situada en las instituciones escolares, es decir, las diversas experiencias vividas en las escuelas, los intercambios de información con los colegas, la búsqueda individual y grupal de material bibliográfico, son percibidas como espacios formativos que enriquecen ampliamente sus saberes.

Al mismo tiempo visualizamos, a partir de sus relatos, las características de un proceso artesanal de aprendizaje, en donde la búsqueda es ‘más personal’, en donde se consulta a los colegas de la escuela, se comparan actividades de otros docentes o en definitiva como lo expresa una entrevistada ‘*lo van resolviendo*’. Tal como afirma Tenti Fanfani (2009) la docencia se convierte en una actividad personal.

Aparece, además, en uno de los relatos, la relevancia que encierra analizar los orígenes de la docencia del nivel primario en nuestro territorio, sabiendo del carácter político atribuido a la tarea de enseñar en un contexto marcado por la gran heterogeneidad poblacional y con un proyecto político-educativo tendiente a la ‘unidad nacional’. Ese mandato original favorece la construcción de una identidad que rescata el legado histórico (Dubar, 1991) de la docencia. La docente entrevistada se incorpora como parte de un colectivo social que colabora a que dicho mandato adquiera viabilidad: *“Surgimos para formar al ciudadano (...) Y bueno, hoy nuestra función es muy importante y cada vez con más exigencias”*. Como señalamos en párrafos anteriores, no se recuperan en el contexto formativo inicial (al menos no de modo sistemático) las imágenes y los significados construidos sobre el docente del nivel en base a una historia colectiva y a las historias personales de las nuevas profesoras egresadas.

La identidad que se va construyendo rescata en parte los fragmentos de una historia colectiva del rol y los ‘actualiza’ en función de nuevas exigencias, relacionadas a interrogantes que engloban parte de la identidad estructural que rodeó a la docencia en nuestro territorio nacional.

Habíamos especificado más adelante que las docentes formadas en el IFDC S/L y las alumnas en formación habían construido imágenes sobre el docente asociadas a la vivencia solitaria de su tarea pedagógica, a la demanda de exigencias por parte de las instituciones escolares y *“con escasos conocimientos para intervenir en las instituciones”*. Notamos en sus narraciones que, una vez iniciadas sus primeras prácticas profesionales en las escuelas, van desarrollando miradas sobre su rol tendientes a la integración, es decir, a la consulta permanente entre sus pares, con lo cual la vivencia del docente ‘solitario’ podría comenzar a desdibujarse; a la construcción de conocimientos prácticos sobre la tarea de enseñar, acción que podría brindarles mayores seguridades en los contextos áulicos.

En definitiva, notamos que la construcción de la identidad se va definiendo constantemente entre las acciones y visiones de otros y las propias construcciones analíticas desarrolladas por las nuevas docentes formadas. En el siguiente fragmento podemos apreciar lo que venimos sosteniendo:

*“Uno se va actualizando. Y uno lo va resolviendo. Yo le consulto mucho a la pedagoga de la escuela, también a mis compañeras. **Es un trabajo más personal.** Uno busca, lee, pregunta. Y con la **experiencia** porque cada vez te vas perfeccionando más. **Pones a prueba las actividades que planeaste y la vas modificando sobre la marcha.** Entre nosotras compartimos mucho las actividades”. (Docente egresada 7. El resaltado en negrita es nuestro).*

- ***Colaborar en el proceso de formación inicial de los nuevos docentes del nivel que cursan en el IFDC S/L***

Es muy interesante escuchar en los relatos de algunas docentes egresadas y alumnas en formación, la posibilidad de integrar equipos de trabajo que tiendan a delinear instancias formativas dirigidas a las nuevas docentes del nivel primario que cursan la carrera en el IFDC S/L. Argumentan que el gran aporte que podrían brindar a sus futuras colegas se relaciona con los conocimientos adquiridos en sus prácticas profesionales, fruto de la experiencia educativa en el nivel escolar específico. Esta práctica daría continuidad a la gestada durante la formación inicial y a la que llamamos anteriormente *“espacios de formación entre pares”*.

*“Algo pasa entre el Instituto y las escuelas. Habría que generar más diálogo. Yo no sé qué se podría hacer. A mí me gustaría mucho poder ayudar a formar docentes. Ya uno al tener la experiencia creo que podemos ayudar. Ya no hablaríamos sólo desde un plano teórico sino que podemos trabajar con los saberes que cada uno ha ido desarrollando en las escuelas. Por ahí quiero estudiar algo **que me permita formar** docentes. No sé bien qué. Pero quiero ir por ese lado” (Docente egresada 7. El resaltado en negrita es nuestro).*

*“Se podrían trabajar **con las dificultades que tuvieron nuestras compañeras de la práctica el año pasado.** Porque no creo que seamos solo nosotras las que tengan problemas. ¿Por qué no se incorpora en la institución estos problemas? Y poder trabajarlos. Por qué no se puede trabajar con otros. Por ahí tenés mejores ideas con otros. Nosotras hemos generado eso entre nosotras”. (Docente egresable 6. El resaltado en negrita es nuestro).*

Nuevamente notamos en sus relatos la “mirada colectiva” de su tarea docente, mirada que va en crecimiento a medida que adquieren mayor experiencia, traducida en relecturas de lo que sucede en el cotidiano escolar. Precisamente a partir de la valoración de los conocimientos que las prácticas profesionales les brindan, sienten el compromiso de compartirlo con las nuevas colegas que se inician en la formación docente.

## **CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPÍTULO**

Las identidades de las nuevas docentes formadas encuentran en las culturas institucionales construcciones de sentido que configuran su accionar profesional. Desde el Instituto, se asumen y se atribuyen construcciones de sentido que orientan en gran parte las dinámicas de trabajo. Predomina una perspectiva, en los docentes formadores, que tiende a trasladar lógicas de acción de una cultura institucional hacia otra. Es decir, los profesores del Instituto se asumen como integrantes de la institución formadora, cuya finalidad principal radica en la producción y circulación de nuevos conocimientos que luego formen parte (y tiendan a modificar prácticas) de las culturas institucionales de la escuela primaria.

Existe una inclinación de los docentes del Instituto por generar espacios formativos que posibiliten, a las nuevas docentes, el encuentro con *“la mayor cantidad de conocimientos y experiencias”*.

Notamos en los relatos de los formadores la importancia que le atribuyen a la vinculación temprana con las culturas institucionales del nivel primario: algunos desde el lugar de las prácticas, otros desde el lugar de la investigación. En concreto, en el IFDC S/L se desarrollan experiencias que intentan vincular, a las futuras docentes, con las escuelas del nivel (a partir de la observación de la vida escolar y de planificaciones que involucren los conocimientos desarrollados).

Como bien analizamos en el capítulo anterior esta iniciativa se convierte, más bien, en un desafío que enfrenta la actual formación docente inicial ya que en realidad las vinculaciones tempranas que se vivencian con las instituciones escolares se desarrollan desde los espacios de las prácticas, desde posiciones contradictorios por parte de los sujetos intervinientes (docentes de las escuelas, docentes de los campos de formación del Instituto).

Los profesores del IFDC S/L asumen la responsabilidad de formar docentes del nivel primario *“desde los nuevos paradigmas de la educación”*. Esta iniciativa conlleva a que la etapa de la formación inicial se convierta en una etapa de actualización o ampliación de conocimientos sobre la educación desde posicionamientos teóricos generales. Notamos que en la institución de Educación Superior no circulan, por

ejemplo, relatos de experiencias educativas que manifiesten la apropiación de saberes específicos del nivel escolar que colaboren a repensar las prácticas que se desarrollan en dichos contextos de formación. Se podría entonces, generar experiencias que permitan, a las futuras docentes, el enriquecimiento de su matriz formativa.<sup>69</sup>

Lo que sí podemos rescatar con total nitidez es el gran avance que se manifiesta en los cambios que presenta la formación docente actual. Avances reflejados por ejemplo, en la presencia de paradigmas complejos que permiten analizar teóricamente realidades educativas; en la actualización de contenidos presentes en los nuevos y renovados diseños curriculares de las carreras docentes; en la iniciativa de algunos formadores por la participación en proyectos de investigación en base a las convocatorias del INFOD, entre otras.

Ahora bien, creemos que estos avances todavía no van acompañados de acciones que tiendan a la producción de conocimientos relacionados a las realidades educativas de la provincia. Es decir, existen escasas experiencias en donde se han podido gestar instancias de ‘acercamiento’ desde el IFDC S/L hacia las escuelas del nivel primario. En algunos casos, a partir de las “visitas” a las escuelas en el marco de algún espacio curricular (por lo general desde el espacio de práctica), también desde instancias de investigaciones tendientes a develar situaciones educativas del nivel o en instancias de capacitación generadas desde el Instituto.

Quizá este panorama adopta este formato porque como bien analizamos en el capítulo, existen construcciones de sentido atribuidas a la institución formadora del nivel superior que todavía no se han incorporado a las culturas institucionales. Por ejemplo, las prácticas de investigación. Existe un claro desconcierto en muchos formadores sobre la finalidad que encierran dichas prácticas en el IFDC S/L, ya sea por la dificultad de formar equipos que profundicen líneas específicas de investigación tendientes a la producción y circulación de conocimientos situados sobre el nivel primario; por el insuficiente apoyo institucional en materia investigativa y por la escasa continuidad, en definitiva, de investigaciones ya realizadas en años anteriores.

---

<sup>69</sup> Al final de este trabajo se plantearán algunas líneas posibles de acción tendientes al enriquecimiento del trayecto formativo de los docentes del IFDC S/L (formadores y egresadas).

Lo que queremos remarcar del panorama que venimos analizando es la importancia que reviste la generación de una verdadera articulación entre el Instituto y las escuelas del nivel educativo, ya que ambas instituciones colaboran a delinear y sellar rasgos en la identidad en construcción de las nuevas docentes. Es más, la articulación con las instituciones educativas y la articulación entre las funciones atribuidas a los institutos (formación inicial, investigación y capacitación) debería formar parte de las finalidades de la carrera. Tal vez, al hacerlo visible y explícito, los docentes de las diversas áreas del conocimiento puedan planear acciones de modo sistemático tendientes a generar conocimientos que den cuenta de las características de la educación primaria a lo largo del territorio provincial.

Los conocimientos producidos en dichas instancias podrían formar parte del conocimiento disponible que circule en la carrera, como una especie de “banco de información actualizada”, sujeta a enriquecimientos por parte de los actores de la comunidad educativa del IFDC S/L.

Creemos firmemente que si no se generan, desde la instancia de la formación inicial, acciones que potencien líneas colaborativas entre las instituciones educativas, difícilmente podrán solas las nuevas docentes, comenzar a delinear los cambios que la institución formadora demanda.

La atribución de sentido relacionada con la intervención en las culturas institucionales desde posicionamientos críticos le deposita, a las nuevas docentes egresadas, la responsabilidad y el compromiso por generar modificaciones en las instituciones escolares en donde despliegan sus prácticas profesionales. Modificaciones que seguramente podrán comenzar a trazar porque llevan consigo ese lema transformador. Lo importante será no atribuirle sólo a ellas la responsabilidad del cambio en las escuelas. Quizá el camino del cambio podría comenzar en el mismo Instituto, en el proceso de formación inicial, invitando a las nuevas docentes a delinear acciones que puedan sostenerse en el tiempo y que permitan, en definitiva, crear una cultura colaborativa.

Creemos que desde la gestión directiva del IFDC S/L deberían plantearse los mecanismos necesarios que posibiliten bosquejar líneas de investigación articuladas con las instancias de formación inicial y las acciones de capacitación, involucrando en ellas a

los formadores, a las docentes egresadas, alumnas avanzadas de la carrera y docentes pertenecientes al sistema educativo provincial.

Notamos que no existe aún un correlato de prácticas institucionales propias del nivel superior que acompañen las nuevas atribuciones de sentido de la docencia asumidas por los formadores. Cuando ellos afirman que quieren formar “otro docente”, inscripto en conocimientos actualizados y renovados, están abriendo la posibilidad para que circulen por el IFDC S/L otras prácticas formativas que todavía no cobran carácter instituido. Los diálogos que podrían comenzar a gestarse entre las construcciones de sentido claramente definidas por ellos y las prácticas institucionales del nivel superior quizá colaboren a delinear nuevas “formas para formar” a las docentes del nivel primario actual.

Creemos que las trayectorias laborales de los formadores<sup>70</sup> podrían ser retomadas (en la formación inicial) como experiencias a partir de las cuales se generen conocimientos y reflexiones sobre esas realidades educativas concretas. Es decir, teniendo en cuenta la evaluación que las alumnas en formación realizan de la carrera en cuanto a su ‘alejamiento’ de las realidades educativas, los docentes podrían generar ‘textos analíticos’ que posibiliten un acercamiento teórico y práctico a situaciones vividas por ellos. Asimismo, podrían las mismas alumnas en formación describir sus experiencias educativas y compartir junto a los formadores sus concepciones acerca de la educación desarrolladas durante sus biografías escolares.

Es en base a las diversas trayectorias laborales sustentadas por los formadores del Instituto, que expresamos la necesidad de que dichas experiencias se conviertan en “textos analíticos”, que les permitan, a las futuras docentes, un acercamiento a realidades educativas vividas por sus formadores. A partir de la generación de dichas situaciones la teoría que los docentes abordan desde los espacios curriculares cobraría otros sentidos. Podrían elaborarse como documentos de trabajo destinados a las distintas materias de la carrera. Quizá esta modalidad permitiría tanto a los formadores como a las docentes formadas, incorporar la producción, la reflexión y la elaboración de propuestas

---

<sup>70</sup> Algunos de ellos con formación y experiencia docente provenientes de institutos terciarios (profesores que ingresaron a partir de los llamados a concursos para la carrera Profesorado en Educación Primaria (entre los años 2006 y 2010). También docentes que han trabajado en diferentes niveles escolares-primario, secundario, universitario.

pedagógicas que posibiliten análisis situados de las realidades escolares particulares, en diálogo permanente con los complejos escenarios sociales.

En base a lo analizado, podemos decir que en parte, la formación docente inicial se convierte en una etapa de actualización de conocimientos. Postura que refuerza la perspectiva de dotar de profesionalismo a la docencia del nivel primario, aumentando la cantidad y calidad de conocimientos que circulan por la institución formadora. Este es un aspecto que señalamos en el capítulo, ya que lo visualizan los formadores y las nuevas docentes formadas. Los docentes del IFDC S/L lo remarcan como una fortaleza de la institución porque colabora a formar docentes en las nuevas líneas del conocimiento disciplinar y pedagógico. Las nuevas docentes formadas marcan la renovación de las imágenes construidas sobre el profesor del nivel primario (dotándolo de mayores conocimientos generales) en base a las características que asume la formación inicial (carrera de cuatro años, con profesores que sustentan formación de posgrado, entre otras).

Desde la perspectiva de las profesoras egresadas notamos que se vinculan en parte con las construcciones de sentido atribuidas por sus formadores. Estos asumen que la tarea fundamental que define el oficio docente es la tarea de enseñar, que muchas veces, en el contexto institucional del IFDC S/L, frente a las exigencias de las otras tareas que circunscriben su accionar (investigación y capacitación docente) se desdibuja y no adquiere el lugar predominante que ellos le adjudican.

Son los mismos formadores los que realzan la enseñanza como tarea prioritaria que configura su identidad tanto a ellos como a las nuevas profesoras formadas. Asimismo, como bien analizamos en el capítulo, las docentes del nivel primario expresan la escasez de conocimientos brindados en la institución formadora para pensar las prácticas de enseñanza. Creemos que la escasez que mencionan las nuevas docentes formadas se respalda en los posicionamientos adoptados por sus formadores, ya que, pretenden alejarse de la formación prescriptiva que primó gran parte de la formación docente anterior. Todavía los formadores no encuentran un equilibrio que refleje procesos formativos más enriquecedores que aborden las prácticas de enseñanza desde los “nuevos paradigmas de la educación”.

Es notorio en los fragmentos de las entrevistas realizadas a las nuevas docentes formadas, que analicen con tanto detenimiento la relevancia que le atribuyen a la construcción de ambientes de aprendizajes significativos. Es decir, las prácticas de enseñanza desarrolladas ya en las culturas institucionales del nivel primario, actúan como configurantes de su identidad.

Podrían retomarse en la etapa formativa inicial los diversos interrogantes que se originan en las instancias ‘formativas entre pares’, quizá para enriquecer las miradas sobre la educación primaria y gestar así grupos de reflexión, a futuro hasta de investigación, que posibiliten desarrollar culturas institucionales más permeables a cambios, en base a análisis profundos sobre las demandas o exigencias que las instituciones escolares sustentan.

## CAPÍTULO VI

### CONFIGURACIONES IDENTITARIAS RESULTANTES

En este capítulo se analiza en profundidad lo que hemos llamado “*las configuraciones identitarias resultantes*” teniendo en cuenta por supuesto, las vinculaciones que se entretejen entre una historia colectiva de la formación docente, los cambios en las políticas de formación, las características que asumen las instituciones de Educación Superior y las escuelas del nivel escolar estudiado.

Nos interesó volver a escuchar “el sonido de sus voces”, en base a las vinculaciones que las nuevas docentes formadas establecen entre los procesos formativos que se despliegan en la etapa de la formación inicial marcada por las prácticas desarrolladas en el IFDC S/L, y en los contextos laborales de las escuelas del nivel. Los diálogos que las docentes despliegan en los contextos formativos permiten conocer parte de sus procesos identitarios. Decimos parte porque sólo hemos analizado sus primeros pasos por los escenarios escolares de la escuela primaria. Su identidad irá adquiriendo tamices diversos quizá con el tiempo, pero las huellas impresas hasta el momento, permiten resignificar sus relatos escolares.

Las docentes egresadas del Instituto plantean giros sumamente interesantes en cuanto a las imágenes construidas sobre el docente que desean ser. Se refleja en sus relatos una constante vigilancia entre ‘el docente’ que aspiran construir en base a sus expectativas y las acciones pedagógicas que desarrollan en sus contextos laborales. Asumen con gran entusiasmo el desafío de la educación primaria marcada por tradiciones históricas diversas.

Para las profesoras del nivel primario formadas en el IFDC S/L ‘ser docente’ se relaciona con la posibilidad de generar situaciones de enseñanza y aprendizaje tendientes a dejar una “*marca*”, una “*huella*” en los sujetos que transitan por dichas situaciones; colaborar en el desarrollo de subjetividades escolares comprometidas con el cambio, con

la posibilidad de mejora de las situaciones particulares. En definitiva, sus finalidades se orientan con la construcción de un docente comprometido con la educación, que se asume como protagonista en un escenario complejo.

Las renovadas vinculaciones con el conocimiento que fueron desplegando durante la etapa de formación inicial (espacios de formación entre pares por ejemplo) guían las decisiones que delinean su práctica actual ya en culturas institucionales particulares.

Como planteamos en un principio, y en base al recorrido que hemos venido siguiendo, retomamos en este capítulo el “sonido de las voces” de las docentes formadas en el IFDC S/L. En base a ese recorrido decidimos retomar aquellas frases que se desprenden de la textualidad de las narraciones de las docentes entrevistadas y acercar las voces que explicitan sus posicionamientos.

Llamamos *sonidos de sus voces*, a las diferentes significaciones que se traslucen desde las palabras que eligen para expresar sus construcciones de sentido sobre la docencia, sus expectativas, sus desafíos.

Los sonidos de sus voces nos posibilitaron acompañar con una actitud de escucha comprometida y de un profundo esfuerzo por comprender el recorrido analítico que venían profundizando en base a procesos de transformación vividos tanto en la etapa de la formación inicial como en sus prácticas profesionales situadas.

Presentamos los fragmentos de las entrevistas teniendo en cuenta las categorías teóricas que organizan este capítulo:

- **Imágenes de una docencia alterada:**
  - a) Sobre la práctica docente.
  - b) Sobre la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral.
  
- **Vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral:**
  - a) Que se tejen entre el cambio y las permanencias.
  - b) Que se tejen entre las tensiones de una nueva institucionalidad y la “primaria real”.
  - c) Que se tejen entre el docente como “sujeto político” y el docente en el marco de la micropolítica institucional.

- **La aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales:**
  - a) Relacionados con la revisión de las prácticas institucionales que “primarizan” la escuela
  - b) Relacionados con la gestión de experiencias escolares significativas
  - c) Relacionados con la profesionalización de la docencia
  - d) Relacionados con la construcción de nuevas vinculaciones con la escuela

## **Imágenes de una docencia alterada**

El recorrido analítico adoptado en la investigación nos permitió develar los complejos procesos de construcción de la identidad de las nuevas docentes formadas en culturas institucionales ‘renovadas’. Pudimos visualizar a partir de los relatos de las entrevistadas cómo se han ido alterando las imágenes del docente del nivel en base a las configuraciones construidas históricamente. Las nuevas imágenes se nutren a partir de las vinculaciones que las docentes egresadas realizan entre las construcciones de sentido de la docencia asumidas y atribuidas, entre la formación inicial y la formación profesional, entre las nuevas exigencias del rol situadas en contextos escolares y las acciones propuestas por las profesoras del nivel primario.

Hemos construido bajo esta categoría dos subcategorías que organizan los relatos de las docentes egresadas en relación con las imágenes de una docencia alterada:

- a) -Sobre la práctica docente.**
- b) -Sobre la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral.**

## **a)- Sobre la práctica docente**

Un primer sonido de las voces de las docentes entrevistadas (egresadas como alumnas avanzadas de la carrera) se deja traslucir cuando afirman que:

- **“Quiero ser buena docente”**

*“En cuanto a mis metas, en primera instancia quiero **ser buena docente**, poder **dejar una huella** en mis alumnas, formar sujetos comprometidos con el mundo, ser respetuosos de la vida en todas sus manifestaciones. Al decir buena docente me refiero **a no ser una docente del como sí...los chicos aprendieran o no**. Para mí buena docente es **una docente comprometida** por el aprendizaje de sus alumnos y para ello este docente debe tener una búsqueda constante por el conocimiento (...) Yo quiero ser una docente competente a las necesidades de los alumnos, una docente con conocimientos disciplinares sólidos, como metodológicos, **un docente con todas las letras**”. (Cuaderno de campo. Docente egresada 8. El resaltado en negrita es nuestro).*

- **“Mi meta es sentirme satisfecha con mi trabajo”**

*“**Mi meta es sentirme satisfecha con mi trabajo**, sentir que lo que he aprendido antes, durante y después del profesorado sirven para realizar con éxito mi trabajo. Si bien, puede sonar como algo utópico, un ideal, me gustaría ser **‘una buena maestra’** que deje una huella en mis alumnos, servir a un fin útil, hacer y dar lo mejor de mí para favorecer su aprendizaje”. (Docente egresada 1. Primera entrevista, marzo, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).*

- **“Quiero marcar caminos”**

*“Ahora lo veo más que nunca. **Quiero marcar caminos**, quiero ayudar (...) Cuando me paro en el aula y veo a mis alumnos pienso en la posibilidad que tengo de brindarles lo mejor de mí (...) Y quiero hacerlo”. (Docente egresada 1. Primera entrevista colectiva, setiembre, 2014. El resaltado en negrita es nuestro).*

Notamos en sus relatos ‘la clasificación incorporada’ en relación con las imágenes del docente que han podido construir en base a sus procesos formativos. Las significaciones manifiestas dan cuenta de la construcción de una figura docente “del

*como si*”, haciendo referencia a un sujeto que ha perdido capacidad formativa (Ferry, 1990), descuidando los procesos vinculares con el conocimiento. En contraposición a esa imagen construida y vivida de la docencia, sostienen con firmeza la posibilidad de imprimir otras, tendientes a gestar experiencias que involucren el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

Al deslizar las palabras *“dejar una huella”* en el proceso de formación, las nuevas docentes recuperan el carácter transformativo de la educación. La expresión da cuenta de una trascendencia significativa en sus alumnos. El horizonte de su práctica se orienta hacia el aprendizaje de sus estudiantes, sabiendo que una sólida formación *“disciplinar”* y *“metodológica”* favorece pensar la práctica docente (Terigi, 2013) como práctica social compleja.

Hablan de *“compromiso”*, de *“utopía”*, de *“servir a un fin útil*, en un intento por recuperar la *“misión salvadora”* atribuida a la docencia (Dubet, 2004) quizá porque en su mismo proceso formativo inicial se gestaron espacios de encuentros con el conocimiento que posibilitaron diálogos entre discursos y prácticas significativos. En dicho proceso se fue construyendo una nueva institucionalidad (P.F.D., 2007) que permitió el despliegue de renovadas significaciones con la profesión.

Pareciera ser que asocian también el desarrollo de buenas prácticas educativas con la satisfacción personal. Este es un aspecto fundamental que erosiona en su identidad, porque como bien habíamos analizado en capítulos anteriores, las nuevas profesoras construyen imágenes sobre el docente del nivel, asociadas a su trabajo cotidiano abrumado por las exigencias institucionales y con escasos conocimientos para enfrentar los nuevos desafíos que se les presentan en las escuelas (Cáp, V pág.163).

Por ende, la frase *“el sentirme satisfecha”* hace alusión en parte, al disfrute por la tarea de enseñar, sorteando los obstáculos que se les presentan y fijando metas en pos de sus expectativas personales.

