



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TESIS DE MAESTRÍA:

Las trayectorias sociales en la configuración formativa de buenos docentes

**Un estudio sobre el potencial formador de la experiencia vivida
en los itinerarios no escolares.**

**Autora:
Sonia Núñez**

**Directora:
Dra. Andrea Alliaud**

Marzo 2016

Resumen

De las trayectorias sociales en la configuración formativa de *buenos docentes*, maestros y maestras de escuela primaria, de eso trata esta tesis. Más específicamente de *cómo actuó/actúa la experiencia vivida en los itinerarios no escolares de tales trayectorias en el docente que se llega a ser*.

Esta investigación no pretende explicar, sino comprender e interpretar la relación entre tal configuración y dichas trayectorias. Por otro lado, espera aportar elementos que contribuyan a configurar el campo de la formación docente desde una concepción más amplia, es decir incorporando a los estudios clásicos – de las trayectorias escolares, biografía escolar, formación inicial y continua y desempeños profesionales– el de las *trayectorias sociales*. Para alcanzar nuestro propósito, desde un enfoque biográfico narrativo, hemos trabajado con seis maestros y maestras de escuela primaria, reconstruyendo sus trayectorias sociales a partir de entrevistas en profundidad, haciendo foco particularmente en aquellos *itinerarios no escolares* recorridos.

Algunos supuestos de los que partimos son, por un lado, que las trayectorias sociales limitan, habilitan y/o direccionan a las personas y también imprimen o dejan marcas y huellas *singulares* en ellas. Por otro, que las trayectorias sociales –en tanto un continuo de *experiencias*–, al ser recuperadas por cada sujeto, actúan como *experiencia formativa*. Por ello pensamos que en tales trayectorias podemos encontrar algunas claves que nos permitan comprender ese “plus diferencial”, “eso” que distingue a algunos maestros y maestras como buenos docentes. Dicho de otro modo, en la diferencia aportada por los itinerarios no escolares recorridos –no comunes a la trayectoria del colectivo profesional- hemos supuesto y buscado esa “*distinción*”.

Como conclusión general de este estudio, podemos señalar que las experiencias no escolares contienen un potencial formador, es decir pueden dar forma y actuar en los docentes en tanto estos cuenten con oportunidades para evocarlas y recuperar también los saberes acumulados en sus trayectorias para transformarlos en saber pedagógico.

Abstract

In this project, we will focus *on the social trajectories regarding the training settings of good teachers* —primary school teachers. We will analyze, specifically, *how the experience lived in non-school itineraries of the social trajectories influenced and influences the teacher to be*.

By this research, we do not try to explain, but to understand and interpret the relationship between the training settings and the social trajectories of the teachers. Moreover, we hope to provide with elements that help to establish the teacher education field from a broaden point of view. We will include the *social trajectories* studies to the basic teaching studies —school trajectories, school biography, initial and continuous developement, and professional performance. In order to achieve our purpose, we have worked, from a biographical narrative approach, with six primary school teachers, rebuilding their social trajectories from interviews in which we focused particularly in their *non-school itineraries*.

On the one hand, the social trajectories limit, prepare and direct people, and, besides, leave *singular* footprints. On the other hand, the social trajectories —as a chain of *experiences*, — when retaken by each subject, act as an *educational experience*. That is why we believe that in those trajectories we may find keys to help us understand “*the differential plus*,” “that thing” that makes some teachers good teachers. In other words, we have looked for “that thing” bearing in mind the differences *non-school itineraries* —different from the professional collective trajectory— added to the teacher development.

In conclusion, we may say that non-school experiences come along with a formative potential, that is they can shape the teachers and act on them, as long as they have the opportunities to make use of their experiences and also to retake the knowledge gained in their trajectories in order to transform it in pedagogical knowledge.

*A Sofía, mi motor y mi aliento,
porque sus ideales, sus sueños y
sus conversaciones encienden la vida.*

Agradecimientos

Escribir esta tesis implicó un arduo trabajo, en gran parte solitario, de infinitas lecturas y discusiones conmigo misma; de entrevistas y análisis; de escrituras y reescrituras que buscaban la salida a encrucijadas que, en ocasiones, la palabra le ponía al pensamiento. Sin embargo, esos momentos más solitarios fueron enriquecidos por las discusiones generadas de los diversos espacios laborales en los que participo; por las conversaciones con maestros y maestras, directivos y supervisores de las escuelas por donde transito; con colegas y estudiantes del profesorado; y fundamentalmente con mi directora. Por ello, deseo agradecer particularmente a quienes, de uno u otro modo, han colaborado para que este trabajo fuera posible.

A Andrea Alliaud, no solo por dirigirme en esta tesis; sino por acompañarme y esperarme en cada tramo del largo recorrido que implicó su realización; por recibirme siempre luego de que otras urgencias me retrasaran; por su gran generosidad intelectual, por sus comentarios siempre precisos; por habilitarme interrogantes y lecturas; por alentarme y confiar en mí, le agradezco profundamente.

A la FLACSO, que me brindó la posibilidad de realizar este estudio; a los docentes que durante los seminarios abrieron preguntas y la posibilidad de pensar. En este marco, quiero agradecer especialmente a Alejandra Birgin, quien en el tramo inicial leyó los primeros avances y me ha realizado comentarios muy agudos y minuciosos que me orientaron a problematizar una cuestión central de esta investigación: el significante “buenos docentes”.

A la F.F.y L. de la Universidad de Buenos Aires, donde recibí mi formación de grado y donde comenzaron algunas primeras ideas que contiene esta tesis. A los profesores que tuve, especialmente a aquellos buenos docentes, memorables por sus enseñanzas. Entre ellos a Carlos Cansanello, profe del normal y luego en Filo; también a Edith Litwin, a Norma Paviglianiti y a Cristina Davini. Y muy especialmente a Silvia Finocchio, quien me alentó a iniciar los estudios de maestría y abrió las puertas para ello.

A los docentes y colegas de los equipos de trabajo en los que participo en el Normal 7, en la Escuela de Maestros-Cepa y en la Cátedra de Didáctica Especial de la Historia-FFyL, por los

valiosos aportes originados en las discusiones acerca de la formación docente y el enseñar en cada uno de estos ámbitos.

A quienes en distintos momentos de este trabajo me han prestado un oído para escuchar, han ofrecido palabras para pensar y han leído mis primeras ideas haciéndose un lugar para comentarlas. A Gabriel Brener, quien leyó las primeras ideas y sus aportes significaron un puntapié inicial para comenzar a dar forma al tema de la investigación. A Carmen Delgadillo, por recibirme con mis inquietudes y ayudarme a pensar en los buenos docentes. A mi compañera Celeste Varela, por sus agudos comentarios en relación con lo que luego fue el segundo capítulo de esta tesis. Y a Sandra Llosa, por leer y comentar las primeras ideas en torno a “lo no escolar” en la formación docente.

A los maestros y maestras a partir de quienes de esta investigación fue posible; a ellos y ellas que me han contado sus historias, abriéndome una ventana para mirar sus vidas y dándome así la oportunidad de pensar cómo llegaron a ser los docentes que son: a Cecilia, Claudio, Horacio, Nicolás, Eugenia y Juan, les estoy profundamente agradecida.

A los amigos que colaboraron de diverso modo en los detalles finales, tan importantes como el comienzo. A Fabi Cabona y Ale Torres Núñez, por las traducciones. A Gabi Gelber por la ayuda técnica. A Maru Díaz, por sus aportes sobre los itinerarios recreativos, pero además por estar siempre aunque los sábados de mate hayan disminuido en este tiempo.

Finalmente, pero también en primer lugar, a mi familia. A Loly, mi mamá, por enseñarme lo significativo de estudiar. A Francisco, mi papá que ya no está, porque me transmitió la valoración de la docencia como trabajo. A Eva, Alfredo y Elisa, mis hermanos, por el ánimo constante. Y a mi hija Sofía, por ser mi gran compañera de estudio en las muchas menos tardes de plazas y “pelis” compartidas.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| Introducción. El camino recorrido: delimitación del tema y problema | 8 |
| Capítulo 1. El problema de la investigación | 15 |
| 1. Antecedentes | 15 |
| 2. Los núcleos conceptuales de la investigación | 18 |
| 2.1. Las trayectorias sociales y la experiencia vivida | 19 |
| 2.2. La configuración formativa | 25 |
| 2.3. Los buenos docentes | 26 |
| 2.3.1. La complejidad del significante “buenos docentes” | 27 |
| 2.3.2. Buenos docentes, buenos enseñantes | 31 |
| 3. El campo de estudio | 34 |
| 4. Preguntas y objetivos de la investigación | 37 |
| Capítulo 2. Discursos en contexto: El buen docente en las tradiciones y políticas de la formación | 39 |
| 1. Primer momento: El <i>buen docente ejemplar</i> del discurso normalizador | 41 |
| 2. Segundo momento: El <i>buen docente técnico- ejecutor</i> del discurso eficientista- tecnocrático | 44 |
| 3. Tercer momento: El <i>buen docente profesional-competente</i> del discurso neoliberal | 49 |
| 3.1. Buceando en el discurso de las políticas de formación de la década reformista | 52 |
| 3.1.1. Los docentes bajo la lupa | 54 |
| 3.1.2. Formados bajo la desautorización | 55 |
| 3.1.3. Hacia una <i>pedagogía del déficit</i> | 56 |
| 3.2. Desde los bordes: El docente como intelectual-transformador | 57 |
| 4. Cuarto momento: El buen docente como transmisor y productor de saber | 60 |
| 4.1. Del déficit hacia una <i>pedagogía de la posibilidad</i> | 63 |
| <i>A modo de síntesis</i> | 64 |
| Capítulo 3. Elecciones y definiciones metodológicas | 67 |
| 1. Perspectiva biográfico-narrativa. La tradición de las historias de vida | 71 |
| 2. Del relato a la historia de vida | 71 |
| 3. Las trayectorias sociales a través de las historias de vida | 74 |
| 4. Estrategias metodológicas | 78 |
| 4.1. Selección de casos reputados | 78 |
| 4.2. Búsqueda de categorías nativas para la identificación de los docentes | 79 |
| 4.3. Definición de la muestra y de los casos para escribir las historias de vida | 81 |

| | |
|--|------------|
| 4.4. El instrumento, la entrevista en profundidad | 82 |
| 5. El proceso de construcción de las historias de vida | 82 |
| 5.1. Las entrevistas, una invitación al relato | 83 |
| 5.2. De la voz de los protagonistas a una nueva narrativa | 84 |
| 6. Acerca del análisis y la interpretación..... | 85 |
| Capítulo 4. Los maestros a través del relato de sus trayectorias sociales | 88 |
| 1. Los protagonistas de los relatos..... | 93 |
| 2. Los itinerarios no escolares recorridos | 94 |
| 2.1. Itinerarios recreativos | 94 |
| 2.2. Itinerarios artísticos..... | 100 |
| 2.3. Itinerarios militantes | 103 |
| 3. Los primeros desempeños docentes | 109 |
| 4. El saber que proviene de la experiencia | 119 |
| Juan y “la disponibilidad” como saber | 120 |
| Claudio y “la generosidad” como saber | 122 |
| Cecilia y “el respeto hacia los otros” como saber | 124 |
| Nicolás y “la recreación” como saber..... | 125 |
| Eugenia y “el trabajo colectivo” como saber | 127 |
| Horacio y “lo político” como saber | 128 |
| Capítulo 5. Las trayectorias sociales en historias de vida de maestros | 130 |
| 1. La Historia de vida de Cecilia..... | 130 |
| 2. La Historia de vida de Horacio..... | 141 |
| Capítulo 6. Lo no escolar en los docentes que llegaron a ser | 159 |
| El caso de Eugenia: la “militancia política” como formación | 159 |
| El caso de Claudio: el “vínculo con profesores a través del arte” como formación..... | 161 |
| El caso de Juan: la “educación por el arte” como formación..... | 164 |
| El caso de Nicolás: las “experiencias culturales” como formación | 166 |
| El caso de Cecilia: las “militancia religiosa” como formación | 167 |
| El caso de Horacio: las “experiencias de trabajo colectivo” como formación | 169 |
| A modo de síntesis | 170 |
| Conclusiones | 174 |
| Bibliografía | 181 |

Introducción. El camino recorrido: delimitación del tema y problema.

*“Desde la docente que soy
a veces me da por contemplar
aquellas que pude haber sido”¹*

Los docentes no pensamos sólo con la cabeza, pensamos a partir de nuestra historia vital, o sea no sólo intelectual sino también emocional, afectiva e interpersonal. (Tardif, 2004) Sin embargo, pocas veces prestamos atención a las historias singulares que hemos vivido y a las experiencias acumuladas como componentes clave de quienes hemos llegado a ser como docentes. Creemos importante detenernos en ello. Por eso esta tesis se ocupa acerca de las trayectorias sociales en la configuración formativa de “buenos docentes”, maestros y maestras de escuela primaria. Más específicamente, interesa indagar en algunos casos particulares *cómo actuó/actúa la experiencia vivida en los itinerarios no escolares de esas trayectorias sociales en los docentes que llegaron a ser.*

¿Por qué investigar la configuración formativa de “buenos docentes”? Porque presumimos que en cada tiempo y sociedad la formación docente ha tenido (y tiene) como fin formar “buenos docentes”. No por ello es nuestra pretensión decir qué hay que hacer para formarlo. Sin embargo, preguntarnos cómo cree un buen docente que llegó a serlo, recuperando su historia singular, nos parece significativo y de valioso aporte para pensar la formación en general.

¿Por qué abordar tal configuración desde las trayectorias sociales? Porque entendemos que las trayectorias sociales actúan y forman; y además porque sospechamos que en ellas podemos encontrar elementos que nos permitan explorar “eso” que “*distingue*” a un docente dentro del colectivo profesional, “*ese plus diferencial*”² que lo hace buen docente.

El estudio de las trayectorias de vida en el campo de la formación docente se ha ocupado de diferentes aspectos tales como la identidad, desempeños o desarrollo profesional de los docentes; y más específicamente, en relación con las trayectorias sociales, se han abordado estudios referidos a las trayectorias escolares, biografía escolar, primeros desempeños profesionales, por nombrar algunos. En este estudio interesa abordar particularmente dentro de las trayectorias

¹ Parafraseando a Gioconda Belli en su poema “No me arrepiento de nada”: “...Desde la mujer que soy, a veces me da por contemplar aquella que pude haber sido”

² Con la idea de plus diferencial quiero significar, tomando palabras de Ana Abramowski (2006:5), “*ese algo que excede a la formación sistemática, esa especie de valor agregado al trabajo, dedicación, estudio, experiencia*”.

sociales de nuestros docentes sus *itinerarios o recorridos no escolares*; entendiendo por no escolar aquello exterior a las trayectorias escolares. Nos importa atender una cuestión no muchas veces tratada: *la presencia de lo no escolar en la formación docente, en el docente que se llegó a ser, partiendo de considerar que lo no escolar forma*. De acuerdo con estos argumentos, podemos adelantar que la relevancia de esta investigación radica en los aportes que puede realizar para entender (¿configurar?) el campo de la formación docente desde una concepción más amplia, es decir incorporando a los estudios clásicos - trayectorias escolares, biografía escolar, formación inicial y continua y desempeños profesionales- el de las *trayectorias sociales (no escolares)*.

Como toda investigación, ésta nace con un interrogante inicial: *¿cómo algunos maestros y maestras llegaron a ser buenos docentes?* Sin embargo, tal interrogante presentaba desde un inicio una dificultad, la de aludir a un significante polémico por su polisemia: *¿qué se dice con buenos docentes?* Esto dio lugar a que los comienzos de la tarea no resultaran sencillos, por lo cual las primeras indagaciones se orientaron a dirimir es primer problema conceptual. El punto de partida fue la lectura, en la que en ocasiones naufragaba; otras en cambio, hallazgos repentinos alentaban el rumbo; a veces alguna frase perdida en algún texto me invitaba a la reflexión y también a la escritura de los primeros borradores que acompañaron y fueron dando forma al pensamiento. A continuación presentamos a grandes rasgos el recorrido realizado y los trazos que fueron definiendo y dando forma a las preguntas que orientaron esta investigación.

Una de las ideas más comunes instalada en el imaginario social sostiene que *“un docente nace no se hace”*. Con esta expresión, según Aleu (2008), nos encontramos frecuentemente cuando preguntamos *“cuáles son las características de un buen docente”*. Esta pedagoga señala que *“la idea remite a que se trata de un ‘don’, que es algo que nace con uno, algo ‘que se lleva en el alma’”* (Ibid:75) En la misma dirección las palabras de algunos especialistas, rescatadas de informe³, señalan por un lado que *“existe un imaginario social que construye y define al “buen docente”, no necesariamente al docente “eficaz”, de acuerdo con características vinculadas, sobre todo, a una vocación innata basada en “nobles ideales” de bondad, sacrificio y altruismo, entre otros”*. Por su parte Ana Abramowski (2006), al indagar a través de entrevistas a diferentes

³ Venegas, 1996 y Mata, 2004 citados en Segundo informe “Estado de la Educación”, Cap. 3 Panorama general de la Formación Docente. Programa Estado de la Nación, Costa Rica, 2008, p. 137.

docentes reconocidos como buenos maestros acerca de “¿Qué es ser un buen maestro?”, recupera, entre otros, los siguientes atributos: *“un buen maestro es alguien que tiene un plus, un valor agregado, un algo que excede a la formación sistemática”*; *“es alguien que sabe algo más sobre algo en particular y que está dispuesto a transmitirlo”*; *“es alguien que sabe enseñar y que sabe transmitirlo”*.

Estas primeras lecturas nos pusieron a disposición “algo” de lo que se dice con buenos docentes. Como podemos observar en estos tres ejemplos lo *bueno* estaría, para algunos, vinculado con lo innato, con la vocación o con el saber. Pero no siempre en la bibliografía se utiliza el término *buenos docentes*, aunque sí se hable de ellos. En cambio, se utilizan otros significantes para evitar la fuerte carga moral que porta el “buen”. Así encontramos que Edith Litwin (1997), en su investigación sobre configuraciones didácticas, habla de **“docentes excepcionales”** y destaca en ellos *“su experticia y creatividad en el dictado de sus clases”* así como también *“las explicaciones (o) las ayudas que utilizan para favorecer la comprensión, las maneras en que identifican los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y los modos en cómo impacta en los docentes mismos la reflexión acerca de sus propias prácticas”* (Ibíd.: 13). Mariana Maggio, discípula de Litwin, nos acerca la idea de “docentes ejemplares” refiriéndose de este modo a aquellos docentes que *“hacen magia, se las arreglan para conocer y entender cada clase y recrean las propuestas construyendo potencia en los diferentes grupos”* y que llevan adelante una “enseñanza poderosa”, es decir una enseñanza que *“crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen”*; agrega además que es aquella que *“da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad...”* que *“favorece las condiciones para pensar al modo de una disciplina”*, que *“enseña a cambiar de puntos de vista”* (Maggio, 2012) Por su parte, Álvarez *et al* (2010), ensayando una definición de los **“profesores memorables”**, señalan entre otras las siguientes características de la práctica de excelencia un docente memorable:

“que entusiasme a los estudiantes y los estimule mediante tareas auténticas, generando su interés intrínseco en la materia”; *“empujan” a los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje* y *hacia una orientación de dominio y no de resultado*, muestran *“gran interés en su aprendizaje”* y *“fe en sus capacidades”*, ofreciendo también *“realimentación exenta de valoración”*; *“desafían intelectualmente a los estudiantes, ya que reconocen el valor de la perplejidad y la confusión que*

a modo de diálogo socrático funciona como estímulo del interés por los asuntos de la disciplina”;
“muestran abiertamente su propio entusiasmo por los asuntos contenidos en la materia”
 (Ibid:164)

Estos primeros rastreos nos han mostrado que el significante *buen docente* tiene varios sentidos. Sentidos que varían de acuerdo a diversos ámbitos de producción (la escuela, la academia, el sentido común, los medios de comunicación social). Es por esto que una tarea inicial e importante de este trabajo fue poner en tensión el significante *buenos docentes* y definir qué queremos significar al utilizarlo como concepto, es decir qué atributos o rasgos reconocemos al nombrar a maestros y maestras de este modo. Ahora bien, definir un concepto que explique por sí mismo qué se quiere decir con él no es una cuestión menor, implica definir una manera de nombrar; y al nombrar de una manera se ponen sobre relieve o activan determinados atributos y se dejan de lado o inactivan otros. Por eso fue necesario ponerlo en discusión: ¿Qué queremos significar con “buenos docentes”? ¿A quiénes considerar de tal modo? ¿Quiénes lo señalan así? ¿Cómo vamos a constituir nuestra muestra de buenos docentes? Estos interrogantes iniciales han dado cuenta de la complejidad del significante *buenos docentes*, complejidad que fue preciso abordar conceptualmente y metodológicamente. Es decir, para sostener el uso de este significante como concepto debimos especificar a qué nos referimos con él, es decir el sentido que en este estudio le atribuimos. De ello nos ocupamos en el capítulo 1, además de precisar los otros dos conceptos fuertes de esta investigación: trayectoria social y configuración formativa.

Volviendo a al significante “buen docente”, también fue preciso aceptar la carga valorativa que porta, por lo cual acudimos a revisar los diferentes significados construidos en las distintas las *tradiciones en la formación*⁴ y en las políticas de formación docente a lo largo de más de un siglo, desde los discursos pedagógico y oficial respectivamente con el fin de dar cuenta de la presencia de las diversas significaciones en las representaciones actuales y en los docentes que hoy ejercen la tarea de enseñar. Caracterizar las imágenes producidas por tales tradiciones y discursos implica sostener que el contexto social y político opera condicionando la producción de dichos discursos, por lo tanto estas deben ser comprendidas en la temporalidad en que se

⁴ Davini define este concepto como aquellas “*configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y la conciencia de los sujetos*” (Davini, 1995: 20) y que perviven en la actualidad más allá del momento histórico en el cual se originaron, “*en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando una gama de acciones*”. (Davini, 1995:20)

producen. Dado que en este estudio trabajaremos con maestros y maestras cuya antigüedad en la docencia oscila entre 6 y 20 años de ejercicio, que han cursado la formación inicial entre mediados de la década de los noventa y primeros años del nuevo milenio, hemos recortado el período 1995-2015 como contexto socio-político para el análisis de los discursos de las políticas de la formación docente. Dichas políticas se inician en la década de los noventa orientadas por un discurso hostil hacia la docencia, colaborando en la configuración de una matriz discursiva de una *pedagogía del déficit*⁵. Luego de la salida de la crisis del 2001 y el período de transición hacia la estabilidad institucional, se inicia una etapa de reposicionamiento el Estado en su rol educador y en general de gestor de políticas públicas para la igualdad y la inclusión (2003-2015), dentro de las cuales las políticas de formación docente intentaron construir un nuevo discurso que jerarquice la docencia y reponga social y pedagógicamente a los docentes en su tarea de enseñar. Sobre estas cuestiones -producción discursiva de los buenos docentes en las tradiciones y políticas de la formación, la década reformista de los noventa y su discurso del déficit, así como los nuevos escenarios inaugurados con el nuevo milenio- nos referiremos en el capítulo 2.

En cuanto al cómo se constituiría la muestra, es decir cómo se seleccionarían los “buenos docentes” que la integrarían, hemos seguido los criterios utilizados por Philip Jackson, un referente teórico en el campo de la investigación educativa; y también hemos considerado la valoración que muestran los docentes hacia determinados actores del sistema educativo, por lo cual decidimos que fueran algunos informantes clave quienes nos señalen un conjunto de buenos docentes, para de tal conjunto seleccionar nuestros 6 casos. Además de cómo resolver esta cuestión de la selección de la muestra, en el andar de la lectura, en la construcción de un estado de la cuestión y también en el mirar la propia historia docente de quien escribe esta tesis, fueron surgiendo nuevas inquietudes que dieron forma al problema, lo fueron recortando, dando lugar a interrogantes más específicos de esta investigación -*¿Cómo fueron las trayectorias sociales – itinerarios no escolares particularmente- de los buenos docentes? ¿Cuáles fueron sus primeros desempeños en la docencia? ¿Qué saberes recuperan de sus experiencias vividas en trayectorias sociales? ¿Qué dicen acerca de cómo llegaron a ser quiénes son?-*. Estas inquietudes fueron señalándonos el camino para explorar “eso” que distingue a un buen docente dentro del conjunto. En esta dirección consideramos que era necesario indagar: “*qué vivieron*” en sus trayectorias

⁵ Poliak, N. *et al*, Documento Elegir la Docencia, MEN, 2008.

sociales los buenos docentes, en sus vidas más allá de lo escolar; qué *“experiencias acumularon”* en las trayectorias sociales, particularmente en aquellos itinerarios o recorridos no escolares; en fin, *de qué modo lo vivido en esas experiencias singulares se hace presente en el docente que se ha llegado a ser (buen docente más precisamente)*. Estas inquietudes e intereses nos fueron orientando hacia la tradición del estudio de las historias de vida, ubicada dentro de la perspectiva biográfica narrativa, como opción metodológica para llevar a cabo este estudio. Estas y otras cuestiones metodológicas, serán desarrolladas en el capítulo 3.

Las narraciones de los maestros *acerca de sus trayectorias sociales y de cómo creen que llegaron a ser los docentes que son*, fueron obtenidas a partir de entrevistas en profundidad, las que se han concretado a partir diversos encuentros. Luego hemos llegado a la etapa de análisis, que en esta investigación de tipo cualitativa-narrativa busca comprender e interpretar antes que explicar. En esta dirección, hemos trabajado en simultáneo con dos tipos de análisis propios del enfoque biográfico-narrativo. Por un lado, con *un análisis paradigmático de datos narrativos*, de tipo categorial/estructural, que implicó trabajar de modo transversal con la totalidad de los relatos recogidos en las entrevistas buscando los temas y núcleos comunes nos permitieran unir los diferentes relatos, así como las particularidades que señalan las distancias entre las trayectorias relatadas. Orientados por nuestras categorías analíticas hemos organizado la información en tres temas o “estaciones”, atendiendo a las recurrencias y regularidades y sin descuidar las significaciones expresadas por los protagonistas de cada experiencia. El desarrollo del mismo que constituye la narrativa de esta investigación se presenta en el capítulo 4.

Por otro lado, asumiendo que las historias de vidas constituyen una opción metodológica potente para abordar el estudio de las trayectorias sociales, hemos seleccionado dos casos para trabajar en profundidad y llevar a cabo *un análisis narrativo propiamente dicho* a través de la elaboración de sendas historias. El punto de partida para la producción de tales historias fue el relato de cada maestro acerca de su vida. Ahora bien, considerando que tal relato no es la vida misma sino que es un relato de ella, en la tradición de las historias de vida corresponde al investigador interpretarlo y componer una nueva narrativa, es decir producir otro texto que reconstruye el relato en función de las categorías temáticas de su interés. Así, las historias de Cecilia y la de Horacio se presentan como relatos dentro del gran relato de la investigación dando forma al capítulo 5.

Una última cuestión que queremos señalar en esta introducción, es que en este trabajo partimos de considerar que la narrativa constituye una experiencia de formación. En esta dirección, al final de las entrevistas les propusimos a nuestros maestros retomar la pregunta que dio origen a sus relatos y, luego del recorrido evocado, expresar *cómo creen que llegaron a ser los maestros que son*. Ese ejercicio de narrar su propia vida –y al mismo tiempo visitar los itinerarios no escolares recorridos, resignificar las experiencias en ellos vividas; contar qué les pasó, cómo las vivieron, qué huellas les dejó, qué saberes acumularon- realizado por nuestros maestros, constituyó en sí misma una experiencia formativa, dado que en ella fueron *dándose forma* al contar y reflexionar sobre el lugar que ocupan esas trayectorias sociales en sus vidas, en quiénes son. Así, en la última “estación” de nuestro análisis temático, orientados por comprender *cómo actuó lo no escolar en los docentes que llegaron a ser*, nuestra tarea consistió por un lado, en recomponer *las imágenes con las que se ven hoy* como docentes y rastrear en ellas la presencia de lo no escolar; y por otro, recuperar qué dicen acerca cómo (creen que) han llegado a ser los docentes que son. De ello trata el capítulo 6.

Llegando al final de este trabajo, revisamos el camino recorrido y presentamos algunas conclusiones –a las que esta autora ha llegado seguramente atravesada por su propia configuración formativa y por haber reparado en aquellos aspectos considerados significativos a la luz de su propia trayectoria social no escolar así como de sus intereses profesionales y académicos– que modestamente ofrecemos para abrir nuevos diálogos en torno a *aquello que forma en la formación docente*, para cerrar señalando algunos puntos prospectivos.

Capítulo 1. El problema de la investigación.

*“Si trabajamos con algo tan personal
como la enseñanza, es necesario
conocer qué tipo de persona
es el docente”
(Goodson, 2003)*

1. Antecedentes

En las últimas dos décadas, el debate acerca de la formación docente inicial y continua ha ocupado un importante lugar en la agenda de la política educativa. (Davini y Alliaud, 1995; Birgin, 2000; Litwin, 2001; Finocchio, 2001; Terigi, 2007). La mayoría de las reformas llevadas a cabo en los años 90 del siglo XX, tanto en América Latina como en Europa, han puesto el foco en distintas estrategias destinadas a la mejora de la calidad de los sistemas educativos. Entre ellas el fortalecimiento de las competencias y profesionalidad de los futuros docentes tuvieron asignado un lugar central. Estas reformas se asentaron en la base de *“proclamas participativas y antiburocráticas con los nuevos discursos sobre la eficiencia de los administradores y el ajuste fiscal”* dando lugar a la instalación de políticas educativas para atender a la diversidad y quebrando las *“pedagogías homogeneizantes como vía hacia la igualdad”* que había instalado el discurso de la tradición sarmientina. (Dussel y Southwell, 2004)

En el mismo sentido, la capacitación docente fue un eje central en la retórica del cambio las reformas educativas en los 80 y 90. (Finocchio, *op. cit.*) La problemática docente y la calidad de su formación fueron elementos clave de la transformación educativa; y el docente, como actor principal para la innovación de los modelos de enseñanza, fue puesto bajo la lupa. (Birgin, *op. cit.*); Vezub, 2007) Como suele ocurrir, este tipo de planteos emergen como centro del debate en momentos críticos, ya sea señalando falencias a la escuela o por procesos de cambio político. De un modo u otro, históricamente la salida ha sido impulsar reformas en el sistema con la ilusión de inaugurar una nueva etapa. (Davini, *op. cit.*)

Depende de la lupa con que fue mirado, el docente fue *culpable* o *víctima* de los males del sistema educativo. Estas representaciones sociales acerca del docente atravesaron las discusiones y políticas vertebrales de las reformas educativas, generando un sentido en torno a la capacitación docente como *“reparadora de las carencias”* y depositando en ella el logro de la mejora de la calidad de la enseñanza. (Finocchio, *op. cit.*)

Según un documento elaborado por CIPPEC, distintas representaciones ubican a los docentes en uno u otro lugar; para algunos, son “*culpables*” debido a los malos resultados del sistema, porque no disponen de las competencias y conocimientos para desarrollar su tarea; por disponer de una flexibilidad laboral que no premia ni penaliza su desempeño; por contribuir en la reproducción de las condiciones sociales de los alumnos. Para otros, son “*victimias*” de las malas condiciones en que realizan su tarea y que desprofesionalizan su trabajo salarios bajos, falta o mal equipamiento escolar, aulas superpobladas, falta de apoyo en su tarea a través de redes institucionales, falta de carga horaria institucional para realizar la tarea docente, entre otras cuestiones. (Mezzadra y Composto, 2008) Desde cualquiera de estas posiciones el docente aparece como un sujeto carente, deficitario, desinstrumentado, indefenso.

Estas reformas forman parte del contexto histórico-social-político-educativo en el que se inscriben las trayectorias sociales –y también el periodo de la formación inicial- de los docentes que serán objeto de estudio de este trabajo. En cuanto a antecedentes más cercanos al tema de esta investigación encontramos que, tanto en el ámbito local e internacional, una diversidad de estudios e investigaciones han abordado de algún modo la cuestión de los “buenos docentes”, pero reemplazando el significante “buenos” por otros significantes tales como expertos, ilustres, inolvidables, memorables, extraordinarios, competentes, eficaces, mejores, modelos, ideales, entre otros. Sin embargo, como veremos en el capítulo siguiente, no es un dato menor el reemplazo de un significante por otro. Estas investigaciones se refieren en general a docentes del nivel medio y superior.

Ciertas investigaciones que rondan la temática derivan del campo de los estudios acerca del comportamiento de los profesores (Ph. Jackson, *op. cit.*) y de los conocimientos de los profesores (L. Shulman, 1986), entre otras. Así, algunas se han centrado en la identificación de las características deseables en la formación del profesorado, sobre todo en la enseñanza de las ciencias (Gil Pérez, 1991; Furió, 1994); o sobre qué deben *saber* y *saber hacer* los profesores (Brooks, 1999); o acerca de los conocimientos necesarios que debe poseer un buen docente para saber enseñar, si disciplinares o pedagógicos (Wagensberg, 1993; Hernández y Sancho, 1994); o en las buenas prácticas y los profesores memorables (Litwin, 1997; Alvarez *et al*, *op. cit.*), en las buenas prácticas que incluyen desarrollos tecnológicos de la información y la comunicación

(Maggio, op. cit); o acerca de los estilos docentes y la percepción de los alumnos acerca de los buenos docentes (López *et al*, 2010); entre otras.

Respecto de investigaciones que aborden “las trayectorias de vida de los docentes”, encontramos diversos estudios en el ámbito local que han abordado ciertos componentes de dichas trayectorias que aportan al conocimiento sobre diferentes aspectos vinculados a la configuración de la identidad de los docentes, tales como los procesos de desarrollo profesional durante los primeros desempeños docentes (Davini, 2002); el desempeño profesional en la biografía escolar (Alliaud, 2004); la profesionalización de los docentes a través de las políticas de formación docente continua (Serra, 2004); las formas en que los docentes, particularmente profesores de Ciencias Sociales, constituyen su oficio a partir de sus trayectorias de desarrollo profesional (Vezub, 2008); los problemas y necesidades de docentes noveles interpretados en el marco de la heterogeneidad de sus trayectorias personales y profesionales (Serra *et al*, 2009).

Se puede señalar como punto de partida para estas investigaciones locales y otras internacionales, el estudio de Goodson (1992) “*Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente*”, quien insistió en el estudio de las historias de vida como una vía para ampliar el enfoque de trabajo con los docentes, enfoque al que él mismo se dedicó con fuerza poniendo el foco en la vida de los profesores por más de una década. Así, en un artículo publicado en 2003⁶, presenta un estado de la cuestión sobre los estudios de trayectorias de vida, caracterizándolos además como investigaciones de valor; y en 2004, publica en español, “Historias de vida del profesorado”.

Hacia finales de la década de los ‘90 el estudio de las historias de vida en educación, desde el enfoque narrativo fue cobrando relevancia a tal punto que puede decirse que se produjo “*una explosión de interés*” en reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de profesores. (Hernández, 2011). Sin embargo, no encontramos desde este enfoque estudios que aborden las *trayectorias sociales de los docentes* y dentro de ellas tampoco específicamente acerca de los *itinerarios no escolares*. En cambio, el tema de las trayectorias sociales sí ha resultado un concepto potente en el campo de los estudios del trabajo en las últimas dos décadas para abordar la inserción laboral en contextos de pobreza de jóvenes y mujeres particularmente, tanto en

⁶ En “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, Sept-dic 2003- Nro. 8. Vol.19. PP. 733-758

Argentina como en otros países de la región. (Graffigna, 2005; Jacinto *et al*, 2007; Lera y otras, 2007) Ahora bien, que el cuerpo docente del nivel primario esté formado mayormente por jóvenes y mujeres⁷ no nos resulta un dato menor a la hora de tener en cuenta los aportes de los diversos estudios centrados en las trayectorias de vida de los docentes en torno a su identidad profesional como aquellos aportes de los diversos estudios centrados en las trayectorias sociales (de mujeres y jóvenes) en contextos adversos, para considerar que el estudio de las trayectorias sociales puede ser una vía poderosa para abordar la configuración formativa de los docentes.

En cuanto al tema de los *itinerarios no escolares*, si bien clásicos estudios desde diferentes perspectivas se han ocupado de la estrecha relación entre el origen social y éxito/fracaso/rendimiento escolar (Parsons, 1959; Alexander, 1989; Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1988;), no hallamos investigaciones que se hayan ocupado específicamente de observar la relación entre itinerarios no escolares y aprendizajes escolares, es decir de *cómo actúa lo no escolar en lo escolar*. En el mismo sentido tampoco hallamos estudios que, desde un enfoque narrativo, aborden los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales de docentes.

2-Los núcleos conceptuales de la investigación

El problema de esta investigación – *que pone en relación las trayectorias sociales y la configuración formativa en buenos docentes*- presenta tres núcleos conceptuales sobre los cuales es preciso detenernos un poco. Dichos núcleos conceptuales son trayectorias sociales, configuración formativa y buenos docentes. Hablamos de “núcleos” porque detrás de cada uno de ellos trabajaremos con otros conceptos tales como itinerarios, experiencia (vivida y formativa), formación y enseñantes. Conforme avancemos en la definición de cada uno de estos conceptos, iremos adentrándonos en el problema que nos preocupa, formulando el interrogante central de esta investigación así como otros más específicos de los que parte y también los propósitos de la misma.

⁷ Hacia fines del siglo XX, diversos estudios señalan que en Latinoamérica la docencia es una “profesión femenina y joven”, fundamentalmente en el nivel preescolar y primario. (Fuentes: VALDES, Teresa y GOMARIZ, Ernesto (ed.) (1993), *Mulheres Latinoamericanas em Dados. Brasil*, FLACSO/Instituto de la Mujer (España), Santiago de Chile// Para el caso argentino Fuente: BRASLAVSKY, Cecilia (Comp.) (1984), *Mujer y Educación. Desigualdades educativas en A América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago de Chile// VAILLANT, Denise (2004) Informe PREAL Nro.31 “Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias y debates”. Disponible en http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf.

2.1. Las trayectorias sociales y la experiencia vivida

La noción de *trayectoria* es utilizada en diferentes campos disciplinares como la física, la astronomía y también en las ciencias humanas y sociales. En las últimas décadas, diversos estudios pertenecientes al campo de la investigación cualitativa anclada en lo biográfico lo han utilizado y en muchas ocasiones se puede observar un uso indistinto -y a veces confuso- con otros términos tales como itinerario, recorrido, biografía, relatos de vida e historias de vida. Sin embargo estas nociones remiten a conceptos y a tradiciones diferentes en el campo de las ciencias sociales. Del mismo modo, muchas veces se utiliza la idea de trayectoria, ya sea como sinónimo de los términos anteriores o un sustantivo frecuentemente acompañado por algún adjetivo que alude al campo de observación estudiado: escolar, laboral, familiar, etc.; y también del epíteto “social” cuando se refiere a un espacio de socialización que integra una multiplicidad de ámbitos. (Kossoy, 2012)

En este trabajo partimos de la noción de trayectoria de Pierre Bourdieu, quien la define como la *“serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”* (1997: 82). Es decir que de acuerdo al sociólogo francés, el concepto de trayectoria hay que pensarlo como el posicionamiento de un sujeto o de un grupo en relación con su medio, a través del tiempo e inscripto en un espacio social. Gráficamente sería la curva formada al unirse las diferentes posiciones ocupadas por un sujeto en todo el trayecto de su vida. (Davila y Ghiardo, 2011)

En cuanto al **espacio social**, este es esencialmente un espacio de relaciones, sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con otras *“por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre...”* (Bourdieu 1998:30). Es decir, las distintas posiciones y los distintos grupos de posiciones adquieren significado en su relación con otras posiciones y otros grupos de posición. Tal como lo señala en otra obra el mismo Bourdieu, *“los agentes tienen tantas más cosas en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones y tantas menos cuanto más alejados. Las distancias espaciales en el papel equivalen a distancias sociales”* (Bourdieu, 1997: 18) El espacio social pertenece a su vez a una esfera social más amplia: el **campo**, el cual se encuentra determinado por la existencia de un capital común, unos recursos específicos que lo definen y la lucha por su apropiación- conflicto que tiene lugar entre los distintos actores involucrados. El campo posee

una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí dichos actores. (Bourdieu, 1997) Dicho de otro modo, el campo es el sistema de posiciones y relaciones que guardan entre sí los sujetos involucrados en un determinado espacio social. Y la posición que los individuos ocupen en los campos será de acuerdo al tipo de capital que detenten. Con el concepto de capital, Bourdieu alude a los distintos tipos de recursos de naturaleza económica, cultural o social, que entran en juego en cada campo: capital económico, capital cultural y capital social. También señala un cuarto tipo de capital, el simbólico: autoridad, prestigio, reputación, buen gusto, que *“no es más que el capital económico o cultural en cuanto conocido y reconocido”* (Bourdieu, 1988: 160).

Se infiere entonces que la naturaleza de una determinada posición social depende de la posesión de estos tipos de capital, es decir que las trayectorias sociales individuales estarían atadas a las trayectorias sociales de clase. Esta corriente, que explica la direccionalidad de la trayectoria por el origen social, ha sido objeto de críticas. Desde una perspectiva diferente, algunos estudios de la última década proponen reconocer los *“condicionantes de la estructura social pero reprueban su determinismo”*, pues se hace foco en que los sujetos toman sus propias decisiones acerca del rumbo a seguir. Por ello proponen la noción de *“recorridos con bifurcaciones”*. (Kossoy, *op. cit.*) *“La noción de bifurcación intenta dar cuenta de configuraciones en las cuales ciertas perturbaciones que ocurren en las vidas particulares son el origen de las reorientaciones de las trayectorias individuales”*. (Ibid: 49) En este trabajo entendemos que en el espacio social nada está determinado previamente, que las prácticas de los actores no se derivan directamente de las posiciones sociales que ocupan. De acuerdo con el esquema de pensamiento de Bourdieu -que recupera elementos tanto de la tradición estructuralista, según la cual la conciencia está amarrada a la condición de clase; como de la constructivista, según la cual esa conciencia es producto de construcciones histórico-sociales- las estructuras sociales existen y tienen efectos sobre dichas prácticas pero esos efectos son mediados por la subjetividad de los actores. Dicho de otro modo, el espacio social opera como una matriz de diferencias y distinciones sociales que es entendida por los sujetos que se encuentran en las diferentes clases de posición. (Bourdieu 1997) Es la disputa por los capitales lo que permite a los sujetos cambiar de posición –modificando también al espacio social en su conjunto-, disputa que al mismo tiempo es la que otorga el carácter histórico al espacio social. (Davila y Ghiardo, *op. cit.*)

También señala Bourdieu, que en las **trayectorias sociales** reside “*el principio de las diferencias entre los habitus individuales*”. (Bourdieu, 2010: 98) Entendiendo el *habitus* como el sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia y socialmente constituidas, es decir que permite a cada persona de acuerdo a su posición social desarrollar determinados esquemas para obrar, sentir y pensar, el *habitus* docente se conformaría por el conjunto de esquemas desarrollados en distintos momentos de la vida y que en el docente deviene

“en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica docente, orientado hacia la práctica misma; lo que, conduce a explicar que los saberes y el modelo de la práctica docente construido por el (docente) refleja un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación, en el que se incluye la asimilación de saberes provenientes de diversos ámbitos, tanto escolares, como culturales y referenciales” (Corral, 2005:29, el subrayado es nuestro).

En lo que a nuestro estudio interesa, consideramos que los docentes acumulan experiencia en los diversos ámbitos de sus trayectorias sociales por los que circulan y a partir de esa experiencia vivida construyen marcos de referencia desde los cuales sienten, piensan y actúan en la práctica docente. Tales marcos de referencia, entendemos no es otra cosa que lo que Bourdieu refiere como el sistema de disposiciones adquiridas (*habitus*), el cual es producto del mundo social en el que se está inserto (*campo*) y es a la vez lo que contribuye a constituirlo, a dotarlo de sentido. A lo largo de sus trayectorias sociales, los docentes van acumulando diferentes tipos de capitales: bienes/objetos culturales; certificaciones/títulos; y hábitos, esquemas de percepción y gusto (diversos tipos de capital cultural⁸) los que a su vez permiten ir estableciendo diversas relaciones sociales a través de la pertenencia a grupos, relaciones que pueden institucionalizarse, reproducirse y ser utilizadas a corto o largo plazo (*capital social*⁹).

⁸ Bourdieu señala que “*el capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales*”. (Bourdieu, 1979)

⁹ Definido por Bourdieu como “*la totalidad de los recursos potenciales y actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos*”. (Bourdieu, 2000:148).

Queda por señalar que las trayectorias sociales resultan de los diversos itinerarios que un sujeto recorre. En nuestro trabajo, nos detendremos particularmente en los *itinerarios no escolares recorridos*. El concepto de itinerario refiere al rumbo, a la orientación, al camino, que puede incluir diversas estaciones o paradas, seguidos por un sujeto. Y el de recorrido alude al itinerario efectivamente transitado.¹⁰ Kossoy señala que la noción de itinerario “*sugiere una mayor plasticidad*” dado que no está atado al origen social sino que resulta de múltiples factores; y que en la noción de “recorrido” prevalece “*la voluntad del actor, su reflexividad para decidir qué rumbo tomar*”, aunque se asemeja a la de itinerario en cuando a que la direccionalidad también es multireferencial. (Lahire, 2001, citado en Kossoy, *op. cit.*). En este trabajo, utilizamos la noción de **itinerario** para referirnos a los trayectos singulares que, con “postas” en el camino (los espacios o ámbitos transitados), conforman la trayectoria social de cada sujeto. Y con la noción de **recorrido** aludimos a lo que se ha vivido en ese itinerario. Los itinerarios serían como la ruta seguida y el recorrido lo que se caminó en esa ruta. Uniendo estos sentidos aquí hablaremos de *itinerarios no escolares recorridos*.

Ahora sí podemos señalar a qué referimos por *no escolar*. Sin entrar en el problema que acarrea la forma de nombrar -como *no escolar*-, entendemos por ello a los diversos ámbitos que tienen intencionalidades educativas y que no integran el sistema escolar, que tienen sus lógicas de organización, sus dispositivos singulares para la transmisión y sus culturas institucionales propias. Tales ámbitos pueden ser espacios de gestión pública (como centros culturales, por ejemplo) o de gestión privada (como fundaciones). Al decir no escolar también intentamos separar educación y escolarización, en tanto ideas que la modernidad ha fundido como conceptos homólogos, considerando que lo no escolar posee rasgos peculiares que lo diferencian de la forma escolar.

Avanzando un poco, asumiendo que lo *no escolar* se conforma a partir de diferentes itinerarios recorridos por cada docente y que esto de por sí establece una *distinción*¹¹ en ellos - en el sentido de que le aporta algo distinto al itinerario común de la escolaridad y de la formación- nos interesa explorar esos itinerarios no escolares recorridos, *no comunes, exteriores a la trayectoria colectiva*

¹⁰ Aceptaciones de la RAE: **Itinerario**: “*dirección y descripción de un camino con expresión de los lugares, accidentes, paradas, etc., que existen a lo largo de él. La ruta que se sigue para llegar a un lugar.*” // **Espacio**: “*acción y efecto de recorrer. Espacio que ha recorrido, recorre o ha de recorrer alguien o algo.*” (RAE en línea)

¹¹ Bourdieu, “La distinción. Criterio y bases sociales del gusto” (1979, 1ra edic.)

de la formación. El sentido es buscar relaciones entre tales itinerarios con “*eso*” que distingue a un buen docente del resto; en términos de Bourdieu (2010:98) ese “*estilo personal*”, esa “*marca personal*”; eso que en este trabajo llamamos “*plus diferencial*” esa cierta cualidad que los *distingue* dentro del conjunto de docentes dentro de un ámbito especializado que es la *actividad de la enseñanza*, es decir esa *distinción* particular que lo diferencia de otros. Dicho esto podemos señalar que un supuesto de este estudio es que las trayectorias sociales limitan, habilitan y/o direccionan a las personas y también imprimen o dejan marcas y huellas *singulares* en ellas. Y presumimos también que dichas trayectorias, entendidas como un continuo de *experiencias* -acontecimientos vividos-, al ser recuperadas por cada sujeto actúan como *experiencia formativa*. Por ello, pensamos que en la *experiencia vivida* en los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales podemos encontrar algunas claves para explorar la configuración formativa de los buenos docentes. Un camino para ello es escuchando lo que los docentes tienen para decir acerca de ella en sus trayectorias sociales. Así, en este estudio, mediante entrevistas en profundidad invitaremos a maestras y maestros, reconocidos como buenos docentes, a relatarlas; a “mirarse” y “contar” *cómo llegaron a ser quienes son, qué experiencias han vivido, qué saberes han producido* en relación con los itinerarios no escolares recorridos. Creemos que el estudio de las trayectorias sociales, a través de la elaboración de historias de vida que partan de los relatos producidos por los docentes, es una opción metodológica que nos permite aproximarnos comprensivamente a la *experiencia vivida* por los docentes en los itinerarios no escolares recorridos, para buscar relaciones entre ellas y *el docente que se llegó a ser*. En el capítulo 3 daremos cuenta de esta opción.

En cuanto al concepto de *experiencia* específicamente, como idea suele ligarse a aquello que un sujeto captura y aprisiona o guarda de una realidad; a una forma de ser; a un modo de hacer algo; a una manera de vivir o conocer algo antes de toda reflexión. (Ferrater Mora, J., 1992) También al conocimiento de algo o habilidad para ello, que se adquiere al haberlo realizado, vivido, sentido o sufrido una o más veces. En este estudio nos interesa indagar qué *modos de ser, saber y hacer* (Segovia, 2010) despliegan los docentes a partir de la experiencia. Dicho de otro modo nos interesa explorar qué *experiencia ligada al ser, al saber y/o a la praxis* recuperan los docentes en sus prácticas.

La idea de *experiencia ligada al ser* permite asomarnos al proceso interno que vive cada sujeto, a “*eso que nos pasa, que nos acontece, que nos llega*” (Larrosa, 2003). Así entendida, la experiencia remite a algo que está fuera de lo común, que linda con lo extraordinario, que “nos pasa” en el cuerpo, en las ideas, que “padecemos” porque es algo de lo que no podemos escapar. En este sentido entonces, estudiar las trayectorias sociales no permite mirar el *ser de la experiencia* en tanto sujeto que vive, sufre, que le pasan cosas. Escuchar los relatos de docentes que recuperan *su experiencia* tiene por objeto captar la singularidad de “eso” que *vivieron* y protagonizaron en los itinerarios no escolares de sus trayectorias sociales esperando comprender no sólo *lo que pasó* en esas trayectorias sino *lo que les pasó* a partir de ellas. Dicho de otro modo, cómo opera en su configuración formativa como buenos docentes “*eso que vivieron y que les pasó*”, es decir cómo actúa en ellos, cómo los “formó” o forma. Se trata aquí de la relación entre experiencia y formación: “*la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad*”. (Ibid)

La idea de *experiencia ligada al saber* permite asomarnos a la relación del sujeto con el saber, es decir a esa forma específica de relación con el mundo; relación que se construye y que a su vez permite crear de modo permanente saber sobre sí mismo y sobre lo real. (Charlot, 2006; Beillerot, 1998) Así estudiar los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales de los docentes nos permite poner atención en las *experiencias acumuladas* que los docentes tienen disponibles a la hora de enseñar. Se trata del *saber de la experiencia*, saber que pensamos valioso como punto de partida para el conocer. Cómo señalan Tardif *et al* (1991), a partir del *saber de la experiencia*, en sus prácticas pedagógicas los docentes *dialogan con y se apropian de* distintos tipos de saberes o conocimientos -disciplinares, curriculares, profesionales-. Al escuchar los relatos de nuestros docentes sobre sus recorridos por espacios no escolares en sus trayectorias sociales, esperamos reconocer los saberes que recuperan a partir de tales trayectorias y qué saberes pedagógicos construyeron a partir de ellos. Dicho de otro modo, esperamos captar ese *saber de la experiencia* que hoy ponen a disposición para enseñar.

Finalmente la idea de *experiencia ligada a la praxis*, como síntesis de las dos ideas anteriores, entendiéndola con Freire como “*la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo*” (Freire, 1969), nos invita a explorar la *experiencia colectiva* como punto de

partida para la práctica histórica de transformación social y cultural. En esta práctica la producción de teoría y la reflexión, la producción de saber pedagógico, deja de ser un saber objetivado, un patrimonio exclusivo de intelectuales o personajes notables, se trata de un saber construido por los docentes en diálogo con otros, diálogo que posibilita la construcción colectiva de ese saber a partir de la reflexión sobre la práctica. En el mismo sentido, nos proponemos estudiar los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales de los docentes escuchando sus experiencias acerca de lo que *han hecho* -poniendo la mirada en aquellas prácticas que han experimentado y que hoy recuperan para pensar la enseñanza, para construir saber pedagógico-, reconociendo su condición de intelectuales en tanto productores de conocimiento acerca del saber de la enseñanza y transformadores de la práctica a partir de esta producción.

Finalmente entonces, considerando que tal experiencia *-ligada al ser, al saber y a la praxis-* generalmente no suele ser valorada (y más aún, nos aventuramos a sostener, en ocasiones subestimada) durante la formación inicial así como tampoco durante la formación en el desempeño profesional, en este estudio proponemos recuperar y describir la experiencia vivida y acumulada en los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales de algunos maestros y maestras, considerados buenos docentes, con el fin de explorar de qué modo actuó en ellos, cómo los formó, cómo los constituyó, *qué de ella recuperan en su ser docente*, dando forma a los maestros y maestras que llegaron a ser.