Decimos sorteando los obstáculos que se les presentan porque debajo de sus apreciaciones sobre sus primeros pasos por la escuela, se encuentran los constantes diálogos entre la formación teórica-general desarrollada durante la etapa formativa inicial y la formación práctica que se va profundizando en las escuelas.

Cuando las docentes expresan la posibilidad de “*dejar una huella*” en sus alumnos se están reasumiendo como sujetos políticos en las nuevas configuraciones institucionales, y quizá porque se sienten interpelados como militantes (Tiramonti, 2011) que abrazan atribuciones de sentido que asumen como propias. Ya habíamos analizado en los capítulos anteriores la importancia que asume el cambio y la transformación de los escenarios escolares actuales en la cultura formativa del IFDC S/L. En esta expresión se refleja notoriamente la introducción de cambios significativos en la escuela a partir de los nuevos sentidos construidos sobre los procesos de enseñar y de aprender en vistas de trazar otros rumbos para la población estudiantil signada por dificultades que se hacen visibles en las instituciones escolares.

Precisamente esta posición docente (Vassiliades, 2012) frente a la tarea pedagógica da cuenta de las “*maneras*”, de las formas que adquiere la práctica de la enseñanza en las docentes. El enfoque de la identidad analizado en nuestra investigación hace referencia también a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción (Vaillant, 2007) que desencadenan en sus contextos laborales. Claramente uno de ellos se relaciona con la posibilidad de reorientar sus prácticas escolares en donde la enseñanza y el aprendizaje sean posibles.

Reaparece notoriamente en sus narraciones la relación que establecen entre su práctica docente (Terigi, 2008, 2013) y los aprendizajes desarrollados en el contexto institucional áulico. Es decir, reasumen como construcción de sentido de la docencia, la posibilidad de “*desarrollar contextos de enseñanza y aprendizaje significativos en base a las características de la escuela y de los alumnos*” (atribución de sentido de la docencia asumida por las nuevas profesoras del nivel primario, Cáp. V, pág. 244).

En parte, creemos que esta tendencia por la posesión de conocimientos “*sólidos*” se relaciona con un claro posicionamiento de reivindicación de la docencia “*como un trabajo y como una profesión*” (P.F.D., 2007) que tienda a reubicar al docente en un lugar de valoración. Valoración que comenzó a gestarse en ellas desde el momento de elección de la carrera y durante su recorrido por el IFDC S/L. Se reasumen como docentes tendientes a lograr también un “*cambio de imagen*” a partir de los logros obtenidos en su práctica docente cotidiana.

Cuando afirman que quieren ser “*un docente con todas las letras*”, se están refiriendo a la importancia que reviste recuperar la valoración que encierra la tarea docente, acción que despierta en ellas motivos de transformación en los propios escenarios escolares actuales. Esta frase quizá permite analizar cómo incide en su identidad, los conflictos que despiertan los constantes cambios en las culturas institucionales (exigencias profesionales relacionadas a la posibilidad de gestar nuevos rumbos formativos) así como también las permanencias de ciertas prácticas escolares (el cansancio por la docencia, la soledad de la tarea, la atribución de expectativas por parte de sus colegas).

Quizá ‘las letras’ que encierra la imagen de este nuevo docente formado se relacionan íntimamente con las vinculaciones que tejen entre los significados construidos de la docencia y los nuevos mandatos que se explicitan en las instituciones de Educación Superior, ya que sostienen haber elegido la docencia porque reúnen imágenes significativas (familiares y de sus primeras experiencias escolares tempranas) comprometidas con el cambio. Como bien lo mencionan en los relatos escritos en los cuadernos de campo:

*“De familia de docentes digo **DOCENTE** con mayúscula, padre, madre, hermanos, cuñados, tías, compañeras. Tengo por la docencia **una altísima apreciación**, creo que **todos formaron mi ser docente**, debe mi niñez hasta antes de ingresar”.* (Cuaderno de campo, año 2012. Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

*“Teniendo en cuenta mi experiencia durante mi escolaridad, pude construir una imagen **un poco distorsionada de la realidad que vive el docente**, nunca imaginé el complejo contexto que lo rodea, se ve a un docente que sabe y transmite esos conocimientos (...) Desde la secundaria yo era quien ayudaba y cuidaba de los hermanos más pequeños de mis amigas. Un día le ayudé a hacer la tarea a uno de ellos, y sus familiares me preguntaron ¿qué vas a seguir estudiando?, yo les dije que no sabía. Me dijeron ‘sos buena explicando y tenés buen trato con los niños, **deberías ser maestra** (...) de manera silenciosa me condicionó mi experiencia en la primaria. Durante mi niñez la escuela no fue un lugar placentero (...) una maestra me dijo en el último año:’ ¿Cómo te va a costar la secundaria!”* (Cuaderno de campo, año 2012. Docente egresada 8. El resaltado en negrita es nuestro).

Se articula en la reconstrucción de su propio relato un “balance situado” (Mórtola, 2006) entre ese pasado que configuró sus primeras imágenes en relación con la docencia y el presente vivenciado en las actuales instituciones escolares del nivel. Precisamente los diálogos que entrelazan los dos momentos históricos cruciales, les permiten expresar sus expectativas futuras, depositando la satisfacción personal de su tarea en el desarrollo de una práctica docente comprometida con el aprendizaje (tanto de sus alumnos como de ellas mismas).

- **“Dotar de sentido el acto de enseñar y aprender”**

*“Mi finalidad es poder enseñar contenidos que a ellos [los alumnos] les permitan desarrollar aprendizajes significativos. **No quiero que les pase como a mí, que la seño entraba al aula, llenaba el pizarrón y se iba. Y a mí no me quedaba nada. Lo mismo me pasó en la residencia. Sentí que no aprendí. Que leía y repetía para darle el gusto a la profesora y nada más. Y no quiero eso para mis alumnos. Quiero dotar de sentido el acto de enseñar y aprender**”* (Docente egresada 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

- **“Yo quiero brindarles posibilidad”**

*“**Yo quiero brindarles posibilidad**, para ampliar sus conocimientos en un momento muy difícil. Algunos de los alumnos tienen muchas dificultades (...) Yo entro al aula y pienso: que este momento sea de ellos, en donde puedan olvidarse lo que les pasa y disfruten de aprender”* (Docente egresada 6. Segunda entrevista colectiva, agosto, 2016. El resaltado en negrita es nuestro).

- **“Yo trabajo para el niño, para que él aprenda”**

*“Mi desafío primero es darle lo mejor al alumno porque siempre digo: ‘yo no trabajo para el directivo, **yo trabajo para el niño, para que él aprenda**’. Quiero que tome lo que le doy, en el mejor contexto, divertido, que no sea una tortura aprender y que para mí no sea una tortura enseñar al otro”*. (Docente egresada 2. Segunda entrevista colectiva, agosto, 2016. El resaltado en negrita es nuestro).

Se reivindica en las palabras de las docentes un “esquema de decisión” (Armendano, 1998) que les permite analizar sus propias trayectorias de aprendizaje y delinear un escenario educativo que difiere con el vivido.

Precisamente a partir del primer fragmento podemos afirmar que durante el trayecto de la formación inicial prima un modelo centrado en el análisis (Ferry, 1990) que intenta modificar constantemente las imágenes construidas sobre la docencia. Aunque como bien analizamos en el capítulo anterior, las contradictorias miradas que se generan alrededor del *“tipo de docente”* que se pretende formar, altera el proceso analítico gestado por muchos docentes formadores.

Las nuevas docentes ya reconocen en los escenarios escolares la ausencia de significatividad del curriculum propio de las culturas institucionales, por ello, asumen ‘el lema del cambio’ de ciertas prácticas de enseñanza en la escuela. Podríamos estar hablando de la relevancia de las prácticas educativas auténticas (Brown, Collins y Duguid, 1989) como aquellas que redescubren el sentido de la enseñanza en la escuela y recrean el conocimiento que circula en ella. El conocimiento puede ser situado si explicita las características particulares de la escuela y de los actores que participan en ella (docentes y alumnos) poniendo en juego las dos dimensiones de experticia del docente que plantea Terigi (2007) en la relación pedagógica.

La recuperación de la significatividad del curriculum (Alba, 1991) es un aspecto nodal en su práctica docente, ya que se remarca como una de las acciones cruciales que colaboran a modificar concretas situaciones escolares, que orientan a *“llenar el pizarrón”* con nuevos contenidos, valoraciones, creencias, dando lugar a que el curriculum se asuma como una verdadera *“propuesta político-educativa”*.

El *“aporte desde lo ideológico”* que manifestaban los docentes formadores (pág.137) se redescubre en las decisiones que desarrollan las nuevas docentes egresadas en los contextos de formación laboral, ya que *“asumen claramente posturas en el terreno”*. La responsabilidad explicitada por los profesores formadores del Instituto, en cuanto a *“contribuir a formar una mirada diferente”* queda en evidencia en los relatos de las docentes egresadas.

Al mirar constantemente sus propias experiencias formativas y al mismo tiempo las experiencias escolares vividas por sus alumnos, las nuevas docentes, se posicionan como primeras referentes de su práctica docente actual, con una constante vigilancia de las acciones que van haciendo posible un despliegue comprometido con la enseñanza.

El ‘mirarse’ y ‘mirar a otros’ en este complejo proceso de construcción de identidad, posibilita desarrollar diálogos constantes con sus marcos de referencia y con su práctica escolar, reconociendo en dicha vinculación los caminos para alterar acciones pedagógicas. Es decir, cuando se posicionan como referentes de un proceso formativo que adquirió ciertas características (*sentí que no aprendí; “[el docente] entraba (...) llenaba...y se iba”*) pueden direccionar sus acciones en relación a su tarea.

El posicionamiento adoptado por una docente egresada en relación con la finalidad de su práctica y la posibilidad de generar nuevos ambientes de aprendizaje, da cuenta también de la importancia que reviste para ellas el trabajo de cuidado del otro, de acompañamiento, de seguimiento y de compromiso con la tarea. Cuando una docente expresa, *“yo trabajo para el niño, para que él aprenda”* se está posicionando en un lugar que la reivindica *“como actor ineludible”* del proceso educativo actual y dota de sentido la relación pedagógica.

Queda claro, entonces, que uno de los rasgos fundamentales que forma parte de la identidad de las nuevas docentes del nivel primario se asocia precisamente con la capacidad de satisfacción personal con la tarea en base a las tramas que se configuran en los contextos escolares actuales.

## **b)-Sobre la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral**

Otro sonido de sus voces se refiere a:

- ***“Seguir aprendiendo”***

*“Necesariamente **la formación debe continuar** y creo que el aula es un gran medio de aprendizaje, es el escenario por excelencia donde se aprende a ser ‘profesor de enseñanza primaria’ (...) Formar a un docente no es tarea fácil, acercarlo al conocimiento desde diferentes posturas entendiéndolo como un ser en su totalidad, fue y será constituyente de este nuevo profesional (...) Mi gran meta es aprender*

*¿qué? No lo sé bien, pero **aprender a ser docente creo**. Seguir estudiando, seguir aprendiendo. No digo que sólo se estudia en los libros. **La vida en el aula es un hermoso libro en donde se leen y se recrean escenas únicas**. Vivirlas es maravilloso. Hacerlas propias es muchas veces más maravilloso. Aunque **también quisiera ver esta docencia desde el entendimiento de otras realidades**. Desde otro lado. Por ahora, continúa en el aula. Aprender educando, o educar para aprender a educar. Poder darme el tiempo para recrear lo hecho, y tomar o descartar metodologías. **Plantearme desafíos, seguir creciendo**”.* (Cuaderno de campo, año 2012. Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

Las docentes adoptan como inherente a su identidad los procesos de formación permanente. Ya habíamos analizado en profundidad las construcciones de sentido que los formadores les atribuían a las nuevas docentes del IFDC S/L, relacionados con la posibilidad de delinear procesos formativos tendientes a la comprensión de escenarios escolares actuales. Son las propias profesoras egresadas las que van a señalar, ya en una etapa temprana de la carrera, la necesidad de continuar con la formación. Esta posición se refuerza aún más cuando se sostiene la idea de profesionalizar la tarea docente (Tenti Fanfani, 2009), precisamente para alterar las representaciones sobre la docencia ligadas a la convivencia de tradiciones formativas diversas.

Está muy claro a partir del fragmento explicitado que las nuevas docentes formadas “transportan” una matriz analítica que les permite pensarse desde un lugar de experticia (Terigi, 2007) en la educación primaria. Cuando una docente afirma que su accionar se orienta al planteo de “*desafíos*”, está dejando al descubierto la ruptura con la “*identidad estructural*” (Martínez Bonafé, 2007) relacionada con los mandatos históricos de la docencia, asociados al dominio del desarrollo de la instrucción.

Este “*nuevo docente*” tal como lo expresaban los formadores, como meta a alcanzar en la etapa inicial de la carrera, emerge en las culturas institucionales de la escuela. Emerge cada vez que intenta releer las vivencias áulicas desde nuevas posiciones (Vassiliades, 2012); posiciones que recuperan modos de ser y estar en la escuela; modos de actuar y de orientar las prácticas escolares con sentido para “*seguir creciendo*”.

El planteo de aprender en el aula da cuenta de la relevancia atribuida a la producción de saberes situados (Díaz Barriga, F., 2003) que colaboran a la comprensión de los escenarios escolares actuales.

Ese “*aprender a ser docente*”, manifestado en el relato, permite también ampliar la visión del proceso de socialización, sabiendo que las nuevas docentes consideran relevante el encuentro situacional con la cultura escolar. En el fragmento citado se puede visualizar ya los posibles diálogos que pretenden entablarse entre lo que sucede en el aula “*como un hermoso libro*” que se lee a partir de los marcos teóricos que las acompañan y el despliegue de claros posicionamientos críticos frente a las realidades escolares. Posicionamientos marcados por la idea de cambio, en donde “*se recrean escenas únicas*”. La singularidad caracteriza también la mirada sobre los escenarios escolares para gestar en ellas relaciones significativas con el conocimiento.

Ese “*poder darme el tiempo para recrear lo hecho*” manifiesta claramente la matriz analítica que acompaña a las nuevas docentes formadas, en un proceso continuo de revisión de sus prácticas (Ferry, 1990, 1997; Meirieu, 2006).

En el relato notamos además, la presencia de una visión trascendente de la docencia. Las líneas expresadas dan cuenta de un complejo análisis que oscila entre el accionar concreto de la docencia (Tenti Fanfani, 2009) en el espacio áulico e institucional, hasta la mirada que la ubica “*desde otro lado*”, que la traslada al encuentro con los pilares que sustentan el ejercicio de la docencia como profesión que actúa sobre la conciencia de otros (Dubet, 2004; 2006; 2007).

Al mismo tiempo que reconocen la importancia que encierra la formación permanente, reaparecen ciertos temores relacionados con las exigencias que les demandan los escenarios escolares actuales. Es decir, señalan con total claridad, la necesidad de continuar con trayectos formativos porque los mismos les permiten orientar sus prácticas laborales, pero sienten que este emprendimiento involucra nuevamente el planteo de desafíos que impactan en su identidad. Un relato de una docente egresada nos ilustra este análisis:

*“En función de esta necesidad de seguir aprendiendo, **mi miedo es no poder lograrlo, no poder cambiar desde mi lugar**, y seguir haciendo el ‘como si’, hoy sé*

*que tengo la fuerza y el tiempo para trabajar como docente cumpliendo mis exigencias personales, pero sé que es una profesión que demanda mucho. Por ello, tengo claro que cuando **mi llama de querer aprender a enseñar se apague** buscar otra arista de mi profesión”. (Cuaderno de campo, año 2012. Docente egresada 8. El resaltado en negrita es nuestro)*

Ellas miran los escenarios formativos futuros como espacios que redireccionan los mandatos ya atribuidos desde la formación inicial, en cuanto a la transformación de los escenarios escolares. Quizá la diferencia radica en que son ellas las que comienzan a delinear los nuevos espacios formativos con finalidades muy específicas en un principio, tendientes a reorientar sus trayectorias laborales.

También acercamos a continuación un fragmento del relato de una docente egresada que refleja en pocas palabras una construcción identitaria marcada por prácticas reflexivas en relación con las vivencias cotidianas en la escuela, las que le posibilitan guiar sus acciones:

*“Yo me pienso como un docente en permanente cuestionamiento. ¿Qué hice? (...) Yo creo que tenemos que ser docentes reflexivos pero acompañados de una narrativa sincera y poder releerla, reestudiarla y volver a actuar”. (Docente egresada 2. Segunda entrevista colectiva, agosto, 2016. El resaltado en negrita es nuestro).*

## **Vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral**

Continuando con la relevancia de las voces de las entrevistadas, analizamos en este momento, las vinculaciones que las nuevas docentes establecen entre la formación docente inicial y laboral.

Una de las primeras connotaciones que le atribuyen a las vinculaciones entre ambos contextos formativos es la ausencia, en la institución de Educación Superior, de

una formación orientada específicamente al nivel primario. A continuación presentamos las tres subcategorías construidas en relación con las vinculaciones:

### **a)- Que se tejen entre el cambio y las permanencias**

- ***“Me lo decían para que lo asumiera como norma de vida adentro de la escuela”***

*“Antes de irme de vacaciones de julio tenía que cerrar unos temas de Formación Ética: ‘ser mejores personas’. Entonces, a mí se me ocurrió hacer un juego y darles lugar a las voces de los chicos a ver qué les parece. Y bueno, no sabés la cara de la directora, me miró y me dijo: ‘¡Qué juego! **Díctales, dos puntos, ser mejores personas es. Después hacés el juego**’, me dijo. Entonces, cuando yo le llevo el juego, que era como un juego de la oca, la reflexión era la siguiente: ¿Crees que la vida es un juego, crees que puedes llevar a tu vida cotidiana las reglas de este juego? Bueno, eso era un poco lo que yo pretendía con esta actividad. Y ese “crees” presente en las preguntas era el que no le gustaba a la directora. Porque me decía que tiene que haber una cierta distancia entre el alumno y el docente, **esta jerarquía en donde el docente es el que sabe y el alumno el que escucha**, no solo me la bajaron desde dirección, me la bajaron mis propios colegas (...) No sabía que a partir de un juego iban a salir tantas cosas. Mis colegas me dijeron: ‘nunca le digas a un alumno que te equivocaste’ ¡Ah bueno! Lo tomo como algo que me dicen para ayudarme, pero la verdad que **me lo decían para que lo asumiera como norma de vida adentro de la escuela**. Y me decían con argumentos. “al alumno no le podés dar la posibilidad de pensar, cómo le vas a preguntar ‘¿crees que la vida es un juego? Y darle lugar a que él elabore la respuesta. No, eso no se puede hacer (...)’. Pero yo no voy a renunciar a mis principios. Si me equivoco lo asumo y listo. No se me va a caer nada por eso”. (Docente egresada 4. Fragmento extraído del cuaderno de campo, año 2012. El resaltado en negrita es nuestro).*

Claramente, en el ejemplo de clase que describe la docente egresada, notamos la pregnancia de prácticas de enseñanza relacionadas a la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) propia de la época de surgimiento de la escuela, en donde estaba marcado que el único sujeto poseedor de conocimiento era el docente, y por ende, se establecía a

partir de allí la relación pedagógica: el docente enseñaba y el alumno aprendía. Es muy significativa la frase que expresa la colega de la docente entrevistada: “¿Y darle lugar a que él elabore la respuesta?”. Se refleja a partir de este posicionamiento institucional, el lugar que le compete al docente en dicha institución, como un transmisor de los mismos contenidos (para todas las divisiones del mismo grado), imagen asociada a las históricas tradiciones formativas que configuraron la docencia en el territorio nacional (Davini, 1995a; 1998; Ferry, 1990).

Las permanencias de construcciones significativas que en la escuela ubican a la docencia desde “esta jerarquía” en donde el docente “es el que sabe”, entran en tensión con las construcciones significativas de las nuevas profesoras del nivel, formadas bajo “*los nuevos paradigmas de la educación*” (expresión de los docentes formadores) en donde priman las acciones que tienden a la organización de procesos pedagógicos críticos. En este camino de atribución de sentidos de la docencia, ya en los contextos laborales, se tejen continuamente procesos contradictorios y conflictivos entre lo que el docente cree que es y lo que quisiera ser (Cárdenas González, 2004).

Frente a la descripción del relato nos preguntamos: ¿Qué escuela se dibuja en las trayectorias formativas iniciales? ¿Qué características adopta? ¿Por qué la brecha entre la ‘escuela ideal’ y la ‘escuela real’ se amplía cada vez más? ¿Qué lugares deberían ocupar las nuevas docentes en los trayectos formativos del Instituto, en los ámbitos de investigación y capacitación?

- ***“Que en determinadas instituciones pasan cosas de una manera y no van a suceder nunca de otra”***

*“Está bueno poder verlo. En el primer punto, uno cuando ingresa al sistema con esas ansias de trabajar y que se yo, uno dice ‘bueno, me banco que me digan esto o aquello, o que no dé lugar a ciertas cosas’. Y también está en uno cuando se introduce en esas instituciones el conocer qué límites hay y **que en determinadas instituciones pasan cosas de una manera y no van a suceder nunca de otra**. Es la aceptación que uno consciente o inconsciente sabe. Cuando uno ingresa a una determinada institución, y más en San Luis que es re chico, sabes cómo se trabaja”.* (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

El conocimiento de la dinámica interna de cada institución escolar le permite visualizar a las nuevas docentes, que muchos de los cambios que puedan provocarse en las escuelas, dependerán de las características de funcionamiento de las mismas, y no recaerá únicamente en ellas la introducción de los “aires de cambio”. Esta postura permite el análisis de las estructuras más fijas presentes en las instituciones escolares actuales, así como también de los intersticios que favorecen la introducción de prácticas innovadoras.

Las lógicas de acción (Bacharad y Lawler, 1993) son las pautas que orientan los comportamientos en las instituciones, reconocidas como constitutivas de la identidad de las mismas. Está muy claro en el planteo de la docente entrevistada el análisis que despliega sobre la cultura institucional, sabiendo que la micropolítica de cada institución configura las acciones viables en el contexto laboral. Es muy interesante que puedan interpretar el mecanismo institucional del cual forman parte, ya que les posibilita pensarse como sujetos políticos que alteran prácticas, cuando las condiciones institucionales, al menos en un principio, dejan soslayar líneas de cambios.

○ ***“De a poco hemos ido cambiando algunas cosas”***

Asimismo, las docentes evidencian que las instituciones están siendo más permeables a ciertos cambios, aunque a veces no medien interrogantes que favorezcan a un profundo análisis de por qué se producen los mismos. Son las nuevas docentes las que generan alteraciones de prácticas institucionales vigentes en las escuelas (prácticas de larga duración, Rockwell, 2000). Los relatos de las entrevistas ilustran nuestro análisis:

*“Sí, aquel chico que repetía o tenía problemas no podía volver a esa escuela. Por ejemplo en la escuela no se hacían adaptaciones o no se trabajaba con nada distinto a lo tradicional. Y bueno **de a poco hemos ido cambiando algunas cosas**. Había una normativa interna en donde se expresaba todo eso. Recién este año hemos empezado a hacer adaptaciones y se **han modificado algunas prácticas**. Gracias al esfuerzo de los maestros que estamos en una **constante lucha** también frente a las normativas del colegio. Yo me encuentro dentro de ese grupo”.* (Docente egresada 7. El resaltado en negrita es nuestro).

○ **“Hay que ayudarles a pensar”**

*“También cuesta mucho romper con lo tradicional. La escuela a veces va a destiempo, va muy lenta y los chicos están muy adelantados. Me parece que la escuela tiene que enseñar a desaprender. Me gustó mucho ese término. Los chicos tienen tanta información, **que hay que ayudarles a pensar**. Creo que el docente tiene que modificar eso. Hacer experiencias cotidianas y formarlos en valores. Sería bueno trabajar en equipo. Aunque a veces hay mucha competencia en la carrera docente. Por ahí no se puede lograr porque no hay trabajo colectivo”.* (Docente 6. Segunda entrevista colectiva, agosto, 2016. El resaltado en negrita es nuestro).

Esas ‘luchas’ a las que hace referencia la docente implica “construir poder” con los pares porque la docencia en sí misma “es un trabajo colectivo” (Tenti Fanfani, 2009). Ese poder es el que propulsa evaluar situaciones nuevas, que alteran una dinámica “tradicional” de trabajo, así como también las normas instituidas. Ellas se sienten y se asumen como protagonistas del cambio.