2.2. La configuración formativa

Otro núcleo conceptual involucrado en el problema de la investigación es el de ***configuración formativa***. Este concepto ha sido tomado de la obra de Norbert Elías quien plantea que *“las relaciones de los seres humanos con el objeto “formación” imbrican a la formación misma como experiencia viva y con nuestros vínculos fundados a partir de ella”* (Elías, 1987:33) En esta noción de *formación*, entendida como una realización inacabada, está fundida la idea de experiencia. Así con el concepto de *configuración formativa* nos referimos al conjunto de vivencias, circunstancias, itinerarios, experiencias, relaciones con otros, es decir aquellos rasgos que en un tiempo y espacio no vacíos han dado al sujeto el aspecto o figuración inédita, originaria, propia. Entendemos que esta configuración opera en la base de la formación, en tanto es también mediadora dinámica y relacional entre el sujeto y la estructura social. (Elías, *op. cit.*)

Para pensar en la particular configuración formativa de cada uno de los docentes con los que aquí trabajamos, Jorge Larrosa nos acerca también el concepto de *bildung*, término alemán con el que define al “*proceso temporal por el cual el individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o, en definitiva, se convierte en el que es*” (Larrosa, 2003a:115) Para comprender ***cómo nuestros maestros llegaron a ser quiénes son***, nos interesa indagar la experiencia vivida por ellos en los itinerarios no escolares de sus trayectorias sociales para analizar qué cuestiones de esa experiencia se hacen presente en su particular configuración formativa como buenos docentes.

Por último, el concepto de configuración formativa pasa también a ser un dispositivo analítico para mirar el pasado de los sujetos tanto desde una dimensión individual y subjetiva a través de las experiencias vividas en sus trayectorias sociales particulares; como desde una dimensión colectiva e histórico-social a través de la formación inicial en tanto recorrido común del colectivo profesional al que pertenece. En este trabajo si bien abordaremos específicamente la dimensión individual, la de las **trayectorias sociales particulares** -es decir la experiencia acumulada por los maestros en ellas, focalizando en los itinerarios no escolares recorridos-, al mismo tiempo no podemos dejar de considerar la dimensión colectiva, la de la **trayectoria común de la formación inicial** – es decir la experiencia que deviene de la historia social compartida como integrantes de un colectivo profesional, incorporada por los sujetos a lo largo de la biografía escolar-. En su tesis de doctorado Alliaud (2004) se ha ocupado específicamente de la experiencia acumulada por los sujetos a lo largo de su biografía escolar y señala que esta trayectoria no está dissociada de la trayectoria colectiva; sostiene: “*La trayectoria biográfica no está divorciada de la historia social de la profesión, ya que la historia colectiva se produce y se transmite en determinadas condiciones de existencia*” (Alliaud, 2007)

2.3. Los buenos docentes

Un tercer núcleo conceptual involucrado en el tema de la investigación es el de *buenos docentes*. Como ya señalamos, este ha sido un significante que desde los inicios de la investigación nos enfrentó a la cuestión de ¿qué se dice con buenos docentes? En los siguientes apartados abordaremos por un lado la complejidad que encierra tal significante, recurriendo a conceptos

propios del campo de la lingüística que nos resultan fértiles. Por otro, señalaremos el camino seguido para hallar unas primeras respuestas que nos permiten justificar el uso del significante en cuestión.

2.3.1.-La complejidad del significante buenos docentes

¿Es posible para este significante un único significado? Claramente la respuesta es no. Porque se trata de un significante sensible y permeable a lo que las personas de una sociedad en un momento y época determinado juzgan que es un buen docente¹². Podemos sostener entonces que se trata de un significante con múltiples significados. Significados que varían a través del tiempo y significados diversos que conviven en un mismo tiempo. Más adelante nos ocuparemos de esta cuestión.

Aquí trataremos acerca de los diversos significados para un mismo significante que conviven en un tiempo. Para ello acudiremos a algunas conceptualizaciones de la lingüística acerca de significante y significado. Ferdinand Saussure (1945) señala que el *significado* es el concepto y el *significante* es la imagen acústica del signo. Desde la perspectiva de dicho autor, podemos sostener que nuestro significante “buenos docentes” resiste un análisis tanto sincrónico como diacrónico. La sincronía tiene que ver con el plano del sujeto hablante en un espacio de tiempo particular sin intervención de los fenómenos históricos y sociales. Y la diacronía tiene que ver con la sucesión, con la evolución histórica de la lengua.

Respecto de la sincronía Saussure sostiene que “*para saber en qué medida una cosa es realidad será necesario y suficiente averiguar en qué medida existe para la conciencia de los sujetos hablantes*” (Saussure, Op. cit.: 115) Según esta perspectiva entonces, la de recoger el testimonio de los *sujetos hablantes*, para abordar nuestro problema de investigación deberíamos acudir a los hablantes de la época para indagar a qué refieren con el significante *buen docente*. Como

¹² Tedesco y Fanfani señalan que “*la definición de maestro ideal no es independiente del sentido y función que se asignan a los sistemas escolares en las sociedades latinoamericanas en cada etapa de su desarrollo*”- (Tedesco-Fanfani 2002:5). Por su parte, el informe acerca del estado de la educación elaborado por el Programa Estado de la Nación de Costa Rica (2008), señala que “*los educadores pueden ser caracterizados a partir de lo que la sociedad opina que es un “buen docente” en un momento histórico determinado*”.

resolución metodológica para abordar nuestro núcleo conceptual –buenos docentes- resulta limitada. Pues sin necesidad de salir a recoger testimonios podemos anticipar que se trata de un significante que nos reporta hoy diversos significados. Significados que dependen de la actividad social en que se produce el texto y de la situación comunicativa en particular, es decir quiénes son los que producen el texto y en qué ámbito social. La limitación reside entonces en que no podemos analizar el significante solo en sus receptores, es decir fuera del contexto de producción. A partir de estas consideraciones, podemos señalar entonces que el significado para nuestro significante *buen docente* dependerá de quien lo diga, a quien/es lo digan y en qué ámbito se diga. Como podemos imaginar los sujetos hablantes pueden ser muchos y muy distintos. Y los ámbitos también, pero de ellos nos interesan particularmente el de la esfera académica, de la pedagógica (o de las prácticas) y el de la pública (o social en sentido amplio). Ahora respecto del signo en relación a sus usuarios, Saussure observa una paradoja:

“la lengua es libre de establecer un vínculo entre cualquier sonido o secuencia de sonidos con cualquier idea, pero una vez establecido este vínculo, ni el hablante individual ni toda la comunidad lingüística es libre para deshacerlo. Tampoco es posible sustituir un signo por otro”.
(Caldeiro, 2005: 1)

Sin embargo, con el transcurso del tiempo, la lengua y sus signos cambian; van ocurriendo modificaciones entre los vínculos entre significantes y significados. Los significados antiguos se especifican, se agregan nuevos o se clasifican de modo diferente. Así un significante va teniendo como “capas” de significados o resulta en otro totalmente diferente. Para este caso, como ejemplo puede mencionarse la palabra "ratón" que adquiere un significado distinto al del conocido roedor que al asociado con las computadoras; así tenemos dos vínculos entre significado y significante que coexisten simultáneamente. (Caldeiro, *op. cit.*)

Tanto para la idea que plantea la paradoja mencionada como la perspectiva diacrónica, que excede los límites de la lingüística de Saussure, es necesario buscar algunas respuestas a partir de los años `60 en adelante, por un lado, en los desarrollos de la lingüística como disciplina científica con el nacimiento de la *lingüística del texto* con influencia de la teoría de los actos de habla y de la *pragmática lingüística*; y por otro, en el desarrollo de la *teoría de los discursos sociales*, que no se sitúa necesariamente en el plano de la lengua (Verón, 1993).

Con el surgimiento de la lingüística como disciplina científica se configura un nuevo paradigma en el campo, “*se traspasan los límites de la oración y empieza a abordarse el texto como unidad específica de estudio*” (Alexopoulou, 2011 s/p). Es decir se pasa de la oración –y del signo como su unidad mínima- al texto como unidad. Según esta perspectiva, “*no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto*” y donde el texto es considerado “*un producto de la actuación lingüística y de la interacción social*”. (Ibid) Desde esta perspectiva pragmática, el texto se concibe como una acción lingüística compleja que tiene varias dimensiones de análisis. Entre ellas, que todo texto es producto de una actividad social y resultado de la interacción entre hablante y oyente; y que se encuadra siempre en una situación comunicativa (participantes, ámbito social de producción -personal, público, profesional o académico-). (Ibid) Resaltamos estas dimensiones dado que ellas nos permiten situar nuestro referente “buen docente” en el marco de una actividad social (la enseñanza) y analizar su significado de acuerdo al ámbito social de producción.

Respecto al desarrollo de la *teoría de los discursos sociales* – en tanto conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social¹³- de Eliseo Verón (*op. cit.*), encontramos algunas consideraciones teóricas para sostener que un referente –*fenómeno social*- y su significado –*fenómeno de sentido*- no pueden analizarse independientemente de sus condiciones de producción, dado que toda *producción de sentido* está inserta en lo social.

Dicho autor señala que “*toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar un proceso referente sin explicar sus condiciones sociales productivas. Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuera el nivel de análisis*” (Ibid: 125) Esto significa que en tanto fenómeno de sentido, un referente no tiene origen en la persona, en el sujeto. El origen del sentido se genera en la sociedad y *circula* por ella y va asumiendo distintas formas a medida que se va transmitiendo por *discursos* –configuraciones espacio temporales de sentido-. Al mismo tiempo, los fenómenos sociales no son independientes de este sentido que circula y que se genera en la sociedad: cada uno de ellos también contiene un sentido. Se trata de un doble anclaje, de lo social en el sentido y del sentido en lo social. Ahora bien, todo discurso es producido en una

¹³ “Por *semiosis social* entiendo la dimensión referente de los fenómenos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido*... *Es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social*” (Verón, 1993:125).

determinada formación social y por lo tanto tiene una dimensión ideológica, esto es en cada momento histórico un discurso es producido dentro de determinada ideología. (Verón, *op. cit.*)

Por otro lado, estos discursos se encarnan en los sujetos a través de *efectos de sentido*, es decir a través de la forma en que han sido percibidos, leídos. Verón (*op. cit.*) afirma que hay dos efectos de sentido extremos que dan cuenta de la forma que éstos pueden adoptar para ganar creencia, y desde los cuales se puede analizar la dimensión del poder: el efecto ideológico y el efecto de cientificidad. El primero se construye sobre discursos que se imponen como única mirada posible sobre un tema en particular. El segundo, construye su dimensión del poder sobre su condición de credibilidad sostenida en la exhibición de sus condiciones de producción, “*al exponer de dónde es que se habla se da prueba de la efectividad de sus postulados*”. (Feldman y Ramirez, en línea, s/f) Finalmente, considerando que un discurso entonces se torna dominante por “su capacidad o poder de imputar sentido”, es decir por su capacidad de generar en los sujetos tales “*efectos de sentido o efectos de verdad -sistemas de creencias, representaciones o imágenes-*” (Castro Gomez, s/f.), la fuerza de estos discursos no reside tanto en su veracidad sino en la capacidad de hacer que los sujetos lo entiendan y sientan como verdaderos, “*no importa si es verdad sino que se lo vive como verdad*”. (De Ipola, 2007)

La lingüística de Saussure nos permite analizar desde una perspectiva diacrónica el significante buen docente, para explorar sus cambios, sus rupturas, pero también aquellas permanencias que dan lugar a esas *capas de sentido* a las que hacíamos referencia. En esta dirección entonces, creemos necesario revisar qué significados tuvo a través del tiempo el significante buen docente, por un lado en el discurso del campo pedagógico y académico; y por otro, en el discurso del ámbito oficial, a fin de explorar las marcas y huellas¹⁴ que el paso por la formación inicial pudo haber dejado en los docentes.

En cuanto a *la semiosis de lo social* de Eliseo Verón (*op. cit.*), los conceptos de *producción de sentido* y *efectos de sentido* nos permiten analizar el sentido del significante buen docente y dar cuenta que se trata de un producto de lo social y que como tal varía en cada tiempo y sociedad,

¹⁴ La marca remite al soporte material, (texto lingüístico, imagen, etc.), tiene que ver con las propiedades significantes, con aquello visible del discurso; cuando estas marcas producen efectos en los sujetos, se habla de huellas, es decir cuando se establece una relación entre las condiciones de producción y de reconocimiento. Las huellas remiten al *efecto de sentido* que las marcas producen en los sujetos. (Verón, 1993)

pero también en los distintos ámbitos sociales donde se producen los discursos, es decir las diversas esferas de producción.

2.3.2. *Buenos docentes, buenos enseñantes*

Luego de este recorrido teórico por la lingüística que orientó el abordaje de la complejidad de nuestro núcleo conceptual *buenos docentes*, comentaremos ahora nuestro recorrido para decidir el sentido que en este estudio le otorgamos a dicho significante. En primer lugar, una exploración por la bibliografía especializada nos mostró que se trata de un significante de uso poco frecuente en el ámbito académico por un lado, y que esconde tras de sí una diversidad de ideas acerca de quienes reciben el *título* de buenos docentes, por otro. Es por ello que es posible encontrar, como ya hemos señalado, diversas formas de entrar al tema: maestros expertos, maestros eficaces, maestros ideales, maestros modelos, maestros ilustres, maestros inolvidables, mejores maestros, docentes memorables, docentes extraordinarios, docentes competentes, etc. Detrás de cada una de estas *maneras de nombrar* se puede inferir que operan una diversidad de definiciones acerca de la tarea docente, sustentadas también en diversas concepciones que exigen ciertos rasgos particulares al maestro/docente. De ello nos surgen nuevas preguntas *¿por qué se buscan diversas maneras de nombrar a los buenos docentes? ¿Qué atributos ponderan? ¿Encierra algún tipo de problema hablar de buenos docentes? ¿Por qué se evita?* Volveremos sobre estos interrogantes más adelante. Por ahora, a partir del seguimiento bibliográfico realizado, podemos sostener que se trata de un significante que encierra al menos dos problemas. Por un lado, qué dice, qué nombra, qué significa. Por otro, quién dice, quién nombra y quién significa. Un problema conceptual y otro metodológico.

En segundo lugar, una exploración por las escuelas, las instancias de capacitación o institutos de formación docente, nos muestra en cambio que es muy frecuente escuchar *“fulano es un buen docente”*. Muchas veces maestros, directores, supervisores y formadores coinciden en señalar a algún maestro o maestra como *buen docente*. *¿A qué se refieren? ¿Qué peculiaridades intelectuales, profesionales, morales y sociales reúnen aquellos docentes que son reconocidos por otros como buenos docentes?* Seguramente cada uno de ellos tiene construida su propia imagen acerca del *buen docente* -desde la que mira al maestro en cuestión-, probablemente hasta

disientan entre ellos en sus definiciones acerca del *buen docente*, y aun siendo posible que cada uno de ellos posea un escaso conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza de estos docentes; no obstante el hecho de que utilicen el concepto buenos docentes para referirse a algunos maestros y maestras nos señala que se trata de un concepto comúnmente utilizado en el ámbito pedagógico-práctico. Entonces lo que está en cuestión no es el desuso del concepto en la práctica, sino más bien parecería que se trata de legitimar su uso en la producción académica en la cual, según raras excepciones, comúnmente es evitado¹⁵.

A partir de identificar esta tensión entre el uso del concepto en las prácticas y en la bibliografía, fue necesario precisar si el concepto *buenos docentes* encierra un problema valorativo o un problema epistemológico. Podemos decir que ambos. La palabra *buen*, como señala Fenstermacher (1989), “*tiene tanto fuerza moral como epistemológica*”. Por un lado, abordar la cuestión moral o carga valorativa que encierra el significante *buen (docente)*, nos obliga a asumir su naturaleza ontológica, de carácter subjetivo y múltiple, y desde este supuesto explicitar qué aludimos con buenos docentes. Explorar las imágenes de los buenos docentes¹⁶ producidas en las las tradiciones en la formación de los docentes (Davini, 1995) y los discursos que ellas encierran – producidos en determinados contextos históricos-político-educativos- nos permite explicar la fuerza moral que porta dicho significante, pues los diversos significados otorgados permanecen presentes y se entrecruzan tanto en la formación como en las prácticas. Utilizar el concepto *buenos docentes* implica entonces aceptar la carga valorativa que tiene, pero al mismo tiempo tomar la suficiente distancia para encontrar sentidos diferentes a lo que las tradiciones e imaginarios sociales subscriben como el *buen docente*. Teniendo en cuenta las ideas recogidas tanto en el ámbito de las prácticas como del ámbito académico a través de la bibliografía, nuestra decisión fue la utilizar el concepto de buenos docentes en el sentido de “buenos enseñantes”, sin por ello limitar la buena enseñanza a una dimensión particular de la práctica docente. Antes de avanzar en esta idea, veamos primero qué es la buena enseñanza

¹⁵ El documento señalado anteriormente de la UNIPE (2011) “¿Cómo formar buenos docentes?”, vemos que en su título utiliza el significante buenos docentes aunque en el desarrollo no lo define, pero sí señala indirectamente algunos atributos deseables para el rol.

¹⁶ Algunas de estas imágenes son: el de *buen docente como ejemplo moral*, donde lo bueno está asociado a la conducta, a aquellas “condiciones y aptitudes morales” o “cualidades naturales para ser maestro”¹⁶ o a la *vocación, como* aquel “llamado interior” que se sigue para ejercer la enseñanza; el de *buen docente entendido como técnico o ejecutor*; el de *buen docente como profesional* competente; o el de *docente bueno*, donde lo bueno se asocia a lo afectivo, cariño simpático, entre otras. (Alliaud, 1993; Davini, 1995; UNESCO/OIT 1984 La situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla: La Recomendación Internacional de 1966. Ginebra)

Siguiendo nuevamente a Fenstermacher “preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes” (op. cit.: 158). En sentido moral entonces, la buena enseñanza refiere a la práctica de la enseñanza, a la manera en que se lleva a cabo, a la actitud o disposición para enseñar¹⁷. Anudando los conceptos de buenos docentes y buena enseñanza, al hablar de buenos docentes en el sentido de *buenos enseñantes* nos referimos a aquellos *docentes generadores de buena enseñanza* (Alvarez et al op. cit.)¹⁸. ¿Y qué es buena enseñanza en sentido epistemológico? Frente a tal interrogante Fenstermacher (op. cit.) nos señala que se trata de “preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”. En sentido epistemológico, entonces entendemos que la buena enseñanza alude a las maneras o estrategias que utiliza el docente para ayudar a los alumnos a aprender, a estudiar, a mejorar su desempeño, a favorecer la construcción del proceso de conocimiento (Alvarez y Sarasa, op. cit.). Con buenos docentes/buenos enseñantes referimos a aquellos docentes creadores de una enseñanza pertinente, tanto porque enseñan algo adecuado desde el punto de vista del contenido como porque favorecen las condiciones para que el aprendizaje ocurra.

Ahora bien, decíamos más atrás que no es nuestra intención limitar la buena enseñanza a una dimensión particular de la práctica docente. En los últimos tiempos “la idea que anuda al maestro con un enseñante” ha recuperado vigor producto en parte de lo que podemos llamar una “restauración de la didáctica”, como disciplina que se ocupa de la enseñanza y de los docentes como agentes principales en la *transmisión cultural* que lleva a cabo la escuela; y por otro, a la importancia que han cobrado las pedagogías latinoamericanas en el presente como “una vertiente fundamental del pensamiento social”. (Soutwell y Arata, 2015) En sintonía con estas ideas, hay visiones que sostienen al *maestro* no sólo como *profesional de la enseñanza* –responsable de

¹⁷ Como señalan Álvarez y Sarasa, “la manera es una dimensión moral universal. Alude a rasgos, disposiciones, cualidades o virtudes de tipo moral—respeto, empeño, sentido de justicia, responsabilidad, predisposición, calidad humana, y valoración del alumno—o intelectual—permitir abordar conocimientos y ampliar la visión del mundo con una perspectiva crítica, implantar el espíritu indagador, y poseer pasiones intelectuales, porque la manera de enseñar está instalada en la mente y en el corazón” (Fenstermacher y Osguthorpe, 2000, en Álvarez y Sarasa, 2007)

¹⁸ Siguiendo lo desarrollado por Fenstermacher (1989), estos autores señalan como buena enseñanza a aquella que “acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos, cuyo contenido está de acuerdo con los estándares disciplinares de actuación e integridad, y emplea métodos apropiados para la edad de los alumnos con la intención de que éstos mejoren su competencia respecto del contenido enseñado” y también “es sensible al aprendiz, le importa manera en que los alumnos responden a las actividades docentes” (Álvarez, Porta y Sarasa; 2010: 162)

llevar a cabo la tarea de enseñar en las escuelas, sino también como *pedagogo* -un sujeto que piensa sobre la educación y la enseñanza- y como *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural - trabajador de la educación, trabajador del campo intelectual (DC, Formación Docente, GBA, 2008: 16) En este estudio acordamos con estas visiones, por lo cual al hablar de buenos docentes/ buenos enseñantes consideramos estas dimensiones de pedagogo y trabajador cultural como dimensiones sustantivas de la práctica docente. Resta señalar, que entendemos que la buena enseñanza no se identifica con una única forma o estilo de desempeñar el oficio de enseñar sino con muchas (Jackson, 2002). Muchas y tantas maneras de enseñar como muchas y tantas experiencias y prácticas docentes podríamos reunir. Por ello, para llevar a cabo este estudio no fue parte de nuestra tarea buscar maestras y maestros que respondan a única *manera o estilo de ser* buenos docentes/buenos enseñantes. La selección de la muestra de buenos docentes es una tarea que dejamos en manos de informantes clave. En el capítulo 3, nos referiremos a la estrategia metodológica adoptada para la determinación de tales informantes, justificando su rol como sujetos reputados para definir criterios y categorías que destaquen rasgos o atributos de buenos docentes/ enseñantes y también para señalar buenos docentes que nos permita conformar una muestra.

3. El campo de estudio y la relevancia de esta investigación

El tema, el problema y el propósito central de nuestro estudio (que especificamos en el punto siguiente) delimitan el campo para el cual esta investigación tiene sentido: el de la formación docente, el cual entendemos ofrece unos marcos interpretativos amplios que nos permiten abordar las trayectorias sociales como un aspecto de dicha formación, es decir más allá del sentido estricto que suele otorgársele (trayectorias escolares, biografía escolar, formación inicial y continua, desempeños profesionales). Veamos un poco más esta cuestión.

La formación docente es aquel proceso permanente que acompaña el desarrollo de la vida profesional. Esta definición nos deja claro que se trata de un proceso que hacia adelante es inacabado, pues culminaría con el abandono definitivo de la práctica de enseñar. Ahora bien, la cuestión que nos ocupa es *¿cuándo se inicia la formación docente?* Entendemos que la preparación de maestros y profesores no es una tarea que empieza (ni termina ya lo dijimos) con

la formación inicial. Además de los saberes formales incorporados durante la formación inicial, los docentes aprenden el oficio durante su desempeño profesional en sus lugares de trabajo, en los cursos, capacitaciones o especializaciones que realizan (Birgin en IIPE, 2004:4). Y más, los docentes cuentan con otros saberes, aquellos que son producto de su inserción en un colectivo que los contiene, los atraviesa y los forma: la de las tradiciones presentes en la formación (Davini, 1995) y en las prácticas; y aquellos otros producto del *paso prolongado por distintas instituciones, es decir su biografía escolar* (Alliaud: 2009: 53¹⁹)

Diversos trabajos, en el ámbito nacional e internacional, (Alliaud, 2004; Davini, 2002; Serra, 2004; Diker y Terigi, 1997; Serra *et al*, 2009; Goodson, 2003 y 2004) se han ocupado de la incidencia de la trayectoria escolar en la acumulación de una *experiencia formativa* que es recuperada a la hora de enseñar. Dichas investigaciones, han abordado cuestiones referidas a la formación sistemática, a las tradiciones presentes en la formación y en las prácticas de los docentes, (Davini, 1995), a la experiencia adquirida en la práctica profesional (Tardif, 2004) y a la historia escolar individual o biografía escolar (Alliaud, *op cit*), dan cuenta de la complejidad del campo de la formación docente. En estos trabajos podemos reconocer ámbitos o recorridos “relativamente comunes” en la formación de los docentes –el paso por el profesorado, las prácticas profesionales, la escuela-. Decimos *relativamente comunes* porque, si bien todos o la mayoría de los docentes han transitados por estos ámbitos, reconocemos que se trata de ámbitos integrados por instituciones heterogéneas con dinámicas propias - sociales, políticas, culturales, pedagógicas- que configuran un perfil propio. La fragmentación del sistema formador de fines del siglo XX ha desdibujado aquello *común* de la formación, aquello que en los orígenes del sistema puede observarse más claramente. Con el paso del tiempo, las instituciones formadoras han dejado de formar a *docentes universales, intemporales e intercambiables* (Birgin, 1998) - producto de la progresiva des-homogeneización de las políticas de formación docente que comienzan a desarrollarse hacia fines del siglo XX-. No obstante, reconocemos que *algo de eso común* del colectivo profesional pervive en las tradiciones en la formación (y concurren en las prácticas docentes).

¹⁹ Alliaud sostiene que la biografía escolar “*representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional*” (en Alliaud- Antelo, 2009: 53)

Decíamos que diferentes investigaciones han estudiado los diversos ámbitos en los que se produce la formación docente dando cuenta de la complejidad del campo de la formación. A esos diversos ámbitos –que ya hemos referido como relativamente comunes- aquí proponemos incorporar aquellos de las trayectorias sociales como *ámbitos diferenciados –no comunes para todos los sujetos de la formación- que también forman*. Como ya hemos mencionado, dentro de dichas trayectorias nos interesa explorar particularmente aquellos itinerarios no escolares recorridos que los mismos docentes, sujetos de esta investigación, recuperan como significativos para su desarrollo y práctica profesional con el fin de explorar qué *saberes, experiencias y experiencia* le agregan a su formación docente y comprender cómo operan en la conformación de ese “*plus diferencial*”, en “*eso singular*” que los distinguen del resto de sus colegas como buenos docentes, es decir para tratar de captar aquellas particularidades que lo configuran como buen docente.

Sintetizando, entendemos que el campo de la formación docente en el que inscribimos el problema de esta investigación, comprende no solamente el estudio de la formación sistemática, inicial y continua, el de la experiencia acumulada durante el pasado escolar (biografía escolar) y el de la experiencia adquirida durante el desempeño profesional; sino también la experiencia incorporada durante las trayectorias sociales. Reconocemos que tal experiencia es formativa (no solo desde antes sino también durante la formación inicial) y además que opera en los docentes, dando forma o configurándolos como tal. En este sentido, unos interrogantes que este trabajo espera responder en relación con el campo de estudio son: ¿De qué modo el estudio de las trayectorias sociales de los docentes interpela al campo de la formación? ¿Qué puede aportarle? Más específicamente, ¿qué puede aportar el estudio de la experiencia singular vivida por buenos docentes en sus trayectorias sociales, particularmente en itinerarios no escolares, a la formación docente? Dicho de otra manera, el fin de esta investigación es reunir elementos que amplíen la comprensión de la formación docente más allá de los ámbitos formales donde se desarrolla (IFD, escuelas, formación en el desempeño, etc.), es decir contribuir con conocimientos que sirvan como insumos para pensar la formación docente en sentido amplio que redunde en un mejoramiento de las practicas

4. Preguntas y objetivos de la investigación

Conforme a lo desarrollado en este capítulo, llegamos al momento de formular las preguntas que hemos ido construyendo a lo largo del camino transitado que dieron forma al problema central de esta tesis y que orienta la investigación: *¿Qué relación se puede establecer entre las trayectorias sociales y la configuración formativa en buenos docentes?* Una vez precisado el problema, hemos definido los propósitos y objetivos que orientaron el rumbo de esta investigación los cuales se presentan seguidamente a las preguntas.

Otras preguntas iniciales, más específicas, son:

1-¿Qué *itinerarios no escolares* conforman las trayectorias sociales de los docentes aquí estudiados? ¿A qué cuestiones remiten al evocarlas? ¿Qué experiencias vividas recuperan como significativas? ¿Qué les pasó al “vivir” esas experiencias? ¿Qué marcas o huellas les han dejado?

2-¿Cuáles fueron sus primeros desempeños en la docencia? ¿Cómo los vivieron? ¿Qué guardan de ellos? ¿Qué aprendieron? ¿Cómo jugaron sus trayectorias sociales en la inserción en estos primeros desempeños?

3-¿Qué saberes recuperan de sus experiencias vividas en trayectorias sociales? ¿Qué relación tienen estos saberes con la construcción de un saber pedagógico?

4- ¿Qué dicen acerca de *cómo llegaron a ser los maestros que son*? ¿Cómo se ven hoy estos docentes a sí mismos? ¿Qué recuperan en su *ser docente* de sus trayectorias sociales *no escolares*? ¿Cómo *actuó y/o actúa lo no escolar* en los docentes que son?

Finalmente, a partir de todo lo expuesto a lo largo de este capítulo, sintetizamos a continuación el propósito central y los objetivos de esta investigación. Al reconocer que los docentes se forman en diferentes ámbitos sociales más allá del “escolar”, nos proponemos:

-Comprender e interpretar la relación entre las trayectorias sociales vividas y la configuración formativa de buenos docentes, es decir el “peso” de las trayectorias sociales –particularmente de los itinerarios no escolares recorridos- en los docentes que cada uno de nuestros maestros ha llegado a ser.

Otros objetivos específicos son:

- Recuperar y describir los *itinerarios no escolares recorridos* en sus trayectorias sociales de maestros y maestras de nivel primario considerados buenos docentes.
- Identificar las particularidades que los sujetos evocan cuando se remontan a la *experiencia vivida* en ellos.
- Analizar en los relatos producidos cómo significan las marcas o *huellas* que les han dejado los itinerarios no escolares recorridos
- Describir e interpretar en relación con los primeros desempeños docentes cómo los vivieron, cómo se sintieron, qué les pasó, qué aprendieron, qué saberes recuperaron en ellos de sus trayectorias.
- Explorar e interpretar la relación entre los itinerarios no escolares recorridos en las trayectorias sociales y las primeras inserciones laborales en la docencia.
- Recuperar y describir la experiencia acumulada en tales itinerarios que los docentes recobran como significativos para su desempeño profesional
- Reconocer qué saberes acumulados en la experiencia vivida recuperan los docentes para la construcción de un saber pedagógico.
- Identificar qué aspectos destacan los maestros y maestras para describirse como se ven como docentes (como “buenos docentes”)
- Rastrear la presencia de lo *no escolar* en los docentes que cada uno llegó a ser.
- Interrogarnos acerca de la relación entre los hitos que los docentes destacan de sus itinerarios no escolares recorridos y ese *plus diferencial* que los distingue como buenos docentes.
- Identificar qué imágenes de buen docente -de las diversas tradiciones en la formación incorporadas en el tránsito por la formación docente inicial- subyacen o prevalecen en las descripciones que realizan de sí como buenos docentes.

Capítulo 2. Discursos en contexto: El buen docente en las tradiciones y en las políticas de formación.

*“Un buen maestro es el que sabe enseñar...
transmitir lo que sabe”
(Mery Lacour)²⁰.*

En el capítulo 1 señalamos que fue necesario aceptar la carga valorativa que porta el significante buen docente y al mismo tiempo tomar la suficiente distancia para encontrar sentidos diferentes a los que circulan en el imaginario social. Aceptar esta carga y tomar distancia fue un proceso que implicó un largo recorrido bibliográfico que nos llevó a examinar las imágenes y los discursos²¹ construidos en las distintas *tradiciones*²² y *políticas de formación* acerca de los “buenos docentes”.

Antes de avanzar en ellas, presentaremos algunos argumentos que justifican dicho examen. Un primer argumento, como ya señalamos en la justificación de nuestro tema, es porque en cada tiempo y sociedad la formación docente ha tenido (y tiene) como fin formar “buenos docentes” y por ello resulta necesario comprender qué representaciones encierran. Un segundo, porque suponemos que el Estado – en tanto responsable de la formulación de las políticas de formación docente- es un megaconstructor de sentidos e identidades, por eso también es preciso indagar qué sentidos se han difundido a través de los discursos oficiales. En ambos casos resulta necesario comprender qué representaciones encierran esos discursos. Y un tercero, porque esperamos reconocer las *producciones de sentido*- imágenes de buen docente- y los *efectos de sentido*²³ -huellas- que pudieron generarse y/o imprimirse en los docentes.

²⁰ En Abramowski “El seleccionado de los maestros”, El Monitor de la Educación, Nro8 5ta Época, 2006

²¹ Siguiendo las ideas de Verón utilizaremos el concepto de discurso como “configuraciones espacio temporales de sentido”

²² Ver cita 2 del cap. 1. Estas tradiciones se encuentran presentes en las prácticas de enseñanza e institucionalizadas en los distintos espacios de formación y desde ellos se incorporan a las prácticas y conciencias de los sujetos. (Davini, 1995)

²³ En *La semiosis de lo social* (1993), Verón señala que toda *producción de sentido* es necesariamente social, es decir que “*la realidad se construye socialmente, no está dada por fuera de la circulación del sentido*”. Y en relación a los *efectos de sentido*, estos vinculan con la dimensión del poder. Un discurso tiene poder en la medida que logre captar creencias y adhesiones. Tienen que ver con la forma en que son recibidos, consumidos.

En virtud a estos argumentos, en este capítulo nos proponemos explorar desde una perspectiva diacrónica, en diversas condiciones de producción -históricas, sociales, políticas y educativas- el sentido que el **discurso pedagógico** - a través de las tradiciones en la formación de los docentes- y el sentido que el **discurso oficial** -a través de las políticas públicas del Estado-, han otorgado al significativo “buen docente”. Es decir, revisar la producción de sentido de tal significativo. Y en relación al tercer argumento, esperamos encontrar elementos que nos permitan explorar qué imágenes de buen docente²⁴ han construido los docentes en ejercicio hoy - entre ellos nuestros docentes estudiados- ante las *producciones y efectos de sentido* que los han atravesado durante su formación. En el trabajo de campo, a partir del relato de nuestros docentes entrevistados sobre diferentes aspectos de su trayectoria de vida esperamos encontrar la clave para comprender por qué ellos y ellas pudieron afrontar el discurso de lo que más adelante caracterizamos como una **pedagogía del déficit** -y sus *efectos de verdad*- que envolvió su formación docente inicial durante la larga década de los '90 (1990-2002), sin pretender por ello realizar un análisis en profundidad de dichos discursos²⁵.

Sintetizando, en este capítulo se exploran las imágenes y los sentidos vinculados al significativo *buen docente* y las huellas dejadas en la identidad docente en un recorrido por tres periodos históricos. En primer lugar, se exploran las *tradiciones en la formación* en paralelo con las políticas de formación docente impulsadas desde el Estado, entre fines del siglo XIX y fines del siglo XX. En segundo lugar, se presenta una revisión al escenario de la formación docente durante la última década del siglo XX. Nos referiremos particularmente a las transformaciones en el sistema formador impulsadas durante la larga década de los '90, período de tránsito por la formación inicial de la mayoría de los sujetos de esta investigación-. Dicha revisión, resulta ser nuestro sustento para describir la matriz discursiva que entendemos se implanta en esta década, instaurando una *pedagogía del déficit*; matriz que opera como base de la configuración de la identidad docente de estos maestros y maestras que hoy se desempeñan profesionalmente. En tercer lugar, se presenta una mirada a los nuevos escenarios de la formación docente durante el

²⁴ Tedesco y Fanfani señalan que “sólo una visión de largo plazo permite apreciar el sentido de las diversas imágenes con que se piensa el magisterio de hoy, desde la del maestro-sacerdote-apóstol, a la del trabajador-militante, o la del maestro-profesional. A su vez, cada uno de estos tipos ideales de docente responde a un conjunto de determinaciones sociales de orden general. El más importante tiene que ver con el sentido que tiene la educación escolar en el mundo que vivimos”. (Tedesco y Fanfani, 2002:2)

²⁵ “El análisis de los discursos sociales no es otra cosa que la descripción de las huellas de las condiciones productivas en los discursos, ya sean las de su generación, o las que dan cuenta de sus efectos”. (Verón, 1993:127)

período 2004-2015 con el fin de identificar las formas discursivas que sostienen a las políticas de formación docente del periodo iniciado luego de la crisis y transición 2001-2003.

1- Primer momento: El *buen docente ejemplar de la tradición normalizadora*

La conformación del sistema educativo argentino está ligada a la consolidación del Estado Nacional y dicho sistema fue uno de los principales mecanismos para la difusión de un nuevo orden cultural. Transformar el territorio en una nación implicaba, entre otros aspectos, lograr la integración moral y cultural de *bárbaros* - nativos, criollos pobres e inmigrantes- en la sociedad civil, inculcando sentimientos y aspiraciones comunes, formando *ciudadanos* que respetaran ciertas normas valores y principios. Para llevar a cabo dicha tarea el Estado necesitaba dos cosas: escuelas modernas y maestros formados. Es así que, al mismo tiempo de organización y expansión del sistema escolar, se crea el sistema en el cual se formarían los maestros que se necesitaban. (Puigrós, 1991; Alliaud, 1992; Diker y Terigi, *op. cit.*)

El normalismo, matriz de la escuela primaria sarmientina, se instituyó a la vez como el paradigma que organizó la agenda política de la formación docente de la época, cuyos ejes prioritarios fueron el control social y la homogeneización cultural. De este momento fundacional –tanto del sistema educativo como del magisterio-, nos interesa recuperar el discurso acerca del docente que se pretendía formar con el fin de reconocer su presencia actual en los discursos de las tradiciones en la formación. Aquí los actores clave serán las escuelas normales, como agentes instrumentados para la formación inicial y sistemática.

La creación de la Escuela Normal de Paraná no escapa al carácter de *misión social* con que se asociaban a las instituciones de formación docente, perfil que se define también para los futuros maestros, de quienes además se requería vocación y entrega para llevar a cabo la *tarea de redención social* que tenían por delante: difundir un nuevo orden cultural- moralizando, civilizando y disciplinando a la población escolar-. Misión que requería como condición para ser maestros: “*una conducta intachable y una moralidad probada*”, pues debían formar a las jóvenes generaciones en las buenas costumbres y por lo tanto debían ser ejemplo para sus alumnos, un modelo a imitar. Y entre los rasgos particulares se exigían: “*carácter y temperamento para disciplinar*”, “*voluntad y perseverancia para dirigir*”; “*su tino en el manejo escolar, la simpatía, sus modales, su presencia, su rectitud e imparcialidad en sus acciones, son condiciones*

fundamentales del orden y la disciplina escolar”²⁶. (Alliaud, 2007:87) La exigencia de estos rasgos en el momento de conformación de la docencia como grupo social, será una marca discursiva de origen en la función específica del maestro, cuya tarea será no tanto enseñar sino socializar, moralizar, disciplinar. Tarea devenida en misión, misión que a través del discurso pedagógico configurará la *imagen del docente como apóstol de la enseñanza*. Esta tradición fundadora –*normalizadora/disciplinadora*²⁷– generará el sentido que *un buen docente es un maestro ejemplar* y que la enseñanza más que una profesión es una misión. Pero lo interesante para señalar aquí es que en el discurso de esta tradición no hay lugar para docentes ejemplares y docentes no ejemplares. El buen docente es ejemplo moral o no es docente; “*una conducta intachable y una moralidad probada*” eran, en los orígenes del sistema, requisitos prioritarios para ser maestros. (Alliaud, 1993; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) Vemos que la condición docente encerraba la idea de “buen docente”, en sentido moral, es decir el docente era bueno (como ejemplo moral) o no era podía ser docente. Las aptitudes naturales, es decir las cualidades morales, eran una condición necesaria para el ingreso a la formación inicial en las aulas de las escuelas normales. El discurso de esta tradición, acerca de la moralidad y conducta de los docentes en todo su ámbito vital como requisitos indispensables para ser docentes y para ejercer la profesión, permanecerá con fuerza en el tiempo, tanto que aún la podemos encontrar a mediados del siglo siguiente en el discurso oficial en los debates en el Congreso por la ley del Estatuto del Docente²⁸.

Volviendo atrás, la modernización del Estado traía consigo nuevas formas de pericia y conocimiento experto (Popkewitz, 1997), conocimiento profesional de bases científicas; y dentro de esa modernización el montaje de un sistema nacional de enseñanza era una pieza clave, por lo cual se requerían “*maestros especializados, suficientemente intercambiables y dotados de una*

²⁶ Memoria 1910, Esc. Normal Rural de San Justo, citado en Alliaud, 2007 (1ra edic. 1993)

²⁷ “*Esta tradición no se restringe solamente a “normalizar” el comportamiento de los “niños” sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente “debe ser”, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y mucho más “dictámenes” de actuación*” (Davini, M., p. 28, 1995)

²⁸ “*Se trata de la conducta personal del maestro: no sólo de la conducta en el aula sino también en la vida diaria. Y nosotros que estamos haciendo del maestro (...) un personaje misional, una especie de apóstol (...) pretendemos también que el maestro tenga una conducta personal que constituya un ejemplo para sus discípulos, una conducta personal en la calle y en su vida diaria, que no disminuya y menoscabe en ninguna medida, la lección que dicta en el aula*” (Sr. Casella Piñeiro, diputado por Buenos Aires, Unión Cívica Radical del Pueblo, citado en Pinkas, 1993:75)

formación homogénea” (Alliaud, 2007:96). Así, con el avance del paradigma positivista como filosofía de base del Estado, la pedagogía normalizadora se anudó con la científica cuyos adscriptores sostenían que la educación debía ser considerada como objeto de un conocimiento científico específico y por lo tanto la enseñanza debía estar en manos de quienes se formaran en esa ciencia. (Birgin *et al*, 1998).

En el otro polo de la idea de enseñanza como misión, sobre la base de la exigencia de estos conocimientos racionales que requiere la formación docente, comienza a configurarse una imagen acerca de la enseñanza como profesión y del **docente como profesional**, sin que las “*pretensiones de científicidad y racionalidad implicaran la exclusión de las finalidades morales*” (Alliaud, *op. cit.*: 102). En un extremo de la tradición fundadora entonces, una cuestión que se requerirá de los docentes, además de vocación, será preparación. Para ser maestro se requería *algo más que saber*, también *se requería saber enseñar*. (Alliaud, *op cit*). En la pedagogía normalizadora y científica la formación del maestro en un conocimiento experto tenía que ver entonces no con el saber a enseñar, sino con el *saber enseñar*, es decir con el *saber cómo enseñar*. He aquí la pericia y saber del maestro: el método, no el saber disciplinar. Saber particular que se cristaliza en la definición de un corpus de conocimiento específico, de los que las escuelas normales se erigen en custodias y transmisoras: el saber pedagógico. El *saber cómo hacerlo* más que el saber de la disciplina, será otra marca de origen de la identidad docente y también un elemento fundante de su legitimidad y autoridad. Y es alrededor de la posesión de este saber y de la titulación como “*garantía de idoneidad*” (Alliaud, 1993), que se puede anudar la configuración de una nueva **imagen del docente como un agente “legítimo” para la enseñanza**, la cual intentaba generar el **sentido** de **un buen docente como maestro preparado**.

En esta tradición fundadora, la docencia fue al mismo tiempo una institución del discurso normalista y del Estado. El normalismo y los deberes de funcionario, las ideas de redentor cultural y de servidor público, forman parte de la matriz originaria de la identidad docente, de un docente nacional –universal e intercambiable- (Birgin *et al*, *op. cit.*). El peso del Estado educador y al mismo tiempo empleador, que reguló simultáneamente la formación de los maestros y el trabajo de enseñar, imprimió al magisterio el sello de profesión de Estado y al docente el de su representante/funcionario: la presencia del maestro en los rincones más remotos del país significaba la presencia del Estado. Como sostiene Birgin (2006), al amparo de un

Estado “*productor de futuro*”, se han ido configurando las identidades docentes “*como identidades férreas, ligadas a la autorización estatal*”.

Hacia fines del siglo XIX, en un contexto en que las escuelas prometían progreso e igualdad - con la proclama de que con la educación se vencería a la ignorancia, se elevaría la moral del pueblo, se alcanzaría el porvenir, se lograría el desarrollo industrial y la prosperidad general- , el maestro –definido como moralizador, como disciplinador, como difusor de la cultura, como apóstol del saber, como experto, como funcionario de Estado- “*fue una pieza clave para el montaje de un sistema nacional de enseñanza*” (Davini, 1995) y tenía una misión social que cumplir, misión que requería vocación para entregarse a la tarea y preparación para realizarla con eficacia. Frente a estas demandas y a los desafíos que se imponían a la tarea de enseñar, el discurso de la época investía a los maestros de autoridad, revestía su labor de “*prestigio simbólico y valoración social*” (Davini, op. cit), los miraba como sujetos potentes, emprendedores, agentes civilizadores con quienes se combatiría la barbarie y se construiría la Nación.

2. Segundo momento: *El buen docente técnico- ejecutor de la tradición eficientista tecnocrática.*

Hacia mediados del siglo XX, el gobierno peronista había sido quien más había expandido la propuesta sarmientina de universalizar la enseñanza (Puiggrós, 1997). Se asistía entonces a un tiempo de ampliación de la matrícula escolar, de masificación del sistema. Muchos jóvenes de sectores populares comenzaron a tener la posibilidad de continuar con sus estudios luego del paso por la educación primaria. El “*otro*”, el pobre, pasó de ser algo lejano y oculto para formar parte de un ámbito que el orden social no había destinado para él. En el ideal republicano de la escuela, la “*igualdad*” no fue pensada como punto de partida y por ello, al producirse el proceso de masificación, su modelo se vio completamente desbordado, “*explotó el modelo del santuario*”. (Dubet, 2004) La escuela media había sido tradicionalmente un espacio en el cual se entrenaban los cuadros de la élite social, los “*herederos*” de un sistema de liceos dirigido por y para la burguesía. El cambio social había comenzado a desequilibrar ese sistema. Aquel proceso de masificación, al mismo tiempo que pretendía inaugurar una modificación al carácter elitista de la escuela media, abrió un abanico de nuevas problemáticas que no estaban contempladas.

Democratizó el acceso, pero inauguró el problema de la permanencia: los privilegiados seguirían siendo privilegiados y los marginados, excluidos. Así quedó en evidencia que el sentido de igualdad en el que se fundaba el proyecto político educativo moderno era una ficción.

En este escenario y bajo discursos de “*crisis de la educación*”, de “*fracaso escolar*”, de “*obsolescencia del sistema*”, de escuela “*atrasada e ineficiente*”, nuevas demandas se le harán a la educación y, en consecuencia, a la formación docente inicial y continua bajo ideas *desarrollistas* y de la *Teoría del Capital Humano*, sustentadas en el funcionalismo norteamericano. (Southwell, 2003) Con distintos matices y ejes, esas demandas a la educación se verán reflejadas tanto en los discursos de los organismos internacionales y oficiales como en los del campo pedagógico.

En el marco de las ideas de “progreso” y “crecimiento económico”, la educación aparecía vinculada a la economía ya sea como creadora de recursos humanos o como inversión de gran rentabilidad para alcanzar una sociedad progresista; la escuela, como *el camino que garantizaba el desarrollo*, como el instrumento para el *logro de productos del nuevo orden social*; el curriculum, como *un medio eficaz de control social*; y el planeamiento, como *la herramienta para alcanzar la previsibilidad a través de un eficiente control de medios y control de etapas*. (Davini, op. cit) En esta dirección, desde los ‘50, siguiendo las orientaciones de organismos internacionales como UNESCO²⁹ y CEPAL³⁰, paulatinamente el Estado comenzó a diseñar políticas tendientes a la transformación del sistema –tanto en materia de formación docente como de la estructura del sistema - y a la regulación de la tarea de enseñar, en consonancia con las ideas que vinculaban estrechamente desarrollo educativo y económico, que aludían a criterios de eficiencia y eficacia. (Southwell, 2008: 384)

Así, al amparo del eficientismo que explica el problema del fracaso escolar como un “*fracaso de eficiencia*”, tendrá lugar un nuevo modelo pedagógico -evolución del paradigma de

²⁹ En la Conferencia Internacional de Instrucción Pública del año 1953 (que reunía a Ministros de I.P.) recomienda en su artículo 36: “*Deberán adoptarse las medidas necesarias para que los maestros de enseñanza primaria en ejercicio puedan perfeccionarse en el transcurso de su carrera, a fin de que estén al corriente de las nuevas teorías y de las técnicas modernas*”.

³⁰ En abril de 1961, a través de su órgano de difusión, el Boletín del Proyecto Principal de Educación, la CEPAL recomienda a los gobiernos que “*incrementen sus esfuerzos para impulsar el mejoramiento cualitativo de la educación general y la formación profesional, mediante planes integrales de educación estrechamente vinculados con los de desarrollo económico y social.*”

racionalización científica-: la *pedagogía por objetivos*, modelo que proveerá aquella “*respuesta eficaz*” para atender tal problema. La base de esta eficacia para la enseñanza reside ahora en las bases científicas del modelo, que tiene a la psicología conductista y a la organización científica del trabajo como base de la racionalidad del modelo; el fin es tecnificar el proceso educativo, sacando al diseño de la instrucción o su programación de la órbita de la improvisación para ubicarlo como una herramienta que permite lograr “*previsibilidad*” a partir de unas bases científicas. (Sacristán, 1982) Es alrededor de esta racionalidad que se irá configurando la ***imagen del docente como un práctico*** que resuelve problemas de la enseñanza, cuya tarea consiste precisamente en poner en práctica las prescripciones del currículo y en solucionar de modo instrumental problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico producido por la investigación científica. “*El práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto... sino competencias comportamentales, aquellas que se requieren para la correcta ejecución del guión diseñado desde fuera*” (Perez Gómez, citado en Diker y Terigi, *op. cit*) Tiene lugar así el nacimiento de la *tradición tecnológica o eficientista*³¹ (Davini, *op. cit*; Sacristán, 1982), tradición que instaurará el **sentido de un buen docente como un técnico**.

Teniendo en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales para los países de la región señaladas anteriormente, que impulsaban la formulación de políticas de formación docente bajo “*un enfoque eficientista y aún economicista de la educación*” (Southwell, 1997), avanzada la década del '60 comienza a destacarse en el discurso oficial “*la necesidad de vincular los planes de desarrollo educativo a los planes de desarrollo integral, de mejorar la calidad de la educación para la cual era preciso favorecer el permanente perfeccionamiento docente, revisando planes, programas de enseñanza*” (Ibid:112). Siguiendo tales recomendaciones y sosteniéndose en fundamentos tales como “*bajo rendimiento interno y externo, cuantitativo y cualitativo del sistema educativo*”, “*obsolescencia e inadecuación de la estructura del sistema*” (Davini, 1998), así como en ideas que subrayaban que la acción pedagógica, en tanto práctica especializada que exige una acción sistemática, no puede quedar librada en las propias manos del magisterio, hacia 1969 en nuestro país se puso en marcha una reforma de corte desarrollista,

³¹ En esta tradición “*el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el curriculum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos*” (Davini, M. p. 36, 1995)

modernizador y tecnocrático: la formación docente inicial de maestros primarios se suprimió del secundario de las Escuelas Normales para trasladarlo al nivel superior terciario.

Así en la Argentina, durante la década del 70, las concepciones desarrollistas fueron ´traducidas a medida´ por los regímenes de gobierno dictatoriales, deviniéndolas en tecnocráticas. Esta vertiente tecnocrática entendía el desarrollo en un sentido restringido, más pegado a la planificación como elemento de control. Aquí entonces, las ideas de desarrollo y progreso ceden su lugar a las de *planeamiento, programación y control* para el logro de la eficiencia. El planeamiento –entendido como una forma neutral y racional de previsión para la toma de decisiones- será el instrumento que garantizaría la eficiencia. Bajo estas ideas se conformarían equipos técnicos que tendrían la tarea de enseñar el uso la planificación, afianzando paulatinamente una concepción educativa de carácter tecnocrático.

En el marco de estas ideas tecno-desarrollistas, en el campo de la formación docente comienza a configurarse -a través de un nuevo plan de estudio con materias más técnicas- *una pedagogía tecnocratista*³² con una lógica aplicacionista, pues se concibe la enseñanza como una “ciencia aplicada”. Se trata ahora de formar un docente experto que domine una actividad práctica, un práctico idóneo, un ejecutor de saberes producidos fuera de la escuela por quienes piensan, planifican, supervisan, orientan y evalúan la enseñanza.

En el discurso pedagógico, se pasa de una pedagogía científica “*al servicio del desarrollo social*” a una pedagogía tecnocratista *que concibe a la educación y al trabajo de los docentes como una cuestión técnica*”. (Davini, *op. cit*: 38) En este modelo, “*el saber está puesto en “otros”, los especialistas externos a la práctica que organizan el conocimiento y los modos en que estos serán puestos en juego por el maestro en el aula*” (Southwell, *op. cit.*: 134). El saber legítimo ahora de corte racional e instrumental configura, como ya mencionamos, una imagen del docente como técnico, cuyo saber consiste únicamente en tecnificar y racionalizar el proceso, operativizando y buscando diseños eficaces a esos objetivos ya planteados en el curriculum. (Sacristán, *op. cit*). Formación mediante y con paquetes instruccionales que se bajaban a las escuelas para ser aplicados, el docente fue perdiendo el control en las decisiones sobre la enseñanza. El modelo tecnicista devenido en tecnocrático anudó al sentido del *buen docente*

³² Souhtwell (1997), pag 131

como un técnico el **sentido** de un *buen docente como un ejecutor*. Con el tiempo, aquella imagen del docente preparado y competente impulsada por sectores de la tradición normalista, donde el maestro era poseedor de un saber acerca de la enseñanza, fue perdiéndose en el imaginario pedagógico. (Davini, 1989, 1995 y 1998; Birgin, 2006)

En el marco del avance de la racionalidad tecnocrática, la paulatina consolidación del Estatuto del docente, sancionado en 1958 – regulador de la estabilidad, ingreso, ascenso y destino de los docentes- fue un elemento clave para que poco a poco nuevas lógicas de regulación comenzaran a atravesar al trabajo docente. Si hacia fines del siglo XIX, la titulación había sido el caballito de batalla para la legítima ocupación de los cargos docentes, ahora era necesario un marco legal que los habilitara y los protegiera profesionalmente. Que los habilitara en los cargos titulares mediante concursos. Que los protegiera del poder político de turno que utilizaba el dedo para los nombramientos. El Estatuto del Docente vendría a cumplir esa función. La modernización tecnocrática puso en evidencia que la masificación del sistema - por la elevación de los niveles de escolaridad- al mismo tiempo masificó también los puestos de trabajo docente, deterioró el salario y las condiciones de trabajo, además de traer aparejado otros fenómenos tales como “*pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros, etc.*”. (Tenti y Tedesco, 2007)

Al calor de la lucha por el Estatuto en las diversas organizaciones gremiales se fueron dando también discusiones por las mejoras salariales y las jubilaciones. Estas discusiones serán el germen de una nueva imagen docente. Así, aquella visión profesionalista³³ que habían impulsado ciertos sectores de la docencia en oposición a la del maestro apóstol fue perdiendo fuerza frente a la progresiva sindicalización del magisterio y su lucha antiprofesionalista para dar lugar a una paulatina construcción de la *imagen del docente como trabajador*. Con el tiempo, hacia la década de los '70, esta imagen fue cobrando fuerza al tal punto que logró desplazar la identidad misional docente configurando *una nueva identidad como trabajadores sindicalizados*. (Puiggrós, 1997: 28) Es posible señalar que esta nueva imagen, creada hacia adentro del colectivo

³³ Nos referimos a las distintas asociaciones de docentes que se extienden a lo largo del territorio del país entre 1886 y 1890 que “*colocan en el centro de la escena al maestro como sujeto privilegiado para la producción y la difusión del conocimiento pedagógico*” y que a través de su prensa educativa y de la organización de conferencias pedagógicas “*reivindican para sí el dominio del conocimiento experto frente a los funcionarios políticos, en la búsqueda de un control autónomo sobre el saber de la profesión*” (Diker-Terigi, 1997:42).

docente, bajo la consigna “*los maestros no dejamos de enseñar, enseñamos a luchar*”³⁴, ha dado lugar a un nuevo sentido dentro de ciertos sectores del propio colectivo: el de ***un buen docente como un maestro militante***. Detrás de este modelo, se refugian aquellos maestros que sostienen la idea de la necesaria lucha contra las injusticias sociales y que entienden a la política como una herramienta para la inclusión y transformación social.

3. Tercer momento: *El buen docente profesional-competente del discurso neoliberal*

En la década de los '90 se cristaliza un proyecto político-económico de corte neoliberal que venía gestando en la Argentina, así como en otros países de la región desde mediados de la década del '70. Dicho proyecto puso en marcha un proceso de descentralización del estado tanto en lo económico como en lo político dando lugar a su achicamiento. El mismo se visibilizó en la reducción de las actividades productivas de servicios que desarrollaba directa o indirectamente, en el desarme de los mecanismos públicos y en el desplazamiento de las decisiones económicas hacia organismos internacionales. Ya hacia mediados de los 80 el escenario neoliberal es regido por el imperativo universal de la globalización de los procesos productivos, comerciales y financieros a escala mundial y la obediencia a la lógica del mercado. Tal imperativo se sostiene en “*la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste económico como producto de la llamada crisis de la deuda*” (Gentili, 1996), programa conocido como el “Consenso de Washington”³⁵. El discurso y los lineamientos de este consenso se mantendrán y profundizarán en la Argentina durante toda la década de los 90 y principios del nuevo milenio (2002), dando lugar a “la larga década de los 90” (Tirenni-Cosentino, s/f,)

Alineado bajo este *consenso*, el nuevo período se caracterizará por políticas de ajuste, redimensionamiento del Estado, libertad de los mercados de las trabas estatistas y por promover la eficiencia y la competitividad en todos los ámbitos de la vida social. Para el discurso

³⁴ Consigna de la CTERA para el paro de 1988. (Vázquez Gamboa *et al*, 2007)

³⁵ “*El programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de este “consenso” incluye diez tipos específicos de reforma que, tal como señala Williamson, han sido implementados casi siempre con intensidad por los gobiernos latinoamericanos a partir de la década del 80: disciplina fiscal: redefinición de las prioridades del gasto público; reforma tributaria; liberalización del sector financiero: mantenimiento de tasas de cambio competitivas; liberalización comercial; atracción de inversiones de capital extranjero; privatización de empresas estatales; desregulación de la economía; protección de derechos autorales*” (Gentili, 1996; nota al pie, pg.1)

neoliberal, los sistemas educativos enfrentaban una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, producto de la incapacidad estructural del Estado para administrar las políticas sociales, antes que una crisis de expansión y universalización. (Gentili, *op. cit.*) Bajo este argumento los sistemas educativos y la formación docente no escaparon a las lógicas del ajuste y transformación.

En esta dirección, en la Argentina de los '90, como en los países de la región, con una importante presencia y apoyo de los organismos internacionales (Banco Mundial, FMI) a través del asesoramiento y financiamiento de programas, se puso en marcha una reforma de corte neoliberal atravesada por la lógica de la eficiencia y de la eficacia y por las exigencias de la competitividad del mercado global, cuyo eje fue la transformación del sistema educativo bajo el supuesto de su mejoramiento. Los diagnósticos de la época elaborados por los organismos internacionales señalaban que *“el problema más significativo es la enorme separación entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador”*. (IIPE- Tedesco, s/f.) También señalaban –PREAL por ejemplo- el deterioro de la profesión docente, producto de las precarias condiciones laborales y de las formas de reclutamiento que no seleccionaban *personal de excelencia*, como uno de los principales obstáculos que debían afrontar los sistemas educativos latinoamericanos. (Southwell, 2007) En el mismo sentido, diversos estudios internacionales mostraban que:

*“la enseñanza es una actividad poco atrayente desde el punto de vista social”*³⁶, que *“la docencia era una alternativa ocupacional para los jóvenes de bajos ingresos y bajo rendimiento académico”*³⁷ que *“los estudiantes más brillantes y con mejores resultados optan por otras profesiones”*³⁸; que *“un número reducido de estudiantes exitosos quieren ser docentes”*³⁹; que *“muchos estudiantes optan por la formación docente como última instancia luego de haber intentado ingresar a la universidad”*⁴⁰.

En el marco de estos enunciados, comienza a producirse una caracterización de los jóvenes estudiantes del magisterio con una imagen que *“básicamente los construyen como deficitarios,*

³⁶ Tedesco, s/f

³⁷ Hernando Burgos. “Maestros: la última clase”, en Qué hacer, Revista trimestral de Desco, n° 58, Lima, abril-mayo de 1989, citado en Tedesco, s/f.

³⁸ N.C. Nwaboku. Strengthening the Role of Teacher in a Changing World; an Asia-Pacific Perspective. Bangkok, 1996, citado en Tedesco, s/f.

³⁹ Unesco, Enhancing the Role of Teachers in Changing World. Informe de la Reunión Regional Árabe, 1996, citado en Tedesco, s/f.

⁴⁰ Fernández, José A. Education and Teachers in Western Europe. UNESCO-OIIE, 1996, citado en Tedesco, s/f.

como carentes de aquello imprescindible para ser docente –vocación, perfil académico, etc-” (Birgin, 2000) Al preguntarse dónde se producen estos discursos, Birgin señala “*desde los organismos internacionales, desde las gestiones políticas, desde las propias instituciones formadoras, desde la producción académica”* (Ibid, 2000: 11). En igual sentido, comienza a gestarse un discurso que señala a los docentes como los responsables del deterioro de la calidad educativa y a la vez como los principales obstáculos para mejorarla. Eran vistos al mismo tiempo como la *solución y el problema* de la situación del sistema. (Davini y Birgin, 1998)

Por su parte, el campo académico, a través de la producción de una abundante bibliografía especializada y también de divulgación que circula por los medios de comunicación, señala fundamentalmente lo que el docente *no es, no tiene, no hace, no sabe o no logra*: no es competente, no es profesional, no tiene autoridad, no lee, no escribe, no planifica, no se capacita, no domina los contenidos a enseñar, tiene dificultades para llevar adelante la gestión de la clase y además no logra la inclusión de sus propios alumnos, a los que también –se predica- miran en términos deficitarios porque “*les falta*” contenidos, conocimientos previos, comprensión lectora, libros, apoyo de la familia (Rattero, 2001).

En relación con estos diagnósticos, discursos y caracterizaciones, se inician debates en torno a la formación que debía reunir un *docente profesional y competente* para lograr una enseñanza eficaz: formación científica o formación pedagógica; formación de competencias técnicas o desarrollo de determinadas características de personalidad; prioridad a la formación inicial o la formación en servicio. (IIPE-Tedesco, *op.cit.*) Así, en los documentos de la época tanto de los organismos internacionales como en el discurso académico es recurrente encontrarnos con términos tales como “*profesión docente, docente profesional, profesionalidad, profesionalismo, profesionalizar, profesionalización*” (Southwell, *op. cit.*: 15), dando cuenta de la construcción de un modelo docente que lo supone “*como un sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones*” (Southwell, *op. cit.*:4). Cualidades y disposiciones que la retórica de la reforma de los 90 señala como carencias de los docentes en ejercicio.

Un docente profesional es visto como “*aquél que, en virtud de sus condiciones personales, se responsabilizaba por la calidad de la enseñanza que ofrece a sus alumnos...capaz de innovar, perseguir la satisfacción y la motivación de sus alumnos*”. (Southwell, *op. cit.*:13) A estas características se sumaba la de “competencia” -que “*se refiere concretamente a desempeño*”, a

“una cualidad del trabajo docente que se tiene en mayor o menor grado” (Avalos, 2005:4)-, es decir, a “la capacidad de actuar en situaciones profesionales, poniendo en juego para ello, conocimiento y habilidades”. (García, 2003)⁴¹ Este discurso eficientista neoliberal de los ‘90, que asocia fuertemente la profesionalización con el problema de la calidad educativa, instala como imperativo la necesidad de formar buenos docentes bajo una **imagen de profesionales competentes**, imagen que se consideraba lejana de los docentes. Este significante sirvió en realidad para mirar a través de él a los docentes como sujetos incompetentes, desprofesionalizados, deficitarios a quienes había que formar o capacitar. Es decir que paradójicamente, en paralelo a ese discurso de la profesionalización y junto con una “hiper-responsabilización de los docentes por los cambios a lograr”⁴² (Vezub, 2008) progresivamente se daba un gran deterioro de las condiciones de trabajo como nunca antes había vivido la docencia argentina. La profesionalización se pregonaba en un fuerte contexto precarización laboral. Como entonces señaló Birgin, “si bien no resulta fácil congelar el ingreso a la docencia como en otras ramas de la Administración Pública, sí es posible alterar sus condiciones laborales para cumplir con el objetivo de disminuir el gasto público” (1998: 70).

3.1. Buceando en el discurso de las políticas de la formación de la década del ‘90

Dos cuestiones atravesaron las discusiones y políticas vertebrales de la reforma de la década de los ‘90. Por un lado la transformación del sistema educativo. Por otro, la de “un actor clave en la transformación educacional”, la de los docentes. (IIPE-Tedesco *op. cit.*; Serra, *op. cit.*) La transformación del sistema, sostenida en la retórica del ajuste, se inscribió sobre tres leyes centrales: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (1991), la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

La reforma de la escuela elemental transformó a la vieja primaria en Escuela General Básica (EGB), que pasó a organizarse por ciclos y áreas de contenidos o campos de conocimiento, introduciendo cambios en el nivel de la estructura curricular. Estos cambios “implicaron modificaciones importantes en la delimitación de qué debe enseñarse, cómo debe enseñarse y

⁴¹ Citado en Avalos, B. (2005) pág. 4

⁴² Que colocó a los docentes en una situación de “sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con escasos recursos” (Vezub, 2008: 48)

quiénes lo definen” (Dussel, 2006: 103) y dieron lugar a la proliferación de una cantidad de documentos elaborados por cuerpos de especialistas, acentuando la distancia entre quienes piensan la enseñanza y quienes la ejecutan. Por otro lado, la reforma incorporó mecanismos de regulación a través del Sistema de Evaluación de la Calidad y la acreditación de las instituciones de formación docente.

En cuanto a la transformación de la formación docente, sostenida en el discurso de la calidad de la formación profesional, se erigió sobre la idea de preparar para actuar en forma competente y profesional, ya que el pasaje al nivel superior (1969) y el aumento de los años de estudio no habían mejorado el desempeño de los docentes. Por otro lado, uno de los problemas más graves a resolver era sintetizado en la “*desactualización del saber docente casi como el factor principal en la explicación de los bajos resultados escolares*”. (Birgin, 2006: 278) En sintonía con estas ideas, las políticas de formación pondrán sobre relieve la cuestión docente como condición para la calidad educativa y con ello surgirá también la retórica de la profesionalidad. (Southwell, op. cit) Así la calidad y la formación docente inicial y continua serán claves para la transformación del sistema, por lo cual serán colocadas en el centro del debate de la agenda de la política educativa. (Davini y Alliaud, op. cit.; Birgin, 2000; Litwin, 2001; Terigi, 2007) La transformación docente se instituyó sobre un discurso que esgrimía profesionalización y jerarquización de los docentes, que los consideraba actores principales para la instrumentación de la reforma y para la innovación de los modelos de enseñanza, por lo cual apelaba a la necesidad de suministrar competencias técnicas y metodológicas en la formación docente. En esta retórica, la capacitación docente fue un dispositivo central vinculado con el fortalecimiento de sus competencias y profesionalidad. Desde la cabecera central de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) se realizó la selección de los temas y contenidos de la capacitación⁴³. Y esto fue acompañado por una prolífica producción de documentos curriculares elaborados por especialistas con el fin de renovar la enseñanza. La fe en estos documentos se sostenía en el supuesto que estos podían “*determinar las prácticas institucionales y de aula*” (Ziegler, S. 2008:8)

⁴³ Si bien desde el ministerio se impulsaron y llevaron a cabo otras iniciativas de capacitación, como las organizadas por el programa Nueva Escuela o las apoyadas por el Plan Social, que promovían modalidades de capacitación centradas en la escuela, no constituyeron el eje de las propuestas de capacitación como lo fue la oferta de la Red. (Serra, 2004)

3.1.1. Los docentes bajo la lupa

Como ya mencionamos, el foco del problema de los bajos resultados escolares estaba puesto en la desactualización del saber docente y por lo tanto tal desactualización fue el eje para la transformación. La salida hallada, en un contexto de descentralización administrativa, financiera y también pedagógica, fue centralizar la capacitación docente. En esta dirección las políticas de la formación ponderaban el saber producido por los especialistas al tiempo que subyacía en ellas un discurso desautorizante de *“la posición de los docentes con su propio saber”*. Este discurso era coherente con el concepto de capacitación como reconversión: *“el docente “no sabe”; el que sabe, “el especialista”, “debe ocupar un lugar en las definiciones sustantivas”* (Serra, *op.cit.*:134) Así, bajo el supuesto del fortalecimiento y jerarquización de la profesión docente, las políticas de capacitación docente ocultaban una concepción de capacitación *“como reconversión”, “como reparadora de las carencias”*. Y bajo la figura del docente como *“capacitando”*, se escondía la noción de *“el que no sabe”*, colocándolo en una posición de déficit, de desconocimiento, de incompetencia. (Brigin, 2006; Serra, *op. cit.*; Finocchio, *op. cit.*).

En este contexto la imagen de los docentes, ejemplares, emprendedores, expertos, aquella piedra angular del sistema, se polariza entre dos extremos: culpables o víctimas. *“Culpables”* por ser los responsables de los malos resultados del sistema educativo. *“Víctimas”* de las malas condiciones de trabajo y de las carencias materiales, que desprofesionalizan su trabajo. (IIPE-Tedesco *op. cit.*; Medraza y Composto, *op. cit.*). En ambos casos, podría decirse que estas representaciones situaban al docente como un sujeto carente, como *un sujeto del déficit*. Para unos porque el docente carece de la capacidad para contribuir a que el sistema obtenga buenos resultados; para otros porque carece de las competencias necesarias para desempeñar su tarea en las nuevas condiciones laborales y materiales.

Los docentes quedaron así entrampados como *solución y problema* de la transformación del sistema educativo, entrampados porque no se generaron políticas que atiendan la mejora de sus condiciones laborales. (Davini y Birgin, *op. cit.*)

3.1.2. Formados bajo la desautorización

En ese contexto de reforma en la larga década de los 90 (1990-2003), en medio de un discurso político, social y pedagógico que puso bajo sospecha a los docentes, inhabilitándolos, desacreditando sus prácticas, no obstante una gran cantidad de jóvenes continuó eligiendo la docencia como trabajo.

Así, en su paso por la formación inicial, en los Institutos de Formación Docente, estos aspirantes a la docencia se formaron bajo una paradoja discursiva. Desde la retórica reformista se consideraba al docente como un “*actor clave para el proceso de transformación educacional*” (IPE-Tedesco, *op. cit.*). Sin embargo, desde las instituciones formadoras estos futuros docentes se alejaban del patrón cultural y social que consideraban valioso y pertinente para la docencia. De uno y otro lado, eran vistos como *sujetos deficitarios a los que había que compensar*, ya sea por sus bajos rendimientos académicos o porque eran portadores de tradiciones, culturas, experiencias de vida y saberes no reconocidos como legítimos para la enseñanza. (Birgin, 2000:7) Si a esto se le agrega que en su paso por la formación “*se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer*” (IPE-Tedesco, *op. cit.*), los futuros maestros enfrentarían la tarea de transformar la educación desinstrumentados para la acción de enseñar. Esta paradoja atravesó la formación de los docentes durante buena parte de la última larga década (1990-2003).

Con este panorama desalentador, el siglo XXI enfrentaba sus expectativas educacionales: con *sujetos deficitarios* que ejercerían una *práctica desacreditada*. Muchos de aquellos aspirantes hoy son maestros. La valoración recibida en su paso por la formación inicial acerca de ellos mismos como *portadores pobres de una cultura pobre*, con referencias hacia ellos “*en términos de problema, de falta, de carencia (...) impugnados y presionados en términos de una crisis que afecta el ejercicio de su autoridad*” (De Vita, 2006); así como la valoración acerca de las prácticas pedagógicas en las escuelas como *prácticas desacreditadas*, constituyen parte de una matriz discursiva que contribuyó a configurar la identidad y la tarea docente de estos maestros que hoy se desempeñan profesionalmente.

Teniendo en cuenta este contexto nos inquieta explorar con qué otros soportes –en términos de experiencias y saberes- contaron los maestros y maestras con quienes trabajamos en nuestro

estudio, cuya formación docente inicial transcurrió mayormente en este tiempo- durante la década de los '90-, para enfrentar la adversidad de ese discurso, construir un puente cultural con los destinatarios de la enseñanza cuando ellos mismos han sido desacreditados y desautorizados de su rol de agentes de la transmisión cultural y consolidar a partir de sus prácticas imágenes de buenos docentes.

3.1.3. Hacia una *pedagogía del déficit*

¿Cómo pasaron los docentes del elogio social a los reproches de la sociedad? ¿Cómo se pasó de una pedagogía optimista a una *pedagogía del déficit*? ¿Qué discursos y representaciones sociales acerca del docente operaron en la base de esta transformación? El recorrido por los discursos de las tradiciones en la formación y de las políticas de formación docente, en relación con la imagen acerca de los docentes configuradas entre fines del siglo XIX y fines del siglo XX, nos muestra el paulatino corrimiento de un discurso que embestía a los docentes de autoridad y prestigio y que los consideraba potentes, ejemplares, emprendedores; luego expertos, prácticos, idóneos, hacia un discurso que los cuestiona y desautoriza. Southwell señala que “*la reforma de los 90 instaló un discurso público de que los docentes no sabían, lejos de reconocer los saberes que tienen por su conocimiento del sistema y experiencia. Eso contribuyó a una imagen social devaluada del educador para las familias y los chicos*”. (2006:8) Y sobre la base de esta imagen se montó la transformación de la formación docente tanto inicial como continua impulsada en la década de los 90.

Así con los docentes bajo la lupa y bajo la sombra de discursos que subrayaban su incompetencia y que resaltaban su carencia, junto con el desplazamiento de la posición social de portadores de un saber legítimo a reproductores de un saber producido por otros fue tejiéndose hacia el final del siglo un imaginario educativo que presenta una figura estigmatizada del docente como sujetos deficitarios, limitados, carentes.

Esta matriz discursiva, deslegitimizante y desautorizante del rol docente, que presenta una figura estigmatizada del docente como un sujeto desinstrumentado, además de colaborar en la construcción de un imaginario social acerca de la docencia, atravesó la formación inicial de

muchos jóvenes que hoy son maestros en ejercicio con una particular producción de sentido y su consecuente efecto: el de los docentes como sujetos deficitarios.

Ahora bien ¿Cuál es el origen de este discurso? ¿Dónde se produce? ¿Quiénes lo producen? ¿Por qué se produce? Retomando lo planteado en el capítulo 1, respecto a que no es posible pensar un significante en forma aislada del contexto de producción y del contexto de recepción de un discurso, es decir que el significado para el significante *buen docente* dependerá de quién/es lo diga/n, a quién/es lo diga/n y en qué ámbito se diga, es preciso enmarcar entonces este “discurso del déficit” en determinadas condiciones sociales e históricas de producción: el imperativo de transformar la docencia, que durante la década de los 90 fue establecido por las agencias y organismos internacionales para los países de la región como tema central de la agenda política, bajo el discurso de la mala calidad y formación de los docentes. Discurso en ocasiones acompañado y legitimado por cierta producción académica -al servicio de los equipos técnicos de dichos organismos- que puso el foco en las deficiencias de los docentes y sus prácticas. Abandonar esa mirada deficitaria y construir discursos que reposicionen social y pedagógicamente a los docentes como los *agentes legítimos y responsables de la tarea de la transmisión cultural* (Vezub, 2007), resultaba una tarea ineludible a enfrentar por la formación docente y las políticas de formación docente en el nuevo milenio.

3.2. Desde los bordes: El docente como intelectual-transformador.

La construcción de un discurso descalificador hacia la docencia en la larga década de los '90, de una imagen debilitada respecto de la autoridad docente y deslegitimada respecto de su desempeño en la tarea de enseñar, difundida ampliamente por los medios de comunicación, han impactado fuertemente en la sociedad generando una cierta *producción de sentido* acerca de los docentes como sujetos que “no saben”, “no pueden”, “no contienen”, “no se actualizan”. Estos términos que aparecen en la superficie discursiva como mojones, marcas visibles del discurso, han generado un significado particular para el significante *docente* configurando un imaginario social que hacia el fin del siglo lo suponía como un sujeto “carente”, “limitado”, “deficitario”, despolitizado, indefenso, desinstrumentado. (Finocchio, 2009:206)

Sin embargo, frente a aquel discurso desautorizante, fue cobrando fuerza un discurso orientado por una perspectiva crítica, como alternativa al discurso hegemónico instrumental, que venía gestándose desde décadas anteriores desde los bordes del campo pedagógico. Se trata de un discurso que otorga un sentido político al rol docente, sentido de fuerte relevancia en el marco de una propuesta alternativa para la transformación del sistema educativo, que tiene su origen en la idea freireana de la educación como una praxis liberadora. En ella se sostuvieron pedagogos tales como Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, entre otros, para dar forma a un cuerpo de ideas comunes enmarcadas en lo que se conoce como *pedagógica crítica*, desde donde se impulsará una ***imagen docente como un intelectual transformador*** sostenida en el **sentido de un buen docente como un maestro reflexivo**. En los noventa este discurso discute también con las *tradiciones en la formación* anteriores que continúan vigentes y se reactualizan, como la tecnocrática, oponiendo a la imagen del docente ejecutor la de “un profesional de la reflexión”, entendido entonces como aquél que debe hacer frente al “*creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula*”. (Giroux, 1990)

Pensar al docente en el rol de un intelectual transformador, de un profesional reflexivo capaz de llevar a cabo una práctica pedagógica contextualizada social y políticamente para la transformación social, lo empodera en cuanto al saber y su capacidad de reflexionar así como también en cuanto a su capacidad de tomar decisiones. Con la idea de que “*lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico*”, Giroux (*op. cit.*) propone insertar la enseñanza directamente en la esfera política, poniendo al descubierto que el docente no es neutral frente a la realidad en la que le toca actuar, que la reflexión es la herramienta que le permite encontrar sentido a la tarea y que la organización colectiva es una manera eficaz para hacer oír su voz. El desafío que tiene por delante el docente como un profesional de la reflexión, como un intelectual transformador, va en dos direcciones según la opinión de Giroux:

[Por un lado enfrentar a] “*las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas*”. [Y por

otro] “defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (Giroux, *op. cit.*: 172)

Esta nueva imagen docente hizo mella en determinados sectores de la docencia argentina, fundamentalmente en muchos de aquellos que se habían ido identificando con la imagen del docente como trabajador. Y es en la fusión de ambas imágenes que se actualiza, reflota y recobra fuerza aquella imagen del “buen docente como un maestro militante” (ya esbozada anteriormente para la década de los 70), como aquel que se desempeña con coherencia política tanto dentro como fuera de la escuela. Esta actualización del sentido otorgado a esta imagen, una vez más se gestó hacia dentro del colectivo docente y tuvo como escenario la crisis social y política del 2001 –a la que haremos referencia en los próximos apartados-, cuando la escuela fue la única institución del Estado que quedó en pie para afrontarla. Ante la fuerte fragmentación y segmentación social, ante el desamparo y la soledad en la tarea de enseñar, la defensa de la escuela no sólo se llevó a cabo desde un contundente rol corporativo también muchos docentes asumieron esa imagen de intelectuales transformadores y en su rol de maestros militantes salieron a las calles, a los barrios, a integrar la escuela a la comunidad, en definitiva a transformar su tarea en una cuestión política.

La configuración de esta *imagen docente de “intelectual transformador”* con un sentido político del rol, que se va anudar con la imagen del *docente militante*, resulta sumamente significativa a este estudio, dado que la mayoría de los docentes con que aquí trabajamos han transitado su escolaridad media y formación docente durante la década de los noventa, época en la que la “militancia” era una palabra vacía de sentido. La participación de los jóvenes en la política y en las organizaciones sociales eran anécdotas de otros tiempos. El periodo de ebullición política que significó la recuperación de la vida democrática en el ’83, fue sepultado en la década siguiente por leyes y un discurso neoliberal conservador que promovía una reconciliación con los sectores que apoyaron la peor dictadura de nuestra historia al mismo tiempo que denostaba la palabra militante. Fue recién con la peor crisis social y política de la historia de nuestro país -la del 2001- un proceso decisivo en una “reapertura militante”, que comenzó en los barrios de la mano del *que*

se vayan todos. Con el correr del tiempo, durante la última década, de a poco, la palabra militancia volvió a instalarse con un sentido renovado.

Para finalizar este apartado, de acuerdo a las imágenes de buen docente exploradas, podemos señalar que llegado el fin de siglo XX, se ingresa al nuevo milenio con una disputa por el sentido que encierra el significante “buen docente”, dado el cúmulo de imágenes con que cuenta tanto el colectivo docente como el imaginario social producidas por más de un siglo por los discursos de las distintas tradiciones y las políticas de formación docente. Dicho de otro modo, el siglo XXI trae a cuevas las diversas imágenes de buen docente que se actualizan, conviven y se enfrentan en los espacios de formación, en los estudiantes; en las prácticas, en los docentes; se enfrentan a los discursos de las políticas de formación de turno, al discurso producido por los medios de comunicación, a las representaciones de las familias y de la comunidad educativa en general.

4. Cuarto momento: *el buen docente como transmisor y productor de saber*

Con el fin del siglo y la llegada del nuevo milenio, la Argentina asomaría a la más profunda crisis política, económica y social de su historia: incremento de los niveles de desempleo y subocupación, caída del poder adquisitivo de los salarios, nuevos contextos de exclusión y pobreza, fragmentación y segmentación social, declive de las instituciones, de crisis de autoridad, pérdida de los soportes colectivos, retirada del Estado. En diciembre de 2001, el país estallaba en pedazos y como legado quedaba una situación de ingobernabilidad, un importante endeudamiento externo, una masiva fuga de capitales, una economía desindustrializada y desnacionalizada.

Luego de este vendaval neoliberal, la escuela fue la única institución del Estado que permaneció en pie para dar respuestas a una situación desesperante. Y los docentes, los actores centrales que debían contener a niños, niñas y a sus familias. Ellos, que habían sido horadados por el discurso neoliberal, guardapolvo mediante sostuvieron la tarea de educar. Y también sumaron otras, dar de comer, cuidar, asistir, contener. Pero que la escuela se hiciera cargo de tal situación, llevando a cabo la tarea de educar en condiciones desfavorables, tuvo un costo: diversos autores comenzaron a señalar por entonces que los docentes se sentían agotados e incapaces para afrontar la complejidad que demandaba la tarea de enseñar. (Alliaud y Antelo, 2004; Esteve, 2006). Ese

gran cansancio de los docentes dio lugar a una añoranza del pasado, como quien mira hacia atrás pensando que antes todo era mejor. *“No importa cuándo se localiza el “antes”, sino su eficacia en cuanto nombrar algo que [se supone] fue mejor y ya no es”*. (Carballo, 2010:14).

En este escenario pedagógico y político se presentaba una ardua tarea: recomponer el tejido social, reacomodar la función de la escuela y reparar la imagen docente, tan vilipendiada en la década anterior. Luego de la transición 2001-2003, en un nuevo marco político y económico, a partir de la ruptura de la Argentina con el Consenso de Washington, se inicia una etapa de recuperación del papel principal del Estado a partir del impulso de políticas públicas que buscaron reposicionar a los ciudadanos como sujetos de derecho y no como consumidores. En la misma dirección las políticas educativas se proponen recuperar “el valor de lo público y de la igualdad”, impulsando en esa dirección un aumento del PBI a un piso del 6%. (Pasó de 3,33% en 2003 a 6,47 en 2012). (Birgin, 2014) Expresiones de estas políticas son la inversión en edificios, libros y computadora; la recuperación salarial de los docentes; la sanción de leyes consensuadas con los sindicatos docentes vinculadas a la estabilidad (titularización), carrera y capacitación docente, entre otros temas. En relación con este último punto, una diferencia sustantiva con la década anterior reside en la participación de los gremios docentes, los cuales pasaron a ser actores centrales para la consulta de las políticas educativas⁴⁴.

La transformación del sistema y de la formación docente, iniciada en la década anterior, se reanuda y avanza en la renovación de la formación docente inicial y continua en dirección hacia el desarrollo de políticas nacionales de Formación Docente y hacia la creación de un nuevo sistema nacional que la contenga. (Birgin, *op. cit.*)

Entre algunas medidas de política de FD específicas llevadas a cabo en esta etapa, a partir de la nueva Ley de Educación Nacional 26.206/06, se prolongó el período de formación docente inicial a 4 años, se redefinió curricularmente los programas de dicha formación y se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). El propósito central de la creación del INFD

⁴⁴ Luego de la Marcha Blanca de 1988, *“se logró una Ley de Paritarias- la segunda en Latinoamérica después de la de Venezuela. La ley establecía requisitos para su funcionamiento, tales como el consenso de por lo menos doce provincias, resquicio por el cual el sistema neoliberal imperante en ese momento pudo impedir que se concretara durante largos años (...) hasta la sanción de la Ley N° 26075/06, de Financiamiento Educativo, cuyo artículo 10° establece la constitución de una Paritaria Nacional.”*. <http://www.suteba.org.ar/breve-historia-de-la-paritaria-docente-6619.html>

tenía que ver con la puesta en marcha un proceso de desarrollo y jerarquización de la docencia y sus principales problemas a resolver eran la fuerte fragmentación de las propuestas formativas y las más de tres mil titulaciones docentes diferentes. Para la resolución de estos problemas, la concertación federal y el proceso de renovación curricular puesto en marcha con los Lineamientos Curriculares Nacionales en 2008, fueron aspectos clave. Hacia 2012, se afirmaba que “*el diagnóstico del Sistema Formador que precedió la creación del INFD ya no es el mismo. Aquel sistema de institutos superiores fragmentado, de calidad desigual, con baja identidad y desarticulado, con una carrera docente en baja estima, con serios y recurrentes problemas institucionales y escaso compromiso del Estado Nacional, registra hoy cambios estimulantes.*”⁴⁵

Ahora bien, en este trabajo interesa centrarnos en el discurso acerca de los docentes que subyace en estas políticas para la docencia. A través de diversos documentos producidos en el marco del Plan Nacional de Formación Docente, los docentes son vistos como “*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*”⁴⁶. También en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (MEN, s/f), la *imagen docente* que se reconoce es la de *un sujeto constructor de saber pedagógico*⁴⁷. En cuanto a la docencia, es vista como “una profesión de características singulares”, a la cual se le atribuyen al menos cuatro rasgos distintivos: *cuenta con un saber especializado*, niveles de responsabilidad y autonomía; *se trata de una profesión masiva*, debido a la escala del sistema institucional en que se desarrolla; *requiere de capacidades específicas para enseñar* en cada una de las áreas, niveles y modalidades; y *hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo*, que guarda una relación peculiar con tales saberes, porque *transmite un saber que no produce (...) y produce un saber que no es reconocido como tal*. (Terigi, 2007, citada en MEN s/f: 46)” (el desatacado es nuestro). Finalmente, también es para destacar que se asume como asunto propio del sistema formador: “*la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación*” (*Ibid*), reconociendo de este modo como rasgo identitario de la docencia y de la formación la especificidad de la producción de un saber sobre la enseñanza a partir de la práctica.

⁴⁵ RCFE 167/12N Anexo I- Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015

⁴⁶ Plan Nacional de FD- 2007- disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/plan_nacional1.pdf

⁴⁷ Cuadernos de trabajo- Serie Política Educativa- Modulo 1 Nuestra Escuela- Programa Nacional de Formación Permanente- MEN / CFE -pág. 8

4.1. Del déficit hacia una pedagogía de la posibilidad

Teniendo en cuenta la imagen acerca de los docentes y las consideraciones acerca del trabajo de enseñar señaladas en el apartado anterior y en relación a la cuestión central que desarrolla este capítulo, respecto a los discursos pedagógicos y oficiales subyacentes, es posible señalar que luego de la crisis 2001-2003 las políticas de formación docente han recuperado aquella imagen del **docente como un intelectual transformador**, imagen que había construyéndose desde los bordes del campo pedagógico académico y que encierra la idea de un sujeto reflexivo y productor de saber. Sobre esta imagen, tales políticas han sostenido el discurso del fortalecimiento y jerarquización de la docencia, en consonancia con los objetivos establecidos para la formación docente en la Ley de Educación Nacional 26.206/06: *“jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación”* (Art 73).

De acuerdo a lo desarrollado hasta aquí, creemos que las políticas nacionales para la docencia llevadas a cabo en el periodo 2003-2015 significaron una apuesta para poner en valor el trabajo de enseñar y a resignificar el rol de los docentes como agentes fundamentales de la transmisión cultural, apuesta que afrontó y afronta aún importantes desafíos. Sin embargo, lo que nos interesa resaltar aquí es el sentido otorgado a la tarea pedagógica con el fin de reposicionar cultural y socialmente la imagen de los docentes. En esta dirección, el informe *“Yo quiero ser profesor”*, como parte del informe de gestión 2003-2007 del Programa Elegir la docencia, perteneciente al Programa Nacional de Renovación Pedagógica del Ministerio Nacional de Educación, nos ha aportado dicho sentido. En tal informe, los autores señalan que el Programa fue *“la ocasión para volcar” resultados de nuestras indagaciones en planes de formación que dieran la oportunidad a los jóvenes de expresar sus potencialidades e intereses en el ámbito de las instituciones formadoras*. (Poliak *et al*, 2008: 24). Pensar a los jóvenes que eligen la docencia con **potencialidades**, entendemos que significa una ruptura en relación con la imagen acerca de los docentes sostenidas en las políticas anteriores, la de los 90. Este modo de pensarlos con potencialidades para la docencia se opone a esa *“negativa a hacerles un lugar y abrirles el camino para que se transformen en buenos docentes, función principal e irremplazable de toda institución formadora”*, (Ibid); lugar y posibilidad que el discurso de la pedagogía del déficit les había negado *“al despojarlos de sus posibilidades por su haber social, cultural, político y educativo”*. (Ibid)

Finalmente, es preciso señalar que aún bajo fuertes resabios de discursos desalentadores, de “puro déficit”⁴⁸, -“discurso, que ha resonado en los medios pero también, por qué no decirlo, en muchos profesorados, [y que] tiene su correlato en medios académicos y organismos internacionales” (Ibid)- muchos jóvenes continuaron eligiendo la docencia y haciendo frente a esta elección intentan hoy posicionarse en la tarea de enseñar. Esto es posible porque la docencia argentina afrontó durante la crisis de fin de siglo XX la tarea de enseñar en uno de los momentos más críticos de nuestra historia. Pero también fue posible porque durante el periodo 2003-2015 un proyecto de política educativa intentó construir un nuevo discurso sostenido en una *pedagogía de la posibilidad*⁴⁹, en torno a una imagen docente que los empodera y los piensa como sujetos potentes, apostando a la docencia, a su fortalecimiento y a la revalorización social del oficio de enseñar.

A modo de síntesis del capítulo

El recorrido realizado en este capítulo por los discursos construidos en las distintas tradiciones en la formación y en las políticas de la formación acerca de los buenos docentes, nos permitió identificar la transformación operada en los discursos desde la creación del sistema formador hasta fines del siglo XX: el docente -como parte de un colectivo profesional- pasó de ser considerado un sujeto potente, con capacidad de transformación a ser mirado como un sujeto deficitario, limitado, carente, que necesita ser reconvertido hacia fines del siglo XX.

Entre las diversas imágenes y sentidos que hemos identificado para el significativo buen docente, en un primer momento hallamos la *imagen del docente apóstol y del docente profesional* de la tradición normalista que *se sostiene sobre los sentidos de buen docente “ejemplar” y “preparado”*. En un segundo momento encontramos la *imagen del docente práctico* de la tradición eficientista-tecnocrática que *se sostiene sobre los sentidos de “técnico” y “ejecutor*. Como respuesta a esta imagen, dentro del mismo periodo de tiempo, situamos la construcción

⁴⁸ Birgin, A. (2003)

⁴⁹ Tomado de Peter Mc Laren (2004) “Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. Homenaje Póstumo” Disponible en http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_7/1/8.McLaren.pdf

desde adentro del colectivo docente la *imagen del docente trabajador*, de la tradición que llamamos sindical que *se sostiene sobre el sentido de un buen docente como un “maestro militante”*. En un tercer momento, el discurso neoliberal de los 90 intentó construir una imagen del docente como profesional y competente, pero a diferencia de las tradiciones anteriores impulsaba tal imagen sobre un sentido que lejos de empoderar a los docentes los empobrecía, descalificaba, ensombrecía. Casi en paralelo a esta imagen, vimos que fue construyéndose otra imagen impulsada por sectores críticos de la pedagogía del *docente como un intelectual transformador*. Por último, en un cuarto momento, nos hemos referido a la construcción de un discurso que impulsa una imagen docente como transmisor y productor de saber, discurso que hemos enmarcado dentro de una *pedagogía de la posibilidad*. Estas diversas imágenes y sentidos para el significante buen docente, perviven hoy en los discursos, en las prácticas, en las creencias y conforman el “legado”, en términos de su peso simbólico, que disponen los maestros y maestras para el ejercicio de enseñar.

Al examinar los discursos hemos podido dar cuenta de la *posición* (imagen) en que se situó a los docentes como sujetos de la formación y como destinatarios de las políticas de la formación. También hemos identificado algunos *sentidos* (*producciones de sentido*) asignados a través del tiempo el significante *buen docente*, observando sus rupturas, permanencias, modificaciones, superposiciones de sentido, en fin esa “*capa de sentidos*” que creemos guarda *-ejemplar, preparado, técnico, ejecutor, militante, profesional-competente-*, cada uno de los cuáles producen un efecto de sentido particular. Y por último, dado que los discursos dan cuenta de construcciones de sentido, de ideologías, de poderes, de tensiones y conflictos, hemos reconocido algunas marcas y *huellas* - bajo la forma de operaciones discursivas- que dichos discursos dejan en la identidad profesional de los docentes y que estos incorporan durante su paso por la formación inicial. Posición, sentidos y huellas recuperamos como ideas claves para comprender el imaginario social que hacia fines de siglo XX se configura en torno al significante *buen docente*.

En segundo lugar, la mirada realizada a la formación docente y al discurso dominante de la década de los 90, tanto pedagógico como oficial, nos permite señalar que el acento de estos discursos fue colocado en las limitaciones antes que en las potencialidades. En función de ello podemos sostener que los docentes, tanto como sujetos de la formación como destinatarios de las

políticas de la formación docente, han sido interpelados ubicándoselos en una posición de déficit. Dicho análisis, nos acercó un panorama del escenario en el que se moldeó una buena parte de los docentes que actualmente se desempeñan en la tarea de enseñar y con los que las escuelas están enfrentando la tarea de enseñar en y para el siglo XXI -entre ellos la mayor parte de los docentes con quienes trabajamos en esta investigación- y también nos permitió reconocer algunas marcas que esos *discursos del déficit* han impreso en el imaginario social respecto de los docentes.

En tercer lugar, nos hemos referido a la producción un nuevo sentido acerca del rol docente, un sentido político. Dicho sentido tendrá su imagen en la del docente como un intelectual transformador, impulsado por la corriente de la pedagogía crítica.

Finalmente, una mirada al escenario político educativo y de la formación docente del periodo 2003-2015, nos permite reconocer algunas rupturas en el discurso oficial respecto de la imagen docente en relación al de la década de los '90, a través de las políticas de formación docente llevadas a cabo y a través de las transformaciones en la formación inicial puestas en marcha. A partir este último recorrido, entendemos que prestigiar la profesión docente implica una dimensión simbólica de difícil abordaje que va más allá de los límites temporales de un gobierno. Por ello un gran desafío de las políticas para la docencia futuras consiste en profundizar la tarea iniciada respecto de la jerarquización, fortalecimiento y reposicionamiento social y pedagógico de los docentes en la tarea de enseñar, consolidando las líneas de trabajo iniciadas respecto de la formación docente inicial, formación docente en ejercicio y políticas estudiantiles; apostando a la formación de profesionales de la enseñanza como productores de saberes pedagógicos, como prácticos reflexivos, como intelectuales transformadores, comprometidos, dedicados, responsables, generosos, pensadores, críticos; apostando a su formación como futuros *buenos docentes*.

Capítulo 3. Elecciones y definiciones metodológicas

“Para comprender nuestra historia, la historia de cada uno de nosotros, deberíamos entender y llenarnos de aquello de lo que estamos constituidos”
(Meirieu, 2001)

1-Perspectiva biográfico-narrativa. La tradición de las historias de vida

En el capítulo 1 nos hemos referido acerca de la relevancia del estudio de las trayectorias sociales para aproximarnos comprensivamente a las experiencias vividas por los docentes con el fin explorar la relación entre los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales de buenos docentes y su configuración formativa como tal. También hemos mencionado que el estudio de las historias de vida, o fragmentos de ellas, resultan una opción metodológica potente para encarar el abordaje de las trayectorias sociales. Antes de avanzar en la caracterización de esta tradición narrativa y en su importancia para dicho abordaje, es preciso referirnos a la perspectiva metodológica en la que se encuadra dicha tradición y que asume esta investigación: la biográfica-narrativa.

En principio, es necesario señalar que la investigación narrativa y la investigación biográfica no pueden identificarse como una sola pues cada una tiene sus propios orígenes y desarrollos. Como anticipo podemos señalar que la narrativa no es sólo una metodología, sino que *“es una forma de construir realidad”* (Bruner, 1988), o como dicen Clandinin y Conelly *“es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”* (2008:11;) y es, esencialmente, cualitativa; mientras que la biográfica *“consiste en el despliegue de sucesos de vida (cursos de vida) y experiencias de vida (historias de vida) a lo largo del tiempo”* (Sautu, 2004: 22) y encuadradas en ella se desarrollan estudios bajo una metodología cuantitativa y estudios bajo una metodología narrativa (Bolívar y Domingo, 2006)

En cuanto a su origen y desarrollo, el enfoque narrativo nace en la antropología-etnografía norteamericana de fines del siglo XIX con la recolección y publicación de historias de vida. Esta disciplina concibe su tarea *“como una ciencia interpretativa en busca de significaciones”* y en ese sentido la tarea de los antropólogos, en tanto *“narradores de historias”*, es la de *“leer”* la cultura, entendida como texto (Cornejo, 2006; Veras, 2010; Bertaux, 1980). Algunas obras que pueden mencionarse de estos inicios son *“Crashing Thunder: The Autobiography of an American*

Indian, en 1926 de Radin; *Sun Chief*, en 1942 de L. Simmons; y el clásico “*Los hijos de Sánchez*”, en 1961 de Oscar Lewis (citadas en Cornejo, *op. cit.*). Es en relación con estos orígenes que a la investigación narrativa también se la llama investigación etnográfica.

En el campo educativo, la investigación narrativa cuenta con una larga historia. Así, por ejemplo es posible mencionar obras tales como “*La vida en las aulas*” en la que Jackson (1968) ya incluía dimensiones narrativas; o “*Schoolteacher*” en la que Lortie (1975)⁵⁰ recupera las experiencias de los docentes como alumnos; o “*Studying Teachers’ Lives*” en la que Goodson (1992) señala el estudio de la vida de los profesores como un campo de investigación emergente que permite poner en relación la vida individual y la historia social. Según Connelly y Clandinin (*op. cit.*) el uso de la narrativa en la investigación educativa tiene como argumento principal que “*las personas vivimos esencialmente vidas relatadas y narramos las historias de esas vidas*”, en tanto que los investigadores narrativos intentan recoger esas historias, para describir esas vidas, para “contarlas” en historias y escribir relatos de la experiencia.

En cuanto al enfoque biográfico, este tiene su origen en la sociología de la primera Escuela de Chicago de principio del siglo XX, bajo las influencias de “*la filosofía pragmática de John Dewey, (...) y el interaccionismo simbólico inaugurado por Peirce y William James y desarrollado por George Herbert Mead*” (Moreno, 2002). La marca más fuerte que el interaccionismo simbólico ha dejado en el campo metodológico en la Escuela de Chicago, es quizás su insistencia en “*estudiar a los actores sociales en estrecha relación con la realidad social en la que viven preservada en toda su integridad, sin desnaturalización ninguna*” (Ibid) En esta tradición, “*el estudio más conocido es el de W. Thomas y F. Znaniecki de 1919 titulado *The Polish Paesant in Europe and America*, obra que relata la vivencia de los inmigrantes polacos de origen campesino en Chicago*” (Cornejo, *op. cit.*). Ya hacia fines de los setenta, frente a los estudios del interaccionismo simbólico comenzarán a distinguirse los de carácter socioestructural. Pero, del mismo modo en que Goodson señala que se hace necesario poner en tensión la historia individual y la social, Bertaux sostiene que “*lo socioestructural (como los modos de vida) y lo sociosimbólico (lo vivido, las actitudes, las representaciones y los valores individuales) son dos caras de la misma realidad, lo social*”. (*op. cit.*:6)

⁵⁰ Citado en Goodson 2003.

Si bien en sus albores los enfoques narrativo y biográfico pertenecen a campos de estudio distintos y no relacionados, lo que tienen en común es que *“empiezan a ocuparse de la otra historia y de otras miradas más personales y subjetivas a la realidad social”* y que tienen una sensibilidad común por *“indagar el lado humano y personal de los significados de los acontecimientos sociales”* (Bolívar, y Domingo, *op. cit.*: 14). Y en esta intersección nos ubicamos en este trabajo al hablar de la investigación biográfica-narrativa: el estudio de la vida que los mismos sujetos de esas vidas cuentan narrativamente, es decir, donde el sujeto es relator y actor de la vida relatada.

Ahora sí, precisando un poco más, la investigación biográfico-narrativa en educación puede ubicarse como producto del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales para abordar el estudio de los fenómenos sociales. Actualmente, incluye elementos de la teoría lingüística/literaria, historia, antropología, psicología, filosofía hermenéutica, por lo que resulta ser un lugar de encuentro de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y se ha ido consolidando como una herramienta potente para *“entrar en el mundo de la identidad, de las gentes sin voz, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural”* (Bolívar, 2010: 203). Desde una perspectiva interpretativa dichos fenómenos son entendidos como “textos”, cuyo valor y significado devienen de la interpretación que los mismos sujetos realizan al relatar en primera persona, donde lo temporal y biográfico ocupan un lugar central. Así, el relato producido por los actores y las significaciones que echan a rodar en su construcción, tanto como las acciones e interacciones, resultan ser el foco central de la investigación. (Suárez, s/f).

La investigación biográfico-narrativa ha alterado los modos tradicionales de lo que se entiende por conocimiento, pero también “lo que importa conocer”, desplazando a la deducción/verificación y a la explicación causalista por la exploración y la aproximación comprensiva, para constituirse en una perspectiva con identidad propia dentro de la investigación cualitativa, como forma legítima y admisible de construir conocimiento en la investigación educativa y reivindicando la dimensión personal de la vida como un camino posible para incidir políticamente. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Así entonces, dentro de una metodología de corte hermenéutico o interpretativo -en la que hay un énfasis en la “singularidad” del fenómeno que se investiga y en la que dicho fenómeno es una

estructura significativa, es decir es el mismo sujeto quien va confiriendo significado a sus acciones, a las acciones de los demás y a las cosas-, el enfoque biográfico-narrativo se caracteriza porque permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción; permite comprender la vida social desde la vida de los actores, desde el interior de los mismos sujetos, ya que se los interpela a contar reflexivamente su propia vida. La dimensión discursiva en tanto vehículo de la subjetividad es una condición necesaria para conocer los modos como las personas vivencian y dan significado al mundo. (Bolívar, 2010) Es por ello que el investigador deja que el sujeto determine qué es relevante o no para ser contado, que sea él quien lleve el hilo conductor de la narración (Pereira de Queiroz, citado en Veras, 2010)

Ahora bien, nos interesa señalar que además del trabajo sobre esta dimensión individual, el investigador trabaja también sobre la dimensión social a la hora de escribir estos relatos, o como señalan Pereira Quiroz (en Veras, 2010) *“el investigador debe captar de las experiencias del entrevistado aquello que trascienda el carácter individual de lo que es transmitido”*. En este sentido, asumimos en este trabajo la posición de Goodson quien señala que al escribir/reconstruir los relatos, la tarea del investigador es inscribirlos en los relatos de contexto (“story of context), es decir el investigador debe situar los relatos de vida *“siempre únicos, selectivos y específicos”* en un espacio y tiempo, en el contexto social. (Citado en Bolívar, A 2006)

Antes señalábamos que el núcleo de la investigación biográfico narrativa radica en el estudio de la vida de los sujetos tal y cómo estos la cuentan, es decir donde el sujeto es relator y actor de la vida relatada. Y es esa vida relatada, a través de la narración, nuestro objeto de saber, al mismo tiempo que el camino para conocer, en el sentido de construir conocimiento. Dicho de otro modo las biografías, al tiempo que se convierten en objetos de saber también se convierten en el método de investigación, es decir en el procedimiento que conduce a la construcción del objeto, tal como señalan Conelly y Clandinin (*op. cit.*:12):

“la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio”.

Para finalizar este apartado, nos resta señalar que la tradición de las historias de vida es una opción epistemológica y metodológica válida a nuestros intereses dado que nos abre distintas vías para asomarnos, indagar, reflexionar acerca de la relación entre las trayectorias sociales de buenos docentes y su configuración formativa como tal, en particular nos referimos al problema de esta investigación.

2- Del relato a las historias de vida

Junto con las biografías, las autobiografías, las memorias personales, los testimonios de vida o las cartas y las historias de vida, los relatos de vida constituyen algunos de los modos de abordaje característicos de la investigación biográfica-narrativa. A los efectos de presentar una mayor precisión metodológica es necesario diferenciar entre historia de vida y relatos de vida.