○ **“Yo me permitía hacer recortes en el contenido**

*“Bueno, me llama la directora a mí y me dice que hay diferencias de la planificación en relación a las otras compañeras. Que no puede sostener mi enseñanza en relación a mis colegas. **Que casi a las chicas no les tiene que decir nada**. La diferencia radicaba en la cantidad de contenidos. Me decía que yo no llegaba a completar los contenidos en el aula. No era que me faltaban contenidos sino que **yo me permitía hacer recortes** en el contenido teniendo en cuenta el ritmo de los alumnos. Y me decía que ella no podía justificar si venía un padre y le decía que su hijo estaba recibiendo la mitad de contenidos que los compañeros de las otras divisiones (...) Y la directora me dijo: ‘yo entiendo que **vos no tenés mucha experiencia y quizá sea esto lo que te esté faltando**, pero yo te digo que voy a volver a mirar la carpeta de tus alumnos y voy a corroborar los contenidos que enseñas’. ¡Yo me quedé dura! No me había dado cuenta de que yo enseñaba menos contenidos”* (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

A partir de la frase manifestada por la docente “yo me permitía hacer recortes”, puede observarse la presencia de una práctica autónoma, fruto seguramente de la formación brindada en el IFDC S/L, en donde circulan fuertemente figuras que pregonan

por la defensa de la autonomía docente, asociadas a la capacidad reflexiva sobre las decisiones adoptadas en el proceso pedagógico. Claro que, frente a la organización de una escuela con una gestión directiva verticalista, la docente no puede decodificar ese mecanismo de trabajo como propio, ya que sus posicionamientos responden a otras lógicas de pensamiento.

Este ejemplo nos permite vislumbrar nuevamente los conflictos que les generan a las docentes egresadas del IFDC S/L las culturas institucionales que sostienen las permanencias de prácticas escolares asociadas a paradigmas tradicionales de formación, dentro de los cuales se ubica un docente (con más experiencia) que se ajusta más a la repetición de prácticas institucionales y a un escaso protagonismo en las mismas. Los conflictos generados entre las permanencias de determinadas prácticas organizativas de las escuelas del nivel y los posicionamientos transformativos que sostienen las docentes, van configurando una identidad que comienza a cuestionar tanto la formación docente que sustentan como las características que adoptan las escuelas.

Es decir, se produce una revisión entre las permanencias y los cambios. Paulatinamente, estos últimos van adquiriendo cierto protagonismo, ya que el choque entre lo que sucede, por lo general en las escuelas, y las visiones construidas acerca del rol docente en los contextos actuales, se enfrentan, y el proceso analítico abarca la gran parte de los primeros años de la experiencia docente.

Ahora bien, en este proceso que resulta contradictorio en un principio, va adquiriendo mayor protagonismo, un relato que enuncia la figura del docente que desean ser. Este relato se nutre constantemente de las significaciones que los demás (sus colegas, directivos) van trasladando y las significaciones que ellas logran construir (Mórtola, 2006).

Notamos también que las docentes ingresan ciertas ‘prácticas innovadoras’ en el contexto áulico que intentan contrarrestar algunos mandatos institucionales.

○ ***“Pero yo logré que ellos hicieran los ejercicios”.***

*“Y yo me dije, no voy a gritarles, ni pedirles a cada rato el cuaderno de comunicación. Por eso yo les canto mientras ellos hacen los ejercicios. Y la verdad que hemos hecho un pacto y hacen los ejercicios. El tema es que, si se llegan a*

*enterar [en la dirección] que canto en el aula, no sé qué pasaría. **Pero yo logré que ellos hicieran los ejercicios, que se pusieran a trabajar en el aula.** Y en la escuela el mandato es ‘avanzar’ y si los chicos no logran entender en la clase tienen que resolverlo con la mamá, el papá o con una maestra particular. Y de un día para otro tenés que dar otro tema”.* (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

Habíamos mencionado anteriormente que una de las construcciones de sentido que las nuevas docentes asumían era la posibilidad de generar situaciones de enseñanza tendientes al desarrollo de aprendizajes significativos. En el relato precedente podemos notar las gestiones áulicas realizadas por la docente para lograr que los alumnos trabajen ‘en los ejercicios’, pero alterando ciertas prácticas permitidas en la institución: *“yo les canto mientras ellos hacen los ejercicios”*. Quizá la idea de un aula ordenada y en silencio es la que prima en las visiones institucionales de la escuela que describe la docente. Asimismo, a pesar de los conflictos que puedan generar los mandatos institucionales (en cuanto a las maneras de enseñar), las docentes superan muchas veces las contradicciones que se les presentan en la escuela.

Por ejemplo, en el relato anterior, la docente evalúa lo que considera una práctica habitual del aula: *“yo no voy a gritarles”*, y la reemplaza por otra práctica, en la que incorpora a los alumnos en el acuerdo: *“hemos hecho un pacto y hacen los ejercicios”*. Es decir que, en este ejemplo, notamos las relaciones que se establecen entre las permanencias de ciertas prácticas escolares que parecieran ser ‘inalteradas’ (el cuaderno de comunicación como registro de incumplimiento de las tareas) y la propuesta de otras, que logran los mismos fines institucionales: *“pero yo logré que ellos hicieran los ejercicios, que se pusieran a trabajar en el aula”*.

La transformación de las prácticas escolares del nivel primario se ha convertido, para las docentes egresadas del IFDC S/L, en una de las finalidades prioritarias de su carrera. Algunas encuentran mayores espacios institucionales para poder hacerlo, otras comienzan a modificar sus prácticas al interior del aula, tratando de que en el ‘exterior institucional’ no se visualice dicha modificación.

En el relato siguiente la docente entrevistada realiza una comparación entre los dos grupos de alumnos con los cuales trabaja, pertenecientes a dos escuelas (una de

gestión privada y otra de gestión pública). A partir del abordaje de una misma propuesta pedagógica en ambas escuelas, la docente remarca ciertas prácticas de aprendizaje de los alumnos impregnadas de los rasgos que definen las culturas escolares. El ejemplo da cuenta de la capacidad analítica incorporada en las identidades de las nuevas docentes, ya que puede darse cuenta a partir de una práctica situada, de las dificultades que ocasiona la irrupción de ciertos cambios en las instituciones:

○ ***“Los tuve que ayudar. Creo que de a poco lo vamos a ir logrando”***

*“El otro día trabajé con los chicos de las dos escuelas el tema del 14 de abril “Día de las Américas”. Como en la privada tengo segundo y tercer grado, lo que hice fue pedirles que dibujaran una bandera de un país de América y después armamos entre todos un gran mural en el aula. Estos chicos fueron colocando las banderas en distintos lugares, en forma de círculo, de manera libre. La misma actividad la hice con los chicos de sexto de la escuela pública. Al pegar las banderas vi que la fueron colocando en fila una debajo de otra, con un orden que me asombró realmente. Nunca les dije cómo pegarlas en la pared, pero ellos las fueron ubicando de manera jerárquica. Tal cual como se forman ellos en el patio, haciendo fila, tomando distancia. **Como era antes cuando yo iba a la escuela. ¿Sabés que hice? Les pedí que sacaran las banderas de la pared y que pensarán en qué parte del aula la querían pegar y por qué. Me costó horrores, porque veía que se quedaban quietos. Los tuve que ayudar. Creo que de a poco lo vamos a ir logrando.***

*Una profe del IFDC me dijo que si les cambiaba la ropa a los chicos parecerían de la década del '40. ¡Vos no vas a creer que en los recreos no se siente un grito, nadie corre!. Los ves sentados jugando con los juegos didácticos que la señorita les entrega. Además también la escuela tiene cámaras en todas las aulas, en los baños y en el salón interno. Es decir, que desde la dirección se ve y controla todo”.* (Docente egresada 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Las docentes describen situaciones de enseñanza en donde se ponen en juego no sólo sus conocimientos disciplinares y pedagógicos para delinear sus prácticas, sino sus posicionamientos frente a determinados temas, como por ejemplo, la educación sexual. Aparecen en las escuelas exigencias por parte de la gestión directiva que provocan interrogantes en las docentes, relacionados no sólo al cómo abordar los contenidos

propuestos, sino a la incertidumbre que implica la situación de enseñanza de dichos contenidos.

Asimismo notamos que las docentes que ingresan a las escuelas sienten que están en terreno desconocido, no encuentran tempranamente situaciones en donde ‘sientan’ que pueden desplegar los conocimientos desarrollados durante su formación inicial. La misma distancia que se genera entre el Instituto y las escuelas del nivel en la etapa de la formación inicial (cursado de la carrera), se refuerza en el momento en el que las docentes ingresan a las instituciones escolares.

*“Le cuento otra cosa que me pasó en quinto grado. Tengo dos niñas de doce años embarazadas y la directora me pidió que les dé educación sexual desde la materia de Formación Ética. La verdad que cuando me lo pidió **me sentí tan mal porque no sabía qué hacer**, a quién recurrir. ¿Cómo enseño esos contenidos? Me mostró unos cuadernillos que han enviado desde nación, pero yo los he visto y no me animo mucho a trabajar con esos temas. Qué se yo, con mi hija puedo hablar de esos temas pero en la escuela siento que me cuesta. Además, no sólo se enfoca la educación sexual desde el punto de vista biológico. Y no sé bien qué me pueden preguntar. ¿Y qué hago con las chiquitas que están embarazadas?”. (Docente egresada 1. Segunda entrevista, año 2013. El resaltado en negrita es nuestro).*

La evaluación que llevan a cabo las docentes egresadas del IFDC S/L sobre las escuelas del nivel da cuenta de los posicionamientos transformadores que sostienen en un principio. Ellas plantean posiciones que integran las perspectivas de una evaluación formativa y sumativa. Los marcos teóricos brindados desde la institución formadora hacen eco en ellas, aunque en algunos casos, de manera casi desapercibida. Lo relevante es que plasman situaciones evaluativas en donde recuperan prácticas consideradas valiosas vividas en la institución formadora. Un ejemplo de ello son las ‘devoluciones’ que les realizan a sus alumnos frente a cada evaluación desarrollada. Por lo tanto, a partir de dicha práctica se vislumbra la capacidad que adquiere “los modos de relación” con el conocimiento que se promueve en el Instituto (Terigi, 2011):

○ **“Yo cambié algunas cosas”**

*“Cuando yo entré a trabajar la directora me entregó una carpeta con toda la planificación del año. Es decir, están los contenidos, las tareas y los instrumentos de evaluación para cada área (...) Y yo no respeto todo lo que dice la carpeta. Lo mismo la directora nos dijo: ‘esta es la base, de acá para arriba ustedes pueden dar todos los contenidos que deseen’. Y yo me tomé de ese lema. **Yo cambié algunas cosas, en base al grupo de alumnos. Cuando empecé a conocerlos comencé a introducir nuevas cosas**”.* (Docente egresada 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

En el relato de la docente se marca claramente el papel que asume el directivo direccionando el desarrollo de su práctica. En “el acto de entrega” de la carpeta queda reflejado, en parte, una visión de un docente cuyas acciones están delineadas por otros, quedando al descubierto el lugar que se le otorga en los procesos de intervención pedagógica. Asimismo como bien se desprende del relato, la docente expresa el análisis que realiza de la situación y la posición (Vassiliades, 2012) que asume frente al discurso de la directora. Al decir “yo cambié algunas cosas” se está poniendo en evidencia cómo opera la formación inicial en su propia identidad, ya que durante el desarrollo de la carrera, se tendía a gestar situaciones formativas que propiciaran la revisión constante de las prácticas docentes del nivel primario. Son las mismas docentes egresadas del IFDC S/L las que asumen como atribución de sentido de la docencia el desarrollo de contextos de enseñanza y aprendizajes significativos.

**b)- Que se tejen entre las tensiones de una nueva  
institucionalidad y la “primaria real”**

El primer sonido de sus voces se refiere a que en el IFDC:

○ **“No hay nada de la primaria”**

*“La ausencia más grande que tiene la formación en el Instituto es la metodología propiamente del nivel. **No hay nada de la primaria** (...) Académicamente al Instituto le sirve este docente que ingresa [docente formador que ingresa por concurso] pero para mí no está tan afinado el conocimiento de la institución y lo **que la institución espera que él haga** a la hora de formar docentes de primaria. Me refiero a la gestión directiva. Porque creo que la carrera está pensada para que hoy esté esta gestión, mañana otra y así, y no quede tan librada a las decisiones personales de la gestión de turno. Lograr ese proyecto de formación docente, es decir, lograr lo que se planteó en el currículum”. (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).*

La ‘radiografía institucional’ -sobre el IFDC S/L- que construyen las docentes egresadas que ya están en los escenarios escolares, permite continuar nuestro análisis en base a las escasas vinculaciones entre los niveles educativos superior y primario. No es un dato menor que enuncien que la *“ausencia más grande que tiene la formación en el Instituto es la metodología propiamente del nivel. No hay nada de la primaria”*. Siguiendo esa lógica podemos decir, que en el Instituto no ingresan -al menos no de modo sistemático- discursos y prácticas propios de la escuela primaria. Creemos que esta decisión se relaciona con los posicionamientos que asumen los docentes formadores y que se traducen en los ejes que estructuran la formación (analizadas en el capítulo IV), alejándose, al menos en su plano formal, de una racionalidad instrumental, que primó gran parte de la formación docente del nivel. El énfasis se deposita en la construcción de un nuevo profesional, mediante el desarrollo de conocimientos inscriptos en marcos teóricos actualizados y complejos.

Ponen el acento en que la gestión directiva es la encargada de *“lograr lo que se planteó en el currículum”*, quizá porque en las dinámicas institucionales del nivel primario la misma adquiere un lugar protagónico (toma la gran mayoría de las decisiones y asume el control). En base a ese análisis, las nuevas docentes intentan trasladar dicha lógica de funcionamiento al Instituto.

Cuando los docentes formadores plantean como eje estructurante de la identidad una formación teórica general, desarrollada durante la etapa de cursado de la carrera en

el IFDC S/L, y una formación práctica situada, desarrollada principalmente en los escenarios escolares, queda esbozada una relación formativa en donde la distinción de escenarios, no habilita a pensar las posibles vinculaciones de los conocimientos que cada contexto de formación docente genera.

Fueron los mismos formadores del IFDC S/L los que reconocieron la distancia existente entre la formación brindada en el Instituto y los ‘requerimientos’ que las escuelas le demandaban a las nuevas docentes formadas. La expresión *“nada de la primaria”* también refleja la construcción de sentido sobre la docencia propia de los formadores, relacionada a la conformación de “otro docente” que no guarde vinculación alguna con las características que asume la escuela primaria actual.

La expresión que utiliza la nueva docente del nivel da cuenta de las primeras vinculaciones que establecen entre la “nueva institucionalidad” que se pretende construir desde el Instituto y la “primaria real” que expresan las egresadas ya en los contextos laborales.

Quizá si en el Instituto se realizara un esfuerzo por recuperar, en la etapa de formación docente inicial, las primeras vinculaciones que las docentes del nivel primario entablan con los contextos de la escuela primaria, podrían convertirse en objeto de análisis de las prácticas de investigación desarrolladas por formadores y docentes en formación.

- ***“Cuando te encontrás con la escuela real es tan disonante”***

*“En el instituto circulan discursos más vanguardistas, innovadores, pero **cuando te encontrás con la escuela real, es tan disonante.** Está buenísimo que te preparen para las nuevas infancias. Está buenísimo que accedimos a nuevos conocimientos súper actualizados, y que nosotros podamos tener más de una herramienta, está fantástico. Ahora, también decime que esta escuela tan bonita, tan linda en los papeles, no es la real”.* (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

- ***“Una cosa es la institución real y otra cosa es lo que pasa en la formación”***

*“Y eso es lo que yo veo. **Una cosa es la institución real y otra cosa es lo que pasa en la formación.** La cabeza, los que gestionan la institución terminan mandando*

*siempre líneas de trabajo. Es como una cuestión jerárquica, en donde te marcan “nosotros somos los directivos,” nosotros somos los docentes’. Entonces, uno replica eso en el aula. El docente formador baja línea al alumno y cuando uno es docente va a hacer eso en la escuela. Entonces, eso no ha cambiado desde que yo voy a la escuela. Y calculo que habrá sido así antes”.* (Docente egresada 1. Segunda entrevista, año 2013. El resaltado en negrita es nuestro).

Se evidencian distinciones entre las prácticas de enseñanza que circulan en el IFDC S/L en relación con las prácticas de enseñanza desplegadas en las escuelas del nivel. Basándonos en las voces de las docentes egresadas, argumentan que en el Instituto es posible el planteamiento de discursos pedagógicos envueltos en ‘aires de transformación’ y que los conocimientos que circulan son sumamente actualizados, pertinentes y adecuados a su formación. La dificultad se presenta cuando ellas llegan a las escuelas del nivel y no encuentran vínculos entre la formación brindada en el Instituto (contexto de la formación inicial: nuevos diseños curriculares, prácticas de investigación y capacitación) y el contexto de la práctica profesional.

Es decir, el esfuerzo por encontrar las relaciones entre sus marcos teóricos y lo que sucede en las escuelas, ocupa gran parte de sus primeros análisis. Por ello, creemos que la escuela se convierte en el escenario de aprendizaje por excelencia, porque es allí en donde comienzan a delinear sus futuros trayectos formativos. Plantean la existencia de prácticas que encierran cierta historicidad, que marcan, en definitiva, las culturas institucionales que configuran la formación docente (inicial y laboral) y de la micropolítica que cada una de ellas define.

- ***“Yo tengo muy incorporado la devolución porque a pesar de que la escuela no lo quiere yo lo hago igual”***

*“¿Qué me pasó con 5to grado en una prueba? Me resolvieron todo menos la recta numérica. Y me di cuenta que no la habían entendido. Entonces volví sobre ese tema. Y les dije: ‘para mí la evaluación es un aprendizaje porque me doy cuenta si van aprendiendo’. Porque me está diciendo que si de los 25 chicos sólo dos pudieron resolver las cuentas, algo estaba pasando. Tal vez fueron demasiadas fracciones para representar en una sola recta. Bueno, yo me voy dando cuenta de cómo ir haciéndolo. Yo tengo muy incorporado la devolución **porque a pesar de que la escuela no lo quiere yo lo hago igual.** A mí me dijeron “dejá de estar*

*dándole oportunidades a los chicos”*. *El tema es que yo no me permito el fracaso”*.  
(Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

El binomio permanencia y cambio atraviesa constantemente las prácticas escolares de las docentes del nivel primario y colabora al trazo de una identidad que se sostiene más del lado de lo alterado que de lo estable. A pesar de las dificultades que esa decisión representa en el escenario educativo, en donde la voz de la experiencia aun no es parte de su recorrido, sus fuertes posicionamientos en relación con el cambio son los que les permiten configurar nuevas prácticas escolares.

Este binomio del cual hablamos, las acompañó durante su formación docente inicial (vivida en el Instituto) y, aunque las evaluaciones que realizan de este recorrido conduzcan a reflexiones que enfocan la distancia que se generó entre ambos contextos formativos, ellas se encargan, aunque no lo expliciten, de achicar esa brecha. Asumimos esta posición porque en sus relatos brota la necesidad del cambio, de la transformación, en definitiva, surge la necesidad de construir “otra escuela”, otras prácticas docentes que reivindicuen la tarea de enseñar.

Cuando las docentes egresadas manifestaban “*no podés formar sólo desde la teoría*”, están haciendo alusión a esta posibilidad que te brinda el conocimiento desde perspectivas críticas. En realidad, la teoría sí actúa en ellas como posibilitadora de cambios. Los marcos teóricos desarrollados permiten el despliegue de determinadas acciones que se nutren en los escenarios institucionales. Quizá cuando “sientan” que la experiencia docente las acompañe puedan resignificar la formación teórica ampliada durante el trayecto de formación inicial. Tal vez, ese sea uno de los caminos posibles que comience a delinear “otra institucionalidad” en la escuela ‘primaria real’ tal como lo expresan en sus relatos.

### **c)- Que se tejen entre el docente como “sujeto político” y el docente en el marco de la micropolítica institucional**

- ***“La organización interna de la escuela cómo influye en las prácticas docentes”***

*“Y los docentes hacen tareas totalmente distintas. Yo conozco algunos casos. Entonces, **la organización interna de la escuela cómo influye en las prácticas docentes**. Será que se exige menos. No sé por qué sucede. Yo trabajé en una escuela pública [era suplente] pero como estaba trabajando en la escuela privada tenía que elegir. Viste que acá en la provincia no podés tener dos cargos. Aunque todo el mundo dice que no hay docentes, pero es re difícil conseguir un cargo en una pública. ¡Es tanta la burocracia!”* (Docente egresada 7. El resaltado en negrita es nuestro).

Otro aspecto que es relevante mencionar, de acuerdo a la perspectiva de las profesoras formadas en el IFDC S/L, se refiere al despliegue de prácticas docentes diferentes, en relación con el tipo de gestión institucional. Es decir, pareciera ser que de acuerdo a las características de la escuela (pública o privada), las docentes desarrollan determinado tipo de prácticas, condicionadas a las exigencias instituidas y a las posibilidades de alterarlas.

En base al relato anterior podemos plantear la importancia que revisten las vinculaciones que puedan entablarse entre la imagen de un docente como protagonista de cambios institucionales, como sujeto político que altera posicionamientos y prácticas, y el docente en el marco de las micropolíticas que se definen en las instituciones escolares singulares. Es decir, las egresadas se forman en una cultura institucional que tiende a construir una nueva configuración del docente del nivel primario, la cual entra en tensión a partir de las primeras vinculaciones que se tejen en base a las características que se presentan en los escenarios escolares. Quizá visibilizando las relaciones que puedan generarse entre esas nuevas configuraciones del docente y el análisis minucioso

de las características que adoptan las micropolíticas escolares posibilite construir nuevos saberes tendientes a un despliegue de prácticas docentes críticas.

○ **¿Quién es docente en la escuela?**

*“Porque para uno llegar a **ser docente** y **sentir** ese ser docente y ese **reconocimiento social** de la **certeza** de lo que sabe, de lo que está enseñando, **de lo probado**, de lo que da **resultado**. Y cómo eso al docente lo constituye como tal. Porque ¿quién es docente en la escuela? La que tiene años de experiencia y se está por jubilar. Porque esa es la señorita que sabe cómo se enseña. Y qué paradoja porque cuando llegó a ese conocimiento de cómo se enseña, se estancó en dar exactamente lo mismo, en probar con diferentes grupos lo mismo, de la misma manera y **no modificar nada**. Entonces, este **ser docente** se lo atribuye a la antigüedad, a la experiencia que te da los años y moverte con la **certeza y la firmeza** de saber que **eso es lo que tenés que hacer**. Esa es la esencia de **ser docente** que se transmite en la escuela. Entonces, cuando vos empezás se siente esa carencia y te decís: ‘entonces lo que a mí me está faltando es la experiencia’. No es que yo no sepa sumar, no sepa multiplicar, lo que yo no sé es **cuántas veces** lo enseñé para tener la certeza de que ese es el método de enseñanza que tengo que repetir a lo largo de los años. Entonces, es bravo, porque cuando te logras hacer al sistema, al nivel, **te quedaste prendida a él y ya no pensás, repetís**. Y yo creo que esto que te digo es parte de la mirada que tienen tus colegas docentes y que ellas me cuentan lo que les pasó cuando entraron, “si vos no aprendés a ser docente como nosotras somos y... ¡date por despedida de esta escuela!”.* (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

Claramente en el fragmento que presentamos podemos visualizar la ‘gramática de la escuela’ entendida también como la apropiación de las reglas que orientan la vida institucional. Pareciera ser que el camino indiscutible del docente que circula por instituciones educativas con características similares a las presentadas por la entrevistada (escuela de gestión privada, con una clara presencia de normas rígidas, escasas instancias de participación para el armado de la planificación, restricciones para el abordaje de metodologías innovadoras) es el de la repetición, el de la aplicación de actividades ‘ya probadas’ para la obtención de resultados. Lo curioso de este análisis es que en tan poco tiempo de estadía en la escuela (cuatro meses) ya pudo visualizar el camino trazado para los docentes que ingresan, permanecen y se retiran de la institución.

Es interesante observar cómo interpretan las docentes formadas en el IFDC S/L, el proceso de ‘metamorfosis de un docente del nivel primario’. De acuerdo a su análisis, atravesado por las condiciones organizativas de la escuela en la que desarrolla su práctica profesional, para llegar a ‘*ser docente*’, ‘*sentir*’ la docencia y ser reconocido como tal, es fundamental la experiencia. Es decir, el haber ‘*probado*’ y ‘*experimentado*’ las maneras de enseñar los contenidos del nivel, para alcanzar así el método que ‘*da resultado*’ y repetirlo en las diversas situaciones áulicas.

La experiencia se convierte, desde esta perspectiva, en una pieza clave del proceso de construcción de la identidad, ya que posibilita, sostener con total seguridad las situaciones de enseñanza. De modo contrario, el docente que recién se inicie deberá realizar las pruebas de ensayo-error en relación con la metodología de trabajo utilizada en el aula, para llegar luego de un largo camino, a sustentar los conocimientos propios de un docente.

El relato precedente remarca lo que veníamos sosteniendo. La experiencia sigue siendo el criterio por excelencia que define el reconocimiento, en la escuela, del docente. Pareciera ser que para convertirse en docente, (“ser”, “parecer” y “ser reconocido como tal”), habría que permanecer un tiempo determinado en la escuela descubriendo los “gajes del oficio” (Alliaud y Antelo, 2009). La experiencia se configura como un criterio de validación del rol, a partir de la cual se fundamentan los conocimientos desarrollados durante la formación inicial, y al mismo tiempo se generan otros.