Un recorrido por la bibliografía muestra también un uso muchas veces indistinto entre ambos términos, otras equiparan historia de vida a método biográfico, otras en cambio las tratan como simples técnicas de recolección de datos. Esta confusión terminológica ya fue notada por Denzin hacia 1970 (en Bertaux op. cit.), quien propuso la distinción entre “*life story*” (relato de vida) y “*life history*” (historia de vida)”, designando con el primero de estos términos, (relato de vida) a la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. En cambio propone reservar el término historia de vida para los estudios de casos sobre una persona determinada que se construyen no solo a partir del propio relato de vida, sino de otros diversos documentos (Bertaux, op. cit.) También Goodson (2005) recupera esta distinción y avanza un poco más en la caracterización de cada uno de estos términos. Señala que en el caso de “*life history*” (historia de vida) se trata de un relato situado en un contexto histórico, es decir que los relatos de vida tienen que reunir el componente individual con el social lo que implica una inscripción del relato en los relatos de contexto (“*story of context*”) o en una “genealogía del contexto”. Esta conjunción entre lo individual y lo social es lo que para Goodson, marca la diferencia entre “*life story*” (relatos de vida) y “*life history*” (historia de vida) y a su vez con esta distinción, reivindica el lugar del investigador en la reelaboración del relato (*life history*), complementándolo con otras narraciones del mismo sujeto en otros espacios y tiempo, con otros medios o documentos, que otorguen relevancia a lo que dicen y sienten y que lo doten de un sentido más extenso. (Bolívar, 2006)

Teniendo en cuenta las diferencias establecidas por Denzin (en Bertaux, *op.cit.*) y completadas a nuestro entender por Goodson, en este estudio definiremos al relato y a las historias de vida como géneros narrativos que diferenciaremos por quien construye la narración. En el primer caso, el *relato de vida* corresponde a la enunciación -escrita u oral- que realiza un narrador de su vida o parte de ella (Cornejo, *op. cit.*). En este caso el narrador es el mismo sujeto protagonista de la historia relatada, es decir es un narrador protagonista. Así, el relato, en tanto fenómeno, es la experiencia estructurada por la narrativa. En el segundo, la historia de vida es “*una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras*” (Leite Méndez, 2011: 200); es decir, es el producto escrito elaborado por el investigador a partir del relato del sujeto protagonista y también de otras fuentes. En este caso el narrador es el investigador, que ocupa la posición de narrador externo.

De acuerdo a lo enunciado, utilizamos aquí “relato de vida” para referimos a los diferentes “textos orales” producidos por los docentes, sujetos de esta investigación, con el que intentan reconstruir los diversos “itinerarios sociales” de su trayectoria de vida o de algunos fragmentos/episodios de ella y relatar la experiencia vivida. Estos relatos se recogen a partir de entrevistas en profundidad, que buscan favorecer que el narrador desee contar su vida y que tome la conducción de la conversación. Uno de los focos de la investigación está puesto en el relato, en tanto practica narrativa en sí, como en las significaciones que los docentes dejan entrever durante su construcción. Y en cambio reservamos el uso de historias de vida para referirnos a las historias reconstruidas en un texto escrito; texto que tiene como eje de escritura el recuperar la voz de los protagonistas. (Sautu, 2005)

Nos resta señalar algunas cuestiones centrales que caracterizan a la tradición biográfica narrativa centrada en relatos e historias de vida. Se trata de tres elementos esenciales que permiten la articulación entre el nivel de los sujetos y el nivel socio-histórico:

“primero, la existencia de un ”yo” que es protagonista de los contenidos, sucesos o procesos analizados en el estudio; segundo, esos sucesos o procesos tienen lugar en contextos histórico-político y sociales de diversos tipos (familiares, amigos, de trabajo, etc); y tercero, existen puntos de inflexión que señalan la presencia de cambio o marcan aspectos destacables del transcurso de

vida. Estos tres elementos centran la investigación en el nivel de los agentes sociales articulándolo con el nivel del contexto sociohistórico” (Sautu, op. cit.: 49)

Otras cuestiones centrales en la producción de historias de vida son el **tiempo y el espacio, la trama y el escenario**, *“que crean la cualidad experiencial de la narrativa”*. (Connelly y Clandinin, *op. cit.*:35) El espacio configura la experiencia. Todo individuo vive sus historias en un “espacio” o “escenario” entendido como *“el lugar donde ocurre la acción, donde los personajes se forman, donde viven sus historias” (Ibid, 36)*. A su vez estos autores señalan que hay que *“establecer el contexto del escenario”*, señalando para el concepto de contexto *“aquello que está fuera de la vista y requiere búsquedas activas durante la recogida de datos”*. (Ibid: 37) En cuanto al tiempo señalan que es *“sustancial para la trama”* y que su estructura central es *“pasado-presente-futuro”*, la cual puede vincularse con tres dimensiones críticas de la experiencia humana: *“significatividad, valor e intención”* y de la estructura narrativa: *“el pasado transmite verdad, el presente transmite valores y el futuro transmite intención” (Ibid: 38)*

Ahora bien, cuando se trabaja con historias de vida es necesario pasar del relato a la historia, en la que de acuerdo la diferenciación realizada por Denzin (*op. cit*), el primero corresponde a la enunciación realizada por los narradores protagonistas y la segunda corresponde al texto compuesto por el investigador a partir de la interpretación que realiza al reconstruir el relato en función de las *categorias conceptuales o temáticas* de su interés. En este pasaje la posición del investigador es fundamental en cuanto a la estrategia de reflexividad que utiliza. Lo cual supone como señala Hernández (2010:1):

“hacer explícito no sólo desde dónde construye la historia (biográfica, política, etc.), sino las decisiones que va tomando. (...) ¿cuánto ha de haber de la voz de la persona investigadora en el relato de la historia de vida? ¿ha de ser la historia de vida la muestra de la voz de la persona colaboradora tejida con leves puntadas por la persona investigadora? ¿Supone esto que el relato de vida se convierte en historia de vida por sí mismo?”

Antes de avanzar con estos interrogantes planteados por Hernández resulta pertinente tener presente que el relato que una persona ha construido para contar su vida no es la vida misma, es decir es un relato de ella. Bertaux (2005) señala que el relato de vida está estructurado alrededor de una *“sucesión temporal de acontecimientos”* y de situaciones que configuran una especie de

“*columna vertebral*”, entendida ésta como una “*línea de vida*”, línea que el autor señala “*no es asimilable a una recta ni a una curva armoniosa*” sino que en ella se dan irrupciones que marcan rupturas que “*reorientan las trayectorias de manera imprevista*”. Cuando el sujeto relata su vida, de algún modo va sorteando estas irrupciones tratando de mantener esa línea. Esto es así porque el sujeto relata su existencia desde su presente. Arfuch señala que la existencia es “*algo que se puede narrar pero no comunicar, compartir*” (2002: 100) y se pregunta además:

“*si el sujeto solo puede narrar su existencia, “engañar” su soledad tendiendo lazos diversos con el mundo, ¿no podría pensarse que el relato de sí es uno de esos ardidés, siempre renovados a la manera de Scheherazade, que intentan día a día el anclaje con el otro –y la otredad- una salida del aislamiento que es también, una pelea contra la muerte?*” (Ibid: 101)

Sin embargo, siguiendo a Arfuch, pese a la imposibilidad de comunicar su existencia cada yo tiene algo que comunicar de sí mismo, dando un testimonio de su identidad. En esta reconstrucción de identidad que realizan los sujetos al relatar su vida (convirtiéndose, según Bourdieu, “*en el ideólogo de la propia vida*” y además “*seleccionando, en función de un propósito global, unos acontecimientos significativos concretos y estableciendo entre ellos unas conexiones que sirvan para justificar su existencia y darle coherencia*”) se produce lo que el sociólogo francés señala como una “*creación artificial de sentido*” o “*ilusión biográfica*”. (Bourdieu, 1997:76) El investigador debe ser consciente de esta ilusión, quien si bien debe escuchar la palabra del relator no obstante no debe tomarla como fuente de verdad absoluta sino más bien como una estrategia del sujeto para “*dar testimonio de su identidad*”. Esto no significa que la veracidad o autenticidad de esa voz esté bajo sospecha sino, como señala Arfuch, “*la aceptación del descentramiento constitutivo del sujeto enunciador, aún bajo la marca “testigo” del yo...*”. El testimonio del sujeto -protagonista y único testigo de su vida- para ser justamente testimonio “*no puede ser ‘confirmado, seguro y cierto en el orden del conocimiento’*”, (Derrida, en Arfuch, Ibid: 101)

Ahora bien, respecto de la reconstrucción que realiza el investigador y retomando las ideas de Hernández, se señalan dos maneras de situarse en el proceso de construir las historias de vida: “*El primero es de contrapunto que costura el relato*”. El autor se refiere a cuando el investigador coloca la voz del narrador y protagonista de la historia en un lugar central, colocándose él en posición de comentarista. “*El segundo tiene carácter contextual y trata de*

poner la voz de la persona colaboradora en contexto”. Esto significa que el investigador realiza referencias que permiten ampliar la comprensión del sentido de lo que el narrador dice. (Hernández, *op. cit.*10)

En este estudio la posición adoptada fue la segunda pero sin perder de vista la voz de los protagonistas, es decir se trata de una posición en la que la investigadora resulta una mediadora entre la historia individual y lo social, fusiona saberes propios y de los entrevistados creando significado en torno al tema que orienta su investigación; construyendo las historias de vida a partir de los relatos recogidos pero considerando esa “ilusión biográfica” a la que hacíamos referencia más arriba.

Para terminar este apartado, nos parece importante resaltar que las historias de vida resultan una metodología valiosa para abordar la relación entre trayectorias sociales de buenos docentes y su configuración formativa, dado que esta investigación no se propone explicar sino comprender qué vivieron nuestros maestros, cuáles fueron sus itinerarios, qué les pasó/ que vivieron al transitarlos, qué sintieron, qué evocan de ellos. Y para comprender será necesario poner en contexto las historias vividas. En ello reside el valor de la producción de tales historias. Como señala Bjerg (2012:14):

“los relatos son herramientas de investigación útiles para comprender la relación entre los narradores y las sociedades en las que estos vivieron y viven, puesto que las historias que la gente cuenta nunca son exclusivamente individuales. Las narraciones personales no sólo revelan las motivaciones, las emociones y los imaginarios de quienes las relatan sino también el contexto en el cual los narradores configuran su experiencia”.

3 -Las trayectorias sociales a través de las historias de vida

De acuerdo con Novick y Benencia (2001), las trayectorias se pueden considerar como “*el resultado de acciones y prácticas*” que llevan a cabo las personas en determinadas situaciones a lo largo del tiempo, las cuales “*sintetizan por un lado, las estructuras de oportunidades existentes y por otro, el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer de las mismas a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias*

subjetividades” (op cit.:3). Dicho de otro modo, podemos decir que son la resultante de la posición que ocupan los sujetos en el espacio social como también, y fundamentalmente, del beneficio que han extraído de ella. En esta dirección entonces, los relatos de vida como forma de recoger los datos empíricos resulta ser eficaz, puesto que esta forma de recolección “*se ajusta bien a la formación de las trayectorias; eso permite captar mediante qué mecanismos y qué procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada y cómo tratan de acomodarse a esa situación*” (Bataux, 2005: 19) En nuestro caso, esa situación dada es la de buenos docentes, los cuales pertenecen al mismo mundo social, el de la enseñanza primaria.

Ahora bien, estudiar las trayectorias sociales va más allá de vislumbrar una secuencia o serie de acontecimientos en la vida de una persona, sino que se trata de identificar las relaciones que se producen y las que se van produciendo y tratar de comprender el modo en que las diversas relaciones son establecidas y el modo en que las posiciones son ocupadas por un sujeto en el espacio social “*en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado*” (Bourdieu,1997:82).

Tal como señalamos en el capítulo 1, con el concepto de espacio social Bourdieu se refiere esencialmente a un espacio de relaciones. A modo de comprender cómo el espacio social ocupado por los sujetos operó como una matriz de *diferencias y distinciones*, en esta investigación prestaremos particular atención a las diversas relaciones que el sujeto establece y estableció y/o la posición que ocupa u ocupó en su trayectoria de vida, como también en relación con los diversos actores y agentes con los que se conectó en su vida social más amplia, es decir en su trayectoria social — profesional y formativa-, así como también en aquellos itinerarios o recorridos no escolares transitados.

Abordar el estudio de las trayectorias sociales a través de las historias de vida que den cuenta de los relatos de la experiencia vital de los sujetos -que transcurre en un doble vínculo entre los procesos estructurales y sus prácticas, no como una secuencia determinada sino como un tránsito con rupturas y continuidades - y teniendo como eje la comprensión del entramado del sujeto con lo social, implica comprender la vida particular de estos en relación con la matriz en la que se configuran dichas trayectorias, particularmente aquellos itinerarios o recorridos que los mismos sujetos resignifican y que sitúan en un espacio y tiempo y que “*construyen simultánea y pluralmente en múltiples dimensiones: familiar, escolar, laboral, política, religiosa,*

cultural”(Graffigna, 2005:2) Así las trayectorias nos remiten tanto a la noción de espacio como a la de tiempo. Se trata de un recorrido que remite a distintos espacios que han sido ocupados y a distintos tiempos que se pueden historiar o contar. Es un recorrido que puede ser mirado para comprender como se ha llegado al espacio y al tiempo que hoy se transita, se vive. (Nicastro y Greco, 2012)

Resumiendo entonces, entendiendo que una trayectoria no puede ser predeterminada ni estática, sino un camino que se construye y reconstruye, que transforma y forma a los sujetos, nos interesa abordar “el aprovechamiento particular” que los sujetos realizaron de las “estructuras de oportunidades” que se les presentaron, que buscaron, que les fueron favorecidas de distinta manera y en distintos momentos de sus trayectorias de vida. En este sentido del concepto, nos interesa explorar la relación entre las diversas trayectorias sociales y esa posición de buen docente que los maestros y maestras con quienes aquí trabajamos han logrado ocupar al interior del magisterio - en tanto espacio social y colectivo profesional del que forman parte-.

En este estudio nos interesa captar aquello que “distingue” a un maestro como buen docente, aquello que lo diferencia del conjunto, haciendo foco dentro de las trayectorias sociales en aquellos *itinerarios no escolares recorridos* los cuales permiten a los individuos acopiar un capital social y cultural diferentes al común distribuido por el sistema educativo.

Finalmente, luego de estas consideraciones, estamos en condiciones de señalar que en esta investigación se adopta una perspectiva etnosociológica, la cual designa “*un tipo de investigación empírica basada en el trabajo de campo inspirado en la tradición etnográfica para sus técnicas de observación pero que construye sus objetivos por referencia a ciertas problemáticas sociológicas*” (Bertaux, 1997:15). Un aspecto central de esta perspectiva tiene que ver con una tensión entre lo individual y lo social. En relación con ello en este estudio, circunscribimos las trayectorias sociales individuales, *no comunes a la trayectoria colectiva* o exteriores a las etapas formativas a los otros mundos sociales por los que los docentes han transitado o transitan ya sean culturales, políticos, religiosos, etc. suponiendo que en la singularidad de ellas reside “*el principio de las diferencias entre los habitus individuales*” (Bourdieu, 2010:98)

4-Estrategias metodológicas

4.1. Selección de casos reputados

¿Quiénes los señalan como buenos docentes? ¿Cómo definirlo? ¿A partir de qué criterios se seleccionaron los casos que componen la muestra? A medida que se fueron resolviendo los interrogantes en torno a la cuestión conceptual planteados en el capítulo 1, la resolución de estos otros interrogantes fueron presentándose con mayor claridad. ¿Por qué no escuchar el criterio de aquellos actores que cotidianamente transitan por las escuelas y que habitualmente refieren a aquellos buenos docentes con tanta naturalidad? ¿Por qué entonces no pedir a maestros, directores, inspectores, formadores y/o capacitadores que puedan señalar a maestros/as que ellos consideran **buenos docentes/enseñantes**?

La decisión entonces, en cuanto a la estrategia metodológica a seguir, fue realizar una muestra intencional a partir de una *selección de casos reputada*, es decir los sujetos de esta investigación fueron seleccionados por informantes claves. *“En este tipo de selección, la elección de los casos no se discute ya que la decisión fue que sean reconocidos por esos informantes clave. Este tipo de selección se define cuando el caso se define por reputación”* (Sirvent, 2007). Dos trabajos incidieron para tomar la decisión en relación a este tipo de selección.

El primer trabajo, es un informe elaborado por el IIPE-Buenos Aires (2000), titulado *“Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y cultura de los docentes”*. Dicho informe aborda la relación entre “mejores maestros” y evaluación de la calidad del trabajo de los docentes y la relación entre desempeño docente y rendimiento de los alumnos. Una cuestión recuperada de este trabajo tiene que ver con

“la opinión de los docentes respecto a las instancias más adecuadas para participar en su evaluación. Ante lo cual se señala que “casi el 75% de los docentes confían en las autoridades de la institución (director, supervisor, etc.) como instancia de evaluación. En segundo lugar y con la mitad de los docentes de acuerdo, aparecen “otros expertos y especialistas en educación”. En tercer lugar los “colegas docentes más calificados”. Un poco menos de un tercio de los docentes confían en los técnicos y expertos de los ministerios (nacional y provinciales) de educación, y en último lugar vienen los alumnos y los padres de familia y la comunidad.” (op. cit.:11)

El segundo trabajo que orientó la decisión de la acerca de cómo definir dicha selección fue el de Philip Jackson *La vida en las aulas* (1968), particularmente el capítulo 4, “Opiniones de los profesores”, quien se planteó una dificultad similar para llevar a cabo una investigación: cómo determinar quiénes merecían recibir el título de *maestros expertos*. El procedimiento decidido por Jackson y sus colaboradores para seleccionar la muestra fue seguir

“los criterios de los directores con el fin de identificar a un grupo de profesores” (aun reconociendo que) *“los directores podían discrepar en sus definiciones acerca de la buena enseñanza y que seguramente sería mínimo su conocimiento directo acerca de las prácticas de algunos docentes en el aula”* (Jackson, 1994: 50)

Nuestra decisión fue la de imitar a Jackson en su resolución metodológica para la selección de la muestra y teniendo en cuenta además –como surge del informe del IIPE antes mencionado- la valoración que los maestros/as otorgan a los distintos actores de la vida escolar tales como autoridades, expertos y otros docentes. Por ahora resta señalar que nuestra muestra se compuso por seis docentes, maestras y maestros de escuela primaria, de los cuales a su vez hemos seleccionado dos para escribir historias de vida. Más adelante nos referiremos a esta cuestión.

4.2. Búsqueda de categorías nativas para la identificación de los buenos docentes

De acuerdo con nuestra decisión de implementar una selección de casos reputada, nos preguntamos qué piensan quienes están cerca cada día de los maestros y maestras acerca de qué es ser un buen docente. ¿Qué rasgos o atributos reconocen en ellos distintos agentes del ámbito de la enseñanza? Así este interrogante nos empujó a buscar informantes clave y a dialogar con ellos.

Para realizar esta búsqueda hemos conversado informalmente⁵¹ con diferentes actores del sistema -maestros, directores, supervisores, formadores y capacitadores- para que nos señalen reconocidos y referentes profesionales del ámbito de la enseñanza del sistema educativo de la

⁵¹ “Ciertas técnicas, como la observación directa de las prácticas y de las interacciones, las conversaciones informales, el recurso a informantes centrales ya han sido experimentadas por la tradición etnográfica y después por la Escuela de Chicago (Colulón, 1992), por la corriente interaccionista y por la etnometodología” (Bertaux, 2005: 22)

Ciudad de Buenos Aires (nuestro contexto de investigación). A partir de ello hemos conformado un grupo de informantes clave cuyos integrantes pertenecen a distintos distritos escolares de la Ciudad y que se desempeñan en diferentes niveles y funciones en el sistema. Así nuestro grupo informante quedó conformado en total por 12 actores: dos directoras de escuela, dos docentes de grado, dos supervisores, dos profesoras de un IFD (una de prácticas), dos capacitadores docentes, una ex regente de un IFD, una bibliotecaria⁵², de los cuales se ha tenido en cuenta la experiencia que tienen en el sistema en general y en la formación docente en particular.

Con la mitad de ellos hemos mantenido entrevistas en la que se les ha solicitado que señalen qué significa para ellos que un maestro o maestra sea buen docente/enseñante⁵³, es decir qué atributos o rasgos destacan en ellos como tal. Entre dichos atributos han mencionado los siguientes: “saben enseñar” ; “saben sobre aquello que van a enseñar”; “conocen los enfoques actuales de la enseñanza”; “tienen algo para dar/enseñar”; “se comprometen con la enseñanza y con los alumnos que tienen a cargo”; “que asumen la tarea de enseñar más allá de las condiciones estructurales que les toca”; “piensan la enseñanza, la anticipan, le dan vueltas para ver cómo enseñar mejor”, “tienen un estilo de enseñar propio, no copiado”; “revisan sus planes o proyectos una y otra vez, son creativos”, “comparten lo que hacen con otros docentes”; “se vinculan con sus escuelas y alumnos de una manera especial, comprometida”; “comparten sus experiencias con otros docentes, no se guardan lo que saben, lo difunden”; “son docentes que leen y estudian para enseñar”, “nunca dicen *a mí no me prepararon para esto... se preparan*”; “asumen la enseñanza como un acto político, viven la educación como un espacio para la transformación social”.

Los diferentes atributos señalados los hemos sintetizado como **categorías nativas** (Malinowski, 1986): experiencia, sabiduría, creatividad, reflexividad, generosidad (con lo que producen), entusiasmo, compromiso, estilo, estudio, preparación, dedicación, conciencia política”. Con ellas hemos vuelto al campo a la otra mitad de nuestros informantes clave, para pedirles que nos señalen algunos buenos docentes que conozcan de la Ciudad de Buenos Aires a quienes podríamos realizarles nuestras entrevistas.

⁵² La selección de estos informantes también se ha realizado a partir a través del dialogo con coordinadores de los equipos de capacitación en servicio del CEPA que recorren habitualmente las escuelas y que conocen y tienen contacto con los diversos actores del sistema.

⁵³ Cuando aclaramos buen docente/enseñante es para dejar en claro que no nos referimos al docente bueno en términos morales, de ejemplaridad moral, ligado a la conducta. Solo en cuanto creíamos necesario aclaramos aludíamos a este sentido en las charlas con nuestros informantes. En general todos se refirieron a buenos en la enseñanza, sin que ello implique desconocer las diferentes dimensiones de la práctica de la enseñanza.

4.3. Definición de la muestra y de los casos para escribir las historias de vida

La muestra con la que trabajamos, es decir los docentes a los que hemos realizado entrevistas en profundidad, se compuso de seis casos de buenos docentes. Se trata de los casos de Claudio, Cecilia, Horacio, Juan, Eugenia y Nicolás, los cuales han sido seleccionados de un conjunto más amplio de buenos docentes (13) que señalaron nuestros informantes clave. Ahora bien, para definir estos seis casos, hemos tenido en cuenta dos criterios principales; el primero fue que cuenten con una antigüedad en la docencia de no más de 20 años y no menos 6 años, es decir que no sean docentes noveles. Además, buscamos que la formación inicial haya transcurrido y finalizado entre mediados de la década de 1990 y 2008⁵⁴, debido a nuestro interés de explorar las huellas que el discurso de las tradiciones en la formación y particularmente el discurso oficial de este periodo pudo haberles dejado, tal como lo expresamos en el capítulo 1 y exploramos en el capítulo 2. El segundo criterio fue que pertenezcan a distritos escolares de diferentes zonas la Ciudad de Buenos Aires, de modo de trabajar con docentes que atiendan a diferentes sectores poblacionales. Como la Ciudad tiene tres zonas bien diferenciadas (norte, sur y centro) consideramos que entrevistar a dos docentes por zona era suficiente a nuestros intereses, dado que en el marco de estudios cualitativos como este el tamaño de la muestra no resulta relevante, pues no tiene por fin la generalización de los resultados sino la profundidad que puede lograrse.

Finalmente, para definir cuáles de los relatos convertiríamos en historias de vida tuvimos dos criterios. Por un lado, lo que los relatos podían ofrecer en relación con los interrogantes que nos planteamos y con el objeto central de esta investigación – *el peso de la trayectoria social vivida en su configuración formativa como buenos docentes* –. Por otro, buscamos construir historias de vida que diferentes, que se distancien entre sí por las trayectorias sociales vividas, es decir que hayan transitado itinerarios escolares diversos, que sus vidas familiares y sectores sociales de origen también sean distintos; y también que los itinerarios no escolares recorridos también sean diferentes entre otros aspectos.

⁵⁴ Este tope tiene que ver con que a partir de 2009 se produce un cambio en los planes de estudio de acuerdo a los nuevos lineamientos establecidos por el INFD, de creación en 2006. Por otro lado, creímos importante tener en cuenta para conformar la muestra algunos de los docentes señalados que haya cursado con un plan de estudio diferente al de los 90. Nuestro único entrevistado con estas características culminó los estudios de la formación inicial a fines de 2008 y al momento de realizar la entrevista (marzo 2015), ya contaba con 6 años de antigüedad.

4.4. El instrumento, la entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad “*es una forma de discurso entre dos o más hablantes y un evento lingüístico en el cual el significado de las preguntas y las respuestas están contextualmente enraizados y juntamente contruidos por el entrevistador y el respondiente*” (Schwandt, 1997, en Sautu, 2004: 41) Entendemos también que es un instrumento potente que nos permite capturar la perspectiva microsocia y contextualizarla históricamente. (Sautu, *op. cit.*) El estilo de la entrevista en profundidad utilizada en este estudio, característica de la perspectiva etnosociológica ya mencionada, combina rasgos de la entrevista etnográfica y la interpretativa de la investigación sociológica. Entre ellos se destacan, por un lado, que parte de una conversación amistosa orientada a recabar información previamente definida por el investigador, que hay una alternancia en la toma de turnos de la palabra, que se inicia con una pregunta inicial para dar lugar a una narración espontánea de hechos y experiencias de la vida del entrevistado, en la que, por otro lado, se espera que “*cuenta lo que recuerda que ha vivido, pensado o sentido en la manera y con los contenidos que él cree que tuvieron*”. (*Ibid*: 44) Después de la narración el investigador introduce algunas preguntas sobre alguno de los tópicos de su interés. En esta dirección entonces, la entrevista en esta investigación tiene como objetivo recoger aquellos “*elementos singulares*” de las trayectorias sociales individuales, haciendo foco principalmente en los recorridos o itinerarios no escolares, que configuran la historia de vida del sujeto; y también aquellos “*elementos comunes*” de la trayectoria de la formación inicial como recorrido común del colectivo profesional al que pertenece.

5. El proceso de construcción de las historias de vida

En cuanto al proceso específico de construcción de las historias de vida que hemos llevado a cabo es posible reconocer tres momentos clave. En primer lugar, el momento de los primeros encuentros, de presentaciones mutuas, de comentar de qué se trata la investigación, de los primeros acuerdos. En este momento el diálogo versa sobre temas generales y otros que permiten un primer acercamiento, se trata de una conversación informal y distendida. En segundo lugar, el momento de la entrevista en sí, instrumento central para recoger la información. Y por último,

el momento de la escritura, donde tiene lugar la construcción de las historias de vida a partir de los relatos recogidos.

5.1. La entrevistas, una invitación al relato

Más allá de un instrumento para recoger la información, podemos decir que en este trabajo la entrevista fue una estrategia para *dar la palabra, para invitar* a los narradores a relatar la propia vida. Luego de indagar en los primeros encuentros más informales, *quién es cada maestro*, es decir acerca de su situación presente, hemos presentado unas preguntas para dar lugar a la narración del docente acerca de su trayectoria social como de formación (*¿Cómo pensás que llegaste a ser el maestro/a que sos? ¿Qué recorridos o itinerarios realizaste por fuera de la formación inicial?*).

A partir de estas preguntas, puede decirse que la entrevista a su vez giró en torno a dos dimensiones temporales: pasado y presente. En relación con una dimensión temporal pasada, se realizaron indagaciones referidas a reconstruir las trayectorias sociales de los docentes, las cuales fueron introducidas a partir de interrogantes específicos con el fin identificar *los itinerarios no escolares recorridos; los primeros desempeños en la docencia; los saberes que recuperan de las experiencias vividas*. En relación con la dimensión temporal presente, hemos abordado un aspecto más reflexivo- *cómo llegaron a ser los maestros que son-* a partir del cual intentamos que los maestros reflexionen desde su presente luego de la evocación de su pasado sobre sus trayectorias sociales.

Los interrogantes, de una u otra dimensión temporal, fueron presentados en el transcurso o al finalizar la entrevista. Otros fueron realizados posteriormente, en la medida en que necesitábamos o clarificar algunos hitos de la trayectoria o reponer algún “dato objetivo”; o atrapar aquello que fue mencionado fugazmente durante el relato y que nos resultaba significativo, vinculado por ejemplo con *qué recuperan de sus recorridos o itinerarios no escolares transitados; qué experiencia reconocen haber acumulado; qué saberes construyeron ; qué marcas o huellas reconocen del tránsito por sus trayectorias; qué imagen tienen de sí mismos como docentes*. Con esto último señalamos que si bien la “entrevista” consistió en un momento especialmente preparado para escuchar lo que los docentes tenían para contar acerca de sus trayectorias, esta no

fue el único momento de dialogo e intercambio con ellos sino que en algunos casos hubo varios encuentros, charlas telefónicas e intercambios vía correo electrónico.

5.2. De la voz de los protagonistas a una nueva narrativa

Los maestros que nos relataron sus experiencias, actualizaron y dieron forma tanto a su formación inicial como a sus trayectorias sociales, volviendo a la niñez, adolescencia y años juveniles por la vía de la evocación. En ello, tanto la memoria como el olvido ocuparon un lugar medular en la recuperación de la experiencia vivida y acumulada en los diversos itinerarios o recorridos no escolares de sus trayectorias. Memoria que buceó en el tiempo para tejer, entrelazar, dar forma, entramar las porciones de vida que se ha vivido en los distintos itinerarios recorridos. Y ´el olvido, tanto el más fugaz, el más obstinado, las negaciones más fortuitas como traiciones deliberadas´ también han dado forma a los maestros que se han contado a través del relato. (Merieu, 2001)

De los seis relatos recogidos, los contados por Cecilia y Horario son los que hemos convertido en historias de vida. Estas historias intentan ofrecer los relatos con las descripciones y significaciones que realizan estos docentes acerca de sus trayectorias de vida, así como también las dinámicas que subyacen a ellas. Fueron construidas respetando la voz de cada docente, intentando recuperar en ellas el sentido que cada sujeto le otorga a sus experiencias vividas, ponderando el valor que los distintos actores le atribuyen a sus trayectorias sociales como dimensiones que intervienen en su formación como docentes, identificando aquellas interacciones establecidas en sus distintos recorridos y que en el relato realzan con nuevos significados y distinguiendo los contextos sociales en los que cada uno se fue/va construyendo y reconstruyendo como docente. Pensamos que así como esa atribución de significado nos permitió acceder al conocimiento de sus vidas, la experiencia relatada se transformó simultáneamente en formación.

En esta instancia del trabajo, como señalamos párrafos atrás, se ha vuelto en ocasiones a mantener contacto con cada uno de estos docentes con el fin de completar, ampliar o contextualizar algunos aspectos puntuales a través de preguntas focalizadas sobre cuestiones que

por algún motivo se interrumpieron o desviaron en el relato y que resultan significativas recobrar por el interés para esta investigación.

Si bien la escritura de cualquier texto es un proceso complejo, más resulta serlo cuando las palabras para esa escritura provienen de la voz de otro. Escribir una historia de vida a partir de un relato implica por un lado, respetar profundamente la voz de su autor, sus ideas, sus emociones; y por otro, seleccionar cuidadosamente las palabras que se utilizarán para dar forma a la escritura de esa voz. Ahora bien, como nadie se sienta y escribe de un tirón, aquí también constituyó un proceso largo. Con marchas y contramarchas. Con revisiones y reescrituras permanentes con el fin de acercarnos a las palabras que reflejen al máximo lo que Cecilia y Horacio decidieron contar de sus vidas. Con lecturas y relecturas de sus relatos, pero también de lecturas de aquellos temas que se desprendían de estos. La lectura nos permitió conocer, pero también escribir. Así, lectura y escritura intercambiaban sus sentidos: leer para escribir cada historia de vida, pero también escribir para volver a leer los relatos de cada uno. De este modo, sin dejar de lado las singularidades propias de las trayectorias, cada relato debió ser inscripto en un contexto histórico y social en el que sus protagonistas se encuadren como productores del texto narrado, dado que *“las historias de vida están entramadas en estructuras, relaciones sociales y fuerzas colectivas que sobrepasan la dimensión individual”* (Bjerg, 2012: 14). Así, en la producción de la nueva narrativa que conforma la historia de vida de cada uno de los maestros y maestras que nos relataron sus vidas, fue necesario realizar referencias a sucesos o hechos exteriores a ellos, de modo tal de articular la dimensión individual de las trayectorias con el nivel de la estructura, ubicarlas en contexto, en un marco histórico que nos permita objetivar las historias.

6. Acerca del análisis y la interpretación

En este estudio se combinan dos modos de análisis propios y complementarios de la tradición biográfico-narrativa: ***un análisis paradigmático de datos narrativos***, que consiste en la búsqueda de temas comunes o agrupaciones conceptuales que permitan unir las distintas historias; y ***un análisis narrativo propiamente dicho***, que consiste en el estudio de casos particulares mediante los cuales se abordan los elementos singulares que configuran la historia y cuyo análisis en profundidad produce un nuevo relato que torne significativo los datos; y (Bolívar, 2002). El

primer tipo implica analizar de modo categorial, estructural, la totalidad de los relatos recogidos en las entrevistas. El segundo, implica un análisis en profundidad, el cual realizaremos en dos casos a través de la producción de las historias de vida de Cecilia y Horacio.

En relación al tipo de análisis, el paradigmático, se trata de *“situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida”* (Ibid: 17) En esta dirección entonces, por un lado buscamos recurrencias y regularidades, analizando en simultáneo los seis casos, reconociendo los *temas* que se repiten (recurrencias) o los *núcleos* (regularidades) que dan forma y conectan a las distintas narraciones de las experiencias vividas en las trayectorias sociales de cada sujeto. Cada núcleo fue apreciado en la totalidad de cada relato. Por otro lado, tuvimos en cuenta también las “particularidades”, es decir las diferencias en cada trayectoria relatada, aquello que “distingue” a los sujetos de la experiencia, esa “marca” que reconocen que sus recorridos, o tramos de él, les han dejado. Prevalece aquí un *“análisis de datos narrativos”*, en el que se trata de *“descubrir lo general dentro de las particularidades”* (Bertaux, 2005). En una investigación narrativa y del campo educativo como ésta, Bolívar sostiene que

“parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen. De hecho, esto es lo que han pretendido las ciencias sociales. Con las especificaciones pertinentes, abogamos porque, para que dichos relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación, deben también someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información”. (Ibid: 15)

En cuanto al tipo de *análisis narrativo propiamente dicho*, se trata de construir *“un retrato de la realidad interna del informante”*, el cual se considera que vive experiencias singulares, no lineales ni homogéneas y no repetibles, *“con una riqueza de matices que no pueden ser encerradas en definiciones o categorías abstractas”* (Ibid). Así, las dos historias de vida elaboradas fueron una vía principal para reflexionar y producir conocimiento acerca la experiencia vivida en las trayectorias sociales por cada docente, para comprender el sentido que les dan a ellas. Es decir, con estas producciones se buscó crear significado a partir de las significaciones que otorgan los docentes a sus trayectorias sociales en relación a su configuración docente. En este sentido, se construyó una narración particular, un nuevo texto que conjunta las

voces del protagonista - por medio de *“descripciones anecdóticas de incidentes particulares”* de modo tal de dar cuenta del sentido que le otorgan a las experiencias relatadas (*Ibid*)- con la del investigador y sus fuentes, quien a través de una trama o argumento da sentido a los datos, uniéndolos temporal o temáticamente en el marco de una historia que los unifica *“con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes”* (*Ibid*). Este tipo de análisis no aspira a una generalización sino a dar cuenta del carácter único e irrepetible de un caso, *“una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo”* (*Ibid*).

Si bien el análisis narrativo privilegia *“la interioridad de los sujetos”*, es decir el nivel de las significaciones producidas por los docentes de las historias construidas, en este tipo de estudio interesa también estudiar *“lo exterior a ellos: los contextos sociales de los que ellos han adquirido por experiencia un conocimiento práctico”* (Beaud, 1996 en Bertaux, 2005:21). En este sentido, la articulación entre la dimensión individual de las trayectorias con el nivel de la estructura que subyace en cada la producción de cada una de las historias de vida nos proporciona el marco de interpretación necesario para comprender el maestro o maestra que cada uno de nuestros docentes ha llegado a ser a partir del conjunto de experiencias singulares vividas.

Resta señalar que en este tipo de investigación narrativa el análisis y la interpretación no constituyeron momentos cerrados y divisibles. Entendemos que durante el proceso mismo de escritura de las historias de vida ya se transita por el análisis y la interpretación. Es decir la producción de esa nueva narrativa que conforma cada historia de vida, al mismo tiempo que es un proceso de escritura es también un proceso de interpretación. La escritura no es ingenua. La escritura de cada historia de vida comenzó con la escucha del relato, con la lectura de esa voz desgravada y convertida en un primer texto. Lectura que tampoco es ingenua, pues como toda lectura es selectiva e interpretativa y el lector -investigador aquí- otorga significado a lo que lee construyendo finalmente un nuevo texto. Reconocemos entonces que se lee y se escribe a través de determinadas lentes. El objeto que seguimos al escuchar/ leer la voz de los protagonistas fue la trayectoria social recorrida –sus itinerarios no escolares particularmente-. Y las lentes (**categorias temáticas**) bajo las cuales fuimos escribiendo, estructurando, dando forma a cada historia de vida, fueron: la experiencia acumulada en los itinerarios no escolares recorridos en las trayectorias sociales; los primeros desempeños en la docencia; los saberes recuperados de las experiencias vividas; qué dicen acerca de cómo llegaron a ser los maestros que son.

Capítulo 4. Los maestros a través del relato de sus trayectorias sociales

*“Somos la historia que nos contamos que somos.
Los seres humanos habitamos en el lenguaje,
nos construimos en él”
(Ana María Zlachevsky, 2014)*

El análisis que aquí presentamos constituye la narrativa de esta investigación, es decir se trata del relato producido por la investigadora a partir de su interpretación de las voces de los maestros y maestras entrevistados. Se trata del momento donde se abandona “*la relación colaboradora*” y se intentará contar “*con otro yo*” las mismas historias pero con un relato diferente. Al emprender la construcción de este nuevo relato, de la historia de la investigación, reconocemos que nuestra voz como investigadores ocupa un lugar central (Conelly y Clandinin, *op. cit.*). Es por ello que reconocemos que las respuestas dadas aquí, a las preguntas planteadas para esta investigación, son subjetivas dado que no hay respuestas cerradas; y además, que ellas están atravesadas por la trayectoria social de la autora, por su biografía escolar y académica y por sus intereses profesionales.

Los docentes aquí estudiados han acumulado una importante experiencia en sus trayectorias sociales, comprendidas en *itinerarios no escolares* recorridos por distintos espacios: **recreativos, artísticos, militantes** (sociales, estudiantiles, sindicales, políticos, religiosos) entre otros. En general, el recorrido por estos espacios se ha iniciado en algunos casos en la infancia y/o en la adolescencia y continuado en la juventud y en la vida adulta actual. En este trabajo nuestro foco de atención estuvo puesto en la experiencia proveniente de tales itinerarios no escolares recorridos y la relación con los docentes que llegaron a ser.

La experiencia vivida y los saberes acumulados en los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales suelen, por lo general, ser poco considerados, en ocasiones ignorados y muchas veces subestimados en el ingreso a las instituciones formadoras, del mismo modo que aún ocurre con el saber construido en la biografía escolar. De este modo ingresan a la formación inicial, como sostiene Alliaud, “*concebidos desde el no saber*” (2004). En los cursos de ingreso a la formación inicial suele escucharse a los estudiantes contar cómo fue que eligieron la docencia, “cómo llegaron hasta ahí”. En general cuentan que “les gusta mucho estar con los niños” y comentan anécdotas diversas acerca de tareas de “cuidado”, “entretenimiento” o “enseñanza” (ayuda con

las tareas escolares) a hermanos, sobrinos, hijos de amigos o a los propios. Otra cuestión a la que suelen referir con frecuencia es a la postergación del inicio del magisterio debido a recorridos realizados por otras carreras que han abandonado porque se dieron cuenta “que no era para ello/as”, “que docentes es lo que quieren ser” o que “el magisterio encaja con ellos/as” “que al fin pueden cumplir su sueño, seguir su vocación, dedicarse a esta hermosa tarea...”. En aquellos casos en los que hace algunos años terminaron el secundario, en general madres que han estado al cuidado de niños pequeños y “ahora por fin pueden destinar tiempo a algo que siempre han querido hacer”, los relatos no varían mucho.

Las referencias señaladas respecto de los ingresantes al magisterio nos permiten realizar algunas observaciones que creemos pertinentes en relación con el análisis que desarrollaremos en este capítulo. En primer lugar, es posible observar cómo en el imaginario de los ingresantes aflora con fuerza la idea de que es necesario contar con “*condiciones naturales*” para seguir la carrera, entre ellas “la cualidad del afecto a los niños” y la “vocación, como un llamado interior a la dedicación de la profesión”. (Alliaud, 2007) Dichas condiciones han sido requisitos indispensables para ingresar a la docencia y ejercer la profesión en los orígenes de la profesión, los cuales perviven a través del discurso de la tradición normalista que los ingresantes a la carrera han incorporado a lo largo de su biografía escolar. En segundo lugar, es posible notar que son pocas las ocasiones que refieren a un interés por el conocimiento, en relación con qué es la enseñanza o en qué consiste enseñar; aunque algunos recuperan la figura de algún docente que los “marcó” en determinado momento de su escolaridad y comentan que se debe a dicha figura su gusto “por el saber” y el deseo de enseñar “cómo lo hacía ese docente”. En tercer lugar, podemos apreciar también que en algunos casos los estudiantes suelen restar importancia a sus trayectorias sociales al no considerarlas valiosas para ser contadas. Y por último, son excepciones quienes reconocen que “están ahí” por algo vinculado a sus trayectorias sociales no escolares que los orientó a elegir la docencia. En este último caso llama la atención que en general comentan haber elegido la docencia porque “les interesa la enseñanza”; y que poseen algunas cualidades que los “distinguen” del resto: suelen armar grupos de trabajo o estudio, tienen un buen dominio de la palabra en las clases, son participativos, se involucran en poco tiempo en el centro de estudiantes, entre otras. Estas cualidades prontamente los colocan en el lugar de “*los herederos*”, es decir de *aquellos que en el día uno “saben” cómo comportarse* en tanto estudiantes del magisterio.

(Bourdieu, 1979) Si bien dichas cualidades pueden asociarse a trayectorias escolares exitosas, pensamos que también se vinculan al haber recorrido diversos *itinerarios no escolares*.

Ahora sí, dando inicio a este tramo del análisis, traemos otras observaciones recogidas en el trabajo de campo de esta investigación que vinculamos con las anteriores que acabamos de comentar. Estas observaciones tienen que ver con *cómo nuestros maestros interpretaron las preguntas iniciales de nuestra entrevista*. Recordamos que la entrevista en profundidad, como instrumento elegido para llevar a cabo la recolección de la información, contó con diversos tramos o momentos.

En un primer encuentro, más informal, se invitó a los maestros y maestras a “contar quiénes eran”. Esta pregunta buscaba que comenzaran situándose en el presente, en su ocupación actual. La primera observación es que en las presentaciones que cada docente realizó de sí mismo a través de sus relatos, se remitieron a ciertos datos fácticos: escuela en la que trabaja, grado en el que se desempeña, cuánto hace que se recibió, antigüedad en la docencia, si se suplente o titular, entre otros. La información recogida en este tramo se presenta en el apartado “*Los protagonistas de los relatos*”.

En un segundo momento, en el de la entrevista en profundidad propiamente dicha - nuestros entrevistados sabían que habían sido señalados como “buenos docentes”-, comenzamos proponiéndoles dos preguntas a partir de las cuáles los invitamos a producir sus relatos. Estas preguntas fueron: *¿Cómo pensás que llegaste a ser el maestro/a que sos? ¿Qué itinerarios recorriste por fuera de lo escolar y/o de la formación docente inicial?*⁵⁵ Nuestra intención era que cada docente comenzara por donde le parezca y también que en el relato afloraran las referencias a los diversos itinerarios no escolares transitados, pues eso era un aspecto central sobre lo cual queríamos explorar. En general, los docentes comenzaron contando acerca de sus itinerarios escolares y no escolares en paralelo, algunos en orden cronológico o

⁵⁵ La decisión de plantearlas de este modo fue a partir de pruebas piloto del instrumento, realizadas con algunos de los docentes que no quedaron en la muestra. En un caso planteamos solo la primera pregunta y el relato producido se centró básicamente en las experiencias escolares. En otro caso, al plantear solo la segunda pregunta, esta remitió al maestro a evocar las experiencias de las trayectorias sociales no escolares, pero sin vincularlas con su formación como docente. Es por ello que la intención de plantear ambas preguntas juntas tuvo como propósito ofrecer a los docentes un espacio para pensarlas en conjunto. Al mismo tiempo es preciso señalar que fue intención de este estudio-producto de la opción metodológica seguida- que los espacios de las entrevistas y la producción de los relatos se transformen en instancias formativas, es decir que al posibilitar la evocación de las experiencias vividas ello actúe y forme a los sujetos de la experiencia.

desordenadamente otros. La segunda observación que recogimos es que algunos de los docentes, al referir a sus itinerarios no escolares, daban la sensación de *“apurar” el momento para relatar lo que “parecía” realmente importante: “el momento del ingreso a la docencia”*. Esta observación nos permitió comprender por qué a veces se salteaban datos o iban y venían en el relato. Por ello, para que los docentes refieran a sus experiencias en itinerarios no escolares, en ocasiones durante la entrevista o al final de ella, intervinimos con algunas preguntas focalizadas que nos permitieran recuperar o ampliar aquellas experiencias de tales itinerarios que se mencionaban *fugazmente*. En cambio en otros casos, como tercera observación, los docentes que relataron con detalle sus diversos itinerarios no escolares, parecían mostrar que *“ahí”* ellos *“tenían algo interesante para contar”*. La información recogida en este tramo se presenta en la primera estación de este gran relato de la investigación *“Los itinerarios no escolares recorridos”* y particularmente, dentro del mismo apartado, en *“¿Qué nos cuentan los docentes al relatar las experiencias de sus itinerarios no escolares?”*

Por último, una cuarta observación que nos resulta pertinente realizar es que al contar ***cómo llegaron a ser los docentes que son***, en un principio, generalmente se remitieron a *“cómo fue que llegaron a ser docentes, es decir cómo fue que eligieron la docencia”*. Es por ello, que al ir finalizando cada relato esta entrevistadora, reformulando la pregunta inicial -a la manera en que el periodista Aliverti al concluir su entrevista semanal en su programa radial *“¿Decime quien sos vos?”*⁵⁶-, les propuso describirse a modo de una síntesis final: *¿cómo pensás que llegaste a ser el maestro/a que sos?* Recién entonces notamos que nuestros entrevistados comprendieron en profundidad el sentido de la pregunta y fue así, como recapitulando todo lo dicho, que volvieron a esa pregunta inicial y en una descripción final de sí mismos recuperaron algunos hitos centrales de sus trayectorias mostrándose y contándonos *quiénes son*, como a través de un espejo. Entre estos hitos se refirieron a *“Los primeros desempeños docentes”*, tema de nuestra segunda estación. También recuperaron aquellos saberes que han acumulado a lo largo tanto de sus itinerarios no escolares y que tuvieron a disposición para afrontar sus primeros desempeños, tema de nuestra tercera estación *“El saber que proviene de la experiencia”*.

Traemos estas cuatro observaciones con el sentido de sostener que la poca valoración de las experiencias vividas y los saberes acumulados en los itinerarios no escolares de las trayectorias

⁵⁶ Programa que se emite por Radio Nacional los domingos de 10 a 11 hs., conducido por Eduardo Aliverti

sociales de los estudiantes durante la formación inicial incide también en la poca atención que los mismos docentes luego prestan durante su desempeño profesional a *cómo actuaron o actúan en ellos tales experiencias y saberes*. No obstante, podemos adelantar, que los maestros de nuestro estudio conforme fueron avanzando en la producción de sus relatos, al evocar la experiencia vivida en sus trayectorias sociales, producto de nuestras intervenciones focalizadas, recuperaron hitos de sus itinerarios no escolares al tiempo que fueron armando sus historias, recortándolas, habitándolas, otorgándole diversas significaciones, *dando forma al docente que cada uno llegó ser*; forma o imagen que abordamos como cuarta estación de nuestro relato y que presentamos en el capítulo 6.

Antes de presentar los datos narrativos recogidos en los relatos a través de un *análisis estructural* realizado a través de la puesta en diálogo de la totalidad de los relatos, es preciso señalar que en el primer acercamiento a los relatos “en bruto”, es decir al leer las desgravaciones, hemos producido unos primeros borradores que llamamos “*trazos de la historia de...*”. Con esta primera escritura aparecieron los “baches” que necesitábamos recuperar de cada historia en relación a datos objetivos u otros más específicos, así como también se descartaron los aspectos irrelevantes a nuestro tema de interés. Considerando lo que señalan Conelly y Clandinin acerca de que “*la investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza*” (op. cit.:21), esos trazos han sido sometidos a la revisión de cada docente y también, en ese momento, nos hemos acercado a ellos con nuevas preguntas que nos permitieran saldar aquellos baches. En su lectura, cada maestro encontró y rellenó también aquello que le parecía que le “*faltó contar*” y así fueron completando los trazos, ampliando algunos aspectos que la lectura de sus propios relatos les permitió recordar (*¿resignificar?*), transformándose de este modo en co-constructores de una nueva trama narrativa. Estas diversas reelaboraciones plasmadas en sucesivas escrituras que realizó la investigadora, cuidando al extremo no manipular los relatos y ser fiel a las voces de los narradores, dieron lugar a una primera etapa de “producción en colaboración”, lo cual resulta un aspecto central de la perspectiva metodológica adoptada en este estudio. Esta producción conjunta culminó cuando se logró un relato con el que cada docente se identificó para contar *cómo llegó a ser el maestro que es considerando los itinerarios no escolares de sus trayectorias sociales*.

Ahora sí avanzando en lo central de este capítulo, hemos realizado un análisis transversal que cruzó a todos los relatos, sin descuidar sus singularidades, desde tres temas estructurantes: 1) la experiencia acumulada en los itinerarios o recorridos no escolares de las trayectorias sociales, 2) los primeros desempeños en la docencia y 3) los saberes recuperados de las experiencias vividas. A partir de ellas ordenamos la información que cada relato nos aportó en relación con los objetivos de nuestro estudio en “tres estaciones”. En el análisis que desarrollamos a continuación en cada estación, luego de presentar a los protagonistas, intentamos develar las *regularidades* y *recurrencias*, es decir los *temas comunes* y los *núcleos* que nos permiten entrelazar las distintas experiencias narradas; así como las *particularidades*, es decir las “marcas” singulares que portan los protagonistas de tales experiencias.

1-Los protagonistas de los relatos

Los docentes que nos han relatado sus trayectorias (Claudio, Cecilia, Horacio, Juan, Eugenia y Nicolás) son seis maestros y maestras de nivel primario que han sido señalados como “buenos docentes”, por colegas, directivos, supervisores, capacitadores y/o formadores. A partir de dos de esos relatos hemos producido sendas historias de vida que se presentan en el capítulo siguiente.

Nuestros seis docentes estudiados **se desempeñan** actualmente como maestros de grado en escuelas primarias públicas estatales de la Ciudad de Buenos Aires, ubicadas en diferentes distritos escolares y a su vez en diferentes zonas la ciudad. Dos de ellos trabajan en escuelas de la zona sur (Barrio Samoré-Villa Lugano -Distrito 13- y Floresta Sur-Distrito 11-); dos en la zona geográficamente céntrica (Villa Crespo -Distrito 7-y Almagro -Distrito 2-) y dos en la zona norte (Villa Urquiza -Distrito 16- y Colegiales -Distrito 9). De estos docentes, cuatro son varones y dos son mujeres.

Respecto a sus **edades y época de formación** en el profesorado, cinco de ellos tienen entre 37 y 39 años de edad; y uno tiene 26. Cuatro de ellos cursaron y se recibieron entre fines de la década de 1990 y 2002 -con el plan de Formación Docente 287/73 de dos años y medio de duración- y dos han cursado completamente dentro de la primera década del nuevo siglo (con el plan de Formación Docente 270/02 de 3 años de duración). Tres de los seis maestros han comenzado el profesorado inmediatamente después de terminar el secundario y tres luego de

algunos años de haberlo concluido. Todos cursaron el **profesorado** en la Ciudad de Buenos Aires, cinco en instituciones públicas -Escuelas Normales- y una maestra lo hizo en una institución privada. Una característica común a todos los maestros de esta muestra es que **todos han cursado o están cursando estudios universitarios**. Por último, tienen una **antigüedad en la docencia** que varía entre los 17 años y los 6 años de ejercicio.

Resta señalar, aunque en este estudio no lo abordamos específicamente, que las trayectorias escolares de nuestros docentes presentan simetrías y asimetrías. En algunos casos se combina el tránsito por escuelas primarias públicas y escuelas medias privadas confesionales, dos escuelas primarias públicas y escuelas medias públicas de elite⁵⁷ y uno primaria privada de elite y escuela media pública de elite. Respecto de los estudios terciarios, solo un caso que realiza el profesorado en una institución privada confesional, el resto lo hizo en institutos de formación docente públicos. Y todos han cursado o cursan estudios universitarios -dos en forma completa, dos incompleta y dos en curso-.

Finalmente, respecto de sus primeras inserciones laborales docentes encontramos ciertas **continuidades y rupturas** respecto del trayecto escolar medio y del trayecto de la formación inicial realizados. En tres casos han iniciado sus primeros desempeños en escuelas privadas de élite, en un caso confesional y en los otros dos en escuelas primarias privadas de características “progresistas”. En los otros tres casos se presentan variaciones: de escolaridad media privada confesional a instituciones públicas; de escuela media pública de élite a instituciones públicas; y de escuelas medias públicas a escuela primaria pública.