También observamos que las docentes especifican el control que se manifiesta, por parte de la gestión directiva de las escuelas, de sus prácticas de enseñanza. Ese control se evidencia tanto en escuelas de gestión privadas como públicas, y se focaliza, por ejemplo en el control por la cantidad de contenidos que se enseñan en cada división del mismo grado escolar. Nuevamente podemos decir que la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) se impone frente a criterios pedagógicos que pueda sustentar el docente del nivel, en cuanto a posturas de índole constructivistas que priorizan procesos de aprendizajes significativos.

Decimos que la gramática se impone porque prima en la organización de la enseñanza los tiempos y espacios escolares, la distribución de una serie de contenidos que responden al mismo grado de profundización, independientemente de las

características del grupo de alumnos. En esta situación vivida por las docentes, se registra una vez más, que los fundamentos de las posturas constructivistas que impregnan una gran mayoría de las unidades académicas presentes en el diseño curricular de la carrera del IFDC S/L, no pueden ser puestos en práctica por ellas, ya que el criterio de organización curricular en las escuelas, se basa fundamentalmente en los contenidos a enseñar, en detrimento de los sujetos que aprenden.

○ ***“Me entusiasmaba mucho trabajar en una escuela así”***

El fragmento de la entrevista que presentamos a continuación deja entrever los análisis que realiza la docente egresada en base al trabajo en dos escuelas, una de gestión pública y otra de gestión privada. Esta última, es una escuela no confesional (no religiosa) ubicada en una zona céntrica de la ciudad. La escuela se caracteriza por abordar la inclusión educativa de personas que presentan capacidades diferentes.

Tal como lo expresa la entrevistada:

*Me entusiasmaba mucho trabajar en una escuela así (gestión privada). Eran grupos reducidos. Todos se conocían. **Para mí significaba un gran desafío.** Tenía alumnos con discapacidades, pero la gran mayoría tenía su tutor pedagógico. Fue algo muy nuevo trabajar con otras personas sobre un mismo chico. Yo aprendí mucho. La verdad que ahí conocí verdaderamente lo que era la diversidad en el aula (...) En la escuela privada hay otro clima, por ejemplo, no hay timbre, cuando vos terminas la tarea le decís a los chicos que se tomen un descanso, pueden comer en el aula si quieren, siempre y cuando no interrumpa alguna actividad. En cambio, **en la escuela pública todo es diferente.** Los horarios rígidos y pautados, las tareas se cumplen a raja tabla, tengo que terminar los temas que se fijan para la semana, y bueno tantas cosas diferentes (...) **En una escuela [pública] aprendo de la organización.** Es tan rígida, las reglas están escritas, las normas de convivencia se respetan a raja tabla”. (Docente egresada 3. Primera entrevista, junio, 2012. El resaltado en negrita es nuestro).*

Las docentes egresadas del Instituto comenzaron sus prácticas laborales de manera inmediata. Algunas a principios o mediados del año 2011 (recién recibidas) otras a principio del año 2012.

Por lo general, comenzaron a realizar suplencias cortas en escuelas de gestión pública que necesitaban cubrir licencias temporarias (desde un día, una semana hasta un mes) de docentes titulares.

Luego, iniciaron prácticas docentes por un período de tiempo mayor en escuelas de gestión privada, cuyo sistema de ingreso se basa principalmente en entrevistas con miembros de la gestión directiva y presentación de propuestas de enseñanza.

Las docentes entrevistadas han podido visualizar, a pesar del breve período de trabajo en las escuelas, las diferencias laborales sustentadas en instituciones de gestión pública o privada.

Por lo general, observan que en las escuelas privadas existe una organización escolar diferente, asociada a un mayor ‘control’ de las acciones pedagógicas. Es decir, expresan que en las escuelas con dicha modalidad de gestión se les presentan otras demandas institucionales relacionadas a diversas tareas: presentación semanal de carpetas de actuación docente (planificaciones semanales); preparación de actos escolares; presentación de proyectos curriculares integrados con otros colegas; preparación de reuniones de padres, entre otras.

De manera diferenciada, algunas docentes entrevistadas que presentan experiencias laborales en escuelas públicas ubicadas en zonas céntricas de la ciudad de San Luis, identificaron otras demandas y exigencias propias de las escuelas en donde se desempeñan como docentes del nivel primario. En algunos casos, exigencias asociadas a lo que han denominado como el “trabajo social” de los docentes, tanto en lo que respecta a temas de orden afectivo, como de carencias alimentarias por parte de la población estudiantil.

Asimismo, existen demasiadas diferencias entre las escuelas del nivel primario. No se podría decir de manera tan liviana que las escuelas de una modalidad de gestión, asumen determinadas características. Lo que sí podemos decir, que el factor que diferencia los modos de trabajo de las docentes del nivel, se asocian, al menos en un principio, con las características de los estudiantes que asisten a las escuelas, con los diversos requerimientos de la gestión directiva hacia las docentes y con la solvencia profesional que van adquiriendo las nuevas docentes en las instituciones educativas.

## **La aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales**

Los desafíos que las docentes se plantean actúan como orientadores de su práctica profesional, ya que están presentes en la toma de decisiones cotidianas.

En sus relatos aparecen entremezclados los desafíos que identifican en los escenarios escolares, junto a sus miedos, sus expectativas y finalidades. Por tal motivo, decidimos reagrupar las subcategorías discriminando los aspectos más relevantes que mencionan en relación a los desafíos que orientan su práctica docente.

Un aspecto sumamente relevante a destacar de los relatos de las docentes se refiere a la rutinización de las tareas, al ‘cansancio’ frente a las exigencias que se les presentan cotidianamente en las instituciones escolares. Todo pareciera indicar que ese sentimiento de pesadez, de fatiga, se generaría a medida que avanzan los años en el ejercicio del rol docente, marcados principalmente por los problemas inmersos en las instituciones. Es decir, que frente a la complejidad de la estructura escolar, el docente debe estar constantemente renovando sus motivaciones que lo impulsan al despliegue de “*acciones transformativas*”.

Las subcategorías construidas se refieren a los desafíos:

- a) -Relacionados con la revisión de las prácticas institucionales que “primarizan” la escuela.
- b) -Relacionados con la gestión de experiencias escolares significativas.
- c) -Relacionados con la profesionalización de la docencia.
- d) -Relacionados con la construcción de nuevas vinculaciones con la escuela.

## **a)-Relacionados con la revisión de las prácticas institucionales que “primarizan” la escuela**

- **“Tengo ese miedo de cansarme de la docencia”.**

*“Tenés compañeras que tienen mucha predisposición. Y te ayudan o te escuchan mucho. También tenés compañeras con muchos años de antigüedad que ya no tienen muchas ganas y se quejan todo el tiempo y pretenden que vos también te quejes. Y yo no quiero que me pase. Espero no cansarme. **Después ya lo asumí. Después lo tomás con humor. A mí me encanta enseñar. Tengo ese miedo de cansarme de la docencia**”.* (Docente egresada 7. El resaltado en negrita es nuestro).

- **“Ahí viene la nuevita”.**

*“A mí hasta el año pasado me cargaban “ahí viene la nuevita”. Bien, todo bien, pero se notaba que era ese derecho de piso. Y me decían **“cuando yo tenía tu edad hacia las mismas cosas que vos, ya vas a ver dentro de un par de años te vas a cansar”** (Docente egresada 2. Segunda entrevista, año 2013. El resaltado en negrita es nuestro).*

- **“La escuela es un caos”**

*“Fui a hablar con la maestra de una escuela (para una suplencia corta de un mes). Me llevó al aula y me dijo ‘estos son los chicos, fijate qué podés hacer con ellos este mes’ (...) Yo me quedé helada porque no sabía qué responderle (...) La organización de la escuela te lleva a eso, ¿cómo qué puedo hacer ese mes? **La escuela es un caos. No sé cómo trabajar**”.* (Docente egresada 1. Primera entrevista colectiva, setiembre, 2014. El resaltado en negrita es nuestro).

Son muy significativas las palabras que utilizan las docentes para describir las vinculaciones que se despliegan con los colegas en la escuela. La identidad docente construida por otros y atribuida a las “nuevitas”, a las que recién ingresan a la docencia, se naturaliza en la escuela. Las prácticas de repetición esperada, “*pretenden que vos*

*también te quejes”*, se convierten en una de las acciones predominantes en el proceso de socialización profesional.

Los análisis que realizan las docentes de la cultura escolar de la escuela les permiten, en un principio, reconstruir las miradas que sustentan sus colegas. Pueden discriminar desde muy temprano características que prevalecen en la micropolítica de la escuela (Ball, 1989), por ejemplo, las lógicas de acción relacionadas a prácticas de coalición: *“tenés compañeras que te ayudan y te escuchan mucho”*; a prácticas de control y de poder: *“compañeras con muchos años de antigüedad que ya no tienen muchas ganas y se quejan todo el tiempo (...) y pretenden que vos también te quejes”*.

Las nuevas profesoras del nivel primario construyen reflexiones en pos del desafío que identifican como condicionante de su futura práctica docente, sabiendo que la antigüedad (en la escuela) actúa como un criterio que le otorga cierta autoridad al docente.

El anuncio de la profecía sobre los modos que podría adoptar la futura práctica de las ingresantes, provoca inicialmente un desconcierto en las profesoras del nivel. Cuando una colega le expresa *“cuando yo tenía tu edad hacia las mismas cosas que vos, ya vas a ver dentro de un par de años te vas a cansar”*, le describe un escenario posible a raíz de las condiciones que presentan las instituciones escolares. Asimismo, la situación descrita posibilita reorientar los interrogantes que las nuevas docentes realizan sobre su práctica, reconociendo este panorama desalentador, como uno de los desafíos que la institución actual le refleja.

Los efectos que provocan las reflexiones que realizan las nuevas profesoras del nivel en relación a las docentes que *“no tienen muchas ganas”* y las que *“tienen mucha predisposición”*, impactan en el proceso de construcción de su identidad porque las conduce necesariamente a revisar los ejes que la estructuran. En dicha revisión las docentes pueden dilucidar el camino que desean adoptar en relación a las prácticas institucionales situadas, intentando alejarse de aquellas que *“primarizan”* la escuela, relacionadas con la repetición sin sentidos de acciones escolares, de rutinas vaciadas de contenidos, de ausencia de compromiso social con la tarea.

El término *“primarización”* está asociado a esa pérdida de significatividad de las prácticas docentes que se despliegan en una cultura escolar tendiente a la permanencia

de ciertas lógicas de acción, y que precisamente en la actualidad, se ven interpeladas por mandatos que tienden al cambio y a la renovación de las mismas. Como bien venimos sosteniendo en la investigación, son las propias docentes las que llevan consigo el lema del cambio, el mandato de la transformación de escenarios escolares en pos de delinear una nueva institucionalidad (P.T.F., 2007) que conduzca a la emergencia de prácticas docentes situadas.

En el fragmento siguiente continuamos ilustrando esta postura.

○ ***“No te primaricés...que la escuela no me absorba”***

*“Cuando yo le cuento a una colega de acá del IFDC que doy clases en la escuela que estoy, lo primero que me dijo fue: ¡qué bueno, pero no te primaricés! No sé bien que me quiso decir, pero entendí que me quería decir que la escuela no me absorba, y **que el sistema primario no me aplaste**. Que no me hiciera al nivel. No te pliegues a que das matemática y que la vas a dar de la misma manera siempre. Creo que por ese lado iba lo que ella me dijo. Yo creo que me quiso decir eso: “vos tenés muchas posibilidades de pensar otras cosas, no te achanches en el nivel, **no te quedes con que no hay otras cosas por hacer**”. Fue muy fuerte. Me lo dijo en la puerta de la escuela. Fue muy significativo que me lo dijera allí. Creo que ella lo puede decir. A mí me dejó la cabeza dándome vueltas. Y digo, lo que quieren es que contraste ¿no?”. (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).*

En el fragmento precedente se puede vislumbrar el sostenimiento de la atribución de sentido de la docencia asumida por los formadores del IFDC S/L, en cuanto a la construcción de una docencia transformada, ya en contextos de formación laboral. La expresión usada “no te primaricés”, encierra significados relacionados a la figura de una escuela y de un docente del nivel, alejados de los nuevos mandatos que circulan por la institución formadora actual. Es decir, atribuir el lema del cambio a las nuevas docentes egresadas del Instituto, implica para los formadores, mantener una cierta distancia con la institución del nivel primario, que les permita asumir la distinción formativa endilgada por la transformada institución del Nivel Superior. En el mensaje de la docente del Instituto está presente uno de los mandatos que circula por la institución formadora, en cuanto a la renovación de los escenarios escolares del nivel primario.

También en la expresión de la docente egresada “*creo que ella lo puede decir*” se marca la importancia que reviste el estar ‘afuera’ de la institución, el pertenecer a otra cultura institucional desde la cual se está mirando. La construcción de la identidad implica diálogos entre las representaciones que otros hacen en relación a un objeto en particular y los significados construidos y asumidos por los sujetos intervinientes en ese juego dialéctico (Barbier, 1996; Dubar, 2002). Nuevamente frente a la situación que describe la egresada se puede vislumbrar cómo inciden en ellas los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios en los contextos formativos.

Inicialmente la docente formadora vuelve a instalar la revisión de las prácticas docentes en el contexto de la primaria, prácticas que las profesoras del nivel revisan desde la formación inicial (en sus primeras experiencias de residencia docente, por ejemplo) y que continúan al ingresar en las instituciones escolares.

Es muy significativo el planteo que ambas profesoras (formadora y egresada) realizan alrededor de lo que han denominado la “*primarización*” de las prácticas que desarrollan precisamente en el contexto de la escuela primaria. Interesante asumirlo como punto de partida quizás para detonar otros análisis que puedan estar ocultos o encerrados detrás de ese planteo.

## **b)-Relacionados con la gestión de experiencias escolares significativas**

En los dos primeros sonidos de las voces de las docentes egresadas que presentamos a continuación, nos detenemos en el análisis que realizan en relación a las características de la cultura escolar y la posibilidad de gestar experiencias significativas. Sus miradas asocian el escenario áulico como un “*refugio*”, desde el cual, comienzan a pensarse como protagonistas del cambio. Al mismo tiempo, analizan también que ese refugio se ve interpelado por una modalidad institucional que colabora a gestar un “*sistema que aplasta y achancha*”. Los desafíos actúan, entonces, como factores

“iluminadores” de los escenarios escolares, ya que les permiten visualizar, en parte, lo que acontece y delinear acciones singulares que fortalecen los posicionamientos adoptados.

○ **“El aula como un refugio”**

*“Yo creo que hay un gran desafío: captar el interés de los chicos (...) Me preocupa el tema de la violencia más simbólica que penetra en la escuela de una manera terrible y en todo ese contexto vos le tenés que enseñar al chico las fracciones. Por eso me obsesiona el tema del refugio, **el aula como un refugio**, un lugar en donde puedan por un ratito poner la cabeza en otro lugar (...) tipo línea de fuga de esa sociedad que lo violenta todo el tiempo (...) Aprender en contexto de violencia y de carencias múltiples es un desafío que atraviesa la primaria”* (Docente egresada 2. Segunda entrevista, junio, 2013. El resaltado en negrita es nuestro).

El abanico de lecturas que las nuevas docentes egresadas realizan sobre la escuela primaria actual, refleja el proceso analítico vivido durante la etapa de la formación inicial. Cuando expresan, “*creo que el gran desafío es captar el interés de los chicos*” están señalando la necesidad de configurar nuevos escenarios formativos desde la “invención del hacer” (Terigi, 2008). Continúan las lecturas significativas en relación con el curriculum de la escuela en donde se reasumen como protagonistas del cambio y como docentes que analizan las nuevas situaciones vivenciadas en las instituciones.

Hablan de experiencias escolares significativas reubicándose desde una posición que intenta recuperar el lugar del docente como ejecutor de prácticas de enseñanza relevantes. Ya habíamos analizado la valoración que adquiere “*ser un docente con todas las letras*”, traducido en la importancia que reviste la configuración de nuevos escenarios educativos. Entonces, esta recuperación de la figura de un docente enseñante, protagonista de la gestación de procesos formativos, entra en consonancia con la gestión de experiencias escolares significativas, ya que se asumen como sujetos políticos con capacidad transformativa.

El “*aula como refugio*”, quizá se relacione con la idea de protección, de cuidado o seguridad que la institución educativa, a través de la mirada de las nuevas docentes, pretende sostener. Refugio al mismo tiempo de la capacidad formativa que reivindica la tarea docente actual. Refugio de una mirada diferente sobre este docente en plena etapa de construcción de su identidad.

Blase (2000) planteaba la importancia que encierra, desde la micropolítica, conocer lo que las personas piensan y sus convicciones en los enclaves sociales. El aula como un refugio se reinventa como espacio para fortalecer las subjetividades de los alumnos que forman, brindándoles así, la posibilidad de vivenciar otras experiencias educativas. A partir de la descripción que realiza la docente, se reconoce nuevamente, la influencia que ejerce en ellas el posicionamiento de la formación política e ideológica que estructura la carrera, depositándole la cualidad de “orientador” de la práctica docente.

La expresión “*tipo línea de fuga de esa sociedad que lo violenta todo el tiempo*”, permite analizar el posicionamiento de la docente en relación a la trascendencia de la formación institucional. Como bien lo afirma Ball (1989) “*las perspectivas y los compromisos educativos de los profesores (...) reposan en creencias más fundamentales sobre la justicia social y los derechos humanos, y sobre los fines de la educación en la sociedad*” (Ball, 1989, pp. 30-31).

○ **“Hay mucho de esta cosa del sistema que achancha y aplasta”**

**“Complejizar los contenidos, que no aprendan siempre lo mismo ... Yo me encontré en sexto con chicos que no sabían dividir. Les dimos todo el año para que pudieran aprender...hicimos una tabla gigante y ellos iban a consultarla todos los días. No me quedé en pensar: tendrían que saber...no tendrían que estar acá. Me parece mejor pensar qué está pasando que un chico de 6to está ahí. Y no hacer nada porque ellos no saben dividir (...) Te pones a enseñarles y listo. **Hay mucho de esta cosa del sistema que achancha y aplasta**...si no podés con un trimestral ¿qué haces en la escuela? si pudiéramos pensar en cada acción que hacemos”** (Docente egresada 2. Segunda entrevista, junio, 2013. El resaltado en negrita es nuestro).

El relato refleja nuevamente la intervención que asumen las nuevas docentes en los contextos de formación laboral en cuanto a la alteración de prácticas de enseñanza. En el análisis que describe la docente se refleja la matriz analítica incorporada, fruto de la formación docente inicial. Dicha matriz le permite analizar la micropolítica (Ball, 1990) que se desarrolla en la escuela, desde el lugar de la permanencia de ciertas prácticas rutinizadas que ya forman parte del *“sistema que achancha y aplasta”*, así como también de las prácticas que alteran escenarios escolares, *“me parece mejor pensar qué está pasando”*.

Nos volvemos a detener en la mirada analítica que han desarrollado las docentes egresadas del IFDC S/L, ya que a partir de la misma, pueden ‘tomarse el tiempo’ para pensar qué sucede en las instituciones escolares en donde se desempeñan como profesionales, desde posiciones que involucran poner en juego la formación política e ideológica a la que se referían los docentes formadores, como uno de los posicionamientos que estructura la identidad de las nuevas docentes del nivel. Ese ‘poner en juego’ implica involucrarse en la compleja trama de relaciones que envuelve a la práctica docente actual y plantear estrategias de intervención que pretendan modificar las situaciones de partida.

Tal como lo expresa en el relato, la docente se posiciona desde un lugar que le habilita la revisión de lo que se viene haciendo en la escuela, revisión que también comenzó a deslizarse en la etapa de la formación inicial en el Instituto. Pareciera ser que ya en situaciones institucionales concretas se reedita el análisis desarrollado durante el cursado de la carrera. Es decir, que las características que definen a las culturas institucionales de la escuela primaria, favorecen el despliegue de prácticas analíticas gestadas en la cultura institucional del IFDC S/L.

- ***“Esas experiencias son las que me hacen todos los días decir vale la pena”***

*“Una vez los chicos me dijeron: a mí nunca nadie me había explicado matemática. Yo aprendí a dividir con usted. Esas son las cosas que agradezco de esta profesión me alegro de no haber dejado. **Esas experiencias son las que me hacen todos los días decir vale la pena.** Hay días que venís medio frustrada. Esas cosas son las que te hacen seguir. Pueden tener otras dificultades después, pero esos chicos no se van*

*a olvidar de los temas que trabajamos”* (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).

El relato refleja en parte las múltiples situaciones que se vivencian en la escuela. Por un lado, veníamos analizando aquellas visiones que algunas docentes, con cierta trayectoria institucional, han construido en relación con las profesoras que recién se inician en la docencia, explicitando que luego de un tiempo de “estadía institucional” alcanzarían un cierto cansancio por la tarea. Por otro lado, remarcamos que es el mismo proceso de enseñanza el que reafirma la tarea cotidiana del docente y que, en definitiva, les posibilita continuar con su práctica profesional, enriqueciendo la motivación inicial de elección de la carrera. Es decir, en las culturas escolares se pueden generar dos procesos contradictorios en base a la tarea cotidiana. Uno, en donde las características propias de la escuela afecta el nivel de entusiasmo de las docentes, provocando una pérdida de sentido de la tarea (cansancio, desapego institucional, presencia de malestar, queja). Otro, en donde el docente revisa las características que adoptan las escuelas del nivel, releendo en ella las situaciones cotidianas que lo deslumbran.

○ **“Se genera otro ambiente”.**

*“Yo les pongo en el escritorio la notebook, me hice un atril para colocarla. Se sientan todos en el piso todos callados, me hacen caso. **Se genera otro ambiente (...)** Te sentás, les hablas, les decís lo que vas a hacer. Que todos puedan ver. Hasta que todos se callan vale la pena. **Y trabajan y están conectados**, después me piden ver el video de nuevo (...) Es más productivo: doy matemática, ciencias sociales y tecnología. A mí me parece más importante analizar el enunciado de un problema y que sepan qué tienen que hacer. Me preocupa la interpretación de los problemas...me preguntan qué cuenta hago, qué tengo que hacer... Si vos estás en tercero y no pueden entender un enunciado para qué te vas a volver loco con todas las cuentas”.* (Docente egresada 2. Segunda entrevista, junio, 2013. El resaltado en negrita es nuestro).

El relato deja entrever la importancia otorgada por la docente al proceso de enseñanza desplegado en el contexto áulico. Cuando afirma “*se genera otro ambiente*”

se está pensando como una docente que gestiona prácticas formativas significativas, a partir de prácticas de co-construcción (Rockwell, 2000) de conocimiento con sus alumnos.

Las construcciones de sentido de la docencia asumidas por las profesoras formadas en el IFDC S/L, les permiten instalarse en los contextos formativos laborales, desde el lugar de la revisión constante de las prácticas escolares cotidianas y alterar, en base a dicho proceso, las acciones institucionales.

Nuevamente se colocan en el centro de la escena como protagonistas responsables del proceso de enseñanza, guiando a los alumnos en la tarea escolar, *“te sentás, les hablas, les decís”*.

El relato permite revelar, en parte, el proceso de construcción de estas identidades docentes renovadas, porque subyacen en las decisiones que asumen las profesoras del nivel primario, las marcas que van dejando los conflictos entre las permanencias y los cambios que se despiertan en los contextos formativos (inicial y laboral). El diálogo que realizan con el conocimiento escolar (*“me parece más importante analizar el enunciado...”*), para luego afirmar por qué su proceso de enseñanza se direcciona de una manera determinada, deja entrever, las primeras resoluciones que las docentes adoptan frente a los conflictos, ya que, el ‘cambio’ en la escena descrita, se posiciona como un orientador significativo de la tarea áulica: *“y trabajan y están conectados”*.

○ ***“Fue una experiencia muy linda”***

*“Trabajamos con docentes de la universidad de San Luis. Yo me acoplé a este proyecto con los sextos. Trabajar con libros digitales... yo llegué estaba de manera informal el proyecto. Yo lo redacté, a la maestra le gustó y lo presentamos. Veíamos a los chicos con el cuento armado. Los chicos veían sus dibujos en la compu y les encantaba. **Fue una experiencia muy linda (...)** Yo le doy importancia a las cosas que suceden en la escuela, ver a estos chicos fascinados por escuchar su voz en un microcine pudo poner su participación en un producto que es de todos”* (Docente egresada 2. Fragmento de la primer entrevista colectiva, setiembre, 2014. El resaltado en negrita es nuestro).

Los conocimientos situados (Díaz Barriga, F., 2003) facilitan redireccionar la práctica docente. La importancia que las docentes le depositan a la vivencia de experiencias significativas, destinadas a sus alumnos, las reivindica como profesionales de la educación con “sólidos conocimientos” para delinear escenarios formativos. La misma cultura escolar puede intervenir en las decisiones que asumen las docentes, sea tanto, para continuar con prácticas que identifican a esa cultura, o para introducir variaciones en las maneras de pensar y actuar. Cuando la docente afirma “*yo le doy importancia a las cosas que suceden en la escuela*”, está depositando en la vida institucional cotidiana, en la experiencia única, la posibilidad de alterar escenarios formativos, para que se tornen significativos para los actores participantes. Ese “*dar importancia*” expresado por la profesora, se asocia con la metáfora de pensar en la escuela como un gran libro en donde suceden cosas únicas e irrepetibles (expresión de la docente egresada 4, Pág. 271).