En el siguiente cuadro se sintetizan estos datos duros aquí presentados, recogidos en los primeros encuentros con los docentes:

⁵⁷ Con escuelas públicas medias de “elite” nos referimos a las escuelas preuniversitarias pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires, las cuales cuentan con un curso y examen de ingreso riguroso que permite realizar una selección de los estudiantes. Se trata de colegios otrora elegidos por su prestigio académico.

| Docente | Edad | Trayectoria escolar y de formación docente inicial | | | | Escuelas de primeros Desempeños | Escuela en que se desempeña actualmente | Antigüedad en la docencia |
|----------------|------|--|----------|---|--|--|---|---------------------------|
| | | Inicial | Primaria | Media/Año de egreso | Profesorado Años de ingreso y egreso | | | |
| Cecilia | 39 | Publico | Publica | Privada católica 1995 | Privado (Consudec) 1996-1998 | Escuela privada confesional de élite. | Escuela pública del D.E. 16 | 16 |
| Juan | 39 | Privado | Pública | Público (colegio pre-univ) 1994 | Publico (Escuela Normal 2) 1995-1997 | Escuela privada progresista de "elite" | Escuela pública del D.E. 9 | 16 |
| Horacio | 37 | Publico | Publica | Público (colegio pre-univ) 1995 | Público (Escuela Normal 4) 2000-2002 | Escuela privada progresista de "elite" | Escuela pública del D.E. 13 | 12 años |
| Claudio | 38 | Publico | Publica | Privada católica/ públicas 1996* | Público (IES Juan B. Justo) 2003-2005 | Escuela pública | Escuela pública del D.E. 11 | 8 |
| Eugenia | 39 | Publico | Publica | Privada católica 1994 | Público (Escuela Normal 1) 1995-1997 | Programa Z.A.P. | Escuela pública del D.E. 7 | 16 |
| Nicolás | 26 | Privado | Privada | Público (colegio pre-univ) 2005 | Público (Escuela Normal 7) 2006-2008 | Programa Z.A.P. | Escuela pública del D.E. 2 | 6 |

*en diciembre de 2000 dio un final pendiente y completó la escuela media.

DE= Distrito Escolar/ ZAP= Zona de Acción Prioritaria⁵⁸

2- Los itinerarios no escolares recorridos

En los relatos producidos por nuestros docentes hemos hallado algunas regularidades en los diversos *itinerarios no escolares recorridos*, las cuales hemos organizado para profundizar el análisis en tres núcleos temáticos: *itinerarios recreativos*, (nos detuvimos en las de campamentos básicamente); *itinerarios artísticos e itinerarios militantes* (religiosos, sociales y políticos -estudiantiles básicamente). Recordamos que al hablar **de itinerarios no escolares** nos referimos al camino recorrido con el conjunto de paradas o estaciones que lo conforman.

⁵⁸ ZAP es un Programa ZAP dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se inspiró en el modelo francés, tanto en la demarcación de las áreas de intervención como en el estilo de gestión. Sustentado en la noción de zona - ligado a la idea de una política territorializada y focalizada -, su objetivo fue ocuparse de la población de la Ciudad de Bs As que vivía en situación de pobreza. (Informe de Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP, febr. 2005, disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_conluidas/proyecto_zap.pdf?menu_id=11885)

Una primera observación a realizar es que encontramos algunas recurrencias en trayectorias distintas: todos nuestros maestros han recorrido uno o más de un itinerario, ya sea recreativo, artístico y/o militante. Un grupo de nuestros docentes ha pasado por diversos tipos de espacios y además en algunos casos se trata de los mismos ámbitos específicos donde desarrollaron ese itinerario. El otro grupo ha transitado por uno de esos espacios (militante religioso en un caso, y artístico en otro). Las diferencias en ambos grupos radican en los circuitos sociales/políticos/culturales/religiosos donde se insertan los diversos itinerarios recorridos. Veamos un poco más en detalle:

El primer grupo comparte *similares itinerarios no escolares* y además un mismo origen de clase –media profesional- como también similares circuitos sociales. Por ejemplo, han transitado por el *I.V.A o Instituto Manuel Labardén*⁵⁹, **valoran los campamentos** como espacios significativos de su infancia y/o adolescencia; o **han viajado por unos meses** recorriendo América Latina.

El otro grupo de maestros se identifica con un origen de clase de sectores populares. Dentro de las actividades por *fuera de lo escolar* durante la adolescencia por **han transitado espacios religiosos o artísticos diversos**; ya sea participando en la vida parroquial de una iglesia, formando parte de grupos de estudios, siendo catequista o yendo a “misionar” –a “compartir la fe con la gente” en determinados pueblos del interior o en barrios de sectores populares del Gran Buenos Aires- y también dando *clases de apoyo* en la parroquia del barrio. O participando en diversas actividades artísticas como tocar el bajo en una banda de rock, estudiar teatro con un grupo *under* y realizar talleres de dibujo y pintura.

Volviendo al grupo total, otra regularidad hallada en los itinerarios no escolares de nuestros maestros es que algunos **han transitado por espacios de militancia social, política o religiosa**: en centros de estudiantes de la escuela media y/o en el profesorado, en barrios populares o villas

⁵⁹ El I.V.A.- Instituto Vocacional de Arte, o conocido como Instituto Lavardén, **es un espacio educativo no escolar**, que nació en 1913, con el nombre de *Teatro Municipal Infantil*, y en 1928 se organizó como *Instituto de Teatro Infantil Labardén*. En 1958 se incorporaron los departamentos de artes plásticas y música, y continuó su tarea bajo la denominación de *Instituto Vocacional de Arte Infantil*. Se trataba de un proyecto experimental y renovador en la enseñanza artística: una política educativa que desde entonces se aplica atendiendo a la perspectiva teórica y pedagógica de la “Educación por el Arte”: una singular herramienta para garantizar el desarrollo personal de cada niño y de cada niña, más allá de los resultados. Desde 1976, durante la dictadura militar, comenzaron a funcionar jardines de infantes en Pío Collivadino y en Parque Chacabuco, generando un espacio de libertad en tiempos oscuros. En 1995 esta experiencia adquirió marco legal y se diagramó formalmente la estructura curricular del Jardín de Infantes, convirtiéndose en la primera institución del sistema en Educación por el Arte incorporada a la enseñanza formal.

miseria, en las asambleas barriales que se inician en el 2001, en bachilleratos populares, en H.I.J.O.S, entre otros.

Por último, otra cuestión que se repite es que algunos de los maestros han trabajado con niños y niñas en situación de altísima vulnerabilidad social -que viven en villas miseria, conventillos o en situación de calle- con actividades vinculadas a la enseñanza (apoyo escolar o talleres diversos) como parte de su tarea militante o como parte de un proyecto comunitario.

De acuerdo a los datos señalados hasta aquí podemos observar que todos los docentes entrevistados cuentan en el haber de sus trayectorias sociales el recorrido por algún o más *itinerario no escolar* (recreativo, artístico y/o militante):

| Docente | ITINERARIOS NO ESCOLARES RECORRIDOS | | |
|----------------|---|--|--|
| | RECREATIVOS | ARTÍSTICOS | MILITANTES |
| Cecilia | ----- | ----- | En la Iglesia |
| Claudio | ----- | Talleres de teatro, plástica y música. | ----- |
| Juan | -Campamentos (con la familia y amigos del I.V.A.) -Colonias de vacaciones -Club (act deportivo-recreativas) | Cursó especialización docente en Educación por el Arte (I.V.A.) Trabajó en Fundación Casa Rafael en talleres de arte. ⁶⁰ | -Centro de Estudiantes del Colegio -Sindicato docente. |
| Horacio | -Campamentos (con el I.V.A.) -colonia de vacaciones | Cursó especialización docente en Educación por el Arte (I.V.A.) | -Centro de Est del Colegio -Centro de Est del Profesorado -Asamblea de Maestros DE 13. |
| Nicolás | -Club (act deportivo-recreativas) -Escuela de líderes (Sholem) -Campamentos y actividades recreativas (Zumerland) ⁶¹ . | Teatro, música, plástica, Fotografía , circo | -Centro de Estud del Colegio -Centro de Estud del Profesado -En el IMPA ⁶² |
| Eugenia | -Campamentos (amigos de la adolescencia) -Club (act. deportivo-recreativas) | Cursó un tiempo especialización docente en Educación por el Arte (I.V.A.) | -En H.I.J.O.S. ⁶³ -En las Asambleas Barriales (2001) |

⁶⁰ Se trata de una fundación con propuestas de *educación por el arte* para chicos y chicas en situaciones de altísima vulnerabilidad social en conventillos en La Boca. Un espacio que se define a sí mismo en su página web como “Una fundación sin fines de lucro comprometida con la búsqueda de una mayor equidad social que se propone estimular la resiliencia con niñas, niños y adolescentes en situación de riesgo psicosocial, que viven en condiciones de gran precariedad y exclusión en barrios de la Ciudad de Buenos Aires”. <http://www.casarafael.org.ar/>

⁶¹ La colonia Zumerland, es una *institución recreativa* perteneciente a la comunidad judeo progresista de la Argentina, abierta a todos aquellos ciudadanos que compartan los ideales de paz, justicia y equidad. Fue un emprendimiento de inmigrantes procedentes de la Europa Central con el objetivo de generar un espacio educativo de preservación cultural y de tradiciones, a la vez que se proponía la incorporación de nuevos saberes, propios de la tierra que los había recibido, al que hoy concurren niños, niñas y adolescentes que valoran las actividades compartidas, el contacto con la naturaleza, la convivencia comunitaria, la preservación del ambiente, el deporte, el arte y toda otra manifestación cultural” (Comisión Zumerland, Revista El Chamusho, Año 2, Nro. 6, Enero 2012- Revista Institucional de Sholem Buenos Aires)

⁶²Fábrica recuperada por trabajadores y transformada en Centro Cultural que cuenta con un Bachillerato Popular.

⁶³ H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) es una agrupación que se formó en 1995 a partir la motivación de hijos e hijas de desaparecidos durante la dictadura militar de 1976 por juntarse, reivindicar la lucha de sus padres, madres y sus compañeros, así como también para buscar a sus hermanos apropiados y luchar contra la impunidad.

Luego de una breve referencia al tema estructurante en cuestión, presentamos las experiencias que los maestros relatan acerca de su tránsito por estos diversos itinerarios no escolares mencionados, con sus particularidades, trayendo para ello sus propias voces. *¿Qué cuentan los docentes al relatar las experiencias de sus itinerarios no escolares?*

2.1. Itinerarios recreativos (Campamentos)

Los campamentos implican una manera de organizar el tiempo, el espacio y las actividades que rompen con la lógica de la vida escolar en la que están inmersos niños y adolescentes. Generalmente se organizan en contextos alejados pero amigables por su entorno natural, cuyo paisaje invita a un contacto con la naturaleza; con un conjunto de carpas dispuestas en semicírculo y una tienda a modo de cocina de campaña.

Muchas veces sin elementos vinculados al mínimo confort, los campamentos dan lugar a un modo de vida que implica de los acampantes un compromiso colectivo para sortear las dificultades que se presentan. Así cocinar, juntar leña, encender el fuego, lavar los cacharros, entre otras tareas, se vuelven un desafío para el trabajo en equipo. *Si la tarea no se hace colectivamente, fracasa.* Esto es así también para los momentos de los juegos y/o las caminatas. Si el desafío es subir una montaña, el “espíritu colectivo” es fundamental para lograrlo: quien “hace punta” guiando al grupo es tan importante como quien “va atrás”, sosteniendo y alentando a los últimos a continuar, así como también quienes van en el medio acompañando y apoyando.

Un sentido fundamental que en general recorre los proyectos de campamentos, tiene que ver con generar en los acampamientos un clima de convivencia sostenido en la solidaridad, en la colaboración, en la confianza y el compromiso; en el hacerse cargo de las decisiones, en el respeto mutuo, en el mirar al otro y en el reconocerse en el grupo. Especialistas en el tema, señalan que la experiencia de la vida campamental favorece el desarrollo de competencias, habilidades o aptitudes relacionadas con diversas actividades formativas, sean físicas, intelectuales y/o culturales.

“En los campamentos armábamos equipos de laburo y era: hoy a tal le toca la leña y este lava, armábamos equipos de trabajo. Y se rotaba y te tocaban todo. Eso tiene mucho que ver con mi

práctica. (...) Dormir con otros, tener miedo con otros, armar la carpa entre todos. Ese soy yo, mediando esas palabras” (Juan)

*“Colonia de vacaciones y campamentos, esas experiencias también me marcaron bastante en mi adolescencia. ... Poder **organizar y enseñar a organizar**... crear condiciones para que los chicos puedan gestionar ellos mismos algunas cosas, eso tiene que ver con la **experiencia** de los campamentos... también, me dieron como un **sentido de apertura, de abrir espacios, de buscar...**” (Eugenia)*

*“Desde los 8 años fui a los campamentos de Zumerland, que era como estar de viaje tres semanas (...) Ahí también hubo **buenos modelos y buenas experiencias de gente que depositaba algo en educación**...para mí fue fuerte **la experiencia en lo recreativo**, la experiencia educativa que se da ahí, la experiencia formativa de persona –pensando más en la persona que en conocimiento...” (Nicolás)*

Algunos de los jóvenes que han tenido la experiencia de acampar, suelen luego desear “irse de mochileros”. Cuando tienen la posibilidad de hacerlo, encuentran en esta forma de viajar la continuidad natural de los campamentos vividos en la infancia y en la adolescencia. Ya sin directores ni maestros que acompañen la vida cotidiana del acampar, viajar con la mochila y una carpa al hombro se torna en la posibilidad de recorrer lugares, conocer paisajes, visitar culturas diversas. Así lo relatan dos de nuestros maestros:

*“Me iba con el título a trabajar a las escuelas rurales de Nicaragua, a las escuelas sandinistas de Nicaragua, todas cosas con las que me había compenetrado mucho. Estuvimos conviviendo y aprendiendo bastante sobre el zapatismo con comunidades zapatistas. Te diría que **iba aprender algo del deseo docente más que del saber**. Una cosa muy compleja, pero **aprendí un montón viajando**. Yo salgo de campamento desde muy chiquitito, eso creo que también tiene un montón que ver. Cuando nos fuimos por primera vez con amigos del IVA, nos íbamos quince de campamento.” (Juan)*

*“En el 99 **una experiencia que a mí me formó**, es un viaje que hice. Un viaje de seis meses por Latinoamérica (por Bolivia, Perú, Ecuador, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, México) y esas son **experiencias que también te abren la cabeza** y te muestran que el mundo no se acaba acá, no se acaba a ocho cuadras ni en la escuela, que el*

mundo es diverso. Viajar es un poco eso, conocer otros modos de vida y que es posible otra cosa (...) aprendés en serio sobre cómo viven los demás.” (Eugenia)

En el “viajar” Juan y Eugenia han acumulado experiencia, una *experiencia que forma*, que “abre la cabeza”, que permite aprender y acumular saber. Visitar un museo, vivir temporalmente en una cultura distinta a la que se pertenece, viajar en sus transportes, conocer sus problemas, dejan marcas que configuran un *saber de la experiencia*, un saber que se vuelve plataforma sobre la cual se construyen nuevos saberes.

2.2. Itinerarios artísticos

Los diversos lenguajes artísticos como el teatro, la plástica y la música y también la literatura, ofrecen oportunidades para estimular la capacidad creativa y expresiva; para trabajar en equipo, producir grupalmente, para escuchar, hacerse escuchar y valorar la producción de otros; para favorecer la confianza, el respeto y el reconocimiento de la diferencia; para desarrollar la capacidad del intercambio de ideas, de la reflexión, del cuestionamiento; para romper con el lugar común, con el hábito, con los estereotipos, con la rutina. En síntesis, los espacios artísticos son oportunidades que “tienden a favorecer el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la sensibilidad estética, la expresión, las potencialidades y la integración de dimensiones cognitivo-emocionales”. (Elichiry y otras, 2009).

Estos “aprendizajes artísticos”, frecuentemente tienen un lugar marginal en la escuela, lugar al que han sido confinados por el peso de la cultura letrada del proyecto educador de la modernidad. En razón a ello, los diseños curriculares le reservan un status accesorio respecto a los saberes disciplinares y en particular frente a la enseñanza de la lectura y escritura, donde lo que se lee está vinculado a objetos escritos y no a los diversos lenguajes encerrados en los productos artísticos.

En cambio, existen otras instituciones o modalidades educativas no escolares que se ocupan de la transmisión de estos lenguajes artísticos. Si bien es posible reconocer experiencias de “educación por el arte” en el campo popular, como las desarrolladas por las hermanas Cosettini o por el

maestro Luis Iglesias, en general son las escuelas privadas las que detentan, en relación con las artes en la educación, un saber *qué hacer y cómo hacerlo*. De modo de afirmar esta idea traemos la voz de Marta Calvo, fundadora y directora por muchos años de una reconocida institución privada dedicada a la educación por el arte, donde da cuenta de algunos de tales saberes:

“La Escuelita desarrolla esta dinámica del trabajo-juego en los talleres de plástica, música y expresión corporal, que no excedan nunca los veinte miembros, respetando siempre las posibilidades reales de los chicos y sin imponer exigencias que no correspondan al momento del proceso evolutivo que estos están viviendo (...) La Escuelita ha mantenido en el tiempo este claro objetivo educativo integrador, en el que valoriza el hacer como medio indispensable para el aprendizaje” (Marta Calvo, en Akoschky y otras, 2002: 208)

Volviendo a los diversos aprendizajes que los espacios artísticos posibilitan, que señalamos al inicio de este apartado, aquí traeremos las voces de nuestros maestros en relación con sus experiencias vividas. Nuestra intención aquí es doble: por un lado observar en el tránsito por cuáles instituciones ellos acumularon una experiencia en relación con “lo artístico”. Y por otro, mostrar *qué les pasó al vivir la experiencia; qué situaciones les aconteció, los atravesó, los conmovió, los transformó; y qué marcas o huellas les dejó.*

*“Cuando yo empiezo a trabajar en la fábrica tocaba en una banda, tocaba el bajo. Después... empiezo teatro y a la par pintura...**Siempre busqué cosas relacionadas con la expresión (...) el teatro fue para mí como el mundo... porque realmente me conmovió (...)** otro profesor no sé si me hubiera significado, si me hubiera hecho valorar el teatro como posibilidad de expresión...del teatro traigo la actuación y la expresividad en la lectura... el saber leer cómo están los chicos a través de sus rostros, sus movimientos”* (Claudio)

*“También fui al I.V.A en la primaria, que **me conectó con la parte expresiva y artística (...)** me mostró que hay otra manera de relacionarse con el mundo que tiene que ver con el sentimiento. Bue, no llegó a convertirme en un artista para nada, pero por lo menos **dejo que no me convirtiera en un insensible.**”* (Horacio)

*“Iba también al I.V.A, el Instituto Vocacional de Arte... **es un lugar que tiene mucho que ver conmigo... es un espacio muy querido (...)** El I.V.A es formación artística, educación a través del arte. Una definición del IVA y de la educación por el arte (sería): **hacer con la palabra, hacer***

con hojas, hacer con arcilla, hacer con”. Después trabajé en ámbitos no formales, por ejemplo dando un taller de “palabra y plástica” con los Salesianos en Don Bosco, un lugar de pibes de la calle que mucho tiempo después fue el Santa Catalina, uno de los talleres de Puentes Escolares” (Juan)

“Cuando iba a la primaria, *teníamos actividades más bien artísticas, música, plástica, teatro...que lograban ser con una dinámica distinta, porque en las escuelas también hay música, teatro, pero no siempre rompen con la gramática escolar, pero ahí sí era como que estar en teatro, en Mundo Nuevo era como estar en un taller de teatro extraescolar. Todo cambiaba, estabas descalzo, había vestuario, no sé pasaban otras cosas, en plástica lo mismo. Para mi esas experiencias eran muy buenas. (...) Cuando estaba en el secundario hice actividades plásticas, fotografía, teatro, música, circo (...) Eran mundos que se abrían*, mundos artísticos, no sé, otras experiencias.” (Nicolás)

¿Qué “marcas” (particularidades) han dejado estos espacios en los docentes que hoy son cada uno de nuestros maestros?

Los recuerdos de profesores, de formas de organizar el trabajo y los grupos, aparecen como marcas en la persona y en el ser docente de nuestros maestros, las cuales se evidencian en cuestiones vinculadas a la **expresión** y la **acción**.

Claudio buscaba cosas vinculadas con la expresión, tal vez como modo de liberarse del mundo “*completamente mecanizado y automatizado*” al que lo sometía el trabajo de la fábrica. En esa búsqueda se encontró con el teatro, el cual, simbólicamente, fue un mundo que “*comenzó a abrirle otros caminos, otras posibilidades*”. En esos espacios se encontró con profesores (de teatro y pintura) que lo “*conmovieron por su generosidad*” y ello le ha dejado marcas en su persona y su personalidad: Claudio es un ser generoso.

Horacio y Juan comparten la experiencia de haber transitado por el Instituto Vocacional de Arte, un espacio educativo no escolar dedicado a la educación por el arte, donde lenguajes como la música, el teatro o la plástica son abordados a través del taller, de la ronda y de lo grupal -como

modalidades de trabajo distintivas de esta institución. Juan habla de “*grupo*” no de grado, de “*inventarse como maestro*” y de un modo de hacer “*hacer con...la palabra, la música, la arcilla...*”. Horacio habla también de grupo, y de “*ronda*” como espacio para el intercambio de la palabra, “*para la reflexión sobre la práctica*”.

Nicolás habla de espacios donde “*pasaban cosas*” y también de “*mundos que se abrían*”, refiriéndose a las posibilidades que su tránsito por las diversas actividades artísticas le ofrecía. La escuela primaria a la que él asistió, habilitó de un modo muy particular vivir esas experiencias artísticas, “*estar en un taller de teatro en mi escuela era estar como en...*” ‘un taller de verdad’, pareciera querer decir. Desde su impresión, su escuela parece haber logrado romper con esa **forma escolar** en las actividades artísticas, lógica que en propuestas extraescolares de muchas escuelas no logra quebrarse.

2.3. Itinerarios militantes

El aporte de las diversas organizaciones de la sociedad civil y su potencialidad en los procesos de democratización -en términos de vehiculización de demandas y propuestas de trabajo; producción de conocimientos sociales desde la práctica cotidiana, que ponen en valor contextos e historias de la comunidad; experiencias de horizontalidad en cuanto a la visión y opinión de los actores sociales; construcción de saberes específicos y movilización de recursos en vistas al bien común⁶⁴- ha sido objeto de una especial mirada en investigaciones en la última década, particularmente luego de los procesos de participación y organización desde “lo social” en la intervención y construcción de lo público que se inicia con la crisis del 2001.

Teniendo como marco general esos aportes que pueden realizar a la vida democrática y a la comunidad las diversas organizaciones de la sociedad civil, en este aparatado de acuerdo al objetivo de nuestro estudio recuperaremos y describiremos la experiencia vivida por nuestros docentes en el tránsito por los itinerarios militantes para comprender de qué modo han actuado en ellos, dándoles forma, formándolos.

⁶⁴ Estas cuestiones han sido señaladas en El papel de las Organizaciones comunitarias en las mesas locales, recuperadas por el Programa Todos a Estudiar, MEN, 2003-2007, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001157.pdf>

Primero es preciso señalar que a qué nos referimos con “itinerarios militantes”. La palabra militancia alude a “la condición de militante”; dicho de otro modo es la “naturaleza”, lo que constituye al militante, es decir al que “milita”. Más allá de su origen etimológico, en la actualidad la palabra militante refiere a quien defiende una causa o una ideología, brinda su apoyo a un proyecto y se compromete participando con el fin de promover un cambio o transformar una realidad. En cuanto a las esferas de la militancia, es posible reconocer al menos tres: la militancia política, la militancia social y la militancia religiosa. Sin describir cada una de ellas, nos alcanza con señalar que las diversas militancias si bien se originan en intereses diversos tienen algo en común: se inician cuando los sujetos de la experiencia se ven interpelados por una realidad social que “descubren”, en el encuentro con algo que los “conmueve”, que hace trascender sus intereses inmediatos y ponerlos a disposición de una praxis colectiva para “hacer algo”, “dar una mano”, “dar apoyo” con el fin de “transformar la realidad”, “transformar lo social”.

El militante *“se apega a principios éticos que hace mejores a todos los humanos y ejerce las conductas morales escritas en la conciencia colectiva. Por eso el militante solo existe como héroe colectivo: no puede expresarse como individuo sino dentro de LA MILITANCIA”* (Jauretche, 2010) Es en ese pasaje del sujeto individual al sujeto colectivo, que recuperamos de los relatos de nuestros docentes qué los convocó a militar, cómo se acercaron a la militancia y qué experiencias acumularon en ellas, cómo las vivieron, *qué les pasó*.

El caso de Cecilia es un caso de **militancia religiosa**. Ella ha concurrido a escuelas medias confesionales y la vida en la actividad parroquial, en ocasiones, funciona como una extensión a los fines de semana para el encuentro con los pares. Ella *encontró allí algo distinto, algo que la deslumbraba, algo que la convocó a juntarse con otros en el grupo misionero, a asumir un compromiso para transformar la realidad, a poner la vida en algo:*

*“El cura que había en la parroquia cuando yo recién entré, era recontra intelectual... Y claro yo vivía **algo tan distinto** en mi casa... a mí no me importaba entender, a mí lo que **me deslumbraba** era que alguien hable de cosas re-interesantes (...) Siendo adolescente comencé a participar en un **grupo misionero que me hizo conocer otra realidad** y otro compromiso de parte mía (...) y por otro lado... **me gustó esto de poner la vida en algo**”* (Cecilia)

Otros tres de maestros relatan experiencias de participación en centros de estudiantes de la escuela y del profesorado:

*“Me la pasé militando en el centro de estudiantes por fuera de las organizaciones y los partidos... siempre yendo a todas las reuniones, **cuestionando** el aparataje. Estoy seguro de que **eso me formó un montón como docente, sobre la imposición que el aparato te pone y que estás obligado, que no se puede disentir.**”* (Juan)

*“Fue a partir de militar en el centro de estudiantes de la escuela secundaria, a través de instancias de militancia y de discusión que **se fue despertando la necesidad de hacer para intervenir en la sociedad (...)** En el magisterio formamos el centro de estudiantes y fue una experiencia fundamental... **era fundamentalmente un lugar de formación...** era un lugar para aprender, para aprender con los compañeros, para **aprender a discutir, para aprender a escuchar, para aprender a argumentar, para hacer más sólidas nuestras posiciones.** (...) era notable: a los que estábamos en el centro nos iba bien en las materias, primero porque **teníamos la conciencia de que era importante estudiar, pero además porque nos brindaba herramientas, discusiones, argumentos, porque estábamos en algo.** Esto que la lucha **genera conciencia nunca mejor dicho.**”* (Horacio)

*“Yo vengo de un colegio secundario, que está por así decirlo **politizado**, muy similar a lo politizado que puede estar la universidad, es decir partidos políticos, organizaciones, prácticas de volantes, toma de secundarios, etc. Y yo durante mi secundario era de los que se interesaba por **ciertas dimensiones de la militancia (...)** Una imagen para mí fuerte del tránsito por el magisterio, tiene que ver con la militancia (...) en ese momento había un vacío tal de eso que **incomodaba, que te llamaba a decir algo hay que hacer con esto** y ahí empezamos a juntarnos con algunos pocos que estábamos más cercanos pensando en eso. (...) **Y empecé a vivir la institución y la carrera como desde otro lugar, no como un estudiante que viene a cursar sino como un militante preocupándose más por la generalidad, por lo que es y lo que debería ser, lo que puede ser, por qué problemas teníamos, fue empezar a pensar más en todos los estudiantes, no solo en uno como estudiante. Y todo eso te empezaba a llevar a otra cosa, a otra cabeza.**”* (Nicolás)

Juan, Horacio y Nicolás comparten la experiencia de haber transitado por colegios donde los centros de estudiantes son una marca distintiva. La *militancia política estudiantil* en el centro, es

casi una experiencia “obligada” en estas escuelas. En ella tuvieron los primeros acercamientos a la militancia o al roce con ella: a las discusiones, a los debates, al pensamiento organizado⁶⁵ y al pensamiento crítico⁶⁶. Juan y Horacio, a pesar de haber cursado durante la desmovilizada década de los 90, destacan de su tránsito por ellos el “*cuestionamiento*”, “*la discusión*”, “*la argumentación*” como prácticas formativas, que promueven el actuar, el hacer algo. Un hacer que vuelve significativo el estudiar, que genera conciencia. Por su parte Nicolás, que cursó entre 2001 y 2005, atravesado por el “que se vayan todos”, destaca que entonces le interesaban otras dimensiones de la militancia más allá de lo político partidario. Su militancia estudiantil, cuenta, “*se dio con el año que se cumplían los 30 años de la dictadura militar*”. Tiempos en que la palabra militancia comenzaba a recobrar un lugar y cierta simpatía en algunos sectores sociales.

Eugenia por su parte descubrió la militancia en otra esfera diferente:

*“En el 95...comencé a militar en H.I.J.O.S. Esa fue una **experiencia muy rica desde la construcción colectiva**, desde el diálogo con la sociedad también, de entrar a las escuelas de otra manera, íbamos a hacer charlas a los secundarios (...) **Fue un ejercicio de intercambio, de debate, fueron interesantes esos espacios. Y a nivel más personal, fue de mucha elaboración de mi propia historia y eso me llevaba mucho tiempo y mucha energía.**”*

Eugenia inicia su militancia junto con la conformación de un espacio “*que se construyó desde el dolor*”: en H.I.J.O.S. Al igual que el resto de los integrantes, la convocaba “*el recuerdo, la memoria y el compromiso*”. Ese fue el lema del primer encuentro. Al principio solo **buscaban estar juntos, conocerse y compartir experiencias**. Pero con el tiempo “*surgió la necesidad de hacer algo más*”.... Entonces, nació la idea de la agrupación y su nombre: “*Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio*”⁶⁷.

⁶⁵ “El pensamiento organizado surge por el razonamiento. Razonar implica descubrir los supuestos sobre los que se asientan nuestras afirmaciones, crear o realizar inferencias sólidas o válidas, ofrecer explicaciones convincentes, elaborar clasificaciones y definiciones defendibles, articular descripciones, formular juicios y argumentar coherentemente”.(González Reyes, E. UNAM, 2003)

⁶⁶ “El pensamiento crítico involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente pero, por otra parte, también requiere de una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva” (Díaz Barriga, F., UNAM, 2001).

⁶⁷ Del portal de HIJOS

http://www.hijos-capital.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=400

Al igual que Juan y Horacio, Eugenia también valora la militancia como un espacio para el “intercambio y el debate”; también como “una experiencia muy rica”. En el tránsito por esta experiencia **a Eugenia le pasó tener que elaborar su propia historia, construir su identidad como hija de desaparecidos**. Se trató de un tiempo que lo “vivió con mucha energía”. Más allá del dolor que esa elaboración significaba, el tránsito por la militancia en un espacio que nació para acompañar esa construcción y que promovía la búsqueda de verdad se transformó para Eugenia en una experiencia formativa:

*“la militancia te enseña mucho acerca del trabajo, del compromiso, de esto de **trabajar por algo que vos querés, que querés lograr y que vas a lograr en colectivo con otros, a cambio de nada, a cambio de los cambios que vos querés lograr...**”*

Como en ese entonces, hoy, reflexionar sobre sus experiencias vividas le permitió a Eugenia la revisión de su propia historia, mirar su pasado desde su presente. Al finalizar la entrevista expresó “*qué le pasó*” al hacerlo: “*esto de recorrer mi historia me movilizó y los recuerdos siguen apareciendo, gracias por ofrecerme esta posibilidad.*”

Como último tramo de esta estación de itinerarios militantes, abordaremos ahora los recorridos por la **militancia social**, aquella que se realiza por fuera de los aparatos o partidos políticos, que también encontramos como un tema común en cuatro de nuestros maestros:

*“Cuando estuve militando en la Asamblea del Cid Campeador, me junté con otros maestros y **dábamos apoyo escolar**. También organizamos una Asamblea de los chicos con los que venían al apoyo y con los hijos de militantes de la asamblea y armamos una biblioteca.”* (Eugenia)

*“Cuando estaba en la escuela secundaria estaba con una compañera, que estaba militando, va trabajando en un comedor de la iglesia y entonces fuimos a probar (...) Y bueno, **ahí empezamos a estar a la búsqueda de hacer algo**, y un amigo conoce en la facultad a dos de las referentes de la Casa Cambalache, un proyecto comunitario en la Villa 21-24. Y bueno, **fuimos a probar...a dar una mano en primaria...** Pero después se necesitó alguien que pudiera dar apoyo en matemática en secundarios y ahí quede yo... Y **fue una experiencia muy intensa, muy intensa.** (...) y **me abrió la cabeza** escuchar nuevas miradas, otras experiencias, otras realidades, otras formas de pensar... cosas que a mí nunca se me hubieran ocurrido”* (Horacio)

*“Algo que fue muy fuerte... cuando recién estábamos activando el centro... fue que empecé a participar en una villa. Fui con una compañera para **dar apoyo escolar**.... empezamos a caminar, y de repente me doy cuenta que estamos en una villa (...) mi cabeza no es que estaba acostumbrada a esas cosas... y **eso fue como una ruptura**... digo pensando como un chico de clase media, que vive en una burbuja... **fue una ruptura fuerte para mí.**” (Nicolás)*

Algunas cuestiones que los maestros han destacado de sus itinerarios militantes tienen que ver con que tal experiencia les permitió producir y acumular saberes vinculados **a un modo de pensar y organizar una tarea colectivamente: cuestionar, discutir, escuchar, respetar diversas opiniones**. Así el **dar apoyo, dar una mano**, resultaron un modo de acercamiento a la “humanidad”; acercamiento que implicó “*mirar de otro modo*”, “*aperturas*” y “*rupturas*”. Y también *salir de la burbuja, abrir la cabeza, incomodarse*. La participación fue cobrando sentido, comenzó a “actuar” en el sujeto, permitiendo *escuchar nuevas miradas, otras experiencias, otras realidades, otras formas de pensar*, a vivir desde *otro lugar*, a dejarse llevar a *otra cosa, a buscar qué se puede hacer, qué se puede aportar para cambiar algo*. En ese acercamiento y en esa apertura y ruptura, Juan aprendió a “*disentir*”, Horacio comenzó en la “*búsqueda de hacer algo*”; en Cecilia nació la necesidad de “*poner la vida en algo*” y de “*hacer algo que sea como la vida entera*”; en Nicolás se instaló la preocupación de “*lo que pasa y lo que puede ser*”; y Eugenia empezó a “*elaborar su propia historia*” que es también la de una sociedad que busca reparar un pasado doloroso, quizás el más cruel de su historia.

Como cierre de la exploración realizada en esta primera estación, estamos en condiciones de señalar que cada uno de nuestros maestros “son portadores de *marcas*”, particularidades, que les ha dejado la experiencia vivida en sus itinerarios no escolares recorridos. Sin bien no todos nuestros maestros han podido “revelarlas” o “ponerlas de manifiesto” en el sentido de explicarla, no obstante nuestros docentes han reconocido que portan marcas. Los “aprendizajes adicionales” no siempre pueden ser explicados. En ocasiones, hay alguien o algo que puede dejar huellas sin que uno lo advierta, nos recuerda Jackson (1999) Veamos qué marcas hemos podido identificar a través de los relatos de cada uno de los maestros.

En primer lugar, dentro de los itinerarios recreativos, en el acampar y ser acampantes **los maestros valoran haber acumulado saberes de diverso tipo**: “*armar equipos de trabajo*”, “*estar con otros*” y “*hacer entre todos*”; “*organizar y enseñar a organizar*” y “*crear*

condiciones"; *"experiencia en lo recreativo"*. Han experimentado *un modo de vivir, de hacer y de ser* en un mundo singular, en un tiempo y un espacio que es otro, diferente al cotidiano. La experiencia vivida es significada y recuperada subjetivamente en forma de un "saber práctico", vinculado con un "modo de ser docente" ("ese soy yo"), con un "modo de hacer la enseñanza" ("crear condiciones para que los chicos puedan gestionar...") o con un "modo de vivir la educación"; de *"modelos y experiencias de gente que depositaba algo en educación"*.

En segundo lugar, en los relatos de las experiencias por los itinerarios artísticos recorridos, **surgen con fuerza evocaciones referidas a sentimientos, emociones, identificaciones, sensaciones**; pero también a aprendizajes diversos que han acumulado: *"la actuación y la expresividad... el saber leer los rostros..."*; *"otra manera de relacionarse con el mundo"*; *"hacer con"*; *"mundos que se abren"*. La experiencia vivida, singular y subjetiva, operó transformándolos: el teatro fue vivido como un mundo que *conmovió*, como *posibilidad* de expresión; en los talleres todo cambiaba y pasaban cosas, abrían mundos nuevos; se vivían como espacios para *hacer con*, para *no aburrirse*, para *pasarla bien*, para *despertar la sensibilidad*.

Finalmente, en relación con la experiencia vivida en espacios militantes **los maestros se refieren a disposiciones o actitudes ante lo social**. La relación con el mundo, el hacer algo con otros por el bien común, por la transformación de la realidad cruzan de algún modo sus discursos en relación con el sentido que encontraron en esos espacios militantes: *"el poner la vida en algo"*; *"a estar a la búsqueda"* y *"el aprender a discutir, aprender a escuchar, aprender a argumentar"*; *"el hacer algo con lo que se tiene"* y *"empezar a participar"*; *"el disentir"*; *"el trabajar por algo que se quiere lograr"*.

3- Los primeros desempeños docentes

A ser docente se aprende desde antes de transitar la formación inicial. Porque la construcción del rol y la adquisición de los *"gajes del oficio"* (Alliaud y Antelo, 2009) comienzan desde el ingreso a la escuela como alumno. A ser docente se aprende también después de la formación inicial. Porque a enseñar se aprende enseñando; por ello en la práctica docente la formación es continúa.

Sobre este tema - la formación docente como un proceso de larga duración- se han ocupado diversas investigaciones. (García, 1999; Davini, 2002; Alliaud, 2004; Knowles, 2004)

Más allá de la familiaridad con el rol, con aspectos de la tarea y con la escuela como institución, no son pocas las incertidumbres, angustias o temores que generan en los docentes noveles los primeros desempeños. Estos constituyen una instancia “fuerte” en la formación docente. Los maestros deben enfrentar un aula con niños y niñas “reales”, comenzar a enseñar y además construir el “rol docente”. La tarea que tienen por delante -asumir la responsabilidad de enseñarse presenta “gigantesca”: enseñar a leer y escribir, gestionar la clase, planificarla, enseñar a escribir “sobre los renglones”, corregir, atender a los padres, generar un clima de trabajo en el aula con una treintena de niños que parlotean y ríen, orientar en la resolución de un conflicto a dos niños que no se ponen de acuerdo y lloran... Todas estas cosas no resultan novedosas para el docente novel. Lo acuciante es *cómo hacer para afrontarlas* sin naufragar en el intento. Es por ello que durante los primeros momentos, el acompañamiento y la formación profesional resultan factores clave. Sobre ello también se ha investigado mucho y también se ha avanzado en las políticas de formación docente a través del desarrollo de programas que se proponen facilitar la inserción de los docentes noveles en las escuelas. (Vezub y Alliaud, 2012)

En esta segunda estación hemos explorado en los relatos cuáles fueron los primeros desempeños docentes de nuestros maestros y en relación a ello por un lado cómo los vivieron, qué sintieron, qué les pasó, qué aprendieron en ellos, qué recuperaron en ellos de la experiencia vivida en sus itinerarios no escolares; y por otro, cómo se vincula su inserción en estos primeros desempeños con los itinerarios de sus trayectorias sociales.

“...en el '98 cuando me recibí en ese momento era bastante difícil, era un momento de mucha inestabilidad en el sistema... estuve todo el primer año que me recibí haciendo suplencias, pero muy cortas...no se conseguía nada... Después, por la madre de una amiga que era bedel del Normal 1 que me consiguió una entrevista –no sé qué habrá pescado ella: esta chica puede ir ahí, le va a gustar, va a querer- ... entré al Programa ZAP en el '99. Ahí fue entrar a la escuela pero desde otro lugar... Era un espacio muy interesante porque era entrar a la escuela pero con un espacio de capacitación, tratando de tener una mirada de fortalecimiento de los primeros años de escolaridad, con la hipótesis de que la adquisición de la lectoescritura y las primeras experiencias

escolares son fundamentales para la trayectoria que viene después. **Eso fue formativo.** Además, **se promovía el trabajo en equipo... trabajar en pareja pedagógica... Ese programa me marcó en la búsqueda de no trabajar sola... de trabajar con otro maestro en el aula y...de acompañar el trabajo con una permanente reflexión sobre la práctica y con espacios de capacitación.** Después en el medio me fui 6 meses de viaje por Latinoamérica, volví a ZAP y en 2001 comencé a trabajar en Puentes Escolares. (...) **A mí me enriqueció mucho esa experiencia que era pensar dispositivos diferentes, más flexibles y buscar puentes, de ahí el nombre, puentes en la escolaridad. Nosotros hacíamos talleres en centros de día donde los chicos en situación de calle circulaban y la propuesta tenía que ser lo más maleable posible porque teníamos que poder encontrar la manera de que el pibe se conecte con el aprendizaje, con el aprendizaje escolar”** (Eugenia)

“...como maestro recibido que me pagaban **empecé a trabajar en La escuelita** en el año ‘98, cuando volví de estar un año afuera. **Ya trabajaba desde antes, en el Jardín de La escuelita... yo empecé, no en una escuela, empecé en el Jardín y es una escuela que yo conocía bastante porque, mi novia, trabajaba hacía años ahí. Y la escuela primaria estaba arrancando, primero fue un grupo, después dos. Era un espacio que había que inventar...había que inventar quién era el maestro de “La xxxx” primaria... ¿Quién es, qué hace, qué mira, qué no mira? ...Yo aprendí un montón, aprendí mientras aprendían, con los pibes, con las familias... Después se empezaron a armar acompañamientos, por ejemplo, de asesorías pedagógicas. Muchas reuniones entre nosotros, que éramos muy poquitos. Estaba bueno. Creo que estaba bueno pero también yo estaba empezando desde otro lugar. .. Inventamos un modo de armar nuestras reuniones: tenemos que lograr que de la reunión nos quede una pregunta que nos esté partiendo la cabeza... Eran intentos de que hubiera sentido todo el tiempo (...)** Después, empecé a trabajar en Puentes Escolares, que era un espacio donde **también había que inventar el rol.** (...)La Escuelita es mi única experiencia en espacios no públicos, que es un intento de educación a través del arte. **Fijáte la proximidad y la influencia de mi experiencia con el I.V.A”** (Juan)

“Cuando estaba en el profesorado me salió una suplencia en el Lasalle... porque el cuñado de la secretaria del Episcopado, era el director del colegio... **Esa experiencia me la acuerdo como mala.** No sé, los chicos me querían pero me acuerdo que gritaba mucho, **no podía controlar el orden... bah no sé si había que controlarlo, por ahí era la imagen de la clase ideal que no existe... ideal en esa época... No sé qué hacían los chicos, pero me acuerdo que yo gritaba...**

*Hice varias suplencias cortitas ahí... que las podía hacer porque en el Episco, donde yo era secretaria de la secretaria, **me dejaban faltar cuando tenía suplencias (...)** cuando recién me recibí de maestra **no había una consigna escrita en el pizarrón que yo no tenga escrita en algún lado...** ahora sí me animo a pensar una consigna en el momento, tengo carpeta didáctica todo, pero como redacto la consigna es como se va dando... pero en ese momento ni loca hacía eso...Después me anoté en la municipalidad ... **hice muchas cortas suplencias.** Después me fui un tiempo a privado porque **en el estado no salía nada**, era re difícil entrar al estado en esa época... ...Y empecé a trabajar en “xxx”, en Recoleta... ahí **aprendí un montón** porque tenían coordinadoras por ciclo, era una escuela buenísima, **aprendí un montón, aprendí a trabajar con los chicos en el aula**, porque el profesorado no te da muchas herramientas... **te hacés mucho trabajando...** tenía una coordinadora de lengua que estudiaba letras en la UBA y sabía mucho... y tenía una coordinadora de matemática que había hecho un posgrado en Francia, se sabía un montón de didáctica de matemática y ahí trabajé 3 o 4 años.” (Cecilia)*

“...me recibí de maestro en diciembre de 2005 y para febrero de 2006 ya **había renunciado a la fábrica...** me inscribí en los listados y para mayo me llamaron para una suplencia... así, **hice suplencias cortas** hasta que **tuve suerte y enganché un interinato** ... hasta que titularicé en 2011 y desde 2012 estoy en la xxx DE 3... **siento que tuve una suerte proporcional a mi esfuerzo...**” (Claudio)

“... cuando estaba por recibirme, llegó una convocatoria del Programa Maestro más Maestro de ZAP... **te tomaban un examen, se hacía un examen de perfil...** se hacía como un acto público interno del programa y de toque comencé trabajando en una escuela... y otro medio año en otra escuela (...) **en la primera escuela que estuve la experiencia fue muy dura, la pase muy mal, muy mal, y a su vez muy convencido de que sí, de que era algo interesante (...)** con dos docentes que tenían bastantes años en el sistema y que **tenían particularidades no tan agradables**, no compartía el enfoque y las maneras; era una situación muy potente para ser un vago y no hacer nada...e intentar hacer algo se hacía muy difícil...era sentir que no funcionaba y **yo no quería eso, yo quería trabajar.**(...) Entonces la regente del profesorado, que había sido profesora mía, me avisó que iban a salir en acto público cargos acá en el Normal xxx al año siguiente... y tuve suerte ... y decidí estar acá (...) Una imagen muy fuerte que tengo de esos primeros tiempos era como que **yo como maestro era el capitán de un barco que no sabía muy bien a donde iba.** Empezó el año, y **no sabía lo que duraba el año escolar, no lo había vivido** en mi formación, no

lo había vivido como alumno tampoco, y sin embargo uno está en esos roles, está en reuniones de padres...Así que en mi primera reunión de padres, y yo **como Capitán del 'Soledad'** por así decirlo... **yo era un maestro de 21 años** y los padres me veían muy joven... Era fuerte, porque no es que yo podía justificar las cosas desde la experiencia, sino desde mi saber y mis ganas. Y **tenía mis cosas buenas y mis cosas malas con mi no edad**, y eso era algo que había que bancarse... (...) **para acompañar esa inserción** empecé a participar en un grupo de reflexión sobre la práctica en el Centro cultural de la Cooperación; **eso fue también una instancia importante**, fue una experiencia, una dinámica que me empezó a acompañar en general..." (Nicolás)

"Cuando me recibí en el 2002, **comencé a trabajar en xxx** (una es escuela privada)... una escuela siniestra, por un lado por el nivel de elitismo absoluto... Excelentes maestros, contaban con ventaja de pagarles mucho más que en cualquier otro lado, de tenerlos todo el día para ellos y de **contar con un equipo de formadores, de capacitadores**. Estaba Héctor Ponce en matemáticas, del cual aprendí también un montón. Y **por otro lado había un mal clima de trabajo**...de competencia, de exhibicionismo, de celos, que para mí estaba generado institucionalmente. Porque para mí **los docentes eran muy buena gente, formados**, que querían a los pibes, no eran cancheros...Entonces **no la pasaba bien**. Aunque aprendí un montón, no? Pero apenas pude me las piqué... Pero **aprendí un montón**... de didáctica de la matemática, De secuencias ya organizadas, de un maestro que narraba muy bien también aprendí un montón... yo tenía el cargo de auxiliar, con la maestra aprendí un montón. Y **de ahí me fui a xxx**, otro perfil de escuela, también privada, más tranquila en cuanto a la exigencia y arrogancia de los padres...Pero era el 2004... y empezaron a pagar mal... Y se armó un cachengue, nos re-plantamos... al punto que echaron a un compañero y se pudrió todo y no se lo esperaban... al año siguiente nos fuimos 8 maestros... **Esa fue una experiencia colectiva también interesante**. Cuando con los maestros estas en la misma, el trabajo se hace mucho más rico. **Ahí aprendí las cuestiones más vinculadas a la responsabilidad docente** ... en hacer un boletín, en llevar adelante una reunión de padres, en tener a cargo un grupo, son responsabilidades diferentes a la didáctica. (...)Una experiencia interesante que nace en esos **primeros tiempos**, es que con compañeros que nos habíamos conocido durante la formación... **armamos** lo que ahora es el "Grupo de maestros Luis Iglesias"... básicamente **éramos un grupo de docentes jóvenes que queríamos romper el aislamiento y la soledad** a la que la tarea te compele... decidimos juntarnos periódicamente... a **conversar sobre la práctica**... 'mucho' (sic) no teníamos experiencia importante en la práctica, algunos recién estábamos empezando..." (Horacio)

Los primeros desempeños profesionales de nuestros maestros en general están signados por un tiempo, fines de los '90, donde “era difícil” entrar a trabajar “en el Estado”, es decir en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. En este contexto observamos que algunos de ellos, iniciaron sus primeras inserciones docentes realizando “varias suplencias cortas” antes de realizar una experiencia de más larga duración: Cecilia en una escuela privada confesional de “elite”; Eugenia en el Programa Z.A.P., dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; y Claudio “consiguió” un interinato en una escuela pública. Otros, enseguida después de recibirse, consiguieron empleos docentes en “escuelas privadas” (Juan y Horacio) y en el Programa Z.A.P. (Nicolás). Es decir todos pudieron rápidamente colocarse en un puesto de trabajo docente.

La diferencia en el ingreso a la docencia entre quienes han ingresado a trabajar en escuelas públicas y quienes lo han hecho en escuelas privadas o en programas del ministerio, es que estos últimos han sido “elegidos” atravesando una selección y/o entrevista personal. En estos casos la selecciones suelen realizarse sobre los “antecedentes” (*¿trayectorias?*) y en las entrevistas se suele evaluar “perfil” del candidato y sus posibilidades de adecuación a la propuesta institucional.

Avanzando con los interrogantes que nos convocan al análisis en este capítulo, veremos ahora *¿Qué evocan nuestros maestros de sus primeros desempeños docentes? ¿Qué les pasó? ¿Cómo los vivieron?* Notamos que en sus relatos refieren con fuerza a algunos aspectos “negativos” en relación a cómo vivieron esa experiencia, qué les pareció, tanto respecto a la tarea específica en el aula (*“fue una experiencia “mala”; “gritaba mucho”, “no podía controlar el orden”, se sentía una gran “soledad”*) como al clima institucional (*“la pase mal, muy mal, fue una experiencia muy dura”, “no la pasaban bien”, que “había un mal clima de trabajo”, que tuvieron “compañeros docentes no tan agradables, que no compartían el enfoque”*).

Sin embargo también recuperan aspectos “positivos” como el cariño de los chicos, tener compañeros que eran muy “buena gente”, “muy formados”; o también que la experiencia “era algo interesante”, “era entrar pero a la escuela desde otro lugar”; también que “les daba muchas herramientas”; que “era un espacio para inventar” o para “inventarse como maestro”; o que tuvieron “suerte”.

En algunas de las experiencias evocadas podemos observar cómo se actualizan las imágenes de la mala (que grita) en contraposición a la buena (que pone orden) (Alliaud, 1993) También resulta significativo para este estudio observar cómo los docentes iniciaron sus desempeños con diferentes imágenes a cuesta acerca de qué es un buen docente (algunas favorecidas por la institución donde se iniciaron). Tales imágenes implican significados diversos acerca de qué es un buen docente, propios de los discursos de las tradiciones en la formación docente.

“Cuando recién me recibí de maestra no había una consigna escrita en el pizarrón que yo no tenga escrita en algún lado...”; “no podía controlar el orden... bah no sé si había que controlarlo” (Cecilia); “...no es que yo podía justificar las cosas desde la experiencia, sino desde mi saber y mis ganas”(Nicolás); “había que inventar quién era el maestro de La Escuelita...qué mira, qué hace... había que inventar el rol”(Juan); “... decidimos juntarnos periódicamente... a conversar sobre la práctica...” (Horacio); “...acompañar el trabajo con una permanente reflexión sobre la práctica... encontrar la manera de que el pibe se conecte con el aprendizaje...” (Eugenia)

A través de estas voces notamos que las imágenes más fuertes de **buenos docentes** incorporadas en los discursos de nuestros docentes acerca de sus prácticas son fundamentalmente dos, la del “docente ejemplar” de la tradición normalista y la del “intelectual transformador” que podemos acuñar en la tradición de la pedagogía crítica que comienza a sedimentarse por la década de los 90, época en la cual nuestros maestros se inician en la formación docente.

¿Qué aprendieron en el tránsito por las primeras experiencias de sus prácticas docentes? De los relatos emergen valoraciones en torno al aprendizaje de saberes didácticos, principalmente de la matemática, de la lengua, o cómo organizar secuencias de enseñanza; también saberes pedagógicos acerca de cómo gestionar la clase; cómo llevar adelante una reunión de padres; cómo hacer un boletín, a mirar, a escuchar, a encontrar la manera en que los chicos se conecten con el aprendizaje; a reflexionar sobre la práctica; a buscar diversos dispositivos para enseñar sujetos diversos a su; a trabajar en equipo, en pareja pedagógica; a armar reuniones de docentes. En general aprecian del ingreso a la escuela como docentes el haber podido “aprender con otros” ya sea con asesores, con capacitadores o con los compañeros docentes. A partir de estos saberes y del acompañamiento en la tarea por los diversos actores **los maestros se sintieron enriquecidos y formados**. Por último, en la participación en diversos grupos de reflexión sobre la práctica

(C.C. de la Cooperación- Grupo de Maestros Luis Iglesias), en conjunto con colegas y a partir de un ejercicio periódico, nuestros maestros *han construido un saber pensar sobre de la práctica docente*.