También el mirar la escuela como escenario formativo que impacta en la identidad de las nuevas docentes del nivel, posibilita pensar la misma como el “*otro escenario en donde los docentes aprenden*” (Alliaud, 2010) y quizá, esta situación inaugure nuevos diálogos entre las instituciones formadoras.

El ejemplo transparenta, además, la importancia que implica recuperar la “singularidad” de las experiencias formativas. Las docentes del nivel primario que se ubican desde este posicionamiento, lo hacen precisamente, porque pudieron reivindicar experiencias singulares sumamente significativas durante su formación inicial (experiencias formativas gestadas por los docentes en formación, espacio de co-formación entre pares, pág. 190).

En el relato de la docente queda reflejado de manera notoria esa necesidad de repetición (renovada) de prácticas formativas singulares. Se refuerza una continuidad que trasciende las experiencias y los sujetos, para depositarse en la significatividad que encierra el encuentro con el conocimiento y la vivencia de satisfacción por la participación activa en la formación. Además, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995).

○ **“Y va entendiendo”**

*“Y ese mismo chico siguió en la escuela y repitió por supuesto ahí. Pero no sabés lo que era en cuarto grado. ¡No unía las letras! Al menos ahora me une sílabas y va entendiendo, pero es un trabajo de seguimiento muy lindo, y lo mejor: ¡Que ves resultados! (...) Creo que un gran desafío es poder enseñar en la diversidad. Es decir, tener en cuenta las diferencias de los chicos. Porque uno avanza más rápido que otro. O porque tiene intereses diferentes”.* (Docente egresada 3. Primera entrevista, junio 2012. El resaltado en negrita es nuestro).

Para finalizar el análisis del desafío en relación con la gestión de experiencias escolares significativas, rescatamos la fuerza de las palabras explicitadas en el fragmento precedente, en donde la docente asume la responsabilidad del proceso formativo de un alumno, perteneciente a una cultura institucional que colaboró a la invisibilidad de las dificultades que presentaba su proceso de aprendizaje, posibilitando el recorrido institucional gradual, pero sin el alcance de los conocimientos requeridos para el nivel siguiente. Es la propia docente, que se asume como transmisora cultural (Terigi, 1013), la que ‘detiene’ el devenir de las prácticas institucionales que conducen a la repetición constante del alumno, ofreciendo una alternativa diferente, que revierte la situación de partida. Este ejemplo se inscribe en su identidad como una constante en su accionar, tendiente a replantearse las trayectorias de los alumnos que forman parte de la escuela primaria actual y que, en definitiva, cuestionan su propia práctica profesional.

**c)- Relacionados con la profesionalización de la docencia**

Al pensar la profesionalización de la docencia se revisa la formación docente inicial vivida en el IFDC S/L, y se reconstruyen nuevas lecturas en relación con la práctica. Son las mismas docentes las que colocan en “*primer plano*” (palabras de un formador) los fundamentos que orientan el “*por qué*” eligieron la carrera. Los sonidos de sus voces se relacionan con:

○ ***“Vas como encontrando la justificación de por qué queremos ser docente”***

*“Y al final qué hiciste con todo lo que te enseñaron en el IFDC. Algunas lo recuperan otras lo guardaron en un cajón. Este tema que al principio nos parecía tan reiterativo ¿qué es ser docente? ¿Qué clase de docente quiero ser? ¿Qué quiero lograr? **Vas como encontrando la justificación de por qué queremos ser docente.** (Docente egresada 4. El resaltado en negrita es nuestro).*

Las docentes se apropian de la construcción de sentido sostenida por los formadores del Instituto, ya que el legado que circula en la Institución de Educación Superior, las acompaña ya en sus contextos formativos laborales. Ese legado actúa en un principio como una ‘partitura’, que les permite deslizar los primeros sonidos de sus voces, recuperando los conocimientos desarrollados durante la formación inicial y alterando, al mismo tiempo, las significaciones atribuidas a la docencia.

El análisis sobre qué docente se quiere formar y que, en definitiva, atraviesa la carrera del Instituto, actúa como un eje central en la construcción de la identidad de las profesoras del nivel primario, porque tanto la revisión de las históricas tradiciones formativas como las características actuales de la profesión y de la institución escolar, favorecen a delinear “otro docente” (palabras de un formador) en donde el protagonismo que asume en su práctica, lo conduce a pensarse como un profesional que toma decisiones en la institución, con fuertes bases ideológicas (Ball, 1989).

○ ***“Y...Será que soy nueva o quiero que aprendan otra cosa”***

*“Yo el otro día le explicaba a la otra maestra que me decía vas muy lento. **Y será que soy nueva o quiero que aprendan otra cosa.** ¡Para qué ir tan rápido con algunos contenidos! Si no entienden contenidos sumamente importantes. Yo prioricé las cuentas, los problemas (...) las otras maestras le daban figuras geométricas...los chicos hicieron un sitio en el face para que yo no me fuera...a mí se me vencía la licencia (...) yo no critico, de repente tenés un grupo de alumnos que se encariña con el docente y cómo no. Por qué te vas a poner tan loca porque los chicos te abracen y te saluden cariñosamente (...). (Docente egresada 2. Segunda entrevista, junio, 2013. El resaltado en negrita es nuestro).*

Los diálogos que las docentes mantienen con sus colegas les permiten reafirmar sus construcciones de sentido sobre la docencia. Cuando la docente establece esa distinción entre “*será que soy nueva*” o “*quiero que aprendan otra cosa*”, explicitando una especie de desconocimiento de las reglas de acción de la micropolítica de la escuela, y de escasa influencia de las mismas sobre sus decisiones, está demarcando esa distancia entre la atribución de identidad construida por otro, y el desarrollo de una identidad construida en base a los conflictos que despiertan esos diálogos. La afirmación “*quiero que aprendan*” la reposiciona como profesional responsable de la tarea (Tenti Fanfani, 2009) asumiendo el desafío de construir un contexto en donde prime la significatividad del curriculum (De Alba, 1991).

○ ***“A mí me encanta poder trabajar juntas”***

*“Entablé una linda relación con otra maestra que tiene más de 20 años en la docencia...Nos juntábamos con los chicos y hacíamos cosas en conjunto. **A mí me encanta poder trabajar juntas**. Las otras maestras se morían de celos...¿cómo puede ser que pase eso?”.* (Docente egresada 1. Segunda entrevista, junio, 2013. El resaltado en negrita es nuestro).

La construcción de la identidad desde el diálogo con otros les posibilita reubicarse como un profesional que construye conocimientos colectivamente. Este accionar intenta revertir esa imagen sostenida en la etapa de la formación inicial, refiriéndose al docente como un “*sujeto abrumado por las exigencias institucionales*”.

También pareciera que “desentona” el trabajo colaborativo (asimétrico) entre una docente con experiencia y las “recién llegadas”, porque precisamente el tiempo de estadía en la institución (desde la mirada de las docentes “con experiencia”) es el que posibilita ocupar un lugar de experticia en la escuela, dejando de lado, en un principio, los conocimientos que forman el marco de referencia de las nuevas docentes. La relación que se entabla entre la dupla ‘experiencia’ y ‘recién llegadas’, genera el enriquecimiento de la identidad docente en ambas direcciones y recrea en definitiva la práctica docente cotidiana. Tal como lo expresa la docente: “*y hacíamos cosas en conjunto*”.

○ **“Vos sos responsable”**

*“Mis experiencias de la residencia fueron muy traumáticas. En una escuela pública en un sexto grado. Hacía dos o tres días que estaba yendo a la escuela y un día llegué y escuché que la maestra le decía al señor del kiosko de la escuela, - ‘Guárdame una porción para hoy’, - ‘Bueno, te la guardo’, -No, tráemela acá al aula’ - le dice. Entró el hombre al aula con un plato de fideos con pollo. ¡Yo casi me muero! Me dice:*

*-¿Querés? -No, gracias le dije. Ya comí. Y ella empezó a comer delante de los chicos. Los chicos como si nada. Se notaba que estaban acostumbrados. Me pareció una falta de respeto total, a los chicos, a mí, a la institución ¡No podés estar comiendo en el aula! La directora por ahí aparecía y les pegaba tres gritos a los chicos (...) **Yo creo que el control lo tenés que tener vos. Es una responsabilidad tuya. Vos sos responsable, no podés estar esperando que te controlen.** Me hubiera dicho, me cuidas a los chicos yo me voy quince minutos y vuelvo. Abrir el face y decirles a los chicos “copien, les dije que copien”. Y es toda una seguidilla de cosas que me pasaron y me marcaron en la residencia. La maestra de plástica que les decía: ‘a ver si terminan la primaria al menos, si saben que la cabeza no les da para más...’”. (Docente egresada 2. Segunda entrevista, junio, 2013. El resaltado en negrita es nuestro).*

El relato presenta varias fases de análisis realizadas por la docente egresada. En un principio, destacamos las imágenes construidas sobre la docencia desde las primeras experiencias prácticas (residencia). El término atribuido a las mismas (“traumáticas”) ilustra un escenario real de la docencia del nivel que la conduce a interrogarse sobre el lugar que desea ocupar en esa estructura institucional con paneles “fijos”, en donde el cambio, la transformación pareciera no irrumpir.

Otro análisis realizado por la docente se refiere al “acostumbramiento”, a “la naturalización” de las prácticas institucionales que no forman parte de la cultura de conocimiento propia de la escuela como institución formadora (ya analizado en párrafos anteriores). En el relato se analiza claramente cómo una ‘práctica foránea’ (el aula como “comedor”) que se incorpora en la cultura institucional de la escuela conduce al desvanecimiento de sus finalidades (ausencia de circulación y producción de conocimientos).

La lectura que la docente egresada realiza (en la instancia de la segunda entrevista individual) de la situación descrita se relaciona con la importancia de la recuperación del

“control” institucional por parte del profesional. Es decir, es la propia docente la que gestiona y direcciona las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En esta definición del ‘sí mismo’, el docente se asume como responsable de la construcción de otros escenarios formativos que tiendan a reivindicarlo como trabajador y profesional de la educación (P.F.D., 2007).

Por último, cuando remarca la frase de la docente de plástica *“a ver si terminan la primaria al menos”*, frase orientadora del destino formativo de los alumnos, está dejando al descubierto un panorama posible de actuación docente, del cual pretende alejarse. Dichas imágenes impactaron en su identidad y aunque parezca paradójico, colaboraron para sostener con mayor firmeza una figura del docente como profesional de la educación, asumiendo la responsabilidad que le cabe en el proceso educativo de la escuela primaria actual.

#### **d)-Relacionados con la construcción de nuevas vinculaciones con la escuela**

En base al análisis realizado de los desafíos que irrumpen en el proceso de construcción de la identidad, rescatamos, por último, tres sonidos de las voces de las profesoras del nivel primario, relacionando cada uno de los desafíos descrito anteriormente, con cada relato docente seleccionado.

Es decir que, los desafíos relacionados con la construcción de nuevas vinculaciones con la escuela, se nutren a partir de los tres desafíos analizados anteriormente: en relación a la práctica docente, a las experiencias escolares significativas y a la profesionalización de la docencia.

○ **“La reflexión de la propia práctica la tengo anotada al margen”**

*“El tema de revisar la práctica me lo dejó el Instituto, es una constante en el IFDC. **La reflexión de la propia práctica es como que la tengo anotada al margen. No puedo dejar de pensar.** Cuando tengo que hacer un trimestral pienso, qué les di, hasta dónde quiero llegar. Esa es la marca del IFDC, reflexionar sobre tu práctica (...) Yo lo siento muy presente. También lo siento por el contraste...este chico no puede, o te dicen mirá la familia que tiene... Pobrecito ayúdalo (...) Si vos podés ver la realidad complicada de los chicos no podés decir, mirá de dónde viene...tenés que ayudarlo...Dale una posibilidad, que puede elegir otra cosa en su futuro (...) Yo me acuerdo de maestras mías...Tan amorosas (...) referente cómo tener la autoridad sin haber levantado la voz nunca”.* (Docente egresada 2. Fragmento de la primer entrevista colectiva, setiembre, 2014. El resaltado en negrita es nuestro).

Cuando las docentes expresan que la reflexión de la propia práctica es una “marca” del IFDC S/L, reivindican la formación docente inicial como etapa significativa que dejó un sello en su identidad. Ese traslado de la matriz analítica construida, le permite vigilar en parte, las prácticas institucionales tendientes al proceso de “primarización” de la escuela. Al expresar, “no puedo dejar de pensar”, se posiciona (Vassiliades, 2012) en la institución escolar, tanto desde un lugar del saber, como desde un lugar del “servicio personal” (Tenti Fanfani, 2009), ya que intenta vincular a sus alumnos con otros escenarios formativos, evaluando las características que los condicionan.

La reflexión de su práctica y las acciones posteriores que se despliegan en base a la misma, posibilitan un hacer en donde la enseñanza es posible (Terigi, 2013).

○ **“El vos podés para mí es la frase de cabecera”**

*“Cuando me pasa que un alumno dice ‘cállate tonto vos no sabes nada ¡Cómo!! Pego el grito y me paro al frente **bien normalista** y empiezo y les doy una perorata (...) Acá todos somos iguales, tenemos las mismas capacidades, que no lo hayan aprendido antes no implica que no pueden aprender (...) **El vos podés para mí es la frase de cabecera**”.* (Docente egresada 4. Fragmento de la segunda entrevista colectiva, agosto, 2016. El resaltado en negrita es nuestro).

Este fragmento de entrevista nos remite concebir al docente como gestor de experiencias escolares significativas, vinculando a los alumnos con la posibilidad de ascenso, de mejora de las situaciones iniciales y alejándolos de los estigmas que se generan en las culturas institucionales en relación a las experiencias formativas anteriores. El docente analiza la situación, “*que no lo hayan aprendido antes no implica que no pueden aprender*” e invita al mismo tiempo, a alterar ese camino de evaluación sobre los saberes que sustentan, “*vos no sabés nada*”, convirtiéndose así en potenciador de prácticas situadas que orientan una formación significativa.

○ **“Ese es el tema de la escuela: la oportunidad”**

*“Ese es el tema de la escuela: la oportunidad (...) Esa es la impronta que tenemos que buscar para los chicos que no van a tener otra posibilidad en sus primeros años (...) El otro día íbamos entrando al aula y se empujaban, se gritaban. Bueno, cuando entramos al aula, me pare al frente, me quedé callada mirándolos. Parece que ese vacío, ese silencio los incomoda, al menos a este grupo, porque con el otro grupo de alumnos puedo estar todo un día al frente callada y no les llega siguen con la suya. Tiene dinámicas distintas. Cuando me vieron al frente en silencio empezaron a verme y quedarse callados. Habían unos que le sangraba la nariz, los curé. Les dije van a sacar una hoja, y van a contar qué les pasa, por qué están tan enojados, qué les pasa en sus casas, con sus compañeros. En silencio cada uno empezó a sacar la hoja y comenzaron a”.* (Docente egresada 8. Fragmento de la segunda entrevista colectiva, agosto, 2016. El resaltado en negrita es nuestro).

En este último relato se reedita el desafío de la docencia como trabajo de entrega y servicio personal (Tenti Fanfani, 2009) y como profesión que revisa, delinea y altera las situaciones formativas escolares. A partir del mismo se reposiciona la figura de un docente profesional de la educación con una formación que le permite tender nuevos lazos con una institución escolar que lo reta constantemente a realizar un “retorno sobre sí mismo” (Filloux, 1994).

El relato refuerza, además, la línea argumentativa que sostienen las nuevas docentes formadas en el IFDC S/L, en cuanto a pensar la escuela como un *refugio* que resguarda, a docentes y alumnos, de ciertas dificultades que los atraviesan, intentando

acercarles experiencias formativas que les posibiliten pensarse como otros sujetos sociales. En la misma línea de pensamiento visualizan a la escuela como *una oportunidad*, de mejora, de cambio, de posibilidad para trazar nuevos caminos, y a la vez, totalmente alejada de los discursos y prácticas (ya descriptos anteriormente) que impiden ubicarla como verdadera institución formadora.

## **CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPÍTULO**

Las líneas que recorrimos en el capítulo nos habilitan para continuar con nuestra mirada analítica. Volvemos a recuperar el sentido de la afirmación que hicimos en un principio, relacionada a los procesos de construcción de nuevas identidades docentes. Los posicionamientos asumidos y las prácticas desarrolladas por las profesoras egresadas del IFDC S/L en el marco de las culturas institucionales del nivel primario dan cuenta de ello.

Los sonidos de sus voces profundizaron los análisis que habíamos presentado en los capítulos anteriores.

Las nuevas configuraciones docentes construidas en base a los dinámicos procesos identitarios que se delinean durante la formación inicial y laboral colaboran profundamente a revisar los posicionamientos sustentados en sus prácticas docentes situadas, a partir de las cuales reafirman la construcción de sentido ya asumida durante el cursado de la carrera: la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral. Una vez iniciado este camino, continúan profundizando nuevas y renovadas vinculaciones entre la formación docente inicial y sus prácticas profesionales.

Dichas vinculaciones están marcadas por los cambios y las permanencias que se desarrollan en las culturas institucionales del nivel escolar estudiado. La revisión de sus marcos teóricos como orientadores de las decisiones que adoptan en las escuelas se tambalea, al enfrentar constantes contradicciones, entre un accionar heredado y los mandatos ‘incorporados’ desde la formación inicial.

Como bien analizamos en el capítulo las nuevas profesoras llevan consigo el lema del cambio, lema que las enfrenta con las tensiones de una nueva institucionalidad y la “primaria real” (tal como la mencionan en las entrevistas).

Es muy significativo cómo retoman el análisis de la “primarización” de la escuela, desde un lugar de constante vigilancia de la propia cultura de la que ahora son parte. La “primarización” asociada más a aquellas acciones que tienden a la pérdida de sentido de la escolaridad en general. Creemos que son los mismos ejes que estructuraron la formación docente inicial (explicitados por sus formadores) los que las invitan a repositionarse en la escuela y revisar la primarización de las prácticas.

Sostenemos tal afirmación porque al asumirse como sujetos políticos que piensan su práctica cotidiana, se adjudican la responsabilidad de sus acciones y reorientan las miradas que se dirigen a la escuela desde lugares que habilitan nuevos rumbos.

Pensarse como “sujetos políticos” las ubica como posibles potenciadoras de cambio, sabiendo que deben conducir sus acciones pedagógicas en base a los sentidos colectivos de la docencia. Ese pensarse a sí mismas como responsables de la introducción de modalidades diferentes de trabajo, las sitúa en el marco de la micropolítica institucional, caracterizada por ciertos rasgos que en un principio las desorienta. Los mismos se relacionan con las prácticas de coalición, que se desarrollan entre las “nuevitas” (término utilizado por algunas colegas de las instituciones) y las docentes con más experiencia escolar; las prácticas de control y poder que intentan direccionar las visiones construidas sobre la docencia en base a ciertas rutinas escolares que estructuran la vida institucional. Como bien lo afirma Graciela Batallán (2004) *“la autonomía vuelve a ser una característica necesaria del trabajo, a fin de restituirles la condición de profesionales ‘expertos’”* (p.194), ya que se les deposita la responsabilidad de la toma de decisiones en contextos complejos signados por la incertidumbre, en donde tendrán que reinterpretar constantemente lo que acontece.

El cambio que promocionan se traduce en cada una de sus acciones desplegadas; en las “marcas” o “huellas” que imprimen en sus prácticas educativas cotidianas, cada vez que rescatan a los alumnos de la rutina, de la repetición, del vaciamiento, de la invisibilidad. También cuando reasumen la “misión salvadora” de la escuela como una satisfacción personal. Satisfacción que se profundiza cada vez que vivencian el logro de sus alumnos ante los nuevos aprendizajes.

Cuando pueden mirar al otro y mirarse a ellas mismas en el trayecto recorrido enlazan un proceso que las reivindica y las reubica como coprotagonistas (junto a sus alumnos) de un complejo proceso educativo.

Las primeras imágenes que fueron construyendo de la docencia (historias familiares mencionadas por ellas con una fuerte presencia de docentes con “mayúscula”) junto a las nuevas que van configurando en sus prácticas profesionales, les permiten narrar su propia historia, una historia marcada por la incertidumbre, pero al mismo tiempo por la convicción de saber adónde quieren llegar.

Los desafíos que las culturas institucionales les demandan actúan como orientadores de sus trayectos formativos actuales, ya que los mismos las ubican en lugares que les posibilitan alterar ciertos sentidos construidos sobre la docencia que conviven en la cultura de la escuela.

Creemos que la articulación entre actores e instituciones, tal como lo propone el Plan de Formación Docente (2007), podría comenzar a desarrollarse a través de las acciones que las nuevas profesoras desplieguen en las instituciones escolares. El interrogante que inunda esta reflexión se refiere a ¿Cómo identificar “las necesidades de las escuelas” (P.F.D. Res. N°23/07, p. 12) e intervenir en los escenarios escolares, desde afuera?

Cuando decimos desde afuera hacemos referencia al análisis que hemos venido sosteniendo en los diferentes capítulos de esta tesis en cuanto a pensar la escuela desde el IFDC S/L, a sostener ciertas representaciones construidas en función de las trayectorias laborales y formativas tanto de los docentes formadores como de las docentes formadas en el Instituto.

Como hemos podido analizar, la escuela se les presenta, a las profesoras del nivel primario, como un territorio totalmente desconocido. Como bien marcan las docentes egresadas notan una gran ausencia de una formación orientada al nivel primario en el contexto de formación inicial. Quizá por eso, encuentran que el terreno escolar de la escuela se les presenta como desconocido. No han podido analizar durante el recorrido de la carrera la vida escolar desde los nuevos “paradigmas de la educación” (tal como lo explicitaban los docentes formadores).

El impulso por desarrollar nuevas modalidades de trabajo, pensando en “*organizaciones dinámicas y abiertas como ambientes de formación y aprendizaje*” (P.F.D. Res. N°23/07, p. 14) dista de las acciones que se desarrollan actualmente en el Instituto.

Hay caminos no trazados aún entre ambos contextos formativos. Las nuevas docentes intentan establecer nuevos lazos entre ambos, a partir de la recuperación de las construcciones de sentido que los formadores han construido. Hay nuevas decodificaciones que las egresadas realizan de dichas construcciones.

Es muy ilustrativa la situación que narra una docente egresada cuando hace alusión al diálogo mantenido entre ella y una docente formadora precisamente en la puerta de la escuela en donde trabaja. En dicha escena podemos rescatar cómo se reafirma la capacidad transformativa que se les atribuye a las nuevas docentes, haciendo referencia al término *“no te primaricés”*. Desde esta posición se está otorgando cierta relevancia a la formación docente inicial como potenciadora de los cambios que pueden introducir en la cultura institucional, y al mismo tiempo, como una especie de escudo protector para que la misma no altere la capacidad transformativa que las nuevas docentes poseen.

Quizá por eso, las nuevas docentes referencian a la escuela y al aula como un “refugio”, inicialmente para los alumnos, para brindarles seguridad y protección como ya habíamos mencionado, pero también un refugio para ellas, hasta que puedan movilizarse en terrenos más firmes y desplegar así acciones que potencien sus expectativas y den respuesta, en parte, a los desafíos que ellas están visualizando en los escenarios escolares.

## **CAPÍTULO VII**

### **VINCULACIONES FINALES DE NUESTRO RECORRIDO**

#### **ACERCANDO NUEVAS LÍNEAS INTERPRETATIVAS**

Las voces disonantes que acompañaron desde un principio este proceso investigativo colaboraron a delinear los rumbos que fuimos adoptando.

Las preguntas iniciales sobre las relaciones que las nuevas profesoras entablan entre la formación inicial propuesta en las renovadas instituciones de Educación Superior y las exigencias, demandas y desafíos que se les presentan en las instituciones escolares del nivel, fueron las que posibilitaron el surgimiento de nuevos diálogos. A partir de dicho entramado la investigación cobró un sentido prioritario porque las políticas educativas que modificaron de manera notoria las instituciones del Nivel Superior son constantemente reinterpretadas por las nuevas docentes del nivel primario en base a las diferentes vivencias escolares desarrolladas en las mismas.

Al comenzar la investigación nos encontrábamos revisando nuestra tarea como formadores de una carrera docente orientada al nivel primario, dado que las instituciones encargadas para tal fin, en la provincia, se habían desmantelado hacía ya más de una década. Precisamente ese contexto actuó como facilitador para la delimitación inicial de nuestro tema de investigación. Los cuestionamientos surgidos interpelaban el proyecto de carrera que se venía ampliando en base a nuevas construcciones de sentido sobre la docencia del nivel primario que ya adoptaba ciertos aires de cambio.

En un principio, primó una clara tendencia que bregaba por la definición de rasgos de una carrera renovada, que no guardara vinculación alguna con el modelo normalista ni ninguna otra tradición formativa. Se pretendía formar nuevos

profesionales, tendientes a desarrollar prácticas educativas situadas en contextos sociales complejos.