¿Qué saberes acumulados en sus itinerarios no escolares evocan haber recuperado nuestros maestros en sus primeros desempeños? Por un lado, aunque no lo hacen explícitamente, notamos que en sus primeros desempeños destacan algunas cuestiones que se vinculan de algún modo a experiencias vividas en sus itinerarios no escolares, por ejemplo Eugenia destaca “*la reflexión sobre la práctica*” del mismo modo que cuando refirió a su experiencia en H.I.J.O.S. recuperaba “*el ejercicio de intercambio, de debate que allí se daba*”. Juan evocó que en su primer desempeño entró a una escuela donde tenía que “*inventar quién era el maestro de esa escuela*”, él que había transitado por un espacio de “*hacer con*” como definió al I.V.A. Cecilia recordó por ejemplo que cuando comenzó a trabajar “*no había una consigna escrita en el pizarrón que no tuviera escrita en algún lado*” vinculando esto quizás con sus primeras experiencias de catequista en la que le tocó trabajar con otro compañero que nunca planificaba nada y que le generaba incertidumbre. Nicolás, al recordar un primer tiempo difícil de sus primeros desempeños se vio en una imagen como la de “*Capitán del Soledad*”, es decir de un barco a la deriva, sin embargo reconoce que se sentía “*fuerte*” y además pensaba “*que eso era algo que había que bancarse*”. Algo que lo ayudó mucho, señaló en su relato, fue participar de grupos de reflexión sobre la práctica, reflexión que ayuda a pensar; quizás como aquella que ha vivido en los grupos de recreación, donde la reflexión ayuda a afrontar los conflictos y las dificultades cotidianas que la vida en grupo plantea. Horacio entró a trabajar a una escuela donde destaca el lugar de la didáctica de la matemática; él dominaba muy bien lo disciplinar de ese campo de saber y haber experimentado su enseñanza en diversos espacios le permitía “*sentirse seguro*” y disponer su atención a “*aprender de didáctica*”.

Por otro lado, en general se refieren a que ya habían vivido (más allá de lo escolar) situaciones ligadas con la enseñanza, con la transmisión, con el estar en grupos de trabajo, con proyectar una tarea, con tener propósitos y sentidos en lo que se hace. En esta dirección, observamos que *enseñar, transmitir, compartir saberes en espacios diversos, crear dispositivos alternativos al de la escuela primaria común o innovarlos*, son experiencias que nuestros docentes han experimentado en los itinerarios no escolares de sus trayectorias sociales, antes o en paralelo a

sus primeros desempeños y que valoran como significativos. (Se trata de experiencias en espacios militantes a las que ya nos hemos referido, como dar apoyo escolar “en una casa comunitaria”; o “entraban a las escuelas de otra manera... a dar charlas en los secundarios” (con H.J.O.S.); o en espacios “experimentales” como el caso del trabajo del taller de “la palabra y plástica”; o en espacios religiosos, enseñando “catecismo” en la parroquia; o en espacios recreativos, siendo “líder o maestro” de campamentos.)

Finalmente, nos preguntamos ¿cómo se vinculan las trayectorias sociales de nuestros docentes con la inserción en sus primeros desempeños?, ¿qué papel juegan?, ¿de qué modo la experiencia acumulada sus itinerarios no escolares favoreció tal inserción? Los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales transitadas juegan un papel importante, aunque no determinante, en la colocación en los primeros puestos laborales en la docencia.

La “*afinidad*” entre los ámbitos de los itinerarios no escolares transitados y las características institucionales donde se dan esos primeros puestos es una de las vinculaciones halladas a través del análisis de los casos con los que hemos trabajado en este estudio. El caso de Cecilia da cuenta de ello, quien entre sus primeros puestos laborales figura su desempeño en un colegio confesional católico de élite. Esta característica se vincula con el tránsito de Cecilia por colegios confesionales en su trayectoria escolar media y en la formación inicial así como con su **itinerario militante religioso**, donde la Iglesia resulta el nexo de referencia. Cecilia había realizado sus primeras suplencias, muy cortas, en un reconocido colegio católico que atiende sectores medios. Ello fue posible por un contacto (la cuñada del director del colegio). Para las escuelas católicas ser un miembro “activo” de la iglesia –o militante- es un antecedente valorado para la selección de su personal.

Otro ejemplo del mismo tipo de vinculación por afinidad es el caso de Juan. Su **itinerario no escolar en educación por el arte** lo vincula con fuerza a su la escuela donde se estrenó como docente. Esta institución es reconocida como un Centro de Expresión Infantil que “comienza como talleres de arte, plástica y música en 1959 y aparece contemporáneamente a lo que se llamó Educación por el Arte”. Y de hecho él también así lo señala “*Fijáte la proximidad y la influencia de mi experiencia con el I.V.A.*” Antes que en la primaria, Juan comenzó a trabajar en el jardín de esa escuela, dando un taller de música. Una característica del proyecto de esta institución, es que busca conformar su planta docente con personas que tengan otras formaciones, otros recorridos

diferentes a la formación inicial. Otra particularidad de esta escuela es que los docentes que ingresan a trabajar a ella son seleccionados a partir de “referencias” señaladas por conocidos muy cercanos a la institución: la referente de Juan fue su novia, “*que hacía bastante trabajaba allí*”.

Un “**dominio de saberes para la enseñanza**” resulta muy relevante para ciertas instituciones “progresistas” en las que se promueve una enseñanza renovada en los enfoques de cada área de saber. Así, el caso de Horacio, señala una vinculación entre su primera colocación laboral docente y el dominio de **un saber disciplinar** así como también un mínimo *saber acerca de la enseñanza* que ha ido construyendo en sus itinerarios no escolares (y escolares también). En su relato ha reflexionado sobre ello y así lo expresó: “*...haber ido al Nacional Buenos Aires... haber trabajado en el Museo Participativo de Ciencias, en un diario y en un instituto de preparación de exámenes de ingresos; haber pasado por la Universidad y el consecuente dominio de la matemática, disciplina esquivada en la primaria si las hay, creo que me facilitó la inserción en los primeros trabajos docentes*”... Como él mismo lo señala, en su trayectoria se destaca una importante formación en el saber matemático así como también un vínculo con la enseñanza, experimentada en sus diversos itinerarios laborales y militantes, pero también cuenta con la marca de su propia escolaridad media. En general, en este perfil de escuelas privadas, que atienden sectores socioeconómicos medios-altos, la enseñanza de la matemática cobra una gran relevancia; por otro lado, muchas familias de estas escuelas suelen elegir los colegios preuniversitarios para la escolaridad media de sus hijos; y Horacio tenía un “broche” significativo para ser elegido.

Por último, encontramos que “**el perfil de los aspirantes**” –el cual se va configurando a partir de las diversas trayectorias recorridas más allá de la preparación formal- es un aspecto considerado por determinadas instituciones. En este grupo se encuadran Eugenia y Nicolás, quienes a partir de una entrevista y selección de antecedentes fueron “elegidos” para ingresar a su primer puesto laboral en un programa del ministerio de educación que atiende sectores vulnerables (Z.A.P.), tal como ellos mismos lo señalan: “*te tomaban un examen, se hacía un examen de perfil...*” (Nicolás); “*había que pasar un coloquio... había un perfil*” (Eugenia) Y es Eugenia, quien al relatar la experiencia reflexionó sobre algunos requisitos que debía reunir ese perfil: “*Yo no sé qué pescaron, la verdad es que no sé...el compromiso con el trabajo, el compromiso con la educación como derecho educativo... Poder reflexionar sobre la propia práctica y decir: -*

Pensemos, tenemos que encontrar la solución a cómo ir buscando la manera... Tener otra mirada, tener flexibilidad en la mirada... Y tener disponibilidad para trabajar con otros, en equipo, hay muchos en la escuela que no saben trabajar así.” Ambos docentes tienen en común el haber itinerado por espacios recreativos y militantes. Los saberes acumulados por ellos en tales itinerarios con sus propias singularidades los acercan en algunos rasgos a un perfil similar: el trabajo en equipo, la reflexión sobre la práctica, enfrentar desafíos para solucionar problemas.

El capital social y cultural acumulado en la trayectoria escolar y también en los diversos itinerarios no escolares son capitales apreciados especialmente por las instituciones privadas que “eligen” a sus maestros. Tal elección es posible, como lo señala Horacio, debido a que cuentan “con la ventaja de pagarles mucho más que en cualquier otro lado, de tenerlos todo el día para ellos y de contar con un equipo de formadores, de capacitadores”. Se trata de una selección de los “mejores maestros” de acuerdo a los criterios considerados en cada proyecto institucional, para continuar la formación en el desempeño de su personal docente.

4- El saber que proviene de la experiencia

¿Qué saberes recuperan de sus experiencias vividas? Este interrogante nos orientó a reunir bajo este núcleo temático los saberes producidos en “los mundos vividos” por los entrevistados (Bruner, 1988) Señalábamos al comienzo de este capítulo, se trata de saberes no siempre sistematizados, en ocasiones no reconocidos y comúnmente desatendidos como tales en la formación inicial y por lo general también durante la misma formación profesional. Estos saberes fueron traídos a la superficie en el devenir de los relatos y fueron reflexionados, analizados y significados por sus protagonistas, para luego ser reconocidos como *un saber de la experiencia*. Sostenemos que **este saber actúa y forma** en los distintos momentos de la formación docente.

¿Qué relación tienen estos saberes con la construcción de un saber pedagógico? Por saber pedagógico aquí entendemos el saber acerca de la enseñanza y el aprendizaje, acerca de las posibilidades que tienen de enseñar y aprender en los diversos contextos particulares e institucionales concretos, “se trata en definitiva de un saber que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas a sus actores cuando las transitan y hacen” (Suárez, 2011:

120) El saber pedagógico no es el conocimiento formal de las disciplinas, por lo tanto se trata de un saber que no es recibido en la formación inicial, sino que en ocasiones los docentes reciben de otros docentes o los recrean; y que en ocasiones también construyen a partir de la experiencia. (*Ibid*)

El *saber de la experiencia*, permite a los docentes en sus prácticas pedagógicas *dialogar con y apropiarse de* distintos tipos de saberes o conocimientos -disciplinares, curriculares, profesionales- (Tardif *et al*, 1991). Se trata de un saber que resulta el punto de partida para someter y convalidar en la práctica esos otros saberes. Se trata de un saber que produce nuevos saberes a partir de la reflexión. Reflexión que unida a la conciencia individual resulta el origen del conocimiento y de la acción. Acción, señala Sacristán, que genera cultura intelectual en paralelo a la existencia del tal conocimiento. (Sacristán, 1990)

A continuación las voces de los maestros dan cuenta de ese *saber de la experiencia* acumulado en los mundos vividos, el cual a partir del relato es significado y reconocido como un *saber hacer*, saber disponible y valorado como sostén por nuestros maestros para afrontar sus primeros desempeños docentes, saber que se vincula con la construcción de un saber pedagógico.

Juan y la “disponibilidad” como saber

En su relato Juan habló acerca de la “disponibilidad” en varias ocasiones. En primer lugar al evocar el acompañamiento que su papá le brindó durante el curso de ingreso al colegio secundario, cuando muchas veces se ponían días enteros a estudiar: “*Mi viejo estaba disponible. Esa era la palabra*”. Otra ocasión, en que Juan utiliza el término, es para referirse a las propuestas extraescolares que el colegio secundario “ponía a disposición” del alumnado: no sólo conocimientos duros, sino también saberes de diverso tipo a través de variadas propuestas extraescolares.

“La palabra “disponible” es una palabra medio clave para ese colegio. Por ejemplo, a mí me interesaba la astronomía, iba a hacer el curso de astronomía optativo en el Observatorio... quería leer libros, la biblioteca estaba nutrida; tenía ganas de hacer deportes, hacía... Yo hacía judo,

hacía fútbol, hacía natación. Estaba buenísimo. A los 14 años empecé a bailar tango. Era lo disponible, había disponibilidades que uno usaba o no usaba.”

Avanzado su relato, Juan nuevamente refiere a la idea de disponibilidad al describir su intervención ante una situación conflictiva entre dos niños en la escuela:

“-¡Retáme y listo, Juan, te lo pido por favor, retáme y listo, así se acaba! ¡No importa lo que pienso, no importa lo que siento, nada, me retás y listo!- (Eso también hablaba del nivel de exigencia.)

-No te voy a retar, si querés que yo te ayude en algo, vení, yo estoy acá disponible. Charlen lo que tengan que charlar, si necesitan mi ayuda, estoy disponible y puedo mediar pero si no, yo no tengo ni que enterarme ¿Quién soy yo para enterarme por qué se pelearon, qué derecho tengo?”

Nos preguntamos e indagamos ¿qué quiere decir Juan cuando habla de *estar disponible*? Entre varias consultas realizadas nos quedamos con esta definición: “se aplica a la persona que está preparada y libre de impedimentos para un fin”⁶⁸. En esta dirección de “estar preparado y libre” nos encontramos con las ideas del filósofo Francois Jullien quien nos permitió ampliar el concepto desde un punto de vista particular: “la disponibilidad está en el principio mismo del comportamiento del Sabio: es anterior a todas las virtudes (...) es sabio quien sabe acceder a la disponibilidad; (...) la disponibilidad, como disposición interior que se abre a la diversidad, va acompañada de la oportunidad: **está disponible aquel que sabe** (...) y la misma capacidad de conocimiento tiene como condición el vaciamiento de la mente: **el “conocer” chino no es tanto hacerse una idea de algo cuanto volverse disponible a algo.**” (Jullien, 2013) (El resaltado es nuestro)

Estas ideas nos permitieron advertir que -a partir de los diversos saberes que tuvo a disposición en sus itinerarios no escolares- Juan construyó **un sentido de la disponibilidad como saber**, donde estar disponible es una disposición interior con los saberes que posee. No se trata de un saber instrumental, sino un saber vivencial. En la medida en que Juan fue construyendo este **saber en la experiencia**, tal saber lo fue moldeando, actuando y dando forma al docente que es.

⁶⁸ The Free, diccionario en línea

Volviendo al relato, Juan “se muestra” en la situación descrita con sus alumnos como **un maestro que sabe de qué modo hacerlo**; significa su actuación: *“Eso también hablaba del nivel de exigencia”*. “Sabe” que *retar* puede resultar una salida fácil o corta; en cambio *ponerse a disposición* –estando ahí *“por si necesitan ayuda”*– favorece en sus alumnos el desarrollo de la autonomía para resolver, para desenvolverse y para pedir ayuda, no solo para esta ocasión sino también a futuro. Estar disponible es para Juan un modo de enseñar. Y en este sentido la disponibilidad se vuelve un saber pedagógico.

Claudio y la “generosidad” como saber

En varias ocasiones durante su relato, Claudio se detuvo en sus profesores de teatro (Oscar) y de plástica (Emilio) referenciándolos como personas que dejaron “marcas” en él, que le llamaron la atención *“por su actitud ante la enseñanza”*. También evocó a un compañero de teatro (Héctor) que “lo ayudó” a prepararse para rendir la última materia del secundario:

*“Oscar, su talento como profesor estaba relacionado con **saber sacar lo mejor de uno... con permitir la creatividad, (...) nos dejaba ser, nos dejaba crear, y después con lo que sacábamos él nos iba moldeando”***

*“Emilio... un tipo muy sencillo, muy humilde, que también **fue una persona que me daba ganas de pensar en la posibilidad de la docencia...**”*

*“Héctor mi compañero de teatro... **gracias a él yo pude destrabar eso que tenía trabado...**”*

Al recordar a esos docentes y amigo, de los espacios no escolares por los que transitó, Claudio los vincula con “el dar” y con “el desinterés”, por su actitud “generosa” ante la enseñanza. Los rescata del pasado y los trae su presente, construyéndose a “imagen y semejanza” de ellos, creando y dando forma al maestro que es.

*“Las personas que conocí en mi vida me han enseñado gestos, actitudes, excelentes vínculos, generosidad... y yo **hoy soy un poco como han sido ellos, trato de ser generoso. Trato de reproducir eso, compartir lo que a mí me dieron (...)** Creo que esas marcas están en mí como docente. Por eso creo que **hay un dar y recibir...**”*

Cuando le han enseñado, Claudio lo ha vivido como que le han dado. Enseñar tiene que ver para él con una actitud generosa de “dar”. Este sentido de la generosidad en Claudio, lo entendemos como el que propone pensar Pineau: la “generosidad” como un derecho de la educación, *“educar debe ser, ante todo, un acto de dar... (no) como una forma de “sentirnos buenos”, sino dar como una apuesta a los otros, como un acto de confianza”* (2008: 33)

También observamos que en el relato Claudio, se pone en funcionamiento la “memoria redentora” (Loureiro, 1991) que actúa recuperando valores morales, como la generosidad. En actitud de reconocimiento y gratitud el alumno que ha sido se ve a sí mismo en el espejo de sus maestros y actúa como ellos, “generosamente”, donde la gratificación y satisfacción está en la tarea cumplida:

“Lo que me devuelve el alumno resulta muy gratificante, a mí me gusta lo que le pasa cuando entiende, porque me reconozco yo también en el gusto por entender y creo que tiene que ver con reproducir esta posibilidad de compartir conocimiento. Con alguien que no podía, yo desde mi rol, hacer que pueda...”

Lo que a Claudio le pasa, lo que siente, lo que vive, nos recuerda la idea de Merieu acerca de la *“dimensión oculta de la profesión”* esa *“especie de vibración particular de la que son portadores los maestros y que no se puede reducir a la lista de competencias”*. Y es allí, cuando el aprendizaje ocurre, cuando entonces la generosidad es recuperada –como una forma de vínculo con el otro- y transformada en un saber que permite a Claudio actuar:

“...Y también la forma de vincularme con mis alumnos, tiene que ver con la forma en que algunos profes se han vincularon conmigo, desde otro lugar, desde la escucha -que quizá tenía Oscar- desde considerar al otro, desde una forma bastante horizontal de acercarme, más allá de que exista una asimetría... y así como yo tuve profesores con esta postura horizontalista yo no suelo marcar distancias...”

Claudio ha acumulado algunas imágenes de personas generosas que *lo han marcado*, que están en él, en el docente que es: se ve a sí mismo *un poco* como ellos, trata de *ser generoso*. “Sabe”

que en la generosidad ha construido un saber cómo actuar (*desde la escucha*), como mostrarse, cómo vincularse (*con una postura horizontalista*).

Cecilia y el “respeto hacia los otros” como saber

Cecilia “sabe algo” acerca de la responsabilidad sostenida en el respeto hacia los demás que proviene de su experiencia:

*“yo sé que mi responsabilidad es que estos chicos de este año tengan un buen primer grado, porque el primer grado que ellos hacen es su único primer grado. Entonces **no es lo mismo si yo un año laburo bien y otro más o menos**, porque el año que vos tenés a esos chicos en un determinado grado es su única vez de ese grado”*

*“el respeto que se le tiene al otro yo **lo construí en el vínculo** con distintas clases sociales sabiendo que nosotros -el cura con el que primero fuimos a misionar nos decía- que nosotros no íbamos a evangelizar, sino que nosotros íbamos a compartir la fe con la gente, que la gente ya tenía una fe... que no es el mismo que ir a evangelizar y convertir a la gente. Ese respeto **me ayuda a respetar al chico, a respetar a la familia**, me ayuda a que cuando hablo con una mamá aclarar que no la estoy retando a ella, sino que estamos viendo cómo ayudarlo mejor. En la **construcción del vínculo** me ayudó mucho esa idea de respeto construida en mi recorrido... Yo no me relaciono con los chicos ni sus familias desde un lugar de superioridad, **de asimetría sí por el rol, pero no de superioridad** como que tengo una cosa que ellos no...”*

Esa responsabilidad asumida por el “respeto hacia los otros”, nos recuerda la idea de Hannah Arendt en torno al valor de la responsabilidad en educación:

“...la educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para sumir una responsabilidad por él... [y] también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros previmos, si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común”. (Arendt, 1996: 208).

Cecilia “sabe” que no puede dejar librado a sus alumnos a sus propios recursos para *tengan un buen primer grado*, sabe que esa es una oportunidad única, porque *es su único primer grado*. El respeto hacia el otro, hacia sus alumnos, se funda en “no robarles esa posibilidad de llevar a cabo algo nuevo”, en no dejar escapar la posibilidad de que aprendan; y “laburar” bien es la manera en que ese respeto cobra forma de saber pedagógico. El sentido de respeto “hacia los otros” como base del vínculo pedagógico es un saber clave que Cecilia construyó en su experiencia como militante religiosa.

Nicolás y la “recreación” como saber.

Durante la construcción de su relato, Nicolás ha vuelto en varios momentos sobre sus itinerarios no escolares y la experiencia acumulada en ellos, así como también sobre cómo vivió el pasaje de transitar por espacios privados a comenzar a transitar por espacios públicos.

“La experiencia entre lo recreativo, la experiencia educativa que se da ahí (refiriéndose a los campamentos de Zumerland), la experiencia formativa de persona, pensando más en la persona que en conocimiento, para mí fue muy importante, más que nada la última etapa fue fuerte, que es la de campamentos. Para mí fue muy rica, muy formativa”.

Su tránsito por ámbitos escolares y no escolares con lógicas “similares” -escolaridad inicial y primaria en escuelas privadas; escolaridad media en una escuela pública de élite; actividades **no escolares** artísticas, deportivas y recreativas también en “mundos privados- desdibujaron para Nicolás las fronteras entre dos mundos diferentes, el de las instituciones públicas y el de las privadas:

“Creo que hay una línea muy rara en lo no escolar, una línea difícil y cómo uno lo lleva...A mí algo que me aparece muy fuerte - yo contento con mi experiencia escolar que a su vez entraba en consonancia con esos otros mundos que se abrían, mundos artísticos, no sé, otras experiencias- para mí fue muy fuerte el momento cuando con la militancia surgió esta idea de lo público como muy fuerte...”

En esos mundos privados, con otras lógicas, con dinámicas distintas a la escolar, Nicolás conoció otras gramáticas, otra organización del tiempo, de los espacios, otras formas de estar... “*estar en*

teatro, en Mundo Nuevo era como estar en un taller de teatro extraescolar... todo cambiaba... pasaban otras cosas...". Esa línea rara entre lo escolar y lo no escolar, resulta de cómo vivió lo escolar: "contento" y "en consonancia con esos otros mundos". Sin embargo, esa línea rara es también difícil:

"...gran parte de mi experiencia educativa fue muy rica para mí, pero tengo esa gran espina de que fue una experiencia muy privada... Por ejemplo yo en Taller 3⁶⁹ por primera vez me puse un guardapolvo y era fuerte, estaba dando clases a chicos que hace mucho usaban guardapolvo... es una espina que yo no puedo cambiar de mi trayectoria- y que encima la pasé muy bien- pero es una espina en cuanto desafío."

No haber conocido antes el mundo de lo público sobreviene finalmente como una "una espina" difícil de llevar. De este modo, a través de repensar (y recrear) sus experiencias, Nicolás "renueva lo que ha vivido" (Larrosa, 2000) convirtiéndolo en un desafío:

"El desafío de cómo hacer que esto funcione... cómo poder replicar lo que está bueno, lo que viví, cómo poder ver si hay algunas dificultades (...) para mí es un desafío el cómo poder traer esas experiencias ricas sin traer la experiencia privada, lo que sí funcionaba, lo que era bueno de esas experiencias no escolares, pero no por traer unas experiencias de lógicas más privadas..."

El desafío al que se refiere es "la construcción de un centro cultural en el contraturno de la escuela primaria del Normal 7", proyecto elaborado como integrante de la institución donde trabaja en conjunto con estudiantes del profesorado donde cursó su formación inicial. La experiencia acumulada en "esos mundos privados" por los que transitó lo enfrenta a nuevas experiencias que comienza a vivir en espacios públicos. Nicolás reconoce que en esos mundos "hay un saber" y también se muestra "conocedor" de esos saberes por haberlos experimentado, por haberlos vivido. Ese saber de la experiencia –vinculado a la recreación y a la "formación de personas"- lo convoca al desafío de **cómo hacer algo** con "ese saber de esos mundos privados" en un espacio público:

"el desafío en el que me estaba metiendo era cómo llevarlo a la otra forma (...) cómo hacemos para que ese otro tipo de experiencias pueda ser pública..."

⁶⁹ Primera experiencia de prácticas en el profesorado.

Eugenia y el “trabajo colectivo” como saber

La escuela es por definición un espacio colectivo. La enseñanza es también un proceso colectivo. Y aunque el aprendizaje es un proceso individual, también *se aprende con otros*, colectivamente. En sus itinerarios no escolares, Eugenia “aprendió” a pensar el trabajo de enseñar colectivamente, a buscar la posibilidad del encuentro para pensar, discutir y organizar la tarea docente:

*“En mi trabajo cotidiano permanentemente **busco el trabajo colectivo** y de hecho, las experiencias que **más disfruto** son cuando trabajamos juntos con otros, en equipo, **pensando juntos** y con la mayor diversidad que haya. (...) Con mi compañera es así: vamos a sacar adelante a fulanito y **así es como creo que hay que trabajar**. Y la búsqueda del intercambio, de pensar juntos, que **lo que no veo yo lo ve el otro**, de construir una mirada, que el trabajo sea colectivo. **En la escuela se sigue pensando que el maestro es el maestro solo, en el aula, con el pizarrón y los chicos**”.*

¿De dónde proviene ese saber? Es en la experiencia de la militancia donde particularmente construyó ese “saber sobre lo colectivo”, saber que resulta un modo de trabajo que defiende y pone en práctica:

*“**la militancia te enseña mucho acerca del trabajo colectivo**, del compromiso, de esto de trabajar por algo que vos querés lograr y que vas a lograr en colectivo con otros, a cambio de nada, **a cambio de los cambios que vos querés lograr...** **Hay mucho de militancia en la escuela y de plus de trabajo, de hacer** porque vos querés lograr ciertas cosas, más allá de cuánto, no importa, el sueldo va a ser el mismo”.*

En distintos momentos de su relato Eugenia reconoció como una “experiencia formativa” su paso por Puentes Escolares en relación al trabajo colectivo que desarrollaban. Y también allí “aprendió” que es posible enseñar con dispositivos alternativos al del aula ordenada por el método simultáneo, gradual y frontal:

*“**No necesariamente todos tenemos que hacer lo mismo, sentados en un banco y mirando el pizarrón**. Las actividades que uno puede plantear, pueden basarse en **trabajos diferenciados**, que unos haga una cosa y otros otra y **ahí** (en Puentes Escolares) era así, **aprender en grupo**, con*

distintas responsabilidades y llevar adelante algo que tiene que salir porque somos nosotros los que tenemos que hacerlo y que es posible.”

En la experiencia de trabajar con otros y con dispositivos diferentes al escolar; y en la idea de una praxis colectiva para transformar lo social – que como ya vimos es un rasgo de las experiencias militantes- Eugenia fue construyendo ese saber que dispone. Saber que –como en los demás relatos- cobra forma de tal en la medida en que la narradora va actualizando la experiencia vivida.

Horacio y lo “político” como saber.

“La intención de formar a gente transformadora de la sociedad”, en el tránsito por el proyecto de Casa Cambalache, fue una experiencia que “marcó” la vida de Horacio y “lo transformó”. Allí, sin cercanos referentes más que la “tarea colectiva”, también “aprendió un montón”:

*“No formaba parte de ningún partido político. Referentes eran la izquierda revolucionaria, el Che. Pero ningún partido. La propuesta estaba muy buena y **aprendí formación política un montón y aprendí pedagogía también**. El eje era no bajar línea, sino **que la conciencia se produzca colectivamente y entre todos, y nos transforme a nosotros también**. Como efectivamente sucedía, que **nos transformó la conciencia a muchos**.”*

¿Qué aprendió Horacio de esa experiencia? Que lo colectivo es una dimensión política y que lo político es también una dimensión de la práctica pedagógica. La experiencia acumulada en la militancia en Casa Cambalache, resulta en un **saber político** que él recupera en su práctica pedagógica y que entiende “es una tarea que no es individual ni solitaria”: *“La dimensión colectiva de la tarea es la columna indispensable del sentido político de educar”*.

Esta dimensión colectiva de la tarea fue cobrando forma de un “saber político” en Horacio a lo largo de sus itinerarios recorridos. A partir de la necesidad de reunirse periódicamente con un grupo de maestros⁷⁰ para pensar la práctica, **ese saber político** también se fue configurando como un saber pedagógico:

⁷⁰ Se trata del Grupo de Maestros Luis Iglesias.

“La idea es básicamente eso, juntarse a pensar sobre una práctica, sobre una experiencia, a encontrarle los fundamentos colectivamente y a sintetizarlo”

El tránsito por diferentes itinerarios no escolares, le dejó a Horacio la convicción de que *“cualquier cambio sólo es posible de manera colectiva”*; devenida en saber la experiencia, esa convicción le permitió construir otros diversos saberes que hoy se conjugan en el *docente que es*, a través de su práctica: *“pensar y trabajar colectivamente”*, *“criticar determinadas formas de transmisión de conocimiento y proponer otras”* y *“reflexionar sobre la propia práctica”*.

Capítulo 5. Las trayectorias sociales en historias de vida de maestros

La historia de vida de Cecilia.

“Soy la maestra que soy, por la responsabilidad que construí en el haber vivido lo que viví: en mi vida personal, el hecho de haber repetido; y en mi vida social en el hecho de haber conocido las injusticias sociales en las villas a las que fui y en las misiones de los pueblitos de Santa Fe...”

(Cecilia)

¿Quién es Cecilia? ¿Cómo es como maestra?

Cecilia es maestra de 1er grado en una escuela pública de jornada simple del barrio de Villa Urquiza, de la Ciudad de Buenos Aires. Tiene 38 años y se recibió de maestra a los 21 años, en el Profesorado del CONSUDEC, en el año 1997. Hace dieciséis años que ejerce la docencia y hace seis que trabaja en esta escuela, ubicada en un barrio tranquilo de clase media- acomodada de la ciudad.

La preparación de sus clases, cómo las lleva adelante, cómo enseña “matemática” y logra que los “chicos aprendan” son algunos rasgos que la caracterizan y que señalan directivos y capacitadores. Desarrolla su tarea docente asumiendo que *su responsabilidad es que los chicos tengan un buen primer grado*. Entiende también que la tarea de enseñar implica *un compromiso verdadero*.

La responsabilidad y el compromiso son “marcas” particulares que también destacan en ella quienes la señalan como *una buena docente*. Cecilia vive la docencia como una profesión *donde uno pone todo o sino se pone un quiosco, o se dedica a otra cosa donde no tenga que llevarse trabajo a la casa* y además piensa que *hay mucho en la docencia en que la diferencia la hace el trabajo que el docente hace afuera de la escuela*.

El sentido de la responsabilidad y compromiso que expresa Cecilia actualiza el sentido de la enseñanza como una misión para apóstoles, propio de la tradición fundadora. Sin embargo, junto con ese discurso incorporado convive otro, aquél que sostiene al docente en la imagen de un “trabajador de la educación”. Ambos discursos entran en conflicto en sus pensamientos:

Yo sé que no se puede obligar a ningún maestro a trabajar las horas que no le están pagando, porque es injusto; pero para los chicos es su escuela. Hay un conflicto de derechos. El derecho a la paga del trabajo y el derecho a la educación que tiene el pibe.

Otra cuestión muy importante para Cecilia respecto de la tarea de enseñar es la construcción de un vínculo de respeto hacia el otro, respeto que aprendió durante el tiempo que iba a misionar y a través de las palabras del cura que les decía que *ellos no iban a evangelizar, sino que iban a compartir la fe con la gente, que la gente ya tenía una fe, entonces ellos iban a compartirla*. Esa forma de acercarse a la gente para Cecilia estaba basada en el respeto. *Porque ir con el propósito de compartir no es lo mismo que ir para evangelizar y convertir*. Y el aprendizaje de ese respeto hacia el otro, Cecilia lo recupera en el vínculo con sus alumnos y con las familias de sus alumnos:

Cuando hablo con una mamá, no la trato como si la estuviera retando a ella, sino mostrándole que estamos para ver cómo ayudar mejor al chico. Ni a los chicos ni a sus familias los trato de un lugar de superioridad. Hay una relación asimétrica por el rol, pero no de superioridad.

Cecilia le dedica mucho tiempo a la escuela, tanto en ella como en su casa. Si tiene duda acerca de cómo trabajar algo con los chicos, busca formarse. Trata de estar segura en lo que hace. No busca zafar:

...no es lo mismo si un año laburo bien y otro más o menos, porque el año que un docente tiene a esos chicos en un determinado grado es la única vez de ese grado para esos chicos.

“Del campo a la ciudad”

Cecilia nació en el año 1975, en Ascensión, un pueblito cercano a Junín, en la Provincia de Buenos Aires, Partido de General Arenales. Su padre falleció cuando tenía 1 año y 8 meses. Su mamá, Nélide, quedó viuda con tres hijos, ella y sus hermanos Javier de 4 y César de 3. Fue entonces cuando se mudaron al pueblo de Ascensión.

A los 3 años Cecilia comenzó el jardín de infantes en el único jardín de Ascensión. Cuando tenía 5 años nuevamente se mudaron a Junín, donde terminó el nivel inicial. Primer grado lo comenzó

en otra localidad, en Suarez, Bragado, Provincia de Buenos Aires. Su mamá trabajaba mucho para afrontar la crianza de tres niños pequeños y la vida a veces se hacía cuesta arriba. Volver a mudarse, ¿otra vez? No era algo sencillo, ¿a dónde? ¿Qué nuevos cambios habría que enfrentar? Decidir nunca es fácil, había que evaluar ventajas y desventajas. Así fue que finalmente, en 1981, cuando Cecilia tenía 7 años y estaba cursando el primer grado, se mudaron a la Capital Federal en búsqueda de un mejor porvenir.

Ya en la Ciudad de Buenos Aires se instalaron en el barrio de Villa Devoto. Su mamá tuvo diferentes comercios, primero un kiosco, después una fiambrería. Trabajaba mucho, pero como los comercios funcionaban en un sector de la vivienda podía estar en casa, cerca de los hijos. También era modista, lo que también le permitía trabajar en casa.

Cecilia cursó el resto de su escolaridad primaria, de 2do a 7mo grado en una escuela del barrio, la 6 del DE 16. Mientras su mamá trabajaba en el negocio, Cecilia realizaba sus tareas escolares *con la tele prendida*. Al evocar esto Cecilia se piensa como madre, maestra y también como hija que comprende:

Hoy yo no hago eso con mis hijos. Y también se lo digo a los papás en las reuniones de padres". Pero mi mamá, no había hecho el secundario, así que no sé si sabía que era mejor hacer la tarea con la tele apagada, no lo hizo de mala, es lo que pudo.

“La vida en serio”.

Su escolaridad secundaria Cecilia la transitó en dos escuelas privadas católicas. Primero fue a un colegio de monjas, al San Vicente de Paul. Allí cursó primer año y repitió, volvió a cursar 1ro y luego 2do año. En esos años el colegio se vendió. Como metáforas de ese antes y después la memoria de Cecilia asocia calidez y frialdad:

La escuela cambió un montón, era mucho más milico todo... es más, hasta se sentía cuando entrabas a la escuela. Cuando estaban las monjas, aún en el frío del pleno invierno, llegabas y había calor. Con estos (los nuevos administradores) no, el ambiente seguía igual que afuera.

La escuela se vendió cuando Cecilia repitió primer año. Y cursar ese año otra vez fue vivido por ella como *un cambio muy abrupto*. Terminó allí segundo y al empezar 3er año, se cambió de colegio, se pasó al San José de Devoto.

En sus años adolescentes, Cecilia comenzó a vincularse cada vez más con las actividades de la parroquia Inmaculada Concepción. Durante el año que volvió a hacer por segunda vez primer año, había ido a la peregrinación juvenil a Luján invitada por una compañera de la escuela. A través de ella conoció a algunas personas del Seminario que pertenecían a la parroquia. Luego de esa peregrinación, Cecilia se quedó *enganchada con el cura de la parroquia, un cura recontra intelectual*; y también con una chica que la invitó a participar de un grupo como de estudio:

Un grupo medio intelectual, que leían a San Juan de la Cruz, no sé leían cosas que yo no entendía nada, imagínate, yo con 13 años y con un recorrido escolar medio truncado.

A la salida de la misa la gente criticaba al cura porque las homilias no se entendían, pero para Cecilia que vivía algo tan distinto en su casa, todo eso no le importaba, no le importaba entender, *la deslumbraba que alguien hable de cosas re interesantes, como eso.*

Una imagen que guarda del cura de la parroquia es que se la pasaba leyendo, que tenía un cuarto lleno de libros; que siempre le llamaba la atención eso que en la casa no había, *eso intelectual. Eso fue re fuerte* para ella. Ese mundo intelectual fue un sostén para que Cecilia continuara luego estudiando el magisterio.

Yo no sé si hubiera seguido estudiando el profesorado si yo no hubiera tenido esas vivencias... de que se podía estudiar algo más

Cuando en diciembre de segundo año Cecilia se sentaba a estudiar para preparar exámenes - *porque siempre se llevó algunas materias* - el cura la llamaba por teléfono a la casa para ver qué estaba estudiando, para ver cómo iba, para apoyarla. Eso la *atrapaba*. Eran cosas que ella *necesitaba* y que no tenía en otro lado.

Pronto comenzó a participar activamente de la vida parroquial, pasando por distintos grupos a través del tiempo, realizando distintas tareas. Cuando estaba ya en tercer año de la escuela secundaria, comenzó a dar catequesis en la parroquia. Los fines de semana, se reunían con el grupo de la parroquia para realizar distintas actividades, seleccionar y clasificar ropa, útiles

escolares, zapatos, que luego se enviaban en camiones a Santa Fe. También *iban a hacer la misa* a una villa del conurbano bonaerense, en el barrio de Tropezón.

Recorríamos las casas, charlaban con la gente, preparábamos a aquellos que querían recibir algún sacramento, compartíamos la misa y nos volvíamos.

En ese tiempo, para Cecilia *la vida en serio estaba en el grupo*. A la escuela iba, cumplía con lo que tenía que hacer pero sufría porque no le gustaba el ambiente luego de la venta del colegio. Ella se sentía más grande que sus compañeras, no solo porque había repetido sino porque en el grupo misionero había adquirido *otras vivencias más allá de la escuela* que no compartía con sus compañeras de escuela; y también porque sentía que “su vida tenía además otros proyectos por fuera de lo escolar”, se sentía diferente a la vida que llevaban sus compañeras:

Conocía otras realidades que ellas no conocían... mis fines de semana eran otra cosa, la escuela era algo secundario.

En estos ámbitos Cecilia conoció a la rectora del Colegio al cual se había pasado, que fue quien la alentó al cambio cuando comenzó tercer año. Junto con este pase llegaría para Cecilia otro cambio más, esta vez en la parroquia. Llegó un cura nuevo, que ella ya lo conocía porque era el cura que estaba en el colegio del hermano. Este cura fue el que armó el grupo misionero, en el cual Cecilia comenzó a participar. En las vacaciones de verano 3ro a 4to año, fue con el grupo por primera vez a *misionar* a Santa Fe. Iban a distintos pueblitos. Los días allí se pasaban entre las visitas a la gente a sus casas por las mañanas, encuentros con chicos, jóvenes y adultos, por la tarde y se terminaban con la misa.

La vida en la parroquia, el cura, el grupo misionero, los amigos, las actividades de los fines de semana, los viajes a los pueblos rurales del interior de Santa Fe, el compartir la fe el comienzo del sueño de ser maestra rural para irse a algún pueblito, fueron personas y hechos que marcaron la vida de Cecilia. Su vida transcurrió en esos ambientes y entre esas personas realizando actividades vinculadas con la fe, con lo religioso, con la iglesia. Esa fue su vida de adolescente. Allí *vivió la vida en serio*, allí acumuló saberes para la vida. *Le marcó una cosa distinta, le mostró que había otra cosa.*

“Algo que sea como la vida entera”. Entre el noviciado y la docencia.

Al llegar a 5to año de la escuela secundaria, Cecilia tuvo que elegir qué *hacer con su vida, qué iba estudiar*. Su inserción en la parroquia y en el grupo misionero eran tan intensos que Cecilia tuvo que *hacer discernimiento vocacional para ver si quería ser monja, porque estaba muy metida, muy metida en la parroquia*. Hoy piensa que la verdad, es que no sabe por qué eligió ser maestra.

Yo quería algo que sea como la vida entera, algo que sea mi vida, que todo lo dedique a eso, quería poner la vida en algo, que el trabajo no sea una cosa separada de la vida, sino algo integrado, que me ocupe todo, que yo me pueda ocupar a eso íntegramente, que eso sea todo.

Y lo único que Cecilia veía que podía cumplir con esa expectativa era ser maestra rural, para irse a un pueblito, a algún lugar y *ser todo para esa gente*.

Al mismo tiempo señala que lo único que hacía que le *llevaba la vida entera* y que le apasionaba de esa manera era la misión. Entonces la única forma que veía de insertarse en los pueblos rurales en que misionaba era siendo maestra.

Porque... ¿qué otra cosa podía ser?, ¿médica?... No sé por qué elegí ser maestra... Por suerte elegí ser maestra, porque me encanta, pero no sé por qué maestra... porque en realidad de otra manera no podía haber pensado vivir en ese lugar, a algo me tenía que dedicar para estar en ese lugar, para estar con esa gente. Porque ¿qué otra cosa podía ser? También podía haber elegido ser médico e irme... no sé.

A medida que fue dejando la adolescencia, esa idea de *dedicarse a algo sea como la vida entera* fue cambiando en Cecilia. Ahora cada vez que tiene que hacer cosas para el colegio en su casa, que son todos los días, reconoce que no es lo que más le gusta que le ocupe todo pero que inicialmente fue así.

Apenas terminó el secundario, comenzó a trabajar en la secretaría del colegio episcopal, como ayudante de administración. Trabajó allí mientras cursó el profesorado y la residencia. Pronto además de en la secretaría, comenzó también a trabajar en la misma escuela del episcopado dando catequesis una vez por semana a los chicos de cuarto y quinto año, junto con una pareja pedagógica. El primer año de esta experiencia lo recuerda como algo *divino*, porque le tocó

trabajar con un chico joven, ex alumno de la escuela, que era nuevo, que además era maestro, con el que se sentaban a planificar y *uno le ponía una cosa, otro otra*. Esa experiencia la *marcó*, porque *cuando alguien es nuevo planifica, piensa la clase*.

En cambio el segundo año como catequista, le tocó trabajar con alguien mucho más grande, “que hacía mucho daba la catequesis en el episcopado, *que la tenía re clara*, además era profesor de biología, *pero que nunca planificaba, porque lo daba todo de taquito* y ella *sufría como loca porque no planificaba*, porque no podía seguirlo. Además le molestaba de esa catequesis que no tenía un programa, que todo lo tenían que crear ellos. A veces pasaba que llegaba el día de la catequesis y su compañero no iba entonces Cecilia no sabía qué hacer, le parecía mucha innovación en el momento y ella creía que no estaba capacitada para eso.

Cuando ya terminaba el segundo año del profesorado, Cecilia renunció como catequista. Además de la responsabilidad que sentía, a ella *le pasaba* que sentía que no tenía casi distancia con *esos chicos*, adolescentes que como ella, que también *estaban en edad de pensar a qué se iban a dedicar*.

En la clase los pibes tenían 18 años y yo tenía 20... era re chica y muchas veces sentía que estaba en la misma etapa de los pibes... yo recién había elegido qué ser.

En el ir y venir del relato, Cecilia evoca su pasado de alumna, en particular el haber repetido primer año y en esta revisión de su biografía escolar sostiene que ello en parte tiene que ver con su elección de la docencia.

Para mí el ser maestra tiene que ver con mi historia escolar... porque cuando repetí primer año me dolió mucho durante muchos años... Soy maestra porque nadie me avisó que no tenía que tener la tele prendida para hacer la tarea, en la escuela no se daban cuenta, entonces, por ahí, digo, ser maestra también tiene que ver con eso; con eso que yo hubiera necesitado que hagan por mí.

Ser maestra es un poco la posibilidad que tiene Cecilia de reparar el dolor de un momento particular de su pasado escolar, de sentir que puede, que sabe hacerlo, de mostrar que es posible ser docente de otra manera, poniendo atención a los chicos, cuidando, respetando; asumiendo la responsabilidad de lo que implica educar.

De catequista a maestra. La formación inicial.

En 1995 Cecilia ingresó al profesorado de una reconocida institución católica. No recuerda haber ido a conocer otros profesorados antes de decidirse por ese. En su familia no hay nadie que sea docente. Cree que fue allí porque *le pegó por el nombre*. Además por entonces *estaba metida en todo lo religioso*. Sin embargo, hoy piensa que *si tuviera que elegir nuevamente, elegiría estudiar en una escuela normal, una pública*.

Los estudios en el profesorado al principio le costaron *un montón*. Los primeros meses tuvo hacer un gran esfuerzo, la tuvo *que remar, porque no sabía estudiar, porque no tenía base*. “*Mirá qué poca base tenía que pensaba que Sigmund Freud eran dos*”. Después cuando empezaron a ver a Piaget, la profesora le trajo un libro y le pidió que lo resumiera. No sabe si lo hizo bien o no, pero después de eso le comenzó a ir *re bien*. Durante ese primer periodo *tuvo que aprender que ella podía*, porque antes *creía que era una estúpida* (sic) porque siempre se había llevado alguna materia o algún objetivo para rendir. Después del primer año que repitió, nunca más Cecilia estuvo al límite de pasar o no pasar, sin embargo siente que *repetir te queda, te marca...*

Entre los docentes del profesorado, guarda en su memoria a Mónica, su profesora de teoría educativa, que las hacía discutir, analizar textos, reflexionar, sacar conclusiones.

Nos enseñó a pensar sobre los textos, no a reproducir. Esa profesora me encantó. No recuerdo exactamente con qué temas.

Las huellas de esta profesora quedaron en Cecilia y en una compañera, con quien luego estudiaría también en la facultad. “*Cuando hacíamos algo así medio reflexivo decíamos nos salió una Mónica*”. Del profesorado no registra en su memoria mucho más, porque *no eran muy buenas las profesoras, sobre todo las de las didácticas*; leyeron a Cecilia Parra o Irma Saiz, *pero no se quedó con nada*. Una vez estaban viendo división y Cecilia le dijo a la profesora que no sabía el algoritmo de la división y la profesora la dijo “*¿cómo no sabés?*”. Para Cecilia hoy esa respuesta no es de buen docente, inhibe al alumno en su derecho a preguntar.

Si nunca te lo enseñaron lo preguntás a los 50, cuando sea. No existen las preguntas tontas, existen las preguntas, a alguna edad las tenés que hacer; si nunca lo aprendiste, por algo no lo aprendiste.

Es por eso que en sus clases todas las preguntas tienen lugar y ella también enseña a preguntar.

Cuando terminó el profesorado, Cecilia continuó estudiando. Realizó diversos cursos de capacitación. Cursó un postítulo de matemática, de dos años de duración, con encuentros quincenales los días sábados de 9 a 17 hs. Esta continuidad en la formación le facilitó *herramientas para trabajar*. Aún estaba latente esa idea de *irse* como maestra rural, pero la retenía la idea de *los chicos de afuera también tienen derecho a tener una maestra bien capacitada*, por eso decidió seguir postergando la decisión y continuar estudiando. Así comenzó a estudiar Ciencias de la Educación, en la UBA, carrera que terminó en 2011. Poco a poco su sueño de ser maestra rural se iría perdiendo en el horizonte.

Volver a la escuela para aprender a enseñar.

Cuando aún Cecilia estaba en el profesorado, a través de un contacto de la secretaria del Colegio Episcopal, le salió una suplencia en un importante colegio confesional de Congreso para cubrir a una maestra que tomaba una licencia por casamiento. Se trató de un segundo grado. Fue una mala experiencia, si bien sentía que los chicos la querían, recuerda que *al principio gritaba mucho, no podía controlar el orden, pero poco a poco lo fue logrando*. Después continuó haciendo durante el resto del año varias suplencias cortitas, que las podía hacer porque en el Colegio Episcopal, donde trabajaba en la secretaría, la dejaban faltar cuando le salía alguna.

Cuando se recibió de maestra, en el año 1997, se anotó en la municipalidad (sic) y empezó a trabajar en 1998 en la escuela 6 del distrito 16, realizando varias suplencias allí. Después se fue un tiempo a trabajar *a privado porque en el estado no salía nada, era re difícil entrar al estado en esa época*. De sus primeros desempeños docentes Cecilia evoca

cuando recién me recibí de maestra no había una consigna escrita en el pizarrón que yo no tenga escrita en algún lado... ahora sí me animo a pensar una consigna en el momento, tengo capeta didáctica todo, pero como redacto la consigna es como se va dando... pero en ese momento ni loca hacía eso...

En el sector privado, trabajó en un colegio privado, católico, en el barrio de Recoleta. *“Nada que ver, yo quería ser maestra rural y terminé trabajando con hijos de diplomáticos.”* Allí estuvo cuatro años en 6to y 7mo grado, dando lengua y ciencias sociales y otro año en 5to grado con

todas las áreas a su cargo. De esta experiencia valora el acompañamiento que tuvo de parte de coordinadores y asesores.

Ahí aprendí un montón. Tenían coordinadoras por ciclo, coordinadoras de lengua, de matemática, era una escuela buenísima. La coordinadora de lengua estudiaba letras en la UBA, sabía mucho. Y la coordinadora de matemática sabía un montón de didáctica de la matemática, había hecho un posgrado en Francia. En esta escuela también aprendí a trabajar con los chicos en el aula; porque el profesorado no te da muchas herramientas, te haces mucho trabajando.

Al volver a la escuela como maestra, con otros recorridos y seguridades, Cecilia fue dejando atrás la niña que no había podido, que había repetido primer año. Aprendiendo a enseñar también aprendió que podía aprender.

Tengo 38 y a los 32 me habré curado del dolor ese, aprender que yo sí podía que no era una burra porque repetí.

Hoy, en las reuniones de padres que lleva a cabo en la escuela, para Cecilia es muy importante transmitir a los papás las condiciones necesarias para que los chicos puedan sentarse a hacer una buena tarea.

Y esto, no es que me di cuenta cuando repetí primer año... no es que dije hay pucha si hubiera apagado la tele. Esto que viví, lo analicé de grande, cuando pasaron los años y me sentaba a estudiar. Ahí te das cuenta de las condiciones que necesitas. Ahí podés mirar atrás y darte cuenta de lo que te pasó.

La reflexión acerca de la experiencia vivida en su niñez le permitió a Cecilia construir un saber pedagógico, saber de la vida y de la experiencia que intenta transmitir en las reuniones de padres.

“Parir y enseñar”. La alternancia entre ser madre y maestra.

En 2003 Cecilia se casó con Sebastián. En mayo de 2005 tuvieron a su primer hijo, Juan Cruz. Fue entonces que al final de ese año ella decidió renunciar al colegio de Recoleta porque tardaba una hora y media de viaje hasta a su casa. Con un hijo pequeño y el sueldo que tenía no se justificaba continuar.

En marzo de 2006 volvió a trabajar en el *estado* (sic). Pudo tomar una suplencia larga nuevamente en la escuela 6 del DE 16, que es una escuela de jornada completa con intensificación en ciencias naturales. Allí estuvo como tres años en 6to y 7mo grado, en lengua y sociales también. En esta escuela tenían una hora más de trabajo por la tarde y además los viernes se quedaban fuera de la jornada hasta las 18.30/ 19hs. para la capacitación en la intensificación en ciencias. La propuesta y la formación allí recibida eran interesantes. Pero al nacer su segundo hijo, Francisco, Cecilia no podía continuar con la jornada completa y además por la intensidad de lo que implicaba la extensión laboral de los días viernes, por eso renunció y comenzó a realizar suplencias en distintas escuelas de jornada simple del distrito 16. *“Era una locura continuar ya con dos hijos”*. En 2009 titularizó en la escuela 14 del De 16, de jornada simple, donde actualmente se desempeña.

Entre cambios de escuelas y nacimientos, Cecilia continuó estudiando en la facultad, cursando de a una materia por cuatrimestre. Hacía lo que podía con el tiempo que le dejaba la escuela y la tarea de ser madre. En los momentos de este relato, Cecilia está viviendo su tercer embarazo y se pregunta *¿cuál será el próximo cambio?* En 2011 terminó la carrera de Ciencias de la Educación. Hoy le gustan mucho las didácticas y ya no se quiere ir.

¿Cómo llegó Cecilia a ser la maestra que es?

A lo largo del relato Cecilia va entramando retazos de aquella niña que llegó a la ciudad, que hacía la tarea con la tele prendida; de aquella adolescente que repitió primer año, que fue catequista y misionera; de aquella joven estudiante que se arrimó al mundo de la enseñanza y descubrió que *ella podía*; y de la docente *que sabe* que no hay preguntas tontas de los chicos y que al enseñar piensa *mi responsabilidad es que estos chicos aprendan... o lo doy todo o me dedico a otra cosa*. Al finalizar el recorrido evocado, Cecilia reflexiona acerca de cómo llegó a ser la maestra que es:

Soy la maestra que soy, por la responsabilidad con la tarea que fui construyendo en el haber vivido lo que viví en mi vida personal, lo que me pasó con el haber repetido cuando estaba en primer año de la escuela secundaria. Y otro tanto, por haber conocido las injusticias sociales que vivía la gente de la villa o de las misiones.