Algunas de las características que preconfiguraron la carrera se orientaron a definir: *su extensión*, aumentando su carga horaria y especificando nuevas unidades curriculares propensas a brindar perspectivas actualizadas de la educación; *su orientación*, en base a la flexibilidad del diseño curricular, ya que los profesores del Instituto podían presentar nuevas propuestas de formación que enriquecieran el trayecto de la carrera (el espacio de los E.D.I. por ejemplo); *sus rasgos identitarios*, traducidos en parte, en los cambios que adoptaban sus dinámicas institucionales, relacionadas a los enfoques que se le atribuían a las prácticas de investigación y formación continua, vistas como prácticas que permitirían la construcción de conocimientos sustentados en una relación dialéctica con la realidad educativa de la provincia y una constante retroalimentación entre las instituciones formadoras (Instituto y escuelas del nivel).

El interés por la construcción colectiva de una propuesta curricular para la formación de las nuevas profesoras del nivel primario adquirió tal relevancia que despertó entre los colegas que participábamos del emprendimiento, la necesidad de gestar espacios de investigación que profundizaran en el estudio de la carrera (un ejemplo de ello fue el proyecto PICT-R ya mencionado al principio).<sup>71</sup>

El análisis de los diseños curriculares de la nueva carrera (tres en total desde su inicio) colaboró también a delinear las acciones investigativas, en base a las primeras interpretaciones que realizaban los actores intervinientes en el proceso formativo. Las voces de los formadores y de las nuevas profesoras formadas bajo esas propuestas, enriquecieron los primeros análisis que se derivaban de los tempranos acercamientos al terreno.

---

<sup>71</sup> En el marco del Proyecto PICT-R se organizaron tres Jornadas Nacionales sobre Formación Docente, en las tres sedes centrales que nucleaba el Proyecto. La primera fue en el IFDC San Luis (año 2011); la segunda en el Instituto vinculado al proyecto del nodo Tandil (marzo, año 2012) y la tercera en un Instituto de Formación de la ciudad de Buenos Aires (setiembre, año 2012). Para mayor información ver: Arco, L., Godino, C. B., Montiel, C., Montiveros, L. (2015). Investigación y Formación Docente en la Educación Superior. Tensiones y desafíos. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5 (1), 1-24. Nuestra investigación comienza a delinearse en dicho contexto de trabajo en base a la obtención de una beca doctoral.

Los sustentos teóricos del primer diseño curricular de la carrera (como propuesta que surge desde el mismo Instituto, año 2006) reflejaban posicionamientos relacionados al docente que se pretendía formar, en base a las demandas que interpelaban a las instituciones escolares. Creímos estar viviendo, en ese período de surgimiento de una nueva carrera, experiencias de profundos cambios, traducidos en propuestas que habilitarían espacios para formar “nuevos docentes”. Este posicionamiento que acompañó las acciones que pretendían construir un proyecto formativo diferente, actuó al mismo tiempo como un analizador que reflejó los desacuerdos que convivían en el trayecto formativo de la carrera. Es decir, creíamos que la propuesta innovadora generaría rumbos formativos tendientes al desarrollo de profesionales que pudieran pensarse como “actores ineludibles” de cambios sociales, pero en realidad lo que la nueva propuesta curricular reflejó fue la necesidad de volver a pensar la educación en nuestro territorio, volver a pensar qué modalidades deberían adoptarse para la formación de docentes en sociedades cambiantes y complejas.

Teniendo en cuenta esa matriz analítica, la investigación permitió visibilizar los conflictos que se despiertan en relación con las construcciones de sentido sobre la docencia que se despliegan cuando emergen nuevas propuestas formativas. Este panorama dejó al descubierto los diversos posicionamientos que conviven en las instituciones que colaboran con la formación docente tanto inicial como laboral y la importancia que adquieren en las decisiones que se adoptan en las mismas.

Acompañó este procedimiento la búsqueda y reconstrucción de una historia colectiva de formación docente del nivel primario en el ámbito nacional y provincial. En un principio, esta etapa colaboró a delinear comparaciones entre las tradiciones formativas (Davini, 1995a, 1995b) que configuraron la inicial formación del “maestro” y las nuevas configuraciones presentes en los escenarios actuales, regidas por las normativas que estructuraron el campo.

El análisis iniciado ya en el momento de revisión de un nuevo diseño curricular de una carrera que arrastraba una cierta historicidad, tanto a nivel nacional por la relevancia que adoptó la figura del maestro en el proceso de alfabetización inicial y de construcción de la ciudadanía, como en el ámbito provincial, por la caracterización que

configuró a la misma como “cuna de maestros”, implicó el desmembramiento de los niveles de análisis que estructuraron la investigación.

Luego de un tiempo de acercamiento y alejamiento de nuestro tema, pudimos vislumbrar que inicialmente el germen del problema de la investigación estaba ‘encerrado’ en los primeros interrogantes que explicitamos en el anteproyecto de tesis. Es decir, el proceso conflictivo que acompaña durante su formación, tanto a los profesores del IFDC S/L como a las nuevas docentes formadas, enriquece sus procesos identitarios. La identidad docente precisamente se nutre a partir de los procesos conflictivos que se distinguen en la formación inicial de la carrera (Instituto) y en la formación que continúa en los contextos laborales (escuelas).

Los conflictos surgen precisamente cuando comienzan a explicitarse, por ejemplo, las nuevas construcciones de sentido de la docencia tanto las asumidas como las atribuidas. En ese proceso se configuran las identidades docentes renovadas en base a las lecturas que las profesoras del nivel primario realizan de su formación docente (atribuida en parte por sus formadores) y las exigencias que les demanda su rol en contextos institucionales.

La decisión de enfocar el problema de la investigación desde la teoría del conflicto habilitó pensar el proceso de construcción de la identidad desde una mirada diferente. Comenzamos a develar los diversos posicionamientos sobre la docencia contruidos por los formadores y las nuevas docentes formadas, en base a las históricas tradiciones de formación y a los nuevos “mandatos” que regulan la formación y la actuación profesional actual.

Los primeros diálogos que se entretujieron en base a dicha perspectiva, asumían constantemente una mirada comparativa, que intentaba alejarse rotundamente de la figura de un docente formado bajo las históricas tradiciones formativas, para acercarlo a la figura de un docente que delinea sus acciones educativas con claras intenciones de renovación de las instituciones escolares (P.F.D., 2007).

Quizá en la primera figura se imprimía una visión asociada a un modelo formativo de “adquisición” (Ferry, 1990) en donde conjugaban conocimientos teóricos y prácticos que luego se desplegaban de manera general en los contextos escolares. Es decir, no existía en las primeras etapas de la formación docente, una tendencia que lo

trasladara a pensar la renovación de las prácticas de enseñanza en base a las características de la escuela (porque precisamente esta se redefinía desde una visión homogénea).

La segunda figura se asocia más al protagonismo que se le adjudica al docente formado en las nuevas instituciones de Educación Superior (IFDC S/L). Históricamente se lo asoció con la figura de un docente “poseedor del conocimiento” y responsable de la transmisión de los “paquetes instructivos” (Martí Bonafé, 2007). De modo contrario, el cambio y la renovación de los escenarios escolares, en base a los sólidos conocimientos desarrollados durante la formación inicial, impregna de manera notoria la formación docente actual (tanto en su propuesta curricular como en las prácticas de formación de sus profesores) y se convierte en una constante atribución de sentido sobre la docencia, por parte de los formadores hacia las nuevas profesoras del nivel primario.

La carrera docente del IFDC S/L se constituye en una propuesta formativa que intenta abordar la docencia desde *“un trabajo de desestructuración y estructuración del conocimiento de la realidad”* (Ferry, 1990, p.77), en donde el docente juega un papel protagónico en la construcción de su propia identidad. Podríamos afirmar que en parte, los nuevos diseños curriculares (con más pregnancia en el primer plan del año 2006 porque se pensó teniendo en cuenta las características que fueron mencionadas anteriormente, su extensión, su orientación y sus rasgos identitarios) recuperan el aire transformativo de la formación docente iniciado ya con la propuesta del MEB (1989), ya que, las áreas que conforman el curriculum de formación constituyen una propuesta política (De Alba, 1991) que intenta reposicionar al docente del nivel, como agente que actúa en escenarios educativos complejos, delineando en base a los conocimientos sobre la realidad educativa, y a la especificidad de la enseñanza del nivel, acciones pedagógicas de recuperación de significados de la educación en sentido amplio y de las instituciones escolares en particular.

También los nuevos diseños curriculares retoman el espíritu de cambio que propuso el PTFD (1992) ya que se pretende involucrar *“activa y críticamente [a los nuevos docentes formados] en la propuesta, con el propósito de fortalecer sus esquemas de decisión y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos de transformación permanente”* (Documento IIPE, 2001, p.10).

Dicha atribución de sentido sobre la docencia circula durante la etapa inicial de la carrera en el IFDC S/L. Los docentes formadores se apropian de ella y la atribuyen a las profesoras del nivel. Representa, por lo tanto, uno de los mandatos que estructura y sella una identidad definida en la formación docente del nivel primario del IFDC S/L. Allí se deposita un nudo central que genera conflictos entre las construcciones de sentido de la docencia asumidas y atribuidas. Los docentes formadores asumen con total claridad el querer formar “otro docente”, que se renueva a partir de la consolidación de los conocimientos que circulan durante la etapa formativa de la carrera (formación teórica-general) y que luego pondrá en juego en los diversos escenarios escolares (formación práctica situada).

Las nuevas profesoras formadas, por su parte, se asumen como docentes que pretenden dejar huellas en sus alumnos, quizá también se están viendo como “otro docente” porque se alejan de ciertas imágenes que han construido en base a sus experiencias previas en donde la figura del docente no adquirió protagonismo en la vinculación pedagógica. La diferencia se deposita en que, para los formadores, la etapa inicial de la carrera consolida nuevas identidades docentes en base a las características que adopta, en cambio, para las docentes egresadas, son las vinculaciones que desarrollan entre sus vivencias escolares, las demandas, los nuevos desafíos que se le presentan y los renovados diálogos con sus marcos teóricos iniciales, las que posibilitan el enriquecimiento de su identidad docente.

Queda claro, entonces que en el interior de la cultura formativa de la Educación Superior se van a desatar las primeras situaciones conflictivas que inciden de manera notoria en la identidad en construcción de las nuevas docentes del nivel. Situaciones que responden a una constante evaluación de la formación desarrollada en el Instituto, y que entran en tensión durante sus primeras experiencias de la práctica profesional (etapa de residencia). El encuentro con una “cultura heredada” (Rockwell, 2000) les provoca cierta tensión entre la formación que impulsa la renovación y el cambio como prácticas inherentes de nuevas identidades docentes y las prácticas que observan en las culturas escolares del nivel primario.

En un principio, la relación que se produce es disonante porque mientras en una se impulsa la conjugación de una nueva institucionalidad (Instituto Superior) la otra

brega por el cuidado y la repetición de acciones que históricamente formaron parte de la escuela primaria. Quizá en este punto se enquistó otro de los aspectos que sería interesante desarmar durante la etapa de la formación docente inicial (IFDC S/L) relacionado a las tensiones que emergen cuando las nuevas docentes formadas intentan entablar diálogos entre “eso que ya no está en la escuela” y que rememora épocas pasadas (pero que al mismo tiempo se intenta resguardar) y los nuevos mandatos que se le atribuyen en base a la renovación de sus prácticas.

Los conflictos que se desatan nos muestran que todavía existen “deudas pendientes” con el pasado. Necesitamos volver a mirar nuestra historia, resignificar los sentidos que adquirieron la escuela y el docente en un momento histórico particular, no desde lugares de añoranza, sino desde lugares posibles en donde, de manera colectiva, podamos encontrar sentidos que nuevamente nos habiliten a los docentes como sujetos protagonistas de cambio.

Los conflictos que emergen posibilitan el planteo de ciertos debates que cuestionan, en un principio, la formación teórica desarrollada en el Instituto y su escasa vinculación con las realidades institucionales propias de la escuela primaria actual. Cuando afirmamos que el conflicto se refiere a “*un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas*” (Jares, 1991, p. 108) nos referimos a las diversas situaciones que vivencian las docentes del nivel al ingresar a la escuela. Las mismas hacen referencia a ciertos aspectos que dibujan un escenario institucional, tales como: el lugar que se les otorga a las “recién llegadas” a la escuela; el papel que juega la experiencia como criterio orientador de la práctica docente; a las posibilidades de alteración de determinadas acciones pedagógicas (prácticas de “larga duración”).

Al trasladar la visión conflictiva a las culturas institucionales de la escuela primaria, las nuevas docentes formadas reivindican posiciones docentes (Vassiliades, 2012) comprometidas con el cambio y la transformación. Posiciones que intentan alejarse de figuras que asocian a la docencia desde un punto de vista técnico, que opera en base a las regulaciones que la escuela asigna o ejecutor de propuestas elaboradas por otros. Este aspecto es nodal en el proceso constitutivo de la identidad, ya que se

convierte en un eje central que estructura los caminos posibles que alterarán las situaciones cotidianas vividas en las instituciones.

El plano ideológico-político actúa como un lente desde el cual se analizan las prácticas institucionales situadas. El conflicto no se niega, aunque en un principio actúa como movilizador de ciertas imágenes y construcciones significativas sobre el docente (en palabras de una docente egresada: *“nunca pensé que la tarea docente fuera tan compleja”*), se recupera en las culturas institucionales como parámetro que guía las acciones desplegadas por las docentes del nivel.

Las tensiones que generan las nuevas regulaciones que estructuran la formación docente actual, inauguran un camino surcado por la urgencia de entablar ciertas vinculaciones entre las instituciones formativas (Institutos y escuelas). Sabemos que las modificaciones se iniciaron en las instituciones de Educación Superior con la revisión y alteración de los diseños curriculares, y con la intención de constituir nuevas identidades docentes que abrazaran el lema del cambio y la renovación institucional como inherente a su identidad. Será el proceso de socialización profesional (Lortie, 1973; Marcelo García, 2002) el que les posibilite desplegar otras vinculaciones -ya en contextos institucionales- entre los conocimientos desarrollados durante su formación docente inicial y los requerimientos profesionales de las escuelas.

El mensaje de la profesionalización docente envuelve la carrera del Instituto. Queda claro que las posiciones construidas en la cultura institucional de la Educación Superior se asocian a reivindicar la profesionalización de las nuevas docentes del nivel, traducidas en jerarquizar los conocimientos científicos de la enseñanza y su dominio técnico, la responsabilidad por los resultados de su tarea y la necesidad de constante perfeccionamiento (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Las nuevas docentes formadas se apropian paulatinamente de este mandato descubriendo las dificultades que se les presentan en base a la *“escasez de conocimientos sobre la primaria”*.

Dicha escasez se ha convertido en un área de vacancia, ya que no circulan en el IFDC S/L, contenidos que posibiliten el desarrollo de conocimientos sobre las prácticas de enseñanza y su dominio técnico. En base a dicho planteo existe una atribución de sentido de la institución formadora por la conformación de un docente que pueda

constituirse como profesional (Ávalos, 1997), recurriendo para ello, a los conocimientos desarrollados en base a sus experiencias.

En los nuevos diseños curriculares aparecen, también de manera desdibujada, espacios formativos que tienden a acercar situaciones escolares concretas, en donde la enseñanza se convierte en objeto de análisis<sup>72</sup>. Es decir, continúa la presencia de una de las dificultades ya analizada en investigaciones anteriores (Alliaud, 2010) en cuanto a la ausencia de procesos de enseñanza propias del nivel escolar para el cual se las forma (primario).

La investigación que hemos realizado permitió vislumbrar que uno de los motivos de dicha ausencia se relaciona íntimamente con los posicionamientos que estructuran la formación docente del IFDC S/L (formación ideológica-política; formación teórica-general y práctica-profesional; formación para la intervención y transformación de los escenarios escolares) desde donde prima una tendencia al desarrollo de marcos teóricos generales, con la posibilidad de que actúen como referentes de su futura práctica docente.

Ahora bien, si el docente aprende a “ser docente” en el propio proceso de socialización profesional, y teniendo en cuenta los cambios que ha sufrido la formación docente, quizá él mismo pueda inaugurar, junto a otros colegas, un camino formativo tendiente a asegurar “*la transmisión de los secretos del oficio, de los trucos, de las fórmulas mágicas*” (Alliaud, 2010, p. 143) que posicione los “*conocimientos ordinarios*” (Chartier, 2000) construidos a partir de la experiencia escolar y de las lecturas que se realizan de los conocimientos desarrollados durante la formación inicial.

Son las nuevas docentes las que producen conocimientos situados en las culturas institucionales de la escuela, ya que les permiten el despliegue de las acciones pedagógicas cotidianas. Las instituciones de Educación Superior deberían nutrirse de dichos saberes y delinear caminos investigativos que tracen puentes entre las culturas formativas, iniciando así, el proceso de una nueva “institucionalidad”. En definitiva,

---

<sup>72</sup> Por ejemplo, en los Diseños Curriculares, en el Campo de la Formación Específica, el abordaje de las unidades curriculares correspondientes a las áreas disciplinares y sus didácticas. Ver Anexo 3 Res. 182/09 y 199/14).

esos saberes se fundan en la autorización de la práctica, de la experiencia cotidiana en las escuelas con sustentos teóricos que la orientan.

Las docentes egresadas del IFDC S/L señalan que la experiencia es uno de los criterios fundamentales que demarca “*quien es docente en la escuela*”. La idea de recuperar los saberes ‘ordinarios’ es una postura superadora, ya que reivindica al docente como productor de conocimientos situados, en base a la formación docente desarrollada en los escenarios escolares.

El contexto de formación inicial no se convierte en una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987), ni tampoco las prácticas en el servicio “lavan” lo aprendido en la formación de grado (Zeichner y Tabachnik, 1981). De modo contrario, la formación inicial es la “provocadora” de los primeros conflictos que se despiertan en las identidades docentes de las profesoras del nivel primario, ya que tensiona las construcciones de sentido atribuidas por la institución. Ellas asumen parte de dichas atribuciones, relacionadas a la recuperación de la enseñanza como práctica social compleja y que configura al docente como un profesional reflexivo. También la importancia que reviste los procesos formativos continuos, como posibilitadores de la ampliación de los conocimientos desarrollados en la formación inicial. Aprender a ser docente en los contextos “pertinentes”, implicaría, la profundización teórica de los marcos relacionados a la enseñanza, y la revisión constante de los mismos en la puesta en práctica en los contextos de formación laboral.

En base a las entrevistas efectuadas en la investigación, sabemos que son las primeras experiencias prácticas las que desestabilizan los marcos teóricos desarrollados durante la formación inicial en el Instituto, pero al mismo tiempo también colaboran al despliegue de una visión comprensiva y analítica de la práctica docente situada. Es decir, se producen ciertos cambios en las prácticas profesionales de las nuevas profesoras del nivel, una vez que pueden vincularse de manera diferente con el conocimiento desarrollado durante la etapa formativa inicial.

Pareciera ser que la “*cualidad relativamente estable*” (Frigerio, 1992) de las culturas institucionales del nivel primario, se asocian al cuidado y repetición de prácticas docentes que tienden a la conservación. De modo contrario, las profesoras del nivel primario ingresan a dicha cultura transportando ciertos “aires transformativos” desde los

cuales evalúan inicialmente su actuación profesional. Precisamente la cultura institucional posibilita identificar las formas en las que, sus actores, interpretan el conflicto. El “choque con la realidad” (Veenman, 1984) despierta nuevas reflexiones en pos del docente que pueden llegar a ser en la escuela.

Las nuevas docentes formadas han construido significados sobre la docencia durante sus biografías escolares tempranas (Lortie, 1975; Alliaud, 2004) que se fueron profundizando durante la etapa de la formación inicial, tendientes a reubicarse en un proceso educativo que protagonice nuevas vinculaciones con el conocimiento, que en definitiva, encierra finalidades trascendentes. Es decir, las profesoras del nivel primario se posicionan desde un lugar que intenta reivindicar su tarea, llenarla de sentido nuevamente y conducirla hacia terrenos en donde sea posible el despliegue de acciones pedagógicas.

La formación inicial deja una huella en esta clara mirada de la docencia, y logra en algunos casos reconducir sus “creencias” iniciales sobre la importancia que reviste una “sólida” formación inicial y la continuidad formativa en trayectos posteriores. Cuando una profesora egresada afirma, *“considero que han formado un docente para analizar y comprender la realidad, comprender aquello que acontece”*, reconoce una de las atribuciones de sentido de la docencia que circula en el contexto de formación inicial, en cuanto a *“la intervención en las culturas institucionales desde posicionamientos críticos”*.

Al ingresar en las culturas institucionales que regulan la vida escolar de la escuela, las nuevas docentes desencadenan diversas interpretaciones en relación con sus conocimientos, expectativas, miedos e inquietudes. Por lo general, no desarrollan las típicas conductas de los profesores principiantes (Valli, 1992), no se aíslan, participan en proyectos junto a otros colegas, asumiendo que en dicha relación ellas *“son las nuevitas”*. Sí, sienten dificultades para transferir los conocimientos desarrollados en la etapa de formación inicial, pero descubren mecanismos que les posibilitan recrear algunos de ellos, *“yo hice algunos cambios”*, *“logré que hicieran los ejercicios”*, *“la devolución la tengo anotada al margen”*.

Es decir, que la formación desarrollada en el Instituto, como bien sostuvimos más adelante, no ha sido una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987), y a pesar de las

dificultades que las docentes explicitan durante su trayectoria formativa inicial, vuelven a los marcos referenciales analizados y los reubican como orientadores de su práctica docente.

La presencia de significaciones sobre la docencia como trabajo colectivo (Tenti Fanfani, 2009) se nutre en las nuevas docentes formadas, desde las acciones que despliegan en la etapa formativa inicial, construyendo el espacio de formación entre pares, por ejemplo, hasta el trabajo colaborativo que desarrollan en la escuela con sus colegas. Ellas pudieron vislumbrar desde muy temprano, la relevancia que adquiere una mirada colectiva de la docencia, la cual es transportada a sus escenarios formativos laborales. Las lecturas contantes que las docentes hacen en su práctica escolar situada, las conduce a recuperar esa matriz analítica iniciada ya en el Instituto. Y precisamente esa mirada colectiva del trabajo docente les posibilita entablar un camino de diálogo entre la formación inicial y la formación laboral.

Los nuevos significados que las docentes egresadas han construido sobre la figura del docente del nivel, surgieron en el proceso analítico llevado a cabo durante la etapa de formación inicial, al principio como instancia que posibilitaba comprender los nuevos mandatos que circulaban, luego ya como práctica inherente a sus nuevas identidades docentes.

La investigación nos permitió alterar, en parte, nuestras propias visiones sobre la docencia actual, los sonidos de las voces de las nuevas docentes formadas nos vuelven a llenar de entusiasmo y nos habilitan a reorientar nuestras prácticas formativas. Su entusiasmo, dedicación y entrega nos acompañan para volver a pensar la formación docente desde lugares todavía no visitados.

El desafío está en puerta. Nos invitan a involucrarnos en momentos decisivos de la educación de nuestro territorio, momentos signados por el desconcierto, la incertidumbre y el desasosiego, pero al mismo tiempo también, aunque parezca paradójico, momentos en donde las nuevas experiencias de construcción colectiva reaparecen. Los procesos identitarios de las nuevas docentes del nivel primario que hemos analizado en este trabajo colaboran a sostener dicha afirmación. Y desde allí elegimos mirarnos, sostenernos y colaborar en procesos innovadores.

Las reflexiones que hemos compartido en estas líneas finales marcan la presencia de una docencia transformada (que continuará seguramente realizando diversas interpretaciones) ya en culturas institucionales en donde los aires de renovación forman parte de su identidad.

## **PROPUESTAS PARA ENRIQUECER CAMINOS FORMATIVOS EN COLECTIVO**

Revisando el recorrido de nuestro trabajo de investigación nos parece clave acercar algunas líneas de reflexión que nos permitan volver la mirada sobre las culturas institucionales que participan de la formación docente, tanto las del Nivel Superior como las del nivel primario.

Para ello, creemos relevante habilitar o profundizar líneas de investigación (entre los formadores, docentes egresadas y alumnas en formación) que intenten enriquecer las prácticas desarrolladas en las culturas institucionales actuales. Creemos que tales acciones nos invitan a involucrarnos en los complejos procesos formativos.

Continuando con la matriz interrogativa que guió nuestro proceso de investigación acercamos algunos temas que podrían investigarse y los cuestionamientos que los interpelan.

### **-ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL PRIMARIO EN VINCULACIÓN CON LOS NUEVOS ESCENARIOS SOCIALES**

- ¿En la actualidad, qué mandatos se le atribuyen a los docentes en base a las nuevas configuraciones sociales? ¿Qué tipo de experiencias formativas priorizan las políticas de formación inicial y continua en base a los nuevos mandatos atribuidos a los docentes? ¿Qué nuevos sentidos se le atribuyen a los docentes en los complejos escenarios sociales? ¿Qué grado de participación adquieren los docentes en relación con los problemas sociales, culturales y políticos actuales? ¿Qué análisis despliegan los colectivos docentes en base a las demandas sociales actuales?

- ¿Qué características adoptó la formación docente del nivel primario a partir de las nuevas regulaciones legales? ¿Qué relación existe entre los diseños curriculares de la carrera docente y los Programas de Estudios que elaboran los profesores de la misma?
- ¿Qué prácticas educativas se instalan en las instituciones de Educación Superior a partir de nuevas organizaciones del curriculum? ¿Qué experiencias formativas se potencian desde las instituciones del Nivel Superior y desde las instituciones del nivel primario?

### **-ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCUELA Y EL DOCENTE CONSTRUIDAS POR PROFESORES Y ALUMNOS DE CARRERAS DOCENTES EN BASE A SUS TRAYECTORIAS FORMATIVAS**

- ¿Qué vinculaciones se enfatizan entre los mandatos de formación que selló el Magisterio y la formación docente actual en las culturas institucionales? ¿Qué “huellas” de esa historia formativa siguen presentes en los formadores y en los nuevos sujetos que eligen la docencia? ¿Qué lugares ocupan esas huellas en las trayectorias formativas actuales? ¿Qué diálogos se tejen entre las históricas tradiciones formativas y las nuevas regulaciones que orientan la formación docente actual?

### **-SABERES QUE PRODUCEN LOS DOCENTES EN LAS CULTURAS INSTITUCIONALES EN DIÁLOGO CON LOS ESCENARIOS SOCIALES ACTUALES**

- ¿Qué tipo de saberes producen los docentes (del nivel superior y de las instituciones del nivel primario) en los contextos formativos laborales? ¿Qué lugar ocupan esos saberes en los contextos formativos inicial y laboral?
- ¿Qué líneas de trabajo colaborativos podrían desplegarse para generar redes interinstitucionales?
- ¿Qué modalidades de trabajo podrían colaborar para la producción y circulación de los saberes sobre la escuela y el docente actual en relación con los contextos socioculturales?
- ¿Qué lecturas desarrollan los nuevos docentes en base a los complejos escenarios sociales? ¿Qué posicionamientos desarrollan en relación con la complejidad de los escenarios culturales actuales? ¿Qué roles asumen y qué finalidades se trazan en base a dicha complejidad?
- ¿Qué nuevas responsabilidades se le otorgan? ¿Qué diálogos entablan entre las responsabilidades que se le atribuyen y las que creen que deben asumir?

## **-LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN LOS CONTEXTOS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y LABORAL**

El planteo de interrogantes posibilita analizar las prácticas de enseñanza en ambos contextos formativos, inicial y laboral. A modo de introducción de un proceso analítico que favorezca la profundización de prácticas que han comenzado a gestarse en el Instituto de Formación Docente Continua S/L se acercan algunos interrogantes.

- **Las propuestas de enseñanza planteadas por las futuras docentes de la carrera “Profesorado en Educación Primaria” y las acciones de acompañamiento por parte de las instituciones formadoras**

-¿Cómo orientar las propuestas de intervención institucional de las futuras docentes con el fin de recuperar los saberes disponibles durante el recorrido formativo?

-¿Cómo delinear espacios de formación en donde circulen los conocimientos construidos en los contextos de formación laboral?

-¿Cómo se piensan las instituciones escolares del nivel primario desde la Educación Superior? ¿Cómo piensan las instituciones escolares las futuras docentes del nivel? ¿Cuáles son las expectativas que generan los actores de las escuelas del nivel primario en relación a la formación docente del nivel superior?

- **Los temores ocasionados ante las nuevas exigencias, las preocupaciones y los nuevos interrogantes que interpelan sus prácticas laborales**

-¿Cómo operan los significados construidos sobre la escuela y el docente en los trayectos formativos actuales? ¿Cómo describen los actores involucrados (formadores y docentes egresadas) las prácticas profesionales? ¿Cómo describen las instituciones escolares actuales?

-¿Cómo se vinculan determinados rasgos de los perfiles y la experiencia previa de los formadores que trabajan en el campo de las prácticas con las actividades que generan con los estudiantes?

-¿Qué nuevas representaciones en relación con su rol han desarrollado?

-¿Cómo se posicionan en el rol docente ante las exigencias/demandas de las instituciones educativas? ¿Cuál es el lugar que ocupa el conocimiento que les brindó la formación inicial en sus prácticas escolares? ¿Qué análisis realizan de su formación inicial? ¿Qué categorías rescatan? ¿Por qué?

-¿Qué trayectos de formación eligen actualmente? ¿Dónde? ¿Por qué?

-¿Cómo caracterizan, los docentes en formación, los estilos institucionales que definen las experiencias formativas en el campo de las prácticas? Modalidades de trabajo y actores involucrados.

- **ACCIONES FORMATIVAS**

En un intento por pensar juntos líneas de acción que colaboren a delinear nuevos espacios de formación, en base a las actuales condiciones que organizan las instituciones que colaboran con la formación docente, acercamos algunas propuestas.

- **Desarrollo de proyectos de investigación que profundicen los temas/problemas que estructuran la formación docente inicial. Investigaciones que permitan construir conocimientos que circulen por la carrera docente y habiliten renovadas prácticas de intervención pedagógicas.**

Se podría potenciar la formación de equipos de trabajo integrados por docentes del nivel superior, docentes del nivel primario, alumnos de carreras docentes, directivos de instituciones educativas para gestar caminos de colaboración entre los formadores de las culturas institucionales.

Recoger las opiniones y valoraciones que manifiestan los actores e instituciones involucradas en relación con los significados que le atribuyen a la escuela y al docente en base al lugar que ocupan en el entramado social. Nos seguimos preguntando sobre:

¿Cuáles son las valoraciones que se construyen alrededor de la escuela y del docente?

¿Cómo revalorizar el lugar protagónico de la escuela y el docente actual? ¿Qué nuevas vinculaciones se tejen entre la institución escolar y el contexto social? ¿Qué acciones formativas son posibles desarrollar en un principio? ¿Cómo delinear caminos de continuidad que posibiliten sellar otras experiencias formativas en los docentes? ¿Qué lecturas se pueden desarrollar a partir de la complejidad que presentan los escenarios laborales actuales?

- **Tender a formar equipos docentes que integren la categoría de “docentes formadores” del nivel superior (docentes de ambos niveles escolares - nivel superior y primario-).**

Se podrían construir nuevos equipos docentes, en el nivel superior, integrados por docentes egresados de la carrera con experiencias formativas y docentes del nivel superior también con trayectorias formativas diversas. Podrían comenzar a delinear espacios de construcción de nuevos saberes recuperando los interrogantes que surjan de los mismos estudiantes de la carrera docente y de sus propias trayectorias formativas.

- **La habilitación de escenarios formativos que atraviesen el recorrido por situaciones educativas en diversas modalidades institucionales (hospitalarias, carcelarias, domiciliarias) que permitan ampliar las experiencias formativas de los futuros docentes del nivel.**

En la búsqueda de construcción de nuevos significados en relación con las instituciones escolares y la figura del docente, creemos pertinente que las instituciones formativas puedan desarrollar, desde un principio, experiencias de formación que colaboren con la construcción de nuevos sentidos sobre la docencia en base a la complejidad de los escenarios sociales. Dichas experiencias podrían ir tejiendo redes de trabajo colectivo que inauguren nuevos caminos tendientes a reivindicar la tarea del docente. Quizá podamos comenzar a reconocernos en una trama social compleja y diversa en colaboración con otros actores sociales.

Las palabras de las nuevas docentes formadas seguirán resonando e iluminando trazos de nuevos caminos formativos.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Arco, L., Godino, C. B., Montiel, C., Montiveros, L. (2015). Investigación y Formación Docente en la Educación Superior. Tensiones y desafíos. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5 (1), 1-24.
- Abdalla, M. de Fátima B. (2003). Formação e Profissão: compreendendo os saberes que fundamentam a prática docente. *Relatório para o Projeto Integrado de Pesquisa "Formação de professores e suas contribuições para a re-invenção do trabalho docente, do espaço escolar e das políticas públicas"*. Coordinación Pimenta, S.G., Almeida, M. I. San Pablo: UniSantos/FE-USP.
- Abdalla, M. de Fátima B. (2005). A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 13 (48), 383-400.
- Aceves, J. (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida. *Alteridades*, 4 (7), 27-33.
- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 1-7.
- Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7 (20), 11-37.
- Achilli, E. (1992). Las diferentes Lógicas de Investigación Social. Primeras Jornadas Etnografía y Métodos Cualitativos. Buenos Aires.
- Achilli, E. (1994). Taller de Educadores. Un espacio para reformulaciones de la práctica docente. *Revista Escuela Mía*. Asociación del Magisterio de Santa Fé, Delegación Rosario. Rosario.
- Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *The Teachers College Record*, 104 (3): 421-455.
- Aguerro, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL-CINDE, 97-142.

- Albizu, E. (2005). Sentido. Una frontera de la filosofía. *Revista Tópicos*, 13, 5-27.
- Alen, B. (2009). *Los inicios en la profesión*. Alen y Andrés Allegroni (coord.). 1a ed., Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Alliaud, A. (1995). Pasado, presente y futuro del Magisterio argentino. *Revista IICE*, 4 (7). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos' .Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-13.
- Alliaud, A. (2006). La Biografía Escolar en el desempeño de los docentes. Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente De Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. Documento de trabajo N° 22.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su Historia. Los orígenes del Magisterio Argentino*. Buenos Aires: Ed. Granica, 2da ed.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 89-100.
- Alliaud, A. (2012/2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos* 6 - 6 - 2012–2013, 197-214.
- Álvarez Álvarez, C. (2011). La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/13012>
- Anderson, G. y Blase (1994). El contexto micropolítico del trabajo de los profesores. En Escudero, J. M. y González González, M. T. (1994). *Escuelas y profesores ¿Hacia una renovación de los centros y la función docente?* Madrid: Edic. Pedagógicas, 97-115.
- Andrade, Larry y Bedacarratx, V. (2013). La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios. *Revista FOLIOS*, (38), 15-34.
- Ángulo Rasco, J. Félix (2016). La Escuela Pública: su importancia y su sentido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 85, (30.1), 1-151.
- Apple, Michael (1986). *Ideología y Curriculum*. Madrid: Akal.
- Apple, Michael (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Armendano, Cristina. (1998). El caso del PTFD, en Birgin, Alejandra., Dussel, Inés, Duschatzky, Silvia y Tiramonti, Guillermina (1998). *La formación docente*, Buenos Aires: Troquel.
- Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T. (1989). Notas para un modelo de docencia. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. 1989.
- Ávalos, B. (1997). Investigación, políticas y prácticas. El caso de la formación inicial de docentes. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, 20, 435-453.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti, E. (comp.) 2006. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (209-238). Buenos Aires: UNESCO, IPE y Fundación OSDE.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 235-263.
- Bacharach, S. y Lawler, E. (1982). *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bacharach, S. y Mundell, B. (1993). *Organizational politics in School: micro, macro, and logics of action*. *Educational Administration Quarterly*, 29 (9), 423-452.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la Escuela, Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Ball, S. (1990). *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones*. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 195-226
- Ball, S. (1993). Foucault y la educación, disciplinas y saber. Madrid: Morata.
- Ball, S. (1995). Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás!. Waldorf, G., ed. *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 201-227.
- Ball, S. y Goodson, I. (1989). *Understanding Teachers: Concepts and Contexts. Teachers' Lives and Careers*. London and Philadelphia. The Falmer Press.

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (98), 57-75.
- Barbier, J. M. (1996). De l’usage de la notion d’identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation”. *Formation et dynamiques identitaires, Education Permanente*. 3, (128), 11-26.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), Madrid: EOI, 13-52.
- Barrios, O. (2004). Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial. En: Flores Arévalo, I. (Ed.), *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?* Lima: UNESCO/OREALC y PROEDUCA/GTZ.
- Batallán, G. (2004). La identidad del trabajo de los docentes de infancia. Tradición, políticas y crisis de sentido en la escuela argentina. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bedacarratx, V. (2012). Primeras experiencias docentes en el marco de la formación “inicial”: relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los nuevos maestros. *Propuesta Educativa* 37 (21), 59 -68.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Bernal Agudo, J. L. (1997). El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Bernal Agudo, J. L. (2000). Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa.
- Bernal Agudo, J. L. (2004). La Micropolítica: un sentimiento. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12 (4), 11-16
- Bernstein, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.

- Birgin, A; Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuración de las identidades. *Revista Propuesta Educativa* 19, Buenos Aires: Flacso, 24-35.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: OSDE, Siglo XXI Editores, 255-277.
- Birgin, A. (2016). ¿El INFD en jaque? Deudas, debates y perspectivas. Conversaciones necesarias. Publicado en Ed. Formación Docente.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force, Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J., y Fernández Cruz, M. (2001). *Investigación Biográfico-narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. Ed. La Muralla. 1 ed. Colección: Aula Abierta.
- Bolívar, A., Gallego, M. J, León, M. J., Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13 (45), 1-53.
- Bozu, Z., Imbernón Muñoz, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 467-492.
- Britto, C. (1999). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Blase, J. (1991). The micropolitical perspective. Blase, J. (Ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA.: Sage, 1-18.

- C mpoli, O. (2004). La Formación Docente en la República Argentina. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. Buenos Aires: UNESCO, IESALC, 1-111.
- Cárdenas González, V. G. (2004). *Construcción de la identidad Docente*. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Cárdenas González, V. G. (2007). Construcción de la identidad docente. *Revista Xictli* de la Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, Cáp. 5,140-166.
- Carrizales Retamoza, C. (1992). Alienación y cambio en la práctica docente. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (1992). *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 145-160.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, España: Alianza.
- Cayetano, de Lella (1999). Modelos y Tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. Larrosa, J. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 11-59.
- Contreras, D. J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación* (España), 282, 203-231.
- Contreras D. J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, D. J. (1999): *La autonomía del profesorado*. Madrid, España. Morata.
- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En *Reinventar la Profesión Docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza, España: Ed. Miño y Dávila, N  68.

- Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamérica de Educación*. 19, 51-100.
- Corti, A. M. (2000). La Reforma Educativa y las Posibilidades de Cambio. *Revista Heuresis*, España.
- Corti, A. M. (2001). Cambio y Gramática Institucional en la Educación Superior. *Revista Fundamentos en Humanidades*, UNSL, Argentina, 2, (2), 77-90
- Corti, A. M. (2007). Culturas de trabajo, organización y Cambio Institucional. Ponencia presentada en Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -Facultad de Ciencias Humanas. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. 30, 31 de Agosto y 1 de Septiembre de 2007, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN, Tandil.
- Corti, A. M, Godino, C. B., Montiveros, M. L. (2014). Nuevos Formatos Escolares en San Luis. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y divulgación. NEES, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, Argentina.
- Corti, A. M, Godino, C. B., Montiveros, M. L. (2016). La diversificación educativa y la segmentación social. Signos de una época de nuevas desigualdades. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 1-21.
- Cuban, L. (1993). How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890- 1990. Nueva York: Teachers College Press
- Cullen, C. (2009). El lugar de la ética en la formación docente. Cullen, C. (2009). *Entrañas Éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Chaile, M. O.: Planes de estudio de la Formación Docente en Salta. Coincidencias y diferencias en tres ámbitos de Formación, a lo largo de cincuenta años de estudio Universidad Nacional de Salta Consejo de Investigaciones- Facultad de Ciencias Exactas. Disponible en [www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/chaile.D.pdf](http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/chaile.D.pdf).
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinaries da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formacao. *Revista de Educacao e Pesquisa* (on line), 26 (2), 157-168.

- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Dabin y Calafato, A. (2005). Significados de la docencia en ingresantes y profesores: puntos de encuentro y desencuentro. Recuperado de [www.ucc.edu.ar/paginas/encuentros2005/dabincalafatoI.pdf](http://www.ucc.edu.ar/paginas/encuentros2005/dabincalafatoI.pdf)
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, I. (2005). The design of teacher education programs. In Darling-Hammond, L., J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass, 390-441.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1999). Investing in Teaching as a Learning Profession. In Darling-Hammond, L., G. Sykes (Eds.). *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*. S. Francisco: Jossey-Bass, 376-441
- Davini, M. C. (1995a). *La formación de los docentes. Un programa de Investigaciones*. En *Revista ICE*, 4 (7). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, C., (1995b). *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México.
- Davini, M. C. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M.C. (1998). *El currículum de formación del Magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones. En AA VV. *Políticas y Sistemas de Formación*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 8. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA/Novedades Educativas.
- Davini, C. (2003). Iniciación en las prácticas docentes en las escuelas, en *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.

- Davini, M.C. (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Agosto.
- Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead, England, Open University Press.
- De Alba, A. (1991): *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. UNAM, México.
- De Alba, Alicia, (2007). Currículum complejo e imaginario social. En *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés Ed.-IISUE.
- Delannoy, F. y Sedlacek, G. (2000): Teacher development and incentives: a strategic framework. Informe borrador. Human Development Department, Latin American and the Caribbean Regional Office. Brazil: The World Bank.
- Delorenzi, O. S., Boubée, C. (2013). Construcción de la Identidad Profesional en docentes principiantes. Buscando indicios a través de la investigación Biográfico-narrativa. *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Mar del Plata.
- De Rivas, T. (2000). Dos modos de comprender y explicar las prácticas educativas. V *Jornadas Internacionales Interdisciplinarias: Educación Integral en el Mundo Científico y Tecnológico*. Ediciones del ICALA. Argentina.
- De Rivas, T. y otros. (2002). *Referentes de socialización profesional: su impacto en la enseñanza*. “46 Asamblea Mundial ICET: La Formación de Profesores y los Desafíos del cambio”. Publicación en soporte técnico CD. Santiago de Chile.
- Díaz Barriga, A.; Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25. OEI, 17-41.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2), 105-117.
- Diker, G. y Terigi F. (1994). *Panorámica de la formación docente continua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación-Organización de los Estados Americanos. Res: mimeo, pp

- Diker, G. Y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In Jackson, P.W. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. 486-516. New York: Macmillan.
- Dubar, C. (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin Éditeur, Paris.
- Dubar, C. (1994). Une sociologie (empirique) de l'identité est-elle possible ? Suzie Guth (dir.) *Une sociologie des identités est-elle possible?* Paris, L'Harmattan.
- Dubar, C. (2000). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo*. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, número 13, 2001, pp. 5-16. Argentina.
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie del' expérience*. Paris. Éditions du Seuil.
- Dubet F. y Martuccelli, D. (1996). *À l' école. Sociologie del' expérience scolaire*. Paris. Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Tenti Fanfani, E. (ed.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, pp. 15-43.
- Dubet F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa. España.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, núm. 16, 39-66.
- Dussel, I., Tiramonti, G. y Birgin, A. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista Estudios del Curriculum*, 1, (2), 132-161, Barcelona: Pomares Corredor.
- Dussel, I. (2002). La escuela y sus apariencias. Una aproximación histórico-antropológica a la cultura escolar. Programa de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Victoria.

- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Historia de la educación*. Anuario Nro. 4 2002/3. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires: Prometeo libro.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempo de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Documento preparado para el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Argentina (mimeo).
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto y organización del oficio docente, en Emilio Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, 143-174, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2007). *El currículum. Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Fascículo 7. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Edelstein G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20, (3), 335-365.
- Encinas Muñoz, Abel y Mercado Maldonado, Ruth. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y sociedad*, 24 (55), 199-226.
- Errobidart, Analía y Chapato, M. Elsa (comp.) (2008): *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Actas. Barcelona: Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.

- Escudero Muñoz, J.M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. Ponencia presentada en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla.
- Esteve Z., J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63, España.
- Esteve Z., J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. España: Anthropos.
- Esteve Z., J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve Z., J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. Tenti Fanfani, E. (2006). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 19-69.
- Etkin, J. y Schvartein, L. (1988). *Identidad de las Organizaciones. Invariancia y Cambio*. Barcelona: Paidós.
- Etzioni, A. (1982). Dirección y control en la organización. Sexton, W. (1982): *Teorías de la organización*. México: Trillas, 386-398.
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. In L. M. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, (pp. 301-314). Alicante: Marfil.
- Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. *Versiones*, N° 11, 8-20, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, Miño y Dávila.
- Feldfeber, M. (2007a). Algunos dilemas y problemas que enfrenta la política educativa actual (... y que las leyes por sí solas no podrán resolver). *Revista Espacios*, Edición N° 36, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Feldfeber, M. (2007b). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, 28 (99), 444-465.
- Feldfeber, M. (2010a). Las políticas de formación docente. *Voces en el Fénix*, 1, (3), 26-30.
- Feldfeber, M. (2010b). De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comp.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*, Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las Políticas Educativas En Argentina: Herencias De Los ‘90, Contradicciones Y Tendencias De “Nuevo Signo”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, 32, (115), 339-356.
- Feldfeber, M. (2016). Los y las docentes bajo sospecha en la agenda regional. Conversaciones necesarias. Publicado en Ed. Formación Docente.
- Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H. y Rodríguez Rojo, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del ‘capitalismo académico’. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24, 2), 151-174
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3, (1), 22-39.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la Formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de formadores. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Finocchio, S. (2003). Apariencia escolar. En Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempo de crisis*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires: Argentina.

- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- French, J.R.P y Raven, B. (1984). Las bases del poder social. Torregrosa, J.R. y Crespo, E. (1984). *Estudios básicos de la psicología social*. Barcelona: Hora, 607-622.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las Instituciones Educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- Fullan, M. (2002 a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002 b). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1992). Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones”. Ponencia presentada en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla.
- Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. En UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*, París: Unesco.
- García, G., Gorodokin, I., Godino, C. M. B., Montiveros, L. (2011). Cambios y permanencias en la formación docente del nivel primario. Análisis de una experiencia (San Luis). Ponencia presentada en las *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Mar del Plata.
- García, G., Gorodokin, I., Godino, C. M. B., Montiveros, L. (2012). Análisis de las reformas de la formación del docente del nivel primario en la Argentina. Ponencia presentada en el *Primer IX Internacional de la Red ESTRADO: Políticas Educativas en América Latina. Praxis Docente y Transformación Social*, Santiago de Chile.
- García, M.G., Godino, C. M. B., Montiveros, L. (2014). El curriculum de formación docente como dispositivo de análisis de la política educativa. Orientaciones y tensiones. En el *VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*, Facultad de Humanidades y Artes -UNR, Argentina, Rosario.

- Gatica, M. (2005). Los procesos de articulación en el sistema de educación superior: un estado del arte. *Revista Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*. Publicación Trimestral LAE. UNSL, 10 (39), 85 -116.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (1992). Metaphor, metatheory, and the social world. In D. Leary (Ed.). *Metaphors in the history of Psychology*. Cambridge: University of Cambridge Press, 267-299.
- Gewer, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5, (2), 31-46.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Profesionalización Docente y Cambio Educativo. En *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Guillamondegui, M., Rivas, L., Morales, G. (2015). Problemas, necesidades y demandas de los profesores noveles. Aportes para la investigación y su acompañamiento en la formación profesional. *VIII Jornada Nacionales y I Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 1-12.
- González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- González, M. T. (2003). Las relaciones micropolíticas. González, M. T. (Coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Pearson Educación S.A, 131-146.

- Godino, C. M. B. (2005). Los adultos y el analfabetismo funcional: entre las historias, la legalidad y las estadísticas. *Revista Alternativas, Laboratorio de Alternativas Pedagógicas* (L.A.E.), Universidad Nacional de San Luis, 10, (39), 137-154.
- Godino, C. M. B. (2007). La cruda situación de la Educación de Adultos. Voces que se deben escuchar. Historias de vida contadas por sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 44 (1), 1-17.
- Godino, C. M. B. (2010). La escuela demandada. Experiencias educativas de adultos en las fronteras del fracaso. *Creando Lazos. Relatos de experiencia de gestión educativa. Laboratorio de Alternativas Pedagógicas* (L.A.E.), Universidad Nacional de San Luis, 53-74.
- Godino, C. M. B. (2012a). *Volver a la escuela: Historias de vida contadas por sus protagonistas*. Editorial Académica Española. 1-304.
- Godino, C.M.B. (2012b). El Auge de las Tecnologías en el Campo de la Educación. Políticas Educativas que impulsan un nuevo Sistema Escolar: Las Escuelas Digitales en San Luis (Argentina). *Revista entreVistas. Revista de Debates*. N°3, Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen, Villa Mercedes, San Luis, 1-18.
- Godino, C.M.B. (2017). En busca de una docencia transformada: ¿Cómo renovar culturas institucionales si no alteramos la formación de los docentes y sus prácticas?”. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. En prensa.
- Goncalves Vidal, D. (2010). Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1. Diplomatura en Curriculum y Prácticas escolares en Contexto. FLACSO.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Goodson, I. F. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York: Teachers College Press; 27-32.
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2009). Micropolítica escolar y cohesión social en América Latina Schwartzman, S., Cox, C. (2009). *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*. Capítulo 8, 335-370.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research*. New York. Ed. Aldine.
- Gluz, N. (2001). Análisis de los proyectos destinados a desarrollar nuevos lineamientos de política: Equidad, consenso federal y modernización de la función pública, 1993-1999, Buenos Aires: Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?. *Cuestiones de identidad cultural*, Stuart Hall y P. Dugay, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 13-39
- Hargreaves, A. (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente, en Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G., *La formación docente*, Buenos Aires: Troquel.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad: Cambian los Tiempos y Cambia el Profesorado*. Londres: Ed. Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Bs. AS: Ed. Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead, Berkshire y Philadelphia, Open University Press.
- Harris, A. (1997). The Deprofessionalization of Teachers. Educational Dilemmas: Debate and Diversity. En K. Watson, C. Modgil and S. Modgil (Eds.), *Teachers, Teacher Education and Training*, vol. 1: 57-65. Londres: Casell.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Hillert, F. M. y otros (1985). *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires, Cartago.
- Hillert, F. M. (1999). *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Tesis 11 Grupo Editor.
- Hillert, F. M., Gamarnik, R., Bortolotto, M. A. (2002). El proceso de elaboración curricular y capacitación docente en Santiago del Estero. *Revista Propuesta Educativa*, 26, Buenos Aires: FLACSO, 84 -91.