La historia de vida de Horacio.

*“Soy el docente que soy gracias a los grupos que atravesé,
así me formé: en asambleas, en discusiones, en
el trabajo colectivo (los centros de estudiantes;
el grupo Iglesias; la asamblea del distrito 13,
el colectivo de maestros de la 15”
(Horacio)*

¿Quién es Horacio? ¿Cómo es como maestro?

Horacio es maestro de 7mo grado en una escuela pública de jornada simple del Barrio Samoré de Villa Lugano, en la Ciudad de Buenos Aires. Tiene 37 años y se recibió a los 23 en la Escuela Normal Nro 4, en 2002. Hace doce años que es maestro y hace siete que trabaja en esta escuela, ubicada muy cerca del Parque Indoamericano, tierra de asentamientos, desalojos y represiones. A ella asisten niños que *“traen historias campesinas hachadas por el destierro, algún pasado obrero serruchado por la desindustrialización y mucho futuro esperanzado donde la escuela juega algún papel, en el mejor de los casos”*⁷¹.

Horacio asume la tarea de enseñar con un profundo compromiso político, con la convicción que la escuela pública es un espacio de construcción colectiva diaria, donde se resiste a veces a la peor *adversidad* social pero sin embargo es un lugar de *esperanza*, *“es un refugio de la intemperie social, rancho amigo en pampa de balas cruzadas”*⁷².

Es un maestro que reflexiona acerca del sentido de enseñar, es decir en el qué y para qué enseñar lo que enseña, que cree en esta tarea *como medio de transformación social*. Afirma que la tarea de enseñar es *científica, filosófica y artística a la vez*.

*Tiene ciencia por basar nuestras acciones en razones, filosofía por escarbar en el enigma del conocimiento y arte por la necesidad de crear, comunicar y expresar. Es un oficio sostenido por ideas centrales y fundamentos conceptuales, mucho más que por técnicas estandarizadas*⁷³.

⁷¹Reflexiones extraídas de la introducción de su “Diario de Ruta”, una publicación que reúne de registros de clases a lo largo de un año. (Cárdenas, HJ. (2013): Diario de Ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer Indoamericano. Colihue, Buenos Aires)

⁷² Reflexiones compartidas a través de una carta que Horacio escribió y circuló por mail y varias publicaciones digitales docentes “La vida y la escuela en el arrabal Indoamericano”, diciembre 2013

⁷³ De su “Diario de Ruta”, miércoles 1 de octubre de 2008, Op. cit.

Le gusta leer, también escribir. La escritura es uno de los caminos que elige para compartir sus ideas, para reflexionar, para producir conocimiento pedagógico. El diálogo y la reflexión con sus pares es otro. La escritura, la reflexión y el diálogo lo destacan y hablan del *maestro que es*.

Según su propia voz, llegó al magisterio *habiendo comprendido que la única manera de vivir feliz es trabajando por un horizonte compartido*. Eligió la docencia luego de una serie de experiencias transitadas y *halló en la escuela el rumbo necesario para ese destino mejor*. Desde sus primeros momentos de estudiante del magisterio, Horacio se cruzó con Marta y Aída, para él *maestras, antenas, proas, estandartes*. Con ellas aprendió:

*La historia de las luchas de mujeres y hombres por una sociedad distinta... la importancia de ser un buen trabajador, un buen estudiante, como lo fueron quienes lucharon... el compromiso social, político y moral que significa toda tarea en la sociedad;... que todo conocimiento es transformación y que sin transformación no hay conocimiento... lo necesario de aprender siempre cosas nuevas, la trascendencia de formarse cada día más.*⁷⁴

Horacio cuenta con una vasta formación, tiene un genuino interés por el conocimiento. Su pasión por la Filosofía de las Ciencias es un pilar que lo orienta para organizar la enseñanza. El sentido del conocimiento es para él *construir categorías para comprender la realidad*.⁷⁵ La relación entre el conocimiento y la enseñanza es algo que entiende como *fundamental para la práctica*:

...la concepción epistemológica asumida, la idea que se sostenga sobre el conocimiento, determina la forma de organizar la enseñanza.

La vida más allá de la escuela

Horacio pertenece a una familia de clase media profesional. Su papá y su mamá son psicólogos. Tiene un hermano un año menor que él. Nació en el barrio del Abasto. Luego se mudaron muchas veces hasta que compraron un departamento en el Barrio de Palermo.

Cuando empezó el nivel inicial, en sala de 3, iba a un jardín que estaba frente a su casa. A partir de sala de 4 fue a la que luego sería su escuela primaria, la 18 del DE 1, del barrio de Palermo,

⁷⁴ Horacio escribió su “Biografía escolar”.

⁷⁵ Op, cit

una “escuela común, de barrio, que tenía un edificio hermoso de techos altísimo, de fines del siglo XIX, situada al lado de la Academia Nacional de Medicina”⁷⁶. Era la escuela a la que iban los hijos de los porteros. También tenía en el grupo de compañeros, uno que vivía en la calle, otro en un hogar, algunos eran hijos de empleadas domésticas. Solamente un compañero, hijo de un contador, y él eran hijos de profesionales; los demás eran hijos de porteros, trabajadores, algún quiosquero y algunos más marginales; *pero era un clima de la pura vida*.

A contraturno de la escuela tres veces por semana concurría al I.V.A. o también conocido como Labardén. Entre las propuestas pedagógico-artísticas, tenían talleres de música, teatro, plástica, títeres, danzas, entre otras. Siente que su pasó por allí no fue algo placentero, según cuenta vivía las clases de expresión corporal *casi con asco, eso de tocarse con otro y mirarse a los ojos le daba mucha impresión, para él el cuerpo estaba para jugar a la pelota y nada más*. Tampoco le gustaba cuando había que ponerse a construir títeres o a dibujar en plástica. Por ahí, lo que más le gustaba era el teatro, porque estaba vinculado *más que nada con el juego, con la picardía de engañar al otro*. No le gustaba nada que tenga que ver con la exposición. Horacio se siente *incapacitado para expresarse artísticamente*, pero cree que la conexión con lo artístico y expresivo en las tardes del I.V.A. logró al menos no convertirlo en un aparato, en un insensible. Cree que le mostró que *hay otra manera de relacionarse con el mundo que tiene que ver con el sentimiento*. Mucho tiempo después volvería al I.V.A. ya como maestro, a transitar por el espacio de formación que ofrece en el curso de Especialización docente de Educación por el Arte.

Más allá de la escuela, la infancia de Horacio transcurría en la plaza del barrio. Todos los días, absolutamente todos los días iba se juntaba allí con los amigos. En ella, con una pelota rodando, transcurría la vida y el mundo era de ellos.

Las ganas de “hacer algo”.

Al terminar la escuela primaria, alentado por sus maestras y su mamá, después de rendir los exámenes correspondientes ingresó en 1990 al Colegio Nacional de Buenos Aires en una cómoda posición en el orden de mérito. Así evocó su tránsito por el colegio

⁷⁶ Op. cit

Me eduqué en la cumbre de una noción de saber, en un baluarte de “excelencia académica”: una antigua mole que sostiene su frágil prestigio gracias a la decadencia de los restantes. Y este falso prestigio es ventaja para demostrar que así no se aprende bien, que hay una noción de conocimiento que puede ser inútil o, en el peor de los casos, peligrosa⁷⁷. (VII)

La marca que le dejó el colegio es que el saber por saber es una cáscara vacía y que

El verbalismo, ese encadenamiento caprichoso de palabras que algunos llaman “teoría” es sanata, es alienación, no conocimiento. Conocer algo significa atribuirle sentido, y eso se logra transitando un recorrido y no repitiendo frases como cacatúa. Hay que atravesar un proceso, no empezar por el final; hay que construir el concepto, no aplicar recetas mecánicamente.

Por eso discute esa forma de “conocer” que le transmitieron en su educación media (y luego también universitaria)...

En su paso por la escuela media Horacio ha conocido profesores que lo han marcado, que han dejado huellas en él, ellos eran para él “los diferentes”, los que le han mostrado otra forma de conocer. Los nombra con el apodo cariñoso bautizado por los adolescentes que fueron él y sus compañeros. *Toto* quien les *mostró una física plena de significado*. *Paquelo*, profesor de geografía, con quien *había que saber y lo importante era que les daba las herramientas para hacerlo*. Y el *Tío Lucas*, profesor de historia, quien les enseñó que el conocimiento de la historia es *la posibilidad de encontrarse, reconocerse y proyectarse*.⁷⁸

La participación en el Centro de Estudiantes fue otra experiencia vivida en el Colegio. En ese espacio, a través de las discusiones y distintas instancias de intervención, fue despertándose en ellos la necesidad de *hacer algo para intervenir en la sociedad*. Ese hacer fue cobrando forma en Horacio y transformándose en experiencia y saber en los distintos recorridos transitados. El primer ámbito donde comenzó *ese hacer*, fue en el comedor de una iglesia, cuando con una compañera *fueron a probar, a estar con los pibes, a dar apoyo escolar*. No estuvieron mucho tiempo, porque el cura de la iglesia les dijo *sino van a rezar se van*. Y se fueron. Pero allí comienza concretamente para Horacio *la búsqueda de hacer algo*. La “participación” no fue algo que Horacio solo vivió, fue algo que *le pasó, que lo transformó*.

⁷⁷ Op. cit.

⁷⁸ Op.cit.

“Quería ser científico”

Al terminar el colegio secundario, en 1994, Horacio *de ninguna manera pensaba ser maestro*. Entonces, sus ideas se enmarcaban en las del destino signado para un chico del Nacional Buenos Aires: ingresar a la Universidad. Definir qué estudiar, qué carrera seguir, se balanceaba entre diversos intereses. Le gustaba la historia, la filosofía, pero centralmente le gustaba *el conocimiento*. Y pensó que en la física, *por ser más formal, iba a encontrar lo que necesitaba de una enseñanza académica*. En cambio *Historia* o *Filosofía* podía leerlas, estudiarlas por su cuenta, pensaba. Finalmente, incentivado por un profesor de Física del secundario, se inscribió en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA para estudiar física, previo ingreso al CBC en 1995.

Quería ser científico, pero un proyecto de país exportador y financiero, expresión máxima del menemismo, junto a mi necesidad de trabajar para vivir atentaron contra mi continuidad. La concepción de conocimiento hizo el resto.⁷⁹

El desembarco en la *gloriosa Exactas*, no fue lo que esperaba. La primera clase fue una *decepción*:

Un señor dice ‘saquen una hoja’ y se pone a copiar en el pizarrón los axiomas de los números reales, algo que en cualquier libro de matemática está en la primera hoja; no obstante todos copiamos y al finalizar el tipo dice ¿alguna duda?

A pesar del desencanto de ese primer encuentro, decidió continuar. La cursada venía igual hasta que se encontró con un *“mostro desde el punto de vista didáctico, con Adrián Paenza”*. Un tipo que lo primero que dijo fue

Bueno acá no me interesa que anoten nada, dejen de escribir, vamos a tratar de demostrar juntos un teorema. Lo formal es lo último, es lo de menos, es lo que menos me interesa, entendámoslo bien, discutámoslo.

Horacio se encontró entonces con *una propuesta completamente distinta a las demás*. Paenza le mostró un forma de enseñar que le interesaba, *primero comprender, entender, primero es el concepto y luego lo formal, lo formal es accesorio*.

⁷⁹ Op.cit

Cuando estaba en 2do año de la carrera de Física, con 20 años de edad, Horacio se presentó a una convocatoria de la facultad para enseñar matemática en el CBC, como “ayudante de 2^a”, donde finalmente lo llamaron. Pasó por dos cátedras y en una de ellas encontró una manera distinta de enseñar que *lo marcó, que le enseñó que lo importante es entender y no repetir, no reproducir mecánicamente.*

De la física a los bordes de la enseñanza

En el año 1997, entró a trabajar como guía en el Museo Participativo de Ciencias “Prohibido no tocar”, ubicado en Recoleta, al que *iban pibes del medio de la Puna hasta pibas del Mary Graham de San Isidro.* Allí, junto con un grupo de compañeros-guías comenzaron a *realizar ciertas críticas a la forma en que el museo planteaba el conocimiento.* Entonces se empezaron a juntar para pensar:

¿Cómo se podían aprovechar mejor los materiales que había en el museo?, ¿cómo transmitir mejor el conocimiento?, ¿cómo hacerlo más interesante a los pibes que venían?

Es a partir de esta experiencia que a Horacio comienza a seducirle la situación de estar frente a un grupo de gente con un saber a transmitir, frente a quienes lo escuchen, le pregunten, que se fascinen con ciertas cosas que cuenta.

En el año 1998, junto con otros compañeros, comienza a trabajar como colaborador externo en el suplemento de tecnología del diario Perfil, para escribir notas de divulgación. Fue *una experiencia interesante,* pues tenían que pensar *cómo transmitir conocimiento a otro que no sabe del tema.*

En el año 1999, entró a trabajar en un instituto de preparación para los exámenes de ingreso y acompañamiento a los aspirantes de los colegios universitarios de la UBA. En esta ocasión tiene que enseñar matemática a chicos que aún están en la escuela primaria, cursando 7mo grado y preparando el ingreso a la vez. Tenía que seguir un plan de enseñanza organizado externamente en relación a los contenidos del curso de ingreso. Tenía que enseñar lo que se pedía en el curso y a una selección de chicos, es decir a los que hacían el curso, *que si bien no eran todos brillantes*

ni súper estudiosos, ellos estaban ahí, o impulsados por sus familias, porque querían aprender o bien pasar ese examen. Poco a poco Horacio se fue acercando a la enseñanza y a la escuela primaria, a través del contacto con chicos de 12 años y de las discusiones con el equipo de trabajo acerca de

Cómo transmitir esos conocimientos, cómo se enseña mejor recta numérica, cómo se enseña mejor fracciones, cómo hacer que los chicos entiendan contenidos de geometría.

La inquietud por “cómo enseñar mejor en matemática” siguió siendo una arista importante en la formación de Horacio; mucho más adelante, ya como maestro, entre 2005 y 2006, cursó en la Escuela de Capacitación Docente CePA el postítulo de matemática.

Otras realidades... la militancia social

En 1998, a partir de un amigo -maestro y estudiante de sociología-, Horacio conoce a dos referentes de una casa comunitaria, dos señoras que vivían en la Villa 21-24 que estudiaban en la facultad y que dieron una charla para contar lo que estaban haciendo ahí, en esa casa comunitaria.

Se trataba de un proyecto comunitario de la gente del barrio con la intención de formar a gente transformadora de la sociedad, de formar cuadros militantes desde la cultura y el conocimiento. El emergente era la tarea con los pibes del barrio, pero el sentido era exceder a eso.

Junto con su amigo se entusiasmaron con la idea de ir a ver *qué estaba pasando, qué podían hacer.* “Fueron a dar una mano” en primaria, allí quedó el amigo. Después se necesitó a alguien que pudiera dar apoyo en matemática en secundarios y ahí quedó Horacio. Y así, con la gente que estaba, se fue formando un grupo de trabajo. En el barrio trabajaban los sábados, pero con el grupo se juntaban también en la semana para pensar la tarea. Además del aspecto educativo, la casa comunitaria atendía aspectos relativos a lo cultural y lo recreativo.

Los pibes del barrio iban a pasarla bien, pero no era puro divertimento, sino que había una intención de que los chicos que iban ahí, desde los 4 años hasta la adolescencia, después formaran parte de la casa y se conviertan en un integrante de ella, en un militante del barrio, en un agente transformador de su comunidad.

La experiencia que Horacio vivió en Casa Cambalache fue *muy, muy intensa*. Según su propia voz

...fue un lugar que me abrió la cabeza, que me permitió escuchar nuevas miradas, conocer otras experiencias, otras realidades, otras formas de pensar y además pensar cosas que nunca se me hubieran ocurrido.

En su participación en ella, *durante la madurez de la adolescencia*, (cuando) *las ganas de hacer, de actuar, aumentaron*, Horacio fue acumulando experiencia; a la vez que *se fueron afianzando ideas, con argumentos más sólidos*. Lo rodeaban además *compañeros muy lúcidos e interesantes, cada uno proveniente de distintas experiencias, de distintos lugares del conurbano, del interior*. Ellos no formaban parte de ningún partido político.

Las referencias eran la izquierda revolucionaria, el Che, pero ningún partido. Por su parte, el proyecto de Casa Cambalache tenía una clara intención de transformación política y social, no partidaria, bien cercana a lo que iba a ocurrir después del 2001, contra las burocracias, contra los aparatos, las vanguardias.

La experiencia duró cuatro años, entre el 98 y el 2001. De ella Horacio aprendió *un montón de política y de pedagogía*.

El eje era no bajar línea sino que la conciencia se produzca colectivamente y entre todos, y que los transforme a ellos también. Como efectivamente sucedió, que nos transformó la conciencia a muchos.

Dejar las fórmulas de la física cuántica para ir a enseñar.

Entre el desencanto que Horacio vivió en la Facultad de Ciencias Exactas más las distintas experiencias transitadas entre el secundario y los cuatro años de estudiante universitario – por el Museo Participativo de Ciencias, el Suplemento de Tecnología del Diario Perfil, el Instituto C.I.Bs.As. y Casa Cambalache - le presentó un nuevo panorama que lo hizo pensar poniendo en jaque su deseo de ser científico:

Yo veía que todo los trabajos que estaba haciendo, todas mis ocupaciones, dedicaciones, militancia, tenía que ver con la transmisión de conocimiento, de cultura... y entonces me dije bueno, estaría

bueno que labure de esto, que tenga una carrera en torno a esto, que pueda insertarme en la escuela, que viva de esto.

Fue así que Horacio comenzó a sentir que *era inevitable dejar de estudiar las fórmulas de la física cuántica para ir a enseñar*. No se trataba solamente de una búsqueda de formación profesional o de una cuestión laboral, sino que *tenía un interés pedagógico-didáctico y político*. Trabajo tenía y le iba muy bien dando clases en el instituto *pero no quería hacer carrera en un instituto privado preparando para un curso de ingreso*.

Además, había construido una conciencia política de que es necesario cambiar la sociedad, el mundo así es injusto y hay que hacer algo. Cómo se puede hacer algo y qué hay que hacer es de muchas maneras, pero la escuela ahí tiene un papel fundamental. Entonces se dijo “bueno, tengo que estar en la escuela. Y aparte me gusta.

Así fue como un día se inscribió en el Normal 4 para ser maestro. No fue una institución a la que llegó al azar ni por casualidad, ni por cercanía. Fue una elección. Horacio fue allí orientado por otros compañeros que habían hecho el magisterio y se lo habían recomendado, entre ellos un compañero del colegio. Además, el día que se inscribió pidió que lo pongan en 1ro 4ta, porque sabía que estando en ese curso iba a tener dos docentes que se las habían recomendado especialmente.

La formación docente inicial y las “maestras” de la formación

En el 2000 comenzó los estudios de magisterio en el Normal 4. Allí se encontró con las dos profesoras acerca de las cuales sus amigos le habían hablado, quienes enseguida se convirtieron en dos referentes ineludibles en su formación.

Marta Marucco y Aida Rotbart, ellas dos aportaron mucha claridad a cuál es la función de la escuela, a cuál es la función del docente; mucha claridad a la historia, de dónde venimos cómo escuela y en qué sociedad estamos y qué se puede hacer para transformarla. Y también mucha claridad a aspectos didácticos.

Ambas docentes eran muy exigentes consigo mismas y con los demás, sobre todo en aquellos en quienes depositaban sus expectativas, que eran los referentes del centro de estudiantes, del cual Horacio formaba parte. Marta por ejemplo les decía

Ustedes pueden hablar todo lo que quieran de revolución, de socialismo... pero en el aula he visto cada cosa...Así que hay que saber cómo enseñar para esto, hay que saber cómo enseñar para que esos deseos de sociedad distinta se cumplan.

El nivel de compromiso y la exigencia son rasgos que destaca de ella.

...podía pasar que capaz el 21 de diciembre del 2001 estuviéramos en la casa de Marta discutiendo lo que estaba pasando. Eran a ese nivel nuestras referentes, éramos una especie de discípulos de ellas dos.

Después de terminar el magisterio, siguieron con Aída y con Marta en sendos grupos de estudio. Con Aída estudiaban y discutían temas que iban desde historia de la educación de los Jesuitas hasta Piaget y la lógica dialéctica, o la historia del proyecto liberal educativo , el positivismo en la Argentina, de todo.

Nos hizo comprar un montón de libros porque había que leerlos, desde novelas de Jorge Amado, hasta Scorza; libros sobre la Revolución Mexicana hasta “La historia contemporánea” de Halperín Donghi, que era un ladrillo, pero había que leerlo. Cosas que si ahora me las plantean diría ¡qué embole!, pero en ese momento estábamos convencidos de que era la forma de ser buenos maestros.

La exigencia de Aida y Marta consigo mismas y con los demás se transmitía al grupo. Así lo vivían ellos, al menos Horacio.

Nos transmitían una exigencia que nosotros teníamos que ser los mejores maestros, los más lúcidos, los más formados, los más combativos... En un momento eso se volvió insoportable, porque parecía que todo el tiempo estábamos a prueba, que nos estaban evaluando, y que todo el tiempo había que rendir más de lo que se podía”. Aída decía que había que hacer todo lo que se pueda y más también. “Hacer más de lo que podés... es imposible... Desde el punto de vista lógico es imposible, ¿cómo vas a hacer más de lo que podés? Bueno eso era Aída.

Marta los acompañó en la residencia. Luego de terminarlas, les propuso juntarse a escribir sobre la experiencia del tránsito por ellas. Y lograron su gran anhelo que era que escribieran sobre la

práctica. A partir de la experiencia sacaron una revista. Una experiencia que ayudó a aprender a pensar la práctica. Sin embargo, al evocarla, Horacio da cuenta de un saber político que le permite pensar lo pedagógico:

Fue una revista con una cuota de soberbia, que tenía esta impronta: la escuela es un desastre pero por suerte estaban Luis Iglesias y Cosettini y ahora estamos nosotros.

Alguien le había hecho algún comentario al respecto en ese momento y él también estaba sintiendo la duda de si esa revista no sería leída en clave de “*miren que buenos somos todos nosotros y qué malos son todos los demás...*”. Hoy mira aquella experiencia como una buena experiencia, al tiempo que se considera que la crítica por la crítica misma, desde posiciones privilegiadas *es un pecado insufrible* que pone *el ojo en lo mal que el otro hacía las cosas y lo bien que las hace uno.*

El grupo de estudio duró unos cuatro años más después de que se habían recibido. Con el tiempo cada uno fue tomando su propio rumbo y Horacio fue elaborando un proceso intelectual de separación de aquella idea de *un grupo selecto, un grupo de elite, de vanguardia, que iba a marcar el camino.* Horacio rompió con esa idea, porque no creía que fuera así, porque piensa que aunque uno se lo proponga igual no sale,

...porque cuando alguien quiere irradiar a los demás y mostrarle al otro cuál es el camino, convencerlo, el otro termina dándose cuenta de que uno es un idiota que lo trata despectivamente.

Sin embargo, del paso por esa experiencia reconoce como huellas lo importantísimo que es mostrar solidez en los argumentos, la solidez en la práctica, es decir fundamentarlo con una tarea seria,

...sino todo lo que digas va a ser chamullo; y al revés si tu tarea no puede ser solventada con un buen discurso, va a ser todo blando, no genera transformación. Eso es lo que me lleve de ahí. Y aprender un montón de cosas. Qué se yo.. todos estos libros que me hizo comprar Aida porque había que leerlos, desde novelas de Amado, hasta Scorza, hasta la Revolución Mexicana, hasta este de Halperin Donghi “La historia contemporánea” que era un ladrillo.. pero había que leerlo...

El centro de estudiantes, un lugar de formación

Como estudiante Horacio se integró con otros y la idea en torno a la necesidad de formar un centro estudiantil no tardó en germinar. Veían en él una experiencia fundamental. Lo pensaban fundamentalmente *como un lugar de formación, no solo de barricada.*

El centro de estudiantes un lugar para aprender a discutir con los compañeros, para aprender a escuchar, para aprender a argumentar, para hacer más sólidas las ideas. A los que estábamos en el centro nos iba bien en las materias, primero porque teníamos conciencia que era importante estudiar, pero además porque nos brindaba herramientas, discusiones, argumentos y además porque “estábamos en algo”. Esto que la lucha genera conciencia, nunca mejor dicho.

Además de defender intereses estudiantiles, o discutir el cambio del plan de estudios como les tocó en ese momento, desde el centro impulsaban muchas actividades que implicaban discusiones entre los participantes y redundaban en un crecimiento, como por ejemplo cómo hacer la revista del centro, organizar talleres o anexos de cursos especiales, campamentos, actividades culturales, recreativas.

Hasta actos escolares organizábamos. Y eso nos llevaba a discutir un montón de cosas. No solamente una cancioncita, sino discutir quién era Sarmiento, cómo hacer para que ese acto tenga sentido, para que ese sentido sea transmitido a otros... Bueno se trataba de eso, de formarnos discutiendo.

Los inicios como docente.

La primera escuela en la que Horacio comenzó a trabajar como maestro auxiliar docente de primer grado fue una escuela privada de “elite” que atiende a una población de clase media profesional y en general con altas expectativas en relación con la educación de sus hijos; una escuela que pagaba bien a sus docentes, mucho más que en cualquier lado; y que eso *le daba la ventaja de elegir excelentes maestros, de tenerlos todo el día para ellos* y de contar con un equipo de formadores, de capacitadores.

De su paso por ella Horacio evoca haber *aprendido un montón*, de didáctica de la matemática por ejemplo. Los encuentros con el asesor y las observaciones de algunas clases le permitieron

comprender de qué venía la cosa, *cómo era enseñar matemática en primaria*. El venía de experiencias de enseñar matemática en la facultad, en un instituto de ingreso, así que el dominio de la disciplina lo tenía. Pero allí, encontró otra cosa.

De ellos aprendí un montón. De secuencias, porque tenían secuencias organizadas que iban probando; de un maestro que narraba muy bien; y en primer grado como auxiliar con la maestra a cargo.

Pero también recuerda que en la escuela no la pasaba bien, que era un ambiente muy competitivo, aunque en lo personal se llevaba bien con los compañeros, *excelentes maestros, muy bien formados, mayoría muy buena gente, que querían a los pibes*. Allí estuvo un tiempo de auxiliar en primer ciclo, un tiempo de auxiliar en 2do ciclo, entre mediados de 2002 -2003, pero en cuanto pudo se fue.

La segunda escuela en la que Horacio se desempeñó como maestro fue otra escuela privada. *Otro perfil de escuela, más tranquila en cuanto a la exigencia y a la arrogancia de los padres*. El año que entró a esta escuela, en el 2004, a muy poco de la salida del 2001, también entró un grupo de docentes nuevos. *Todos pibes con inquietudes políticas, con ganas de crear cosas colectivamente*. Pero la crisis también comenzó a golpear. La escuela empezó a pagar mal, echaron a uno y al año siguiente se fueron ocho maestros. De esta *experiencia* Horacio recupera un *saber actuar* que se sostiene en el trabajo colectivo... *cuando los maestros están en la misma, el trabajo se hace mucho más rico*. Y un saber hacer fundamental para un novato que tiene que ver con la gestión de la clase:

Aprendí tareas que tenían que ver con la responsabilidad docente, no tanto de didáctica, pero sí respecto a cómo tener un grupo a cargo, cómo hacer un boletín, cómo llevar adelante una reunión de padres.

Al visitar sus primeros trabajos docentes, Horacio evoca algunas cuestiones de su trayectoria que le han facilitado el acceso a ellos: haber estudiado en el Nacional Buenos Aires, haber trabajado en un diario y en un instituto de preparación para exámenes de ingresos, haber pasado por la Universidad y dominar la matemática, *disciplina esquivada en la primaria si las hay*. También lo ayudó cierto *capital social*, como *ser amigo de un conocido de la coordinadora*

de..., haber trabajado con el primo de la cuñada de.... , en fin, pertenecer a la tan pequeña burguesía capitalina.

La trinchera del pensamiento: el Grupo de Maestros Luis Iglesias

Mientras Horacio transitaba sus primeras experiencias como maestro entre 2002-2004, corría un tiempo que se enmarca en el de una de profunda crisis de legitimidad que afectó a la Argentina como nunca antes. Con un eco aún fuerte del “que se vayan todos”, con asambleas barriales y la construcción de lo público no estatal funcionando a pleno, Horacio se encuentra, luego de haber terminado con la experiencia en Casa Cambalache y aun participando del grupo de estudio junto a de Marta y Aída apostando a la transformación social de la escuela, por un lado. Y por otro lado, junto con compañeros de distintos normales que se habían conocido durante la formación, armando en 2004 el *Grupo de maestros Luis Iglesias*.

Se trataba básicamente de un grupo de docentes jóvenes en su mayoría, que quería romper con el aislamiento, con la soledad a la que la tarea docente compele.

Este grupo de maestros, comenzó a juntarse periódicamente cada quince días, a conversar sobre la práctica. Durante los primeros años, 2004, 2005, 2006, no tenían gran experiencia en la práctica, algunos recién estaban empezando. Después, hacia el 2006, 2007, ya muchos se encontraban en escuelas públicas y con una experiencia un poco más sólida.

La idea era básicamente eso, juntarse a pensar sobre una práctica, sobre una experiencia, a encontrarle los fundamentos colectivamente y a sintetizarlo. Elegimos un tema, por ejemplo el juego en la escuela. Nos juntamos, jugamos, proponemos juegos que podemos o queremos hacer con los pibes, los vivimos, los pasamos por el cuerpo, pasamos por la experiencia y luego lo charlamos. Y así, con el correr de los encuentros vamos extrayendo ideas que a veces sintetizando en algún texto, o en algún taller para dar en otro lado.

Con esa dinámica han abordado distintas temáticas: la literatura, la escritura, las ciencias sociales, la convivencia, el arte y la escuela, entre otros. No siempre fueron y son fructíferos los intentos. El grupo hoy sigue funcionando y para Horacio, que participa desde sus inicios, es un espacio formación fundamental. Inspirados en la pedagogía del movimiento de la Escuela Nueva y

convencidos de que cualquier cambio sólo es posible de manera colectiva, docentes de diversas escuelas se encuentran para *compartir problemas y proyectos, con el fin de derrotar el aislamiento y el estigma del trabajo a puertas cerradas o el cada maestro con su librito*. Así parten de sus experiencias para analizarlas, intercambiar materiales propios y ajenos (textos, secuencias didácticas, música, imágenes), discutirlos, probar actividades y por último, sistematizar sus conclusiones.⁸⁰

La experiencia de la escuela real

Después de su paso por escuelas privadas, Horacio decidió que su lugar estaría en una escuela pública. Durante 2005 y 2006, transitó de suplencia en suplencia por varias escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, a mediados del 2007 la posibilidad de una suplencia más larga fue la puerta de entrada a la escuela en la que aún se desempeña como maestro. Su primera semana en ella la vivió con mucha angustia, mucha desazón.

La contradicción entre el ideal de escuela y la realidad de la escuela era muy grande. Siempre la contradicción entre lo ideal y lo real es grande.

Pero la realidad de la “15” era muy ostensible y eso, a Horacio, le generaba contradicciones. El venía de discutir la escuela de Cosettini, la escuela de Iglesias y de pronto llegó a un lugar donde los pibes *se mataban* a trompadas. Y que cuando hablaba del petróleo por ejemplo, *no sabían lo que es*.

La escuela entonces estaba en una crisis, no había directivos. Pero eso era lo de menos, se trataba de una crisis porque nadie sabía para qué estaba ahí, los maestros no sabían para qué estaban ahí, los pibes no sabían para qué estaban ahí. Se creían que estaban en el peor lugar del mundo. Y eso se notaba, se manifestaba, era evidente. Era imposible producir algo en relación con el conocimiento.

El ingreso a esta escuela provocó en Horacio un choque importante entre lo que venía pensando y discutiendo y lo que ahora le tocaba vivir: “*de la escuela de Iglesias, a esto*”. La reflexión lo sostuvo y lo ayudó a reconocer que el problema estaba en no aceptar la realidad como era.

⁸⁰ Blog del Grupo de Maestro “Luis Iglesias”: <http://luisfiglesias.blogspot.com.ar/p/sobre-nosotros.html>

...lo que tenía que hacer era reformular el ideal. Que no iba a hacer “Vientos de Estrellas”⁸¹ en dos años, que no iba a ser una práctica luminosa, así mágicamente. Sino que era tiempo de ver qué estaba pasando allí, de aprender con la gente que allí estaba, de ver qué cambios se podían lograr.

Ese recuerda, fue su primer aprendizaje importante como maestro en la escuela 15. El 2do grado que le tocó, fue durísimo, *con un montón, un montón de problemas*. Tanto que la primera victoria que tuvo fue *hoy pude leerles un cuento y me escucharon; y otro día fue hoy puse música y se callaron*.

Y así empecé tantear, a probar qué cosas funcionaban con esa lógica, no las que debería hacer, las que debería usar, las que debería trabajar, sino las que funcionaban.

Para Horacio esto resultó claro tiempo después, al reflexionar sobre ellas: *“las cosas que funcionaban resultaba que eran las que debería trabajar, porque por algo funcionaban”*. Así la música, la literatura, el arte, *funcionó un montón*. Lo que Horacio aprendió a través de probar, de tantear, es que para enseñar se necesita tener claro un sentido.

...hay que leer porque funciona, porque a Melody le pasa esto, a Francisco esto, a Agustín esto otro, no porque lo dice el diseño, o porque hay que cultivarse, sino que hay que leer porque pasan cosas en la práctica que son interesantes, sino no hay que leer.

Comenzar a trabajar en la Escuela 15 y al mismo tiempo a participar y organizar la Asamblea de docentes del Distrito 13 fue para Horacio un momento muy importante de ruptura intelectual con aquella lógica vanguardista de “los elegidos”.

La lógica de la Asamblea se plantea un camino largo para el logro de las transformaciones, camino que demanda discusiones, idas y vueltas, marchas y contramarchas. Esto plantea una ruptura con la lógica de vanguardia. Acá no hay nadie elegido. A veces es un poco exagerada esa ruptura, anti cualquier estructura. Estar contra cualquier estructura es un poco exagerado, pero vino bien para romper esa lógica de “a ver que nos dicen qué tenemos que hacer”. No, que nadie nos diga lo que tenemos que hacer. Vamos a pensar nosotros, que también estamos en condiciones de hacerlo. Vamos a pensarlo todo, sino no sirve, no funciona, reproducimos lo mismo.

⁸¹Una antología de creaciones infantiles del maestro Luis Iglesias

La práctica de registrar y compartir la experiencia.

En el año 2008 Horacio toma a cargo un tercer grado, compuesto por chicos del 2do A con quienes ya había trabajado en 2007, algunos pocos recién llegados de otras escuelas y el resto de otros segundos grados. *Un tercio de memoria compartida; dos tercios de promesa y oportunidad.*

La soledad de la tarea, la necesidad de compartirla, de dialogar con otros, de pensar y reflexionar acerca de la práctica, generó en Horacio la necesidad de registrar sus *peregrin角度 pedagógicos*. Así, inspirado en el maestro Iglesias, comienza un camino que ya no tuvo retorno: escribir las prácticas, construir memoria, compartir celebraciones, hallazgos y también inquietudes. Horacio comenzó a escribir, en principio, como *una herramienta personal de reflexión, como microscópico palabrero para inspeccionar la práctica propia*. La escritura es para Horacio una *exigencia del pensamiento*. La práctica de registrar había comenzado en su tiempo de estudiante, durante residencia, continuó durante su primer año de ejercicio docente y más adelante en algunas suplencias.

Escribir llevó a la necesidad de compartir (reflexiones, registros de clase, pensamientos) y así comenzó a hacer circular vía e-mail sus escritos, para transmitir las ideas, las dificultades, los logros, para pensar, para reflexionar con otros. Pero también el sentido de compartir la práctica registrada fue mostrar que a pesar de la adversidad y de la magnitud de la tarea *se puede enseñar* y que otra forma escolar es posible.

Que en condiciones adversas, severas y urgentes de modificar, se puede producir conocimiento colectivamente. Que las diferencias de piel, de espaldas y de ilusiones personales pueden convivir armónica y nutritivamente gracias al trabajo con sentido. Y que eso no sólo es posible en la Escuela Pública, sino que además es el lugar donde puede ocurrir, debe ocurrir y efectivamente ocurre⁸².

Así, los registros, testimonios del quehacer cotidiano, se fueron llenando de producciones infantiles que muestran las sorpresas y victorias que Horacio fue viviendo en la tarea de enseñar y también de reflexiones en torno distintos temas: sobre la vida de los niños con los que le toca trabajar, sobre la función social de la escuela, sobre la dimensión política de la práctica pedagógica, entre otros. Luego de varios años de las experiencias registradas en aquél 3er grado

⁸² Cárdenas, H. (2013), Op. cit. (Introducción)

de 2008, por insistencia de algunos compañeros y la constatación de que ciertas ideas se volvían necesarias de discutir, Horacio publicó su “*Diario de Ruta*”⁸³.

¿Cómo llegó Horacio a ser el maestro que es?

Cuando desde su presente Horacio piensa en *cómo llegó a ser el maestro que es*, sin dudar sostiene

Soy el docente que soy gracias a los grupos que atravesé, así me formé: en asambleas, en discusiones, en trabajo colectivo (los centros de estudiantes; el grupo Iglesias; la asamblea del distrito 13, el colectivo de maestros de la 15).

También afirma que *la militancia política asamblearia verdaderamente democrática - escuchando, hablando, pensando y trabajando con otros-* lo ha preparado en diversos sentidos, en particular el de la escucha y la palabra, cuestiones fundamentales para él en la tarea de enseñar.

La militancia bien entendida te prepara para escuchar atentamente y más todavía para oír más allá de las palabras: para entender qué está diciendo alguien cuando dice algo. Escuchar entre líneas, digamos. Eso es fundamental para enseñar, para crear condiciones para un aprendizaje colectivo. También ayuda para hablar sin falsos pudores, para enfrentarte a las muecas de autoridad, para pensar más allá del largo plazo, para vencer la soledad y el aislamiento, para actuar con el inventario de experiencias acumulado por los compañeros -y no solo por el propio, que está condenado a ser escaso-. Nada de eso viene mal para la escuela.

⁸³ Op. cit.

Capítulo 6. *Lo no escolar en los maestros que llegaron a ser*

*“Las experiencias de vida y el ambiente socio-cultural son obviamente ingredientes clave de la persona que somos”
(Goodson, 1992)*

Llegamos a la cuarta y última estación de nuestro análisis temático donde, a través de una nueva mirada de cada una de las historias y orientados por comprender *cómo actuó y/o actúa lo no escolar en los docentes que son*, presentamos el último tema estructurante de nuestro trabajo que se deriva de la pregunta final de nuestra investigación *¿cómo llegaron a ser los maestros que son?*

Ya hemos señalado que los maestros de nuestro estudio al evocar la experiencia vivida en sus trayectorias sociales, al recuperar hitos de sus itinerarios no escolares, fueron armando sus historias, *dando forma al docente que cada uno llegó ser*. Sin perder de vista que al hablar sobre la propia vida los narradores recortan o recuperan lo que quieren mostrar de sí, ofreciendo partes de un retrato de cómo se ven, en este tramo del recorrido nuestra tarea fue explorar entre las palabras, juntar las partes del retrato desparramado y cual rompecabezas componer esa imagen. En esta exploración de los relatos y recomposición de cada imagen nos orientaron los siguientes interrogantes *¿cómo se ven a sí mismos como docentes nuestros maestros?*; *¿qué recuperan en su ser docente de las experiencias vividas en sus trayectorias sociales y finalmente, ¿cómo creen que llegaron a ser los docentes que son?*, *¿cómo actuó o actúa lo no escolar en la configuración de esos docentes que son?*

El caso de Eugenia: la “militancia” como formación.

Eugenia se ve como una maestra que se siente comprometida con la transformación de la escuela en la lucha por la inclusión; que se conecta con el afuera escolar, que genera lazos entre la escuela y la comunidad; que trabaja colectivamente, que disfruta trabajando con otros; que busca otros modos de disponer el espacio, las tareas, el tiempo, que intenta romper con los dispositivos tradicionales para la enseñanza:

“Yo ahora no doy todo por la revolución socialista porque no la veo posible pero sí por la inclusión, sí por la educación por lo menos y por transformar la escuela (...) El otro día una compañera me decía que ve en los maestros de Puentes Escolares, mucha apertura a la gestión con otras instituciones y organizaciones barriales... Cuando llegué a la escuela, lo primero que hice fue gestionar una página en un periódico barrial... y después un espacio en la radio Asamblea de Juan B Justo y Corrientes.”

¿Qué recupera Eugenia en su *ser docente* de sus experiencias vividas en sus trayectorias sociales?

“Seguramente eso tiene que ver con haber tenido que llevar adelante un trabajo en una institución que no es la escuela y que necesariamente hay que articular con las otras instituciones que hay en el barrio que son referente en ese caso de los pibes, pero acá en la escuela serían referentes de la comunidad educativa”.

Con “eso” se refiere a la “apertura a la gestión” que mencionó antes; y para explicarlo y explicárselo, vuelve nuevamente sobre la experiencia vivida en Puentes Escolares. Sin embargo, también recupera otra experiencia anterior en el tiempo:

“La militancia te enseña mucho acerca del trabajo, del compromiso, de esto de trabajar por algo que vos querés, que vos querés lograr y que vas a lograr en colectivo con otros, a cambio de nada, a cambio de los cambios que querés lograr y la escuela para mí tiene mucho de eso... hay mucho de militancia en la escuela (...) La militancia me enseñó y constituyó como la persona que soy”.

El sentido de compromiso que tiene Eugenia, lo construyó por fuera de la escuela pero lo trae a ella. Su compromiso se vincula a un sentido político de transformación social que para ella reside en la lucha por una escuela más justa y más inclusiva:

“...de mis padres tengo una impronta cuando yo hablo del compromiso. Yo me identifico mucho con esa generación de dar todo por lo que uno quieresí creo que en cada acto que uno hace busca ese horizonte social que uno quiere entonces en la escuela cada gesto y cada acción que uno realiza, tiene que ir orientada a esa igualdad, a esa justicia que uno persigue y en ese caso sí, con esa generación me identifico con esos valores...”

En sus itinerarios Eugenia no solo ha acumulado experiencia y saberes, sino también sentidos, formas de ver el mundo, marcas y huellas: el “hacer”, el “trabajar con otros” “luchar por las cosas en las que cree”; “buscar la igualdad y justifica en cada acto”. La militancia es la esencia que constituye la persona que es, que le dio forma y la fue formando. Y esa formación es recuperada en su ser docente.

¿Qué dice Eugenia acerca de cómo cree que llegó a ser la maestra que es?

*“soy la maestra que soy...**por haber transitado** experiencias diversas en instituciones distintas a la escuela, **por haber abierto** espacios educativos allí donde no los había, **por trabajar** con poblaciones que habían quedado fuera del sistema educativo, porque **todo eso me permitió** empezar a transitar un camino marcado **por la lucha por garantizar el derecho a la educación** allí donde más había sido vulnerado. Y **por haber militado** en HIJOS, un espacio que se armó desde el dolor y la alegría de encontrarnos y salir a buscar”*

La maestra que es Eugenia según su propia narrativa, se constituyó por las experiencias vividas vinculas con el abrir espacios educativos, trabajar con poblaciones olvidadas, luchar por garantizar el derecho a la educación, militar e H.I.J.O.S.

El caso de Claudio: el vínculo con profesores a través del arte como formación

Claudio *se ve a sí a través de sus docentes de teatro y plástica* y encuentra huellas de ellos en su ser docente: generoso, desinteresado, comprometido. “Dar” (enseñar) le resulta gratificante. “Da” porque ha recibido.

*“...hoy yo soy **un poco como han sido ellos, trato de ser generoso. Trato de reproducir eso, compartir lo que a mí me dieron...**”*

*“Oscar era, como profesor, era alguien que tenía la característica de dejar ser... era un tipo que sabía escuchar... era muy austero...y como profesor era alguien que sabía encontrar mucho donde había poco, sabía escuchar y ver, o veía desde otro lado me parece con una profundidad que era también de donde nosotros sacábamos las emociones, la energía. Lo conocí en un curso de educación no formal... donde había distintos talleres. **Oscar fue una marca importante en mi***

formación, me había gustado mucho su forma de ejercer la docencia, su horizontalidad, sus matices de sencillez de humildad, sabía un montón, era un placer estar en las clases de él...y el en 2002 yo creo que iba a buscar un montón de cosas de esa calma que había en sus clases...

Su compromiso “*tiene que ver con el sentido*”; que vive como un “gesto de gratitud” por “*ser un trabajador de la docencia*”. Ser buen docente que tiene que ver para él con ello y también con “*trabajar en el espacio educativo público, poder garantizar derechos*”:

*“... yo muchas veces digo que mi elección por la docencia tiene que ver también con darle a mi vida un sentido profesional y **con esto tiene que ver para mí el compromiso** ... Yo agradezco al cielo poder ponerme un guardapolvo todos los días y poder ser docente...porque he transitado otros lugares, otros espacios laborales que me han retribuido lo contrario a lo que me retribuye la docencia... tiene que ver con un **gesto de gratitud hacia la suerte de hoy por hoy ser un trabajador**, de trabajar en la docencia... **me resulta un espacio de reconocimiento** ... me pasan cosas buenas... tiene que ver con que es gratificante. Y creo que esto es motor, **es completamente motor de lo que soy...**”*

¿Qué recupera Claudio *en su ser docente* que lo constituyen como docente?

Las diversas experiencias vividas en su trayectoria de vida, han dejado “*marcas*” en Claudio que lo constituyen como ser, como la persona que es y que también están presente en su ser docente:

*“el 2002 en lo personal fue un año terrible...había poco trabajo en la fábrica...mi novia me hablaba de crecer, yo no la podía seguir y entré en una depresión (...) También fue un tiempo de muchas pérdidas familiares, matan a mi sobrina, que era a la vez la hija de mi hermana que había fallecido. **Todo un nudo de dolor terrible.** (...) yo me la pasaba dibujando, escuchando música...”*

*“En un año muy duro, de mucha pérdida, un año triste, un año en el cuál creo **que he perdido el rumbo**... que **he tocado fondo**, **pensé en rumbos** (...) **pensé una formación profesional** (...) Entonces como regalo de cumpleaños para mí, fui al profesorado a averiguar, yo ya **estaba viendo la posibilidad de revertir**... y cuando pensé en revertir **pensé en la posibilidad de la docencia**, seguramente influenciado por Héctor mi compañero de teatro, que me había preparado gratis para rendir una materia pendiente del secundario.”*

“A mí me quedaba esa referencia de mis profesores de teatro y plástica que me habían gustado, profesores que me llamaron la atención por su actitud ante la enseñanza, ante su rol de enseñantes. Me parece entonces que se me mezclaron varias cosas positivas y en medio de un año durísimo, de pérdida y de estar perdido, me encontré con esa posibilidad... y me permití también esto, me permití la docencia...”

“Y esta decisión de seguir la docencia fue un proyecto, ya que yo andaba por ahí sin saber para donde iba. Y cuando empecé a estudiar empecé a mirar la vida de forma completamente distinta, empecé a tener ocupación... a relacionarme con pares que estaban en proyectos similares... el estudio y la docencia direccionaron mi vida, si bien trasfondo hay un matiz de dolor...”

Las diversas experiencias vividas por Claudio a lo largo de su adolescencia y primera juventud, lo enfrentaron al dolor y a la tristeza, a la sensación de abandono y de soledad en el mundo. El teatro, la música y la plástica fueron su refugio de esas emociones. Las personas que se encontró en esos mundos culturales y el vínculo afectivo construido con ellas le permitieron a Claudio sostenerse a pesar de “haber tocado fondo”, de “revertir” y de encontrarse con “**la posibilidad de la docencia**” y “**permitírsela**”. Esa posibilidad fue para Claudio el comienzo de un nuevo “rumbo en su vida”, de “mirar la vida completamente distinta”, de “hacer algo”, de relacionarse “con pares en proyectos similares”. *La posibilidad de la docencia*, se transformó en *la docencia como posibilidad*, como rescate, como redención.

¿Qué dice Claudio acerca de cómo cree que llegó a ser el maestro que es?

“Soy como soy...por las experiencias difíciles que me tocaron vivir, por haber conocido otros espacios, otros lugares, porque trabajo desde muy chico... y también por las personas que conocí en mi vida, que me han dejado marcas, me han enseñado gestos, actitudes, modos de vincularme...”

“ Yo siempre les cuento a mis alumnos que fui 10 años obrero metalúrgico y soy muy consciente de esto, forma parte de mí, y no lo oculto, porque quizá muchos de mis alumnos también sean obreros y ojala se acuerden que está bien ser obrero metalúrgico pero que también pueden ser docentes”.

En el maestro que Claudio llegó a ser están las marcas de una adolescencia dolorosa, de las personas que conoció, del obrero metalúrgico que fue, de los distintos espacios no escolares que transitó. El maestro que es hoy porta las huellas de los docentes que tuvo ayer; de personas “generosas”, “desinteresadas”, de vínculos que lo marcaron, que le dieron forma. La generosidad, la gratitud que siente por “poder” realizar la tarea, constituyen parte de su naturaleza, de su ser docente.

El caso de Juan: la “educación por el arte” como formación.

Por su parte Juan, en el devenir de su relato se pregunta “¿Qué maestro soy?” y responde ***cómo se ve a sí mismo:***

“Y debo ser un maestro medio difícil de tener... para algunos, yo era hiper exigente, nunca habían conocido una persona así de exigente, y para otros yo era el menos exigente que habían conocido en su vida. Soy un maestro que en su hacer encuentra sentido constante, es decir, un maestro egoísta. (...) Si no tiene sentido lo que estoy haciendo... no puedo armar un vínculo humano que no tenga sentido para mí. Por eso digo soy un maestro egoísta, pura satisfacción para mí”

Las palabras a través de las cuales “se ve” Juan, configuran una imagen que reúne diversas características: “difícil”, “exigente”; “egoísta”. De todas estas palabras hay una que tiene una impronta particular: “difícil”, porque se parece a “díscolo”, que es la palabra con la que ve hoy al alumno que fue ayer.

“Yo hice la primaria durante el proceso. Entonces, cualquier atisbo de algo personal, algo propio, había que tener cierta valentía que mis maestras no tenían y las personas un poco díscolas como yo... -yo me tengo de alumno y no sé qué hago-. Cada vez me animo menos a juzgar a mis maestras porque era muy cuestionador...”

Juan no sólo se ve a sí mismo como un alumno que era difícil, sino también valiente, cuestionador. Y con estos adjetivos enfrenta al modelo docente que representaba su maestra (“unas maestras que ya no estaban para ser maestras... Eran no deseables en ningún lugar, pero

ya estaban muy cansadas”) y al mismo tiempo se construye como docente por oposición a ese modelo que derriba:

“...entonces, soy un maestro que está buscando el sentido en cada hecho, en cada vínculo ...que tiene el aspecto **suficientemente intelectual**, en el sentido de los intelectuales como tipos que operan sobre el mundo, **suficientemente práctico**... **suficientemente transformador** porque estoy convencido de que estamos construyendo otra cosa, que somos y soy parte de la transformación social, para bien.”

Lejos de la imagen del “cansancio docente”, Juan se ha construido su imagen como la de un docente *intelectual, transformador y práctico*.

¿Qué recupera Juan en su ser docente de la experiencia vivida en sus itinerarios no escolares?

“Este año logramos en la escuela que todos los grupos salieran de viaje. Campamento sólo con los grados superiores, para otros no nos autorizan. Hacemos campamento fuera de lo establecido, fin de semana (...) los **espacios extraescolares son los que más fortalecen mi práctica**... Las familias de mis alumnos rescatan mucho que entre a la escuela algo de lo que parece extraescolar. Muchas de las cosas que me escriben tienen que ver con esto. **Ese soy yo**, mediando esas palabras...Cómo vamos los lunes a jugar al fútbol con los papás y nos matamos de la risa, cómo nos encontramos en un picnic, en una bicicleteada, irse de viaje...ir al campito que es un terreno sin nada porque ahí hay un montón de esos bichos y vamos a traer fotos. Esas cosas que parecen extraescolares, hacen una escolaridad linda.”

Salir de campamento, irse de viaje con las familias, pasar un día de picnic, jugar al fútbol con los padres, organizar una bicicleteada, “todas esas cosas que parecen extraescolares”, son espacios que Juan recrea a partir de su experiencia vivida y acumulada en su itinerario recreativo. Con “ese soy yo” parece decir “yo soy las cosas que hago y las cosas que hago hablan de lo que viví en espacios extraescolares”

¿Qué dice Juan acerca de cómo cree que llegó a ser el maestro que es?

*“...en parte llegué a ser el maestro que soy **por todo eso que hice** ... y por **haber transitado por espacios diferentes socioeducativamente** hablando, en roles diversos... eso me permitió tener una mirada más amplia...”*

En el maestro que es Juan, sobresalen las improntas de sus itinerarios recreativo y artístico. Los campamentos que organiza en la escuela tienen que ver con él, con su historia, con su trayectoria, con su itinerario por espacios diferentes al escolar. Eso que trae de afuera lo define, lo constituye, como maestro (“*Ese soy yo*”). También *la experiencia vivida en espacios de educación por el arte lo atraviesa*. El saber acumulado en ella le permite “*hacer con*” e “*inventarse*” y reinventarse como maestro, darse forma a partir de lo vivido.