- Hillert, F. M. (2004). Prólogo al libro de Juan Carlos Serra: *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO / Miño y Dávila. ISBN: 950-9467-99-5
- Hillert, F.M., Ameijeiras, M.J., Piccone, J. (2007). Construyendo redes en educación. *Revista Novedades Educativas*, 18, (199), 32-38.
- Hillert, F. M. (2009). Sujetos sociales del campo profesional de la educación. Representaciones mutuas de los docentes y los especialistas en el contexto de las reformas educativas. *Anuario 2008 del IICE*, publicado en formato CD-ROM, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISBN 978-987-538-266-4. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Hillert, F.M., Ameijeiras, M. J. y Graciano, N. (comp.) (2011a). *Jornadas de Debate y Producción: La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*. Buenos Aires: Publicación de la Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Coedición: Facultad de Filosofía y Letras. UBA /CLACSO.
- Hillert, F. M. (2011b). *Políticas Curriculares: sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. ISBN 978-950-563-803-1. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Hillert, F. M. y Gispert, F. L. (2011c). Investigación en Red sobre Formación Docente en Investigación Educativa. *Revista Praxis Educacional*, 7, (10), 51-67, Departamento de Filosofía e Ciências Humanas (DFCH), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
- Hillert, F. (2013). La Educación secundaria en un escenario de reforma. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica. *Revista del IICE*, 23, 9-26.
- Hillert, F. M. y Llomovatte, S. (2014). *Pedagogías críticas en clave territorial*. Publicación de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Sede Tilcara: Ediciones Novedades Educativas.
- Hillert, F., Suárez, D., Ouviaña, H., Rigal, L. (2015). *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder y Stoughton.
- Hoyle E. (1999). "The Two Faces of Micropolitics", *School Leadership & Management*, 19 (2): 213-222.
- IIPE-UNESCO (2001). Formación Docente Inicial. Informes Periodísticos N° 5. Buenos Aires, IIPE.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Iannacone, L. (1975): *Education policy systems: A study guide for educational administrators*. Fort Lauderdale, F.L.: Nova University Press.
- Iannacone L. (1991). Micropolitics of education: What and Why. *Education and Urban Society*, 23 (4): 465-471
- Inter-American Development Bank (2000). *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: an IDB Strategy*. Sustainable Development Department, Sector Strategy and Policy Papers Series, N° EDU-113. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Jares, X.R. (1990). El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar. VVAA (1990). *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas*, Barcelona, Áreas y Dptos de Didáctica y O.E. de Cataluña.
- Jares, X.R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X.R. (1996). El conflicto, naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares". DOMINGUEZ, G; MESANZA, J.: *Manual de Organizaciones educativas*. Madrid: Escuela Española, 233-262.
- Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de enseñanza* .1ra.ed.- Buenos Aires: Amarrortu.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. En *Reinventar la Profesión Docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza, España. Ed. Miño y Dávila, N° 68.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Em *Revista Brasileira de História da Educação*, N° 1, 9-43.

- Lang, V. (2006). La construcción de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En E. Tenti Fanfani, *El Oficio de Docente: Vocación, trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores: 71-118.
- Liston, D. P. Y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- López de Maturana, S. (2004). Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Tesis doctoral. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- López de Maturana, S. (2009). Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Fondo Nacional de Fomento del Libro y la lectura. Gobierno de Chile. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2010). Historia de Vida de buenos profesores: Experiencia e Impacto en las aulas. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14 (3), 149-164.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: identity as an organising principle in teachers jobs and lives, *British Educational Research Journal*, 19, (4), 311-322.
- Malen, B. (1994). The micropolitics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. *Journal of Education Policy*, 9 (5 y 6), 147-167.
- Mancebo, E. (2003). *Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya*. Tesis de Doctorado presentada en la Universidad Católica.
- Marcelo García, C. (1994). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio.

- Marcelo García, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores* en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado, Madrid. *Los Educadores en la sociedad del siglo XXI*, 161-194.
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Informe elaborado para PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina), Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente, y presentado el 23 de noviembre en el seminario "Políticas para integrar a los nuevos profesores en la profesión docente.
- Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (1), 1-26.
- Marcelo García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 3 (1), 15-42.
- Martínez, D. (1993). *El riesgo de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones del SUTEB
- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones, nuevos sujetos. En Feldfeber, Myriam y Andrade Olivera, Dalila (comps). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Novedades Educ.
- Martínez Bonafé, J. (2007). Acerca de la crisis de identidad profesional del profesorado. AA.VV (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación, Docentes que hacen Investigación Educativa* Tomo 3, Buenos Aires: Ed. Miño Dávila.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y Orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. *Revista Científica Umbral*, 1, 1-74.
- Menghini, R. A., Negrin. M. (Comp.) (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Menin, O. (1998). Una experiencia alternativa de formación docente. Birgin A. y otros. *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Troquel FLACSO.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado de arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 19, OEI, 145-210.

- Mezzadra, F. y Composto, C. (2008). *Políticas para la docencia. Opciones y debates para los gobiernos provinciales*, Serie “Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial. Documento Nro. 5, CIPPEC, Buenos Aires.
- Moljo, Carina (s/f). La historia oral, como posibilidad de reconstrucción histórica, su relación con el Trabajo Social, mimeo, Buenos Aires.
- Montiveros, L., Noriega, J. García, M. G., Godino, C. M. B., Gorodokin, I.C. (2010). La conformación de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria en un Instituto de Formación Docente. Entre la desregulación y la reinención”. Noriega, J., Oliva, L. (comp.). *Creando Lazos. Relatos de Experiencias de Gestión Educativa*. 1era Ed. San Luis: L.A.E. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, 23-40.
- Montero, L (2003): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, ED. Homo Sapiens.
- Mórtoła, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4 (4), 83-104.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nieto, S., Ed. (2005). *Why We Teach*. N. York: Teachers College Press.
- Noriega, J. (2010). Gestión educativa en contextos complejos: Experiencia y teoría como propuesta de análisis. Noriega, J. y Oliva, L (comp.). *Creando Lazos. Relatos de Experiencias de Gestión Educativa*. 1era Ed. San Luis: L.A.E. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis. 11-22.
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales: ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2), 1-14. (2).
- Oviedo de Benosa, S. (2004). *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Marshfield, MA: Pitman.
- Pérez Gómez, A. (1996). Autonomía profesional del docente y control democrático. En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Morata: Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1997). La función docente y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (comps). *Comprender para transformar la enseñanza* (pp. 398- 429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. En *Reinventar la Profesión Docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza, España. Ed. Miño y Dávila, N° 68.
- Pérez Gómez (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En *Reinventar la Profesión Docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza, España. Ed. Miño y Dávila, N° 68.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pogré, P. (2003). Formación docente inicial y en servicio en América Latina. Estado del arte. Argentina-Chile-Uruguay. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.
- Popkewitz, T. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*. 184, 105-110.
- Racedo, J., Galli, J. M., Cieza Rodríguez, F., Mendoza, P., Mamaní, E. (2006). Modelos de Identidad Docente en la Transformación Educativa. *Cuadernos FHYCS-UNJU*, 30. Facultad De Humanidades Y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, 107-117.
- Redon, (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 213-239.
- Redon, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 30 (1) 25-35.

- Rigal, L., Sirvent, M.T. (2011). La Investigación Acción Participativa: Alcances y Posibilidades. Curso proyectos, Clase 4.
- Rivas Flores, J. I. y Sepúlveda Ruiz, M.P. (2000). Las Biografías como Estrategia de Conocimiento de la Cultura: La Cultura Profesional de los Docentes de Secundaria en España. Ponencia presentada en el IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. "Balance y Perspectivas de la Etnografía Educativa. Un Recuento Necesario, celebrado en México, D.F. los días 24 al 27 de octubre de 2000.
- Rivas Flores, J. I. y Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*.436, 34- 37.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Dávila.
- Robbins, S.P. (1987). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía en la transformación de la escuela. Tercer Seminario de Investigación en Educación, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos de educación, DIE, Cinvestav- IPN, México.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações*, 5 (9), 11-25.
- Roggi, L. (1999). *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*, Buenos Aires, ponencia en la Universidad Torcuato Di Tella.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- Sachs, J. (2001). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. ISATT conference, September, 21-25. Portugal: Faro.
- Sacristán, J. G., Pérez G. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Salueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Ed. Octaedro.

- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En Álvarez Méndez, J. M. y otros: *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A.; Hernández, A.M; Alfonso, I; Foresi, M.F; España, A. (2009). *Los dispositivos de La formación en las prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (1994): *Entre bastidores, el lado oscuro de la organización*. Madrid: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2001): *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Santa Fé, Argentina. Homo Sapiens.
- Sarasa, M. C. (2012). Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico. Entrevista a Leonor Arfuch. *Revista de Educación*. 3, (4), 185-192.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass. (Traducido al castellano por la editorial Octaedro).
- Sayago Quintana, Z., Chacón Corzo, M. y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente. *Revista Educere*, 12, (42), 551-561.
- Sfard, A.; Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34, 14-22.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones del desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

- Soria, M. G. y Anquín, A. (2008). Formación práctica en un I.F.D. de la provincia de Salta. Universidad Nacional de Salta. Recuperado de [www.feeye.uncu.edu.ar](http://www.feeye.uncu.edu.ar), 1-8.
- Souto, M. (2016). Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 49-64.
- Steve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. E. T. Fanfani. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 19-69.
- Tabachnick, B. (1981). Teacher education as a set of dynamic social events, en B. Tabachnick, B. (eds.), *Studying Teaching and Learning*. New York: Praeger, 76-86.
- Tatto, M. T. (1999): Conceptualizing and studying teacher education across world regions. An overview. Trabajo preparado para la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño”. Banco Mundial y PREAL, San José de Costa Rica, junio.
- Tardif, M. (2004). *Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco J. C. (1988). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Tedesco, J. C. (1996). La función del personal docente en un mundo en transformación. *Perspectivas*, 26 (3), París: Unesco.
- Tedesco, J. C. (2001). *Capacitación y profesionalización docente*. IPE. UNESCO, Bs As.
- Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes. Pearlman, Mary, y otros: *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: BID-PREAL.
- Tenti Fanfani, E. (1988): *El arte del buen maestro*. México. Pax.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Algunas dimensiones de la Profesionalización de los docentes. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), La Habana, Cuba, noviembre de 2002.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Datos para el análisis comparado*. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tenti Fanfani, E. (2008). Estudiantes y Profesores de los IFD. Opiniones, Valoraciones y Expectativas. Instituto Nacional de Formación Docente. Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Vol., 3. 1- 212.
- Tenti Fanfani (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Fundación Santillana, OEI, España. ISBN: 978-84-7666-198-7
- Terigi, F. (1995). *Formación inicial y socialización laboral. ¿Es necesario formar docentes?*, Buenos Aires: Eccleston.
- Terigi, F (2004). Propuestas nacionales para las prácticas y residencias en la formación de docentes. En Giménez, G. (Coordinador de edición). *Prácticas y residencias. memoria, experiencias, horizontes*. Córdoba: Editorial brujas, 55- 60.
- Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Montevideo: GTD-PREAL.
- Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina* / Flavia Terigi [et. al.]. - 1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terhart, E. (1987). ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/ FLACSO.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, R. M. (1996). Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. *Perspectivas, Revista trimestral de Educación comparada*. 3, 481-503.

- Torres, R. M. (1999). Nuevo Rol Docente: ¿Qué Modelo de Formación, para qué Modelo Educativo? *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana, 99-112.
- Tyack David y Cuban, Larry (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School: Parergonality and Pedagogy*. Counterpoints -Peter Lang -New York - E.E.U.U.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica. 2da edición en español.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL. Documento 25.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en A.L. Tendencias, temas y debates. Serie Documentos N° 31. PREAL. Santiago de Chile.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina. Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago: PREAL.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente La importancia del profesorado como persona. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional, "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona: GTD-PREAL-ORT.
- Valli, L., (1992). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, XIV, (1), 18-25.
- Vassiliades, A. (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: *construcciones* en torno de lo común. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales. Recuperado de en <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40 (3), 1-11.

- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11 (1), 1-23.
- Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire » Vincent, Guy (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Weir, D. (1997). Professions under Change. Educational Dilemmas: Debate and Diversity. En K. Watson, C. Modgil, S. Modgil, vol. 1. *Teachers, Teacher Education and Training*. Londres: Cassell.
- Yuni, J. A. (2009) Comp.) *La formación Docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Yuni, J. A. y Díaz, A. G. (2015). Pedagogías de la formación docente y construcciones metodológicas: o sobre diferentes modos de configurar la formación de los docentes. *Revista de Educación*. 6, (8), 157-182.
- Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea S.A. Ed.
- Zapico Barbeito, M. H., Martínez Piñeiro, E., Montero Mesa, M. L (2017). Demandas Sociales y Formación Inicial del Profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (1), 80-102.
- Zeichner, K. M., y Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32(2), 7-11.
- Zeichner, K. (1982). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance, Wisconsin (Traducción: Pablo Manzano Bernárdez). Recuperado: [www.practicareflexiva.pro/2012/04/pueden-los-docentes-producir-aprendizajes-sobre-el-aprendizaje/#sthash.9x4GCJIG.dpuf](http://www.practicareflexiva.pro/2012/04/pueden-los-docentes-producir-aprendizajes-sobre-el-aprendizaje/#sthash.9x4GCJIG.dpuf)
- Ziegler, S. (2001). De las políticas curriculares a las resignificaciones de los docentes. Un análisis de la reforma de los años 90 en la Provincia de Buenos Aires a partir de la

recepción de documentos curriculares por parte de los docentes. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación – FLACSO – Buenos Aires – Argentina (mimeo).

### **Documentos**

- Decreto N° 2989-Ministerio de Cultura y Educación, San Luis. 1/12/97.
- Decreto provincial N° 3119/99- Ministerio de Gobierno y Educación. San Luis.
- Decreto provincial N° 403 del año 1995
- Ley Federal de Educación 24.195 (1993).
- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Formación Docente. INFOD. Res. N°23/07.
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares Nacionales. INFOD. Res. N°24/07.
- Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015- Res. C.F.E. N° 167/12.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan de Formación Docente 2012-2016. Res. N° C.F.E. N° 188/12.
- Programa Nacional de Formación Permanente del Ministerio de Educación de la Nación, Resolución CFE N° 201/13.
- Documento IIPE: Formación docente inicial. Informes periodísticos para su publicación N° 5, Buenos Aires, octubre de 2001.

## **ANEXO 1**

### **GUÍA DE ENTREVISTAS**

#### **GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES FORMADORES DE LA CARRERA “PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA” DEL IFDC SAN LUIS**

- **DATOS GENERALES**

- Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras.

- **MOTIVOS DE INGRESO AL IFDC S/L**

- ¿Por qué decidió concursar en el IFDC? ¿Conocía la institución?
- ¿Qué expectativas tenía en ese momento? ¿Cuáles tiene en la actualidad?

- **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**

- ¿Cómo se relacionan el IFDC con las escuelas del nivel primario? ¿Cómo se relacionan los IFDC con las universidades?
- ¿Qué lugar ocupa la investigación en el trayecto de formación inicial y en el profesional? ¿ha realizado investigaciones en el IFDC? ¿Cuáles han sido los temas investigados? Y las metodologías utilizadas? En qué etapa de la investigación se encuentran? Algunos resultados? Conclusiones?
- ¿Qué dinámicas institucionales se generan entre los docentes, la gestión directiva y la comunidad educativa en general? ¿qué características adopta? ¿Por qué? ¿qué evaluación hace al respecto? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los cambios que consideran necesario realizar en el IFDC? ¿Por qué?

- **FUNCIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- Según su criterio: ¿qué funciones debería desempeñar un docente del nivel de educación superior? ¿Por qué? ¿Se evidencia dicho desempeño en la institución? ¿Por qué crees?
- ¿Cómo es la modalidad de trabajo en la institución (IFDCS/L)?
- ¿Propondrías otras modalidades de trabajo? ¿Cuáles? ¿Qué propuesta realizarías para generar otras actividades en la institución?

- **FUNCIONES/DESAFÍOS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- Según su criterio: ¿Qué funciones debería desempeñar un docente del nivel primario? ¿Por qué?
- Actualmente ¿Cuáles son los principales desafíos del docente del nivel primario? ¿Por qué?

- **APORTES A LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE**

- Según su criterio: ¿cuál es el aporte que realiza usted a la formación del docente del nivel primario?
- ¿Cómo es la modalidad de trabajo que brinda el área?
- Participa en algún proyecto de formación/investigación a nivel nacional? ¿Cuál? ¿Qué evaluación podría realizar sobre el/ellos?

- **PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA**

- ¿Conoce el Plan de estudios inicial de la carrera (2006)? ¿Qué evaluación podría hacer sobre el mismo? Participó en las ampliaciones que se realizaron al Plan en el año 2007? ¿Qué grado de participación adoptó? ¿Qué propuestas realizó? ¿Por qué?
- ¿Qué características adoptó la formación docente del nivel primario a partir de las nuevas regulaciones emitidas por el INFOD (2009-2010)?
- ¿Cuáles son los criterios de organización del currículo? Estructura y organización curricular.
- ¿Qué vinculaciones existen entre la teoría y la práctica en los planes de estudios de la carrera?
- ¿Conoce el NUEVO plan de estudios de la carrera (2010)? ¿Qué opinión tiene al respecto?
- ¿Participó en la comisión de análisis curricular del plan? ¿Qué grado de participación tuvo? ¿Qué propuestas planteó en la comisión? ¿Se tuvieron en cuenta? ¿Planteó modificaciones en su propuesta didáctica a partir de la vigencia del nuevo Plan de estudios? ¿Cuáles?

## **GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES EGRESADAS Y ALUMNAS AVANZADAS DE LA CARRERA “PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA” DEL IFDC SAN LUIS**

### **MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA**

Motivos de elección de la Carrera. Fundamentación de los mismos. Apreciaciones de la docencia. Nuevas apreciaciones en las formas de concebir el accionar docente surgidos en estos años de recorrido académico. ¿Cuáles? ¿Por qué?

Estudios anteriores. Grados de avance. Intenciones de culminación de los mismos.

### **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**

-¿Crees que estudiar en la carrera elegida exige tener ciertos conocimientos y/o habilidades? ¿Cuáles? ¿Por qué?

-Esos conocimientos y habilidades ¿pueden desarrollarse en el trayecto formativo? ¿Cómo?

-¿Qué exigencias/requerimientos sentías que te demandaba la institución? ¿Por qué? ¿Qué procesos de formación adoptaste para responder a las exigencias? Fue un proceso individual o colectivo?

-Evaluación de la oferta académica brindada en el IFD: **curricular; institucional;** relaciones intersubjetivas.

### **EXPECTATIVAS PROFESIONALES**

-Finalidades, metas en su futuro desarrollo profesional.

-Descripción de escenarios educativos posibles y planteamiento justificado de su intervención.

-Miedos/obstáculos que sostiene actualmente en relación a las prácticas educativas.

-Acciones de formación paralela a la recibida en el IFDC. Motivos de elección, complementariedad con su futura profesión.

### **LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESARROLLADAS EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES**

-Descripción de su ‘entrada’ en el campo profesional. ¿Cuándo? ¿Cómo? Primeras acciones realizadas. Características contextuales de la institución

escolar y sus alrededores.

- ¿Qué dinámica establecen los nuevos profesionales en las instituciones educativas en donde desempeñan sus prácticas docentes? ¿Qué vinculaciones establecen entre la teoría y la práctica en el desempeño profesional en situaciones concretas?
- ¿Cómo se posicionan en el rol docente ante las exigencias/demandas de las instituciones educativas? ¿Cuál es el lugar que ocupa el *conocimiento* que les brindó la formación inicial en sus prácticas escolares? ¿Qué análisis realizan de su formación inicial? ¿Qué categorías rescatan? ¿Por qué?
- ¿Qué otros trayectos de formación han elegido para continuar con la misma?
- Analizando en retrospectiva sus recorridos académicos por el IFDC ¿Qué espacios de formación sugieren dentro de la oferta educativa del Profesorado? ¿Por qué?
- En las prácticas escolares en situación ¿Cuáles son los desafíos de un docente del nivel primario? ¿Qué estrategias utilizan para enfrentar esos desafíos?

## **ANEXO 2**

### **DATOS GENERALES DE LOS ENTREVISTADOS**

#### **DOCENTES FORMADORES DEL IFDC**

##### **DOCENTE 1**

Docente del campo de la Formación General. Cuarto año de la carrera. Responsable del espacio curricular Elaboración de Proyectos de Investigación Educativa.

##### **DOCENTE 2**

Docente del campo de la Formación General. Primer año de la carrera. Responsable del espacio curricular Sociología de la Educación.

##### **DOCENTE 3**

Docente del campo de la Formación Específica. Segundo año de la carrera. Responsable del espacio curricular Psicología del Aprendizaje,

##### **DOCENTE 4**

Docente del campo de la Formación General. Segundo y Tercer año de la carrera. Responsable de los espacios curriculares Historia de la Educación Argentina y Política Educativa.

##### **DOCENTE 5**

Docente del campo de la Formación Específica. Segundo año de la carrera. Responsable del espacio curricular Lenguajes Artísticos.

##### **DOCENTE 6**

Docente del campo de la Formación Específica. Segundo año de la carrera. Co-Responsable del espacio curricular Psicología del Aprendizaje.

##### **DOCENTE 7**

Docente del campo de la Formación Específica. Primer año de la carrera. Responsable del espacio curricular Lengua.

##### **DOCENTE 8**

Docente del campo de la Formación Específica. Segundo y Tercer año de la carrera. Responsable del espacio curricular Matemática.

##### **DOCENTE 9**

Docente del Campo de la Práctica. Segundo año de la carrera. Responsable del espacio curricular Práctica Profesional II.

##### **DOCENTE 10**

Docente del campo de la Formación Específica. Cuarto año de la carrera. Responsable del espacio curricular Educación Física. .

## **DOCENTES EGRESADAS Y ALUMNAS AVANZADAS DEL IFDC**

### **DOCENTE EGRESADA 1**

**Edad al iniciar la carrera:** 39 años.

Docente egresada en abril del año 2012. Trabajó en varias instituciones escolares de gestión pública (en carácter de suplente) ubicadas en una zona marginal de la ciudad). Su contratación es temporaria en el sistema público debido a su edad (la personas mayores a 40 años no pueden ingresar al sistema educativo de gestión pública por razones previsionales). Participó de la primera entrevista colectiva- año 2014.

### **DOCENTE EGRESADA 2**

**Edad al iniciar la carrera:** 30 años.

Docente egresada del IFDC en el año 2012 (diciembre). Trabaja en una escuela de gestión pública. Participó en la primera entrevista colectiva (año 2014) y en la segunda entrevista colectiva (año 2016).

### **DOCENTE EGRESADA 3**

**Edad al iniciar la carrera:** 20 años.

Docente egresada del IFDC en el año 2011 (diciembre). Trabajó en dos instituciones escolares. Una de gestión pública y otra de gestión privada. Participó de la primera entrevista colectiva (año 2014).

### **DOCENTE EGRESADA 4**

**Edad al iniciar la carrera:** 35 años.

Docente egresada del IFDC en el año 2011 (diciembre). Trabaja en una institución escolar de gestión privada. Escribió sus primeras narraciones en el cuaderno de campo. Participó de la segunda entrevista colectiva (año 2016).

### **DOCENTE EGRESADA 5**

**Edad al iniciar la carrera:** 32 años.

Docente egresada en el año 2013 (diciembre). Trabajó en varias instituciones públicas y privadas en carácter suplente. Trabaja actualmente en una escuela pública experimental.

### **DOCENTE EGRESADA 6**

**Edad al iniciar la carrera:** 27 años.

Docente egresable de la carrera. Cursó la residencia en el año 2012. Entre el 2013 y 2014 rindió exámenes finales. Egresó en el año 2015. Escribió sus primeras narraciones en el cuaderno de campo. Participó de la segunda entrevista colectiva- año 2016.

### **DOCENTE EGRESADA 7**

**Edad al iniciar la carrera:** 20 años.

Docente egresada del IFDC en el año 2010 (diciembre). Trabaja en una institución escolar de gestión privada.

### **DOCENTE EGRESADA 8**

**Edad al iniciar la carrera:** 20 años.

Docente egresada del IFDC en el año 2011 (marzo). Trabajó en tres escuelas. Dos de gestión pública y una de gestión privada (suplencias temporarias). Actualmente trabaja en una escuela autogestionada. Escribió sus primeras narraciones en el cuaderno de campo. Participó de la segunda entrevista colectiva (año 2016).