El caso de Nicolás: las “experiencias culturales” como formación

Nicolás eligió como hilo conductor para “contarse”, su salto de transitar por espacios privados a la escuela pública y lo que *le pasó* al descubrirla: “lo enfrentó” a la experiencia privada que traía de su trayectoria. En ese salto **se ve a sí mismo** como quien asumió un desafío:

“...cómo poder traer esas experiencias ricas sin traer la experiencia privada, lo que sí funcionaba, lo que era bueno de esas experiencias”.

Y también se asume como un maestro militante:

“...preocupado por la generalidad, por lo que es, lo que debería ser, por lo que puede ser (...) por la transformación de la escuela pública”.

¿Qué recupera Nicolás en su ser docente de la experiencia vivida?

En esa tarea de transformación de la escuela pública a la que se desafía como maestro, Nicolás reconoce recupera la experiencia acumulada en aquellos espacios privados por los que transitó: “*todo lo cultural, lo recreativo que yo tenía de mi trayectoria*” y que hoy lo pone a disposición de la organización de un centro cultural escolar en la escuela pública donde trabaja.

¿Qué dice Nicolás acerca de cómo cree que llegó a ser el maestro que es?

*“...por mi **experiencia escolar** que fue linda, por mi tránsito educativo en primaria y secundaria que fue bueno... también –mi madre insiste- tuvo que ver una experiencia de algo que se llamaba Zumerland, Kinder (del ICUF), que era **una experiencia de recreación** y creo que ahí también hubo buenos modelos y buenas experiencias de gente que depositaba algo en educación...”*

Recordemos que Nicolás transitó su escolaridad primaria en una escuela privada con algunas características que lo hacían sentir que estar en la escuela era como estar en un mundo extraescolar; un tipo de escuela que entraba en sintonía con esos otros mundos recreativos por los que itineraba, en los cuales encontró “modelos y experiencias” que lo vinculan a la educación. Esos diversos mundos y la experiencia vivida en ellos dieron forma al maestro que Nicolás llegó a ser: un maestro que militante cuyo desafío es acercar experiencias culturales y recreativas a la escuela pública.

El caso de Cecilia: las “actividades parroquiales” como formación

Cecilia se **reconoce** en el espejo de sus palabras como una maestra **responsable, dedicada y comprometida**. Adjudica la construcción de esa responsabilidad al “**haber vivido lo que vivió**” - haber repetido un año en la escuela secundaria- y al haber conocido las injusticias sociales al ir a misionar a la villa o a los pueblos rurales de Santa Fe:

*“eso construyó que yo sea responsable en lo que hago; yo le dedico mucho tiempo a la escuela, en la escuela y en mi casa (...) **no vengo a safar, yo sé que mi responsabilidad es que estos chicos de este año tengan un buen primer grado, porque el primer grado que ellos hacen es su único primer grado. Entonces no es lo mismo si yo un año laburo bien y otro más o menos, porque el año que vos tenés a esos chicos en un determinado grado es su única vez de ese grado. La docencia es una profesión donde uno pone todo, sino se pone un kiosco, o se dedica a otra cosa donde no hay que llevarse trabajo a la casa. Hay mucho en la docencia en donde la diferencia la hace el trabajo vos hacés afuera de la escuela”.***

El sentido de la **responsabilidad y compromiso** en Cecilia proviene de la experiencia que vivió tanto “en lo personal” como en lo social en su itinerario militante religioso a través de las diversas actividades parroquiales. El “haber vivido y conocido otra realidad” actuaron en ella y la

formaron como *la maestra que es*. Su sentido de la **dedicación** “nace” cuando iba a misionar a los pueblos rurales del interior, en la búsqueda de “hacer algo” **que sea su vida, que le ocupe todo:**

*“me gustó cuando yo iba a Santa Fe, a misionar, esto de **poner la vida en algo**, que el trabajo no sea una cosa separada de la vida... cuando tuve que elegir **qué hacer con mi vida**, qué estudiar, yo quería elegir algo... “**que sea mi vida**”, “**que todo lo dedique a eso**” (...) inicialmente cuando yo quería ser maestra yo **quería algo que me ocupe todo**, que yo me pueda ocupar a eso íntegramente, que eso sea todo... Yo quería **algo que sea como la vida entera**...y lo único que yo hacía que me llevaba la vida entera y que me apasionaba de esa manera era la misión, entonces la única forma de insertarme en el lugar que yo misionaba era siendo maestra...”*

¿Qué recupera en su ser docente Cecilia de la experiencia vivida?

*“Yo le dedico mucho tiempo a la escuela, en la escuela y en mi casa. (...) **Es una profesión donde vos le pones todo o te ponés un kiosco**. Y me parece que hay mucho en la docencia la diferencia la hace el trabajo que vos haces afuera”*

La dedicación, el compromiso, el ponerlo todo, el hacerlo bien, son las palabras con que Cecilia se ve como maestra, que forman parte de su ser docente. Esas palabras remiten a acciones que ella incorporó en su militancia religiosa.

¿Qué dice Cecilia acerca de cómo cree que llegó a ser la maestra que es?

*“...**por haber vivido** lo que viví en mi vida personal, **lo que me pasó** con el haber repetido cuando estaba en primer año de la escuela secundaria; y **por haber conocido** las injusticias sociales que vivía la gente de la villa o de las misiones. Y me parece que **eso construyo que yo sea responsable** en lo que hago, que le dedique mucho tiempo a la escuela en la escuela y en mi casa.*

La maestra que llegó a ser Cecilia, lo adjudica a “lo que vivió”, a “lo que le pasó”, a “lo que conoció”. Reconoce que lo que vivió, le pasó y conoció tiene que ver con un mundo más allá de la escuela donde acumuló “otras vivencias” “conoció otras realidades”: “*por la tarea que realizaba con el grupo misionero*”, que durante los fines de semana iban a la villa, porque sus “*fines de semana eran otra cosa*”. Ese mundo la formó, le dio forma, la constituye. Ese mundo

tiene que ver con su itinerario religioso en el cual Cecilia adquirió su sentido acerca de la responsabilidad y del compromiso.

El caso de Horacio: las “experiencias de trabajo colectivo” como formación

Horacio se presenta a sí mismo como **un maestro interesado en el conocimiento**. El hilo conductor que eligió para narrar su experiencia, para contarnos y contarse quién es y cómo es, tiene que ver con el recorrido que lo fue vinculando con el conocimiento y las formas de transmisión que experimentó o indagó a lo largo de su trayectoria social:

“...empezamos a hacer ciertas críticas a la forma en que el Museo planteaba el conocimiento... Y ahí aparece la inquietud de cómo transmitir mejor el conocimiento, como hacerlo interesante a los pibes que vengan...”

“...en un suplemento de tecnología del primer diario Perfil, también a nos pusimos pensar cómo le transmitimos un conocimiento a alguien como si fuera un compañero...”

“...entré a laburar a una casa comunitaria en la Villa 21-24... con la intención de formar cuadros militantes desde el conocimiento y la cultura...”

“...yo veía que todo los trabajos que estaba haciendo, todas mis ocupaciones, dedicaciones, militancia, tenían que ver con la transmisión de conocimiento, de cultura...”

Ese interés por el conocimiento que fue construyendo en sus itinerarios no escolares –ya sea militantes o laborales- fueron moldeando al maestro que Horacio es, está presente en su ser docente.

¿Qué recupera Horacio en su ser docente de las experiencias vividas?

“...las experiencias de trabajo colectivo y militancia se hacen presentes en mi diaria tarea como docente...”

¿Qué dice Horacio acerca de cómo cree que llegó a ser el maestro que es?

“Soy el que soy... gracias a los grupos que atravesé. Así me formé: en asambleas, en discusiones, en el trabajo colectivo, los centros de estudiantes, en el grupo Iglesias; en la asamblea del distrito 13, en el colectivo de maestros de la 15.”

Seguramente ese interés por el conocimiento tiene una fuerte relación con el colegio pre-universitario al que Horacio fue, sin embargo él se considera formado por las distintas experiencias de trabajo colectivo y militancia. Esas experiencias las reconoce como parte de su práctica cotidiana. Esas experiencias y esas prácticas le dan forma al maestro que es.

A modo de síntesis

Cómo cierre de esta cuarta y última estación nos interesa en primer lugar, recuperar y analizar cómo se vieron los maestros a través del recorrido evocado, qué imágenes construyeron de sí. Notamos que en el devenir de los relatos *emergen imágenes de docentes responsables, dedicados, generosos, comprometidos, luchadores, transformadores, pensadores, críticos, intelectuales, militantes*. Detrás de estas imágenes subyacen en sus representaciones aquellas imágenes de “buenos docentes” construidas por los discursos de las tradiciones en la formación. Fundamentalmente son dos de ellas las que aparecen con más fuerza.

Una de las imágenes que subyace detrás de los discursos de algunos de nuestros maestros es la **del docente como apóstol de la enseñanza**, “ejemplar y emprendedor”, cuya tarea se consideraba “una misión sagrada a cumplir”, como una vocación, un llamado, un servicio:

“...me encontré con esa posibilidad... seguir la docencia... yo andaba por ahí sin saber para donde iba... Y empecé a mirar la vida de forma completamente distinta, empecé a tener ocupación...” (Claudio)

Donde la responsabilidad está a tono con el carácter sagrado de ese llamado:

“cuando tuve elegir qué hacer con mi vida, qué estudiar, quería elegir algo... que sea mi vida, que todo lo dedique a eso” (Cecilia).

Celosos de su profesión y honrados en el cumplimiento de los deberes que ella impone, la responsabilidad en la tarea a desempeñar es entendida como una entrega sin reparos: “*uno pone todo...o se dedica a otra cosa...*” (Cecilia).

La otra imagen que aparece con fuerza en los discursos de nuestros maestros es la del **docente como intelectual transformador**, cuya tarea consiste en “desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de crítica con el de la posibilidad” (Giroux, *op. cit.*):

“*somos y soy parte de la transformación social, para bien*” (Juan)

“*había construido una conciencia política de que es necesario transformar la sociedad, el mundo así es injusto y hay que hacer algo. Como y que hay que hacer o como se puede hacer algo es de muchas maneras, pero la escuela ahí tiene un papel fundamental y entonces me dije bueno tengo que estar en la escuela*” (Horacio)

“*yo creo en el socialismo en la revolución... pero claramente para llegar a cosas así, experiencias solas y aisladas no pueden, pero sí creo que la educación tiene una función importante para la transformación social*” (Nicolás)

“*Yo ahora no doy todo por la revolución socialista, porque no la veo posible pero sí por la inclusión, sí por la educación por lo menos, y por transformar la escuela*” (Eugenia)

Respecto de las imágenes construidas, nos animamos a sostener que ellas encierran y conjugan valores destacados de las imágenes de “buenos docentes” propios de la tradición fundadora de la profesión (con la responsabilidad como rasgo central de esa imagen) por un lado; y de una nueva tradición de fines del siglo XX que intentó hacerse lugar en medio de un escenario político social y educativo adverso a la docencia, impulsada por la pedagogía crítica (con la transformación y la reflexión como rasgos característicos de esa imagen).

En segundo lugar, queremos señalar que los maestros recuperan marcas, disposiciones y sentidos respecto a la tarea de enseñar que entran en consonancia con esas dos imágenes que prevalecen detrás de sus discursos. Así, de un lado tenemos *dedicación compromiso- generosidad –gratitud-* requisitos básicos del maestro apóstol. Y del otro: *apertura a la gestión- la recreación como medio de transformación – el trabajo colectivo y militancia- una conciencia colectiva-*, como rasgos que van configurando la imagen del docente como un intelectual transformador.

Por último, volvemos a la pregunta que le dio título a este capítulo ¿cómo llegaron nuestros maestros a ser los docentes que son? Preguntarnos esto es preguntarnos cómo se formaron, cómo llegaron a *eso* que los constituye, a esa esencia que los “distingue” como docentes. Relatar el camino recorrido, detenerse en los diversos itinerarios transitados; reconocer la experiencia acumulada, los saberes construidos; e identificar las marcas que esas experiencias les han dejado, invitó a los maestros de este estudio a reflexionar sobre esa pregunta. Cada uno se miró a través de los itinerarios evocados y -como explicándonos y explicándose a sí mismo- logró componer una imagen de sí. En ella han recuperado como parte de *su ser docente* determinadas particularidades -rasgos, gestos, actitudes-; modos de hacer, pensar, actuar y resolver; modalidades y dispositivos de trabajo característicos de los espacios no escolares transitados; representaciones acerca de la tarea, de la docencia, de la militancia; sentimientos y emociones que los han atravesado; huellas de personas, autoridades, instituciones; y *saberes provenientes de la experiencia* que dan forma y sentido a su tarea pedagógica. Esa imagen construida nos muestra que la experiencia vivida en sus diversos itinerarios no escolares (y escolares también), los ha marcado, moldeado, dado forma.

Como señala Goodson en la cita que abre este capítulo “*las experiencias de vida y el ambiente socio-cultural son obviamente ingredientes clave de la persona que somos*” (1992: 71). Y también, agregamos, de la configuración de los docentes. En esta dirección entonces, contemplando que nuestros maestros como todos han pasado un gran tiempo en la escuela pero que al mismo tiempo han transitado por otros espacios no escolares, es posible sostener que las imágenes de sí que los docentes han construido, resultan de una concurrencia de imágenes incorporadas en sus diversas experiencias educativas no escolares (profesores de espacios artísticos, recreativos o líderes de espacios militantes) como a lo largo de su biografía escolar, es decir en su paso como alumnos por las instituciones escolares donde han ido incorporando los discursos de las *tradiciones en la formación* que perviven en la escuela, en las prácticas, en las instituciones formadoras. Dicho de otro modo, las experiencias vividas en la trayectoria social – más allá de la escolar- se cruzan con las de la trayectoria colectiva común del magisterio - incorporada a través de la biografía escolar-, configurando, dando forma a los docentes que nuestros maestros son o a *cómo creen que llegaron a ser los maestros que son*.

Como hemos señalado anteriormente, al comienzo de las entrevistas, en las presentaciones que nuestros maestros hacían inicialmente de sí mismos se remitían a cuestiones fácticas, como nombre, edad, cargo, antigüedad, etc. Sin embargo, conforme avanzaron en sus relatos, los narradores comenzaron a habitar sus propias historias, a ser los protagonistas de ellas y *a darse forma*. Hablaron de lo que *vivieron* en sus diversos itinerarios no escolares, en sus primeros desempeños y también se refirieron a los saberes que han construido. Es decir *hablaron de sus experiencias*, con quienes las vivieron, con quienes se formaron, con quienes se han identificado positiva o negativamente: amigos, compañeros, líderes, docentes, autoridades. Esas experiencias son sus vidas, lo que les ha pasado, lo que han vivido. Y al hablar de ellas también *hablaron de su persona, de la formación de su personalidad, de aquello que los ha marcado*. (Larrosa, 2003) Eso que les pasó y que han vivido, que dejó huellas en ellos. Los formó y los transformó; los constituyó como ser; macó su manera de ser; configuró su persona, su personalidad y también, sostenemos, su ser docente.

En el relato de las experiencias, en el devenir de las palabras, nuestros maestros empezaron a mirarse, a verse a sí mismos y a contar cómo son, o *cómo se ven*; a crear imágenes dándose forma en ellas, ofreciendo “pinceladas” de un retrato que han construido de sí como docentes. Tal retrato resulta de una fusión de imágenes guardadas en la memoria, del cruce de aquellas que han incorporado en sus diversas experiencias educativas no escolares y de aquellas que han incorporado a partir de las *tradiciones* que perviven en la formación, en la escuela y en las prácticas. Así aparecen imágenes de docentes responsables, comprometidos, luchadores, transformadores, pensadores, críticos, intelectuales, militantes. Dicho de otro modo, las experiencias vividas en las trayectorias sociales singulares se cruzan con las de la trayectoria colectiva común de la formación inicial, dando forma a los docentes que nuestros maestros son o *a cómo creen que llegaron a ser los maestros que son*.

Conclusiones

“El maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no intelectual en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal.” (Tardif, 2004)

El recorrido realizado en este estudio se inició con una pregunta central que nos orientó a *explorar la relación entre las trayectorias sociales y la configuración formativa de buenos docentes*, haciendo foco particularmente en los itinerarios no escolares. A lo largo del mismo, se trató de visibilizar *la presencia de lo no escolar en la formación docente*, es decir cómo actúa/forma lo no escolar en el proceso de configuración docente. Para ello hemos trabajado con seis casos de maestros y maestras considerados “buenos docentes”, suponiendo que en sus trayectorias sociales podemos encontrar algunas claves que nos permitan comprender ese “plus diferencial”, “eso” que los distingue como tales. Dicho de otro modo, en la diferencia aportada por los itinerarios no escolares recorridos –no comunes a la trayectoria del colectivo profesional– hemos supuesto y buscado esa “*distinción*”.

En dirección a ello, nos hemos trazado otros cuatro interrogantes para dar forma a la trayectoria de esta narrativa –recuperando en ellos las preguntas que orientaron esta investigación–: **¿Qué itinerarios no escolares conforman sus trayectorias sociales?** (¿Qué experiencias acumularon al transitarlos? ¿Qué les pasó al “vivir” esa experiencia? ¿Qué marcas les han dejado?); **¿Cuáles fueron sus primeros desempeños en la docencia?** (¿Cómo los vivieron? ¿Qué aprendieron? ¿Cómo jugaron sus trayectorias sociales en la inserción en estos primeros desempeños?); **¿Qué saberes recuperan de sus experiencias vividas?** (¿Qué relación tienen estos saberes con la construcción de un saber pedagógico?); y **¿Qué dicen acerca de cómo llegaron a ser los maestros que son?** (¿Cómo se ven hoy estos docentes a sí mismos? ¿Qué recuperan en su *ser docente* de sus trayectorias sociales? ¿Cómo *actuó/actúa lo no escolar* en los docentes que son?).

Estos interrogantes nos orientaron en el análisis de los relatos en un sentido transversal, teniendo como norte nuestro propósito de indagar la relación entre los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales de buenos docentes y su configuración formativa como tal, dicho de otro

modo hemos tratado de explorar *el “peso” de las trayectorias sociales en los docentes que cada uno de nuestros maestros ha llegado a ser*. En esta dirección, hemos intentado rastrear en los maestros cómo actuó *lo no escolar en los docentes que llegaron a ser* (según nuestros informantes clave buenos docentes), partiendo de entender que **la experiencia acumulada en los itinerarios no escolares recorridos forma**. Así, sin dejar de considerar la singularidad de las trayectorias sociales individuales narradas, hemos llevado a cabo tal exploración buscando aquellas recurrencias y regularidades que nos permitan poner en diálogo los relatos producidos por nuestros maestros a través de un análisis en cuatro temas estructurantes, a las cuales hemos nombrado como “estaciones”, las que se desprenden de los interrogantes señalados más arriba. Las primeras tres estaciones - *la experiencia acumulada en los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales; los primeros desempeños en la docencia; los saberes que recuperan de las experiencias vividas*- las hemos abordado en el capítulo 4; y la cuarta estación en el capítulo 6 - *qué dicen acerca de cómo llegaron a ser los maestros que son*-. En el medio, en el capítulo 5, como un alto en el camino del análisis paradigmático, hemos realizado un análisis narrativo a través de la producción de dos historias de vida, la de Cecilia y la de Horacio.

En la primera estación de este análisis, hemos descripto la experiencia vivida en los itinerarios no escolares que los maestros relataron así como también, fundamentalmente hemos recuperado los aspectos que evocaron de tales recorridos. En sus relatos los maestros se remitieron a experiencias vividas en diversos itinerarios no escolares fundamentalmente en la infancia y en la adolescencia, recuperando las marcas que ellos les han dejado y que hoy recuperan en su ser docente. El análisis realizado nos permite sostener como primera conclusión que:

- la experiencia acumulada en el tránsito por espacios no escolares, durante la niñez y adolescencia, da forma a los sujetos y actúa en la configuración docente, favoreciendo la construcción de saberes para la docencia.

Sin embargo, más allá de la niñez y adolescencia, los maestros han evocado también lo vivido en sus trayectorias sociales cuando eran estudiantes del magisterio, reconociendo que el tránsito por distintos espacios políticos, sociales y culturales (en general organizadas en torno a militancias diversas) ha impulsado en ellos la construcción de ciertos sentidos, representaciones acerca de la docencia, valores e ideologías que los orientaron a “moverse” como estudiantes y que hoy son

“motor” de los docentes que son. En relación con ello, una segunda conclusión a la que arribamos es que

- transitar por espacios con lógicas distintas a la cultura escolar antes o durante la formación inicial permite a los estudiantes vivir experiencias que los forma y favorece en su desempeño como tal.

En la segunda estación, hemos explorado los primeros desempeños de nuestros maestros en relación a: cómo los vivieron, qué sintieron, qué les pasó, qué aprendieron, cómo han recuperado en ellos las experiencias vividas; y cómo se vinculan con sus trayectorias sociales.

Reconocer que antes de su ingreso a la escuela como lugar de trabajo y al encarnar el rol docente, nuestros maestros han pasado, experimentado, vivido, en otras instituciones experiencias cercanas a la de enseñar nos permite concluir:

-la experiencia acumulada en los itinerarios no escolares de la trayectoria social antes del ingreso a la docencia les facilitó una inserción laboral más amigable en los primeros puestos docentes debido a que se encontraban “familiarizados” con la tarea y el rol.

Si bien cuando los docentes inician sus primeros desempeños en general ya tienen recorrido un largo camino por la escuela, sus saberes y sus prácticas (Alliaud, 1993), no obstante se enfrentan con problemas y desafíos que son nuevos porque ahora están en otro rol. Los docentes con quienes aquí trabajamos no escaparon a ello. Sin embargo, como hemos visto en la primera estación, nuestros maestros contaban también, al momento de sus primeros desempeños docentes, con otras experiencias acumuladas en sus itinerarios no escolares que los posicionó de modo diferente en el rol y en la tarea de enseñar. Ello nos permite afirmar que:

- los itinerarios no escolares recorridos ponen a disposición de los docentes una experiencia que durante los primeros desempeños docentes les permite desplegar de distinto modo saberes, habilidades, aptitudes, que los “orientan” para resolver diversas situaciones de la práctica docente.

En cuanto al papel que juegan las trayectorias sociales en las colocaciones en los primeros puestos laborales en la docencia, hemos señalado que los itinerarios no escolares de las

trayectorias sociales transitadas cumplen un rol clave, aunque no determinante. De acuerdo a lo explorado en los relatos, tales trayectorias cobraron un valor significativo fundamentalmente cuando la inserción a los puestos de trabajo docente resultó por una selección de antecedentes realizada por instituciones que colocaban la mirada puntualmente en tal experiencia. En virtud a ello podemos concluir que

-el tránsito por diversos espacios no escolares y el haber acumulado experiencia en ellos, se vincula con la inserción en los primeros puestos docentes particularmente en instituciones que consideran tales experiencias como significativas para sus propios proyectos.

En la tercera estación hemos explorado y reconocido qué saberes han acumulado en la experiencia vivida en sus itinerarios no escolares y qué saberes pedagógicos han construido a partir de ellos. En sus relatos se remitieron al tránsito por experiencias vinculadas con situaciones de enseñanza, con la transmisión, con el participar en grupos de trabajo, con proyectar una tarea, con tener propósitos y sentidos en lo que se hace. Es decir, se remitieron a situaciones que los habían “familiarizado” con enseñar, transmitir, compartir saberes diversos, crear dispositivos de enseñanza. Ahora bien, de acuerdo a lo analizado, interpretamos que en la configuración formativa de nuestros maestros han actuado saberes que en nuestra tarea analítica interpretamos como provenientes de la experiencia vivida y que hemos nombrado de diversos modos: “disponibilidad”, “generosidad”, “respeto”; “recreación”, “trabajo colectivo”, “lo político”, a partir de los cuales han construido un *saber actuar/ un saber hacer* en la tarea de enseñar, es decir un saber pedagógico. Estos saberes forman parte de la impronta de cada uno de ellos. Esos saberes son su experiencia, esa experiencia son ellos, “están constituidos por” esos saberes. Ya hemos afirmado que entendemos que la experiencia vivida actúa y da forma a los sujetos. Como conclusión de esta estación podemos sostener que

-en la formación docente, es decir en la configuración formativa docente, la experiencia vivida en los itinerarios no escolares de las trayectorias sociales juega un papel clave así como también los saberes que provienen de dicha experiencia.

Por último, arribando a la cuarta y última estación, en el capítulo 6 hemos analizado cómo se ven los docentes hoy, qué particularidades recuperan en su ser docente de sus trayectorias sociales y qué dicen acerca de cómo creen que llegaron a ser los docentes que son. En el último tramo de

las entrevistas, les propusimos a nuestros entrevistados un interrogante más reflexivo que los invitaba a mirarse a sí mismo hoy a través del recorrido realizado. Las reflexiones en torno a cómo se ven como docentes; qué cuestiones de sus trayectorias recuperan en su ser docente; y cómo creen que llegaron a ser como docentes, nos permitió explorar las diversas representaciones docentes que cada uno guarda en el archivo de la memoria, a reflexionar sobre los saberes que los constituyen, que dan forma y sentidos a la tarea docente. Finalmente, sin pretender generalizar, podemos concluir para los casos analizados que

-las experiencias vividas en las trayectorias sociales configuran el docente que cada uno llegó a ser por lo significativo que recuperan de ellas en tanto “espacios de aprendizaje”; por las personas que les han dejado huellas al transitarlas; y por los saberes que han acumulado y que ya siendo docentes recuperan para construir saberes pedagógicos.

A partir del recorrido realizado en este trabajo, finalmente podemos concluir que ***las experiencias no escolares contienen un potencial formador, es decir pueden dar forma y actuar en los docentes en tanto ellos cuenten con oportunidades para recuperar aquellas que consideren significativas y con espacios que les permitan narrar la experiencia, evocarla, evocarse a sí mismos, revisar sus imágenes docentes, confrontarlas, reflexionar con otros, de modo tal de tener la posibilidad de recuperar aquellos saberes acumulados en sus trayectorias, en ocasiones archivados en la memoria, para transformarlos en saber pedagógico.*** Estas afirmaciones se sustentan a partir del trabajo realizado con nuestros entrevistados en quienes la recuperación de la experiencia vivida en sus itinerarios no escolares por vía de la evocación, durante la producción de los relatos, actuó en ellos como una experiencia formativa.

De acuerdo a las conclusiones arribadas en este trabajo y de acuerdo a lo señalado por Vezub quien sostiene que *“las trayectorias de los docentes son las que sostienen y configuran las prácticas de enseñanza” (Op. cit.)*, nos parece oportuno señalar que ***sería sumamente significativo que las trayectorias sociales sean consideradas un aspecto clave de las políticas públicas en general y de las sociales y educativas en particular***, de modo tal que impulsen el desarrollo de distintos espacios en el que los niños, adolescentes y jóvenes puedan transitar por diversos itinerarios como parte de su vida social, recreativa, cultural más allá de la escolar. *El fin de dichas políticas que alentamos es que los futuros docentes puedan contar en su haber con*

experiencias vividas en el tránsito por espacios culturales de diverso tipo que ellos consideren valiosos.

En cuanto al campo de la formación docente, esperamos que el análisis realizado en cada una de las “estaciones” de este recorrido resulten un insumo para la producción de conocimiento acerca de ***lo no escolar como experiencia formativa***⁸⁴ en sentido amplio y particularmente acerca del modo en que lo no escolar se hace presente en la formación docente, es decir sobre *aquello que forma* al transitar por diversos itinerarios no escolares y que durante la formación docente actúa.

En función de lo señalado, nos animamos a señalar algunos puntos prospectivos:

-Creemos favorable ***alentar a los estudiantes*** durante la formación docente inicial a recuperar las experiencias vividas y el saber acumulado durante los diversos itinerarios no escolares que pudieron haber transitado así como también ***estimular y favorecer su participación*** en nuevas o primeras experiencias en espacios con lógicas diferentes a la escolar, dado que ello puede resultar beneficioso en su desempeño como estudiantes y también más allá de ella, es decir durante en el desempeño docente. Por ello, además, consideramos valioso ***promover y generar espacios de reflexión*** que inviten a estudiantes y docentes a volver sobre los propios recorridos realizados por fuera de lo escolar -además de la biografía escolar- para compartir y recuperar la experiencia vivida, resignificarla y ponerla en valor para transformarla en formación y construir saberes pedagógicos.

-Pensamos sería favorable para los estudiantes futuros docentes, ***que los Institutos de Formación establezcan vínculos con diversas instituciones culturales no escolares***, por los cuales los estudiantes puedan transitar durante la formación inicial para el desarrollo de diversas prácticas (observaciones, participaciones, colaboraciones, etc).

-Creemos que generar dentro de los espacios narrativos ya existentes en los Institutos de Formación Docente, una puerta de entrada a la narrativa sobre las experiencias vividas en otros ámbitos más allá del escolar, que permitan a los jóvenes y adultos -estudiantes del magisterio-

⁸⁴ Nos sostenemos en la voz de la experiencia de una de nuestras maestras -“Lo no escolar forma a las personas. Lo que pasa es que lo escolar es lo sistemático y lo sistemático también posibilita, posibilita la planificación, posibilita tener un horizonte adonde uno quiere llegar. Pero hay que llevar estas cosas de los espacios no escolares a la escuela. La escuela se tiene que nutrir de ese tipo de formas de aprender” (Eugenia)

poner en valor las diversas experiencias que han vivido y los ha formado en sus trayectorias sociales, favorecería mirarlos “no desde su “debe” sino desde su “haber” social, cultural, educativo, político” (Birgin, 2003); convirtiéndose esto a su vez en un camino posible para colaborar en la construcción de imágenes docentes potentes y transformadoras de la práctica.

Avanzando un poco en los desafíos, nos atrevemos a pensar que *la formulación de políticas educativas integrales -pedagógicas, sociales y culturales -* que estimulen y ofrezcan condiciones de igualdad en el acceso al tránsito por diversos espacios no escolares para niños, adolescentes y jóvenes, caudales naturales del futuro magisterio- sería una tarea de gran valor pendiente para un Estado “productor de futuro”.

Finalmente, a través de esta tesis, esperamos haber contribuido con “un pequeño granito de arena” proveyendo ideas, insumos o aportes que retroalimenten las prácticas narrativas entre estudiantes, entre estudiantes y formadores, entre estudiantes y maestros, entre maestros; que sean un puente al dialogo entre las experiencias educativas escolares y no escolares para pensar la formación docente. Y por último, haber aportado a la consolidación de la investigación narrativa como modo de producción de conocimiento dentro del campo de la formación docente.

Bibliografía

- Abramowski, A.** (2006): “El seleccionado de los maestros”, en Revista El Monitor de la Educación, N° 8, 5ta época (Julio/agosto). M.E.C.yT.N, Buenos Aires
- Akoschky, J; Brandt, E. Calvo, M.** y otras (2002: Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos dela educación artística. Buenos Aires, Judith Paidós.
- Alexander, J.** (1989): Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial, Barcelona, Editorial Gedisa
- Alexopoulou, A.** (2011): “Tipología textual y comprensión lectora en E/LE”, Revista Nebrija, Año 9. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le>). Madrid, (consulta mayo 2013)
- Aleu, M:** (2008): “La tansmisión". El valor político del verbo “dar” en educación”. Buenos Aires, Revista Espacios, Nro. 40, FFyL- UBA
- Alliaud, A.** (1992): Los maestros y su historia: Apuntes para la reflexión. Revista Argentina de Educación. Año X- N° 18. Buenos Aires.
- Alliaud, A.** (2004): La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes. Tesis de Doctorado. Disponible para consulta en IICE, FFyL-UBA.
- Alliaud, A.** (2007) Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires, Gránica, (1ra Edición 1993)
- Alliaud, A. y Antelo, E.** (2009): Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires, Aique.
- Alliaud, A.; Suarez, D.** (2011): El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires, UBA, EFFL- CLACSO.
- Álvarez, Z. y Sarasa, C.** (2007) La buena enseñanza en el profesorado de inglés desde la mirada de los actores. Ponencia presentada en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”- UNC, Facultad de Humanidades. Disponible en <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=todos&id=893>
- Álvarez, Z., et al** (2010): “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. Eudem. Revista de Educación Año 1, Nro. 1. UNMdP.
- Arendt, H.** (1996): Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política. Barcelona, Ediciones Península.

- Arfuch, L.** (2002): El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires, FCE.
- Avalos, B.** (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón Lara e I. Rojas García (Comp.), *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Beillerot, J.** (1998): “La relación con el saber: una noción en formación” en J. Beillerot; C. Blanchard-Laville; N. Mosconi: Saber y relación con el saber. Buenos Aires, Paidós.
- Bernstein, B.** (1988): Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid, Akal Universitaria
- Bertaux, D.** (1980): El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. (Artículo publicado en en Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX, París, 1980, pp. 197–225). Revista Propositiones 29, Marzo 1999. Santiago de Chile.
- Bertaux, D.** (2005): Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Bjerg, M.** (2012): El viaje de los niños. Inmigración, Infancia y Memoria en la Argentina de la Segunda Posguerra. Buenos Aires, Edhasa.
- Birgin, A., Duschatzky, S., Dussel, I.** (1998): Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de identidad. En Revista Propuesta Educativa, Nro. 19. FLACSO, Buenos Aires.
- Birgin, A.** (1999): El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires, Troquel.
- Birgin, A.** (2000): “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Docencia_como_trabajo_Birgin.pdf (consulta en octubre 2009)
- Birgin, A. et al** (2003): Docentes con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la CABA. Dirección de Educación Superior-Escuela de Capacitación-CePa, Dirección de Investigaciones. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/encform2003final> (consulta abril 2010)

- Birgin, A.** (2006) Pensar la formación docente en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.) “Diez miradas sobre la escuela primaria”. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Birgin, A.** et al (2014): Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires, Teso.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M.** (2001). La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J.** (2006): La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Volumen 7, No. 4, Art. 12; Septiembre 2006. Disponible en PDF en <http://www.qualitative-research.net/fqs/> (consulta junio 2014)
- Bolívar, A.** (2006): Reseña de “Goodson, Ivor F. (ed.). Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro y EUB, 2004. Traducción de Aida Sánchez de Serdio [ed. orig.: Studying Teachers’ Lives. London: Routledge, 1992], ISSN 84-8063-631-9, 313 pp.” Publicada en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 1. Disponible en pdf en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101REC.pdf> (consulta junio 2014)
- Bolívar, A.** (2010): La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista realizada por Luis Porta en Revista de Educación, Año 1, Nro. 1, FHUNMP.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.** (1970): La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, Distribuciones Fonamara S.A. (3ra edición 1998)
- Bourdieu, P.** (1979): “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Revista Sociológica, Nro 5, pp. 11-17. UAM- Azcapotzalco. México.
- Bourdieu, P.** (1988): Cosas Dichas, Bs.As., Gedisa.
- Bourdieu, P.** (1997): Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Editorial Anagrama S.A.
- Bourdieu, P.** (1998): Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (2000) Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social, en Bourdieu, P. “Poder, derecho y clases sociales”. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (2012): La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Bs. As., Taurus.
- Braslavsky, C.** (Comp.) (1984), Mujer y Educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, UNESCO.
- Brooks, J. G and Brooks, M. G.** (1999) In Search for Understanding; The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, ASCD.

- Bruner, J.** (1988). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona, Gedisa.
- Caldeiro, P.** (2005): “Ferdinand Saussure (1857-1913)” Disponible en <http://comunicacion.idoneos.com/index.php/334377> (consulta noviembre 2013)
- Camilloni, A.** (2007): El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- Castro Gómez, S.** (s/f): Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. Disponible <http://www.oei.es/salactsi/castro3.htm> (consulta junio 2012)
- Carballo, G. (2010):** El trabajo de ser director en los actuales contextos: problemáticas pedagógicas y culturales contemporáneas. MECy TN. Dirección del Nivel Primario.
- Casullo N.** (1993): El debate modernidad-posmodernidad. Buenos Aires, El Cielo por asalto.
- Charlot, Bernard** (2006): La relación con el saber. Elementos para una teoría. Montevideo, Editorial Trilce.
- Conelly, M. y Clandinin J.** (1995): “Relatos de experiencia e Investigación narrativa”. En Larrosa, J. y otros “Déjame que te cuente”. Buenos Aires, Laertes, (1ra edic 1995)
- Cornejo, M.** (2006): El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. Revista Psykhe. versión On-line ISSN 0718-22. Universidad Pontificia de Chile. Santiago de Chile.
- Corral, A.** (2005): El habitus, generador del saber en la práctica docente. Revista INED, Nro. 4 septiembre 2005. México.
- Dávila, O. y Gihardo, F.** (2011): Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. Papers, 96/4 1205-1233, Centro de Estudios Sociales CIDPA, Chile. Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v96n4/02102862v96n4p1205.pdf> (consulta agosto 2013)
- Davini, M.C.** (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, 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 Editores
- Davini, C.** (1998): “El curriculum de formación del magisterio en Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza”, en Revista Propuesta Educativa; N° 19. FLACSO, Buenos Aires.
- Davini, C. y Birgin** (1998): Políticas de formación docente en el escenario de los noventa, en Políticas y sistemas de formación. UBA-Novedades Educativas, Buenos Aires.

- Davini, C. Alliaud, A. y otras** (2002): “De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar”. Buenos Aires, Papers editores.
- Davini, M.C.** (2005): Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final- Versión preliminar- Documento de Circulación Restringida- Agosto de 2005
- De Ipola E.** (2007): El infinito adiós. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- De Vita, G.** (2006) El Docente y la autoridad. En artículo “Ser maestros en el siglo XXI”. Revista Portal Educativo. DGCE- Pcia.de Buenos Aires. Dirección de Comunicación y prensa. Tercer siglo. Año 1, Número 2, noviembre-diciembre 2006. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portaleducativo/numero02/archivosparaimprimir/ser_docente_en_el_siglo_21.pdf (consulta marzo 2011)
- DGCE, Pcia. BS.AS** (2008): Diseño curricular para Formación, Resolución N°3655/07, disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf> (consulta noviembre 2015)
- Diker, G. y Terigi, F.** (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- Dubet, F.** (2004): ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?, en Tenti Fanfani, E., Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires, IIPE.
- Dussel, I.; Soutwell, M.** (2004): “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta” En Revista “El monitor”. Nro. 1, V época. MECyT, Buenos Aires.
- Dussel, I.** (2006): De la primaria a la EGB: ¿qué cambio en la enseñanza elemental en los últimos años? En Terigi, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs. As., Siglo XXI.
- Elías, N.** (1987): El proceso de la civilización. México, FCE.
- Elichiry, N. y otras** (2009): Reflexiones sobre el arte como experiencia de conocimiento: hacia la inclusión educativa. Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología- XVI Jornadas de Investigación- Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur- Facultad de Psicología- UBA.
- Esteve, J. M.** (2006): Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. El oficio docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Siglo XXI-OSDE- IPPE

- Feldman, D. y Ramirez, C** (2011): La teoría de los discursos sociales. Disponible en <http://marcasyhuellasveron.blogspot.com.ar/2011/11/la-teoria-de-los-discursos-sociales.html> (visitado en 26/12/2012) (consulta mayo 2013)
- Fenstenmacher G.** (1989): *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En La investigación en la enseñanza, enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós.
- Ferrater Mora, J.** (1992): Diccionario de filosofía. Tomo I. P 296. Madrid, Alianza Editorial.
- Finocchio, S.** (2001): “Buenos docentes, buena enseñanza”, en Revista El Monitor de la Educación. Año 2, Nro. 2. MECyTN, Buenos Aires.
- Finocchio, S.** (2009): La escuela en la historia argentina. Buenos Aires, Edhasa.
- Freire, P.** (1969): La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Furió, C.** (1994): Tendencias Actuales en la Formación del Profesorado de Ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 12 [2], 188-199, Publicaciones Universitat de Valencia. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21357/93312> (consulta octubre 2014)
- García, C.** (Coord.) (2009). El profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro.
- Garrido Trejo, C.** (2007): La educación desde la teoría del capital humano y el otro. REDALYC. UNAM, México.
- GCBA** (2001): Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para el Nivel Primario
- Gentili, P.** (1996): El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf> (consulta septiembre 2014)
- Gil Pérez, D.** (1991): ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? Enseñanza de las Ciencias, 9 [1], 69-77- Publicaciones Universitat de Valencia. Disponible en www.uv.es/gil/publicaciones.htm (consulta septiembre 2014)
- Giménez, G.:** Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. Colección Pedagógica Universitaria, Nro. 37-38, disponible en http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf (consulta mayo 2013)
- Giroux, H.** (1990). Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., Madrid.

- Goodson, I.** (ed.) (1992): *Studying Teacher's Lives*, Londres, Routledge
- Goodson, I.** (1992). "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional", in Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora, pp. 63-79.
- Goodson, I.** (2003): "Hacia un desarrollo de las historias de vida personales y profesionales de los docentes". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, Nro. 19, pp 733-758. UNAM, México.
- Goodson, I.** (2004): "Historia de vida del Profesorado". Barcelona, Octaedro.
- Graffigna, M.** (2005): Trayectorias y estrategias ocupaciones en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos. *Revista "Trabajo y Sociedad"*. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas. Nro. 7. Vol. 1 junio-septiembre. UNSE, FHyCS-INDES. Santiago del Estero.
- Hassoun, J.** (1997): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Edic. De La Flor.
- HCN (2005):** Ley de Financiamiento Educativo 26075.
- HCN (2006):** Ley de Educación Nacional, 26206
- Hernández, F.** (2010): Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010.
- Hernández, F.** (2011): "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto" En I Jornadas de Historias de Vida en Educación, Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación, Barcelona, 10 y 11 de junio de 2011. Disponible en http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Introduccion_a_las_Jornadas_Fernando_Hernandez.pdf (consulta noviembre 2013)
- IIEUG** (2006) Configuraciones formativas I. El estallido del concepto de formación. Cuerpo Académico del IIEUG. México, Universidad de Guanajuato.
- IPPE-UNESCO** (2001): Formación docente inicial. Informe periodístico Nro.5, Buenos Aires. Disponible en [http:// www. iipe-buenosaires.org.ar/documentos](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos) (consulta junio 2011)
- IPPE-UNESCO** (2004): La difícil tarea de aprender a enseñar. Informe periodístico Nro.22, Buenos Aires, junio de 2004. Disponible en [http// www. iipe-buenosaires.org.ar/documentos](http:// www. iipe-buenosaires.org.ar/documentos)

- IPPE-UNESCO** (2000): Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes. /Buenos Aires, s/ número. Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos> (consulta octubre 2011)
- Jacinto, C.** (2012): La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes, políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires, Teseo.
- Jackson, P.** (1968): La vida en las aulas. Madrid, Morata (3ra edición, 1994)
- Jackson, Ph.** (1999): Enseñanzas Implícitas. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- Jackson, P.** (2002): Práctica de la enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu.
- Jauretche, E.** (2010): ¿Que es un militante? En El club de la política, Disponible en www.elclubdelapolitica.com.ar/web/2010/01/¿que-es-un-militante/
- Jullien, F.** (2013): Estar disponible. En Diario Página 12, 18/04/2013. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-218246-2013-04-18.html> (consulta noviembre 2014)
- Knowles, J. G. (2004).** «Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso», en Goodson, I. (ed.) Historias de vida del profesorado. Barcelona, Octaedro-EUB.
- Kossoy, A.** (2012): Trayectorias subjetivas, trayectorias objetivas, las trayectorias sociales de jóvenes de clases populares. Ponencia presentada en III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud de Argentina, Viedma 2012. Disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/ALICIA-KOSSOY-GT7-UNGS-version-final.pdf (consulta septiembre 2013)
- Larrosa J.** (2000): Cómo se llega a ser el que se es. Nietzsche y el estallido de la idea de bildung. En Jornadas “Nietzsche 2000. Nietzsche (no) ha muerto, entre arte, filosofía y política”, (octubre), Buenos Aires. CCRR-UBA
- Larrosa, J.** (2003). Experiencia y pasión (notas para una patética de la formación); En: La experiencia de la lectura. Estudio sobre la literatura y formación. México, FCE.
- Larrosa, Jorge** (2003a): “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 2003. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei20031128/ponencia_larrosa.pdf (consulta septiembre 2013)

Larrosa, J. (2010): *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Leite Mendez, A. (2011): *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional.* Tesis Doctoral, dirigida por A. Pérez Gómez, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Disponible en: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6 (consulta octubre 2013)

Lera, C. y otras (2007): *Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del trabajo social.* Revista Cátedra Paralela, Nro. 4, UNER, Facultad de Trabajo Social. Disponible en http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf (consulta noviembre 2013)

Lerena, C. (1987): *El oficio de maestro, posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España.* En *Educación y sociología.* Madrid, Akal.

Litwin, E. (1997): *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (2001): "La formación docente hoy", en *Revista El Monitor de la Educación*, Año 2, número 2. MECyTN, Buenos Aires

Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (s/f): *La formación docente en perspectiva*, disponible en <http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Formacion%20docente/Litwin.pdf> (consulta mayo 2011)

Loureiro, A. (1991): *Problemas teóricos de la autobiografía*, en *Revista Antrotopos*, Nro. 29, La autobiografía y sus problemas teóricos. Barcelona

Maggio, M. (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

Malinowski, B. (1986): *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Península.

Marzoa, K. y otras (2011): *Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones.* Ponencia presentada en IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia

dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Bs. As.

MEN (s/F): Cuadernos de trabajo- Serie Política Educativa- Modulo 1 Nuestra Escuela- Programa Nacional de Formación Permanente- MEN / CFE -pg. 8

Merieu, Ph. (2001): La opción de educar: ética y pedagogía. Editorial Octaedro, Barcelona

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 N° 5, CIPPEC, Buenos Aires.

Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014): Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires, CIPPEC/UNICEF

MEN (2007): Lineamientos curriculares nacionales para la Formación Docente Inicial. InFoD.

Moreno, A. (2002): Historias de vida e investigación. Centro de investigaciones populares, Caracas. Disponible en <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html> (consulta abril 2012)

Nicastro, S. y Greco, B. (2012): Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Novick y Benencia (2001): Nota Editorial. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo N° 7, Buenos Aires.

Parsons, T. (1959): El sistema social. Madrid, Editorial Alianza (edición 1999)

Programa Estado de la Nación (2008): Segundo Informe Estado de la Educación. Cap. 3 “Panorama General de la Formación Docente”, San José, Costa Rica, Disponible en: http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/002/info2educap3-edu02.pdf (consulta mayo 2014)

Pinkas, D. (1993) Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En Braslavsky y Birgin (comp.) Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Poliak, N, y otros (2008): “Yo quiero ser profesor”. Informe de gestión 2003-2007 del Programa “Elegir la Docencia”, integrante del Programa Nacional de Renovación Pedagógica. MECYTN. Buenos Aires.

Popkewitz, T. (1997): La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. Rev. Interuniv. Form. Prof. Disponible en

http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/politica_educativa/popkewitz.pdf (consulta julio 2013)

Popkewitz, T. (1998): La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona- CESU-UNAM, México, Pomares.

Puiggrós Adriana (1991): Historia de la Educación en la Argentina. Tomo II: Civil y Estado. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Puiggrós Adriana (1997): Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII: Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Rattero, C. (2001): “Del cansancio educativo” – Artículo. Revista El Cardo. Entre Maestros y maestros. Área didáctica. FCE. UNER Año 4.Nº 3. Entre Ríos.

Sacristán, G. (1982): La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Madrid, Ediciones Morata.

Sacristán, J. (1990): Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Barcelona, Mimeo. (Conferencia pronunciada en: “Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”, Universidad de Barcelona.)

Saussure, F. (1945): “Curso de Lingüística General” Edit. Lozada, Buenos Aires. Disponible en versión digital en http://old.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/semiotica/textos/saussure_linguistica.pdf (consulta julio 2012)

Sautu, R. (2004): El método biográfico. Buenos Aires, Lumiere.

Sautu, R. (2005): Manual de Metodología en Ciencias Sociales. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires. Disponible en <http://www.clacso.org.ar/biblioteca> (consulta octubre 2013)

Segovia, J. (2010): Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida en la escuela. Revista de Educación, Eudem, Fac. de Humanidades UMDP, Año 1, Nº 1.

Serra, J.C. (2004): El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo A. (2009): Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad de General

Sarmiento. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 13, N° 1. Buenos Aires.

Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching." *Educational Researcher* Feb. 1986: 4-14. AERA Presidential Address-

Sirvent, M.T. (2007): Breve diccionario. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales. Comp. Graciela Spielmann, Publicaciones OPFYL, FFyL, UBA.

Southwell, M. (1997): Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976) En Puiggrós, A. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires, Editorial Galerna.

Southwell, M., Zelmanovich, P. y otros (2005): Cuidar enseñando. Dossier. En Revista El Monitor de la Educación, MECyTN, N°4, 5ta época, Buenos Aires.

Southwell, M. (2006): De apóstoles a trabajadores de la educación. Entrevista en artículo "Ser maestros en el siglo XXI" Revista Portal Educativo. DGCE- Pcia.de Buenos Aires. Dirección de Comunicación y prensa. Tercer siglo. Año 1, Número 2, nov-dic.2006.

Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/ser_docente_en_el_siglo_21.pdf (consulta agosto 2013)

Southwell, M. (2007): Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales. Mimeo-

Southwell, M; De Luca, R. (2008): La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. Revista de Cs de la Educación. UNR- Año 4, Nro. 3. Rosario.

Southwell, M. y Arata, N. (2015): Tópicos centrales de la pedagogía latinoamericana: perspectivas históricas y debates actuales. Seminario de Posgrado, UNLP. Disponible en http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/topicos_centrales_de_la_pedagogia_latinoamericana_perspectivas_historicas_y_debates_actuales.%20T%C3%B3picos%20centrales%20de%20la%20pedagog%C3%ADa%20latinoamericana.%20Perspectivas%20hist%C3%B3ricas%20y%20debates%20actuales.pdf (consulta diciembre 2015)

- Suarez, D.** (s/f): El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continúa. Disponible en http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/saber_exp_palma.pdf (consulta mayo 2014)
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L.** (1991). Os professores face al saber: esbozo de uma problemática do saber docente. *Teoría & Educa~ao*, 4, 215-233. Porto Alegre, Brasil.
- Tardif, M.** (2004): Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.
- Tedesco, J.** (s/f): Profesionalización y capacitación docente. IPPE-UNESCO, (mimeo) Buenos Aires. Disponible en www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos (consulta octubre 2010)
- Tenti Fanfani, E.- Tedesco, J. (2002):** Nuevos tiempos y nuevos docentes. En Conferencia regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. Brasil-Brasilia, 10-12 julio 2002, publicado por IPE, Bs.As.
- Terigi, F.** (2007): Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina. MECyTN- Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).
- Terigi, F.** (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. El Monitor de la Educación, revista del MECyTN, N° 25, 5ta época (junio), Buenos Aires
- Tiramonti, G.** (1997): Los imperativos de las políticas educativas de los '90. Revista de Facultade de Educaçao. vol. 23 n. 1-2 Jan./Dec. São Paulo.
- Tirenni, J.; Cosentino, R.** (s/f.): Hacia un cambio de rumbo en las políticas sociales en Argentina Observatorio educación y trabajo. www.observatorio-odet.org/sites/default/files/Tirenni-Cosentino%20Hacia%20un%20cambio%20de%20rumbo%20en%20las%20politicassociales%20en%20Argentina.pdf (consulta mayo 2014)
- UNESCO/OIT** (1984) La situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla: La Recomendación Internacional de 1966. Ginebra.
- Vailant, D.** (2004) Informe PREAL Nro.31 Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias y debates. Disponible en http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf (consulta julio 2014)
- Valdez, T. y Gomariz, E.** (ed.) (1993), Mulheres Latinoamericanas em Dados. Brasil, Edición FLACSO/Instituto de la Mujer (España), Santiago de Chile

- Vázquez Gamboa y otros** (2007): Uemepé. 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I. 1957-1992. Buenos Aires, UTE.
- Veras, E.** (2010): Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Federal de Pernambuco (Recife, Brasil). Cinta moebio 39: 142-152 Disponible en www.moebio.uchile.cl/39/veras.html (consulta mayo 2013)
- Verón, E.** (1993): La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona, Gedisa.
- Vezub, L.** (2004) “Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje”. Revista IICE N° 22. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Vezub, Lea** (2007): “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, en Revista de Currículum y formación del Profesorado, N° 11, Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recipro/rev111ART2.pdf> (consulta junio 2012)
- Vezub, L.** (2008) Trayectoria y experiencia en el desarrollo profesional docente. Mimeo. Tesis de Doctorado.
- Vezub, L. y Alliaud, A.** (2012): El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Informe final, julio 2012
Disponible en www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf (consulta diciembre 2015)
- Villalobos Monroy, G.; Pedroza Flores, R.** (2009): “Perspectiva de la Teoría del Capital Humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico”. Tiempo de Educar [en línea] 2009, 10 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2013] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002> ISSN 1665-0824 (Consulta abril 2013)
- Ziegler, S.** (2008): Los docentes y la política curricular argentina en los años 90, En Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 393-411, maio/ago. Brasil.
- Zlachevsky, A.** (2014) : Somos la historia que nos contamos que somos. Entrevista. Diario Mayor. Disponible en <http://diariomayor.cl/detallenot/detallenot-mundomayor.index/1367> (consulta diciembre 2015)
- Zelmanovich, P.** (2009): La formación y la relación con el saber. Entre la recreación de sentidos y la autorización pedagógica. G.C.B.A. Revista Cepa, 25 años. Buenos Aires.