



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS: “Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense”

TESISTA: Luciano De Marco

DIRECTORA: Alejandra Birgin

Junio de 2018

RESUMEN

Esta investigación explora los sentidos acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria que construyen los/as estudiantes de profesorado en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria sancionada por la Ley de Educación Nacional en 2006 y que implicó la implementación de políticas educativas en diferentes planos y escalas mediante las cuales se intentó “universalizar” este nivel educativo. La investigación se realizó en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense (un profesorado dictado en una Universidad Nacional y otro en un Instituto Superior de Formación Docente).

Desde el paradigma interpretativo y mediante una investigación cualitativa se indagaron los relatos de estudiantes avanzados/as de profesorados del campo de las ciencias sociales. A partir de los datos obtenidos en el campo se arribó, entre otras, a las siguientes conclusiones:

Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria se configuran a partir de una negociación densa y compleja con otros sentidos sedimentados que asocian igualdad con homogeneización y obligación con responsabilidad del individuo. Asimismo, estos se vinculan con la forma decimonónica de comprender la obligatoriedad de la escuela primaria y con el carácter selectivo que tuvo el nivel secundario en sus orígenes. Ante ello, los desafíos políticos-pedagógicos que implica la pretensión de universalización del nivel se ligan débilmente con los desafíos didáctico-pedagógicos que subyacen a dicha pretensión.

Ambas instituciones formadoras, pese a las amplias diferencias existentes en la propuesta curricular y en especial en el campo de la formación de la práctica profesional, generan condiciones para que durante la práctica docente los/as estudiantes transiten escuelas secundarias ubicadas en contextos denominados “periféricos” o bajo otras modalidades. En algunos casos, circular por esos contextos habilita experiencias que resignifican el trabajo de enseñar y los territorios en donde ejercer la docencia. A su vez, estas resignificaciones construyen condiciones que sensibilizan sobre cuáles son los problemas educativos y los desafíos pedagógicos que subyacen a la obligatoriedad.

Por último, los/as estudiantes entrevistados/as expresaron diversos sentidos en torno al trabajo de enseñar que se construyen a partir del vínculo con los saberes disciplinares, pedagógicos y de la práctica docente, imperantes en cada institución y con aquello que definen como lo exigente y lo desafiante de este tipo de tarea. Estas

definiciones están atravesadas por la necesidad de explorar alternativas didáctico-pedagógicas diferentes a la clase expositiva y tienen como parámetro las formas en que los/as estudiantes entienden que los/as alumnos/as de escuela secundaria se vinculan con los saberes y las culturas. Ante esto, se encontró un consenso creciente en el uso de la imagen como soporte de la enseñanza y una dificultad ante propuestas que supongan mediaciones con la letra escrita.

Esta tesis espera ser un aporte de ideas, interrogantes e insumos sobre los sentidos que se construyen durante la formación docente inicial en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria.

RESUMEN EN INGLES

This investigation explores the meanings and implications of the obligatory nature of secondary school as sanctioned by the National Education Law in 2006, that led to the implementation of education policies in many levels and scales trying to "universalize" this instance of education. Said investigation was done in two formative institutions (a Teacher Training course at a National University and another one at a Teacher Training Superior Institute).

From the interpretative paradigm and through a qualitative investigation, we have enquired into the testimonies of advanced students in the Teacher Training Courses related to the Social Sciences. Based on the analysed information of the field, we mention the most relevant conclusions:

The meanings around the obligatory nature of secondary school are based on dense and complex negotiations with other mechanisms that associate equality with homogeneization, and mandate with individual responsibility. These are related with the nineteenth-century way of understanding mandatory primary school and the selective quality secondary school had in its origins. In the face of that, the political-pedagogical challenges implied in the aspiration of universalization of secondary level education are weakly linked to the instructional-pedagogical challenges that underlie in said pretension.

Both institutes -in spite of the big differences in curriculum and specially in the field of professional practice- generate conditions for the students to, during their training, circulate through secondary schools in "periferic" contexts or with varied methods. In many cases, going through these contexts allows them to live experiences that resignify the task of teaching and the territories where the task is done. At the same time, these resignifications build conditions that raise awareness over which are the problems in education and the pedagogical challenges that lie beneath the obligatory nature of school.

Lastly, the interviewed students expressed diverse ideas around the teaching work that are built from the link with the disciplinary , pedagogical and practical knowledge that is dominant in each institution, and with what they consider demanding and challenging in each type of task, among other elements. These connotations are pierced by the need to explore didactic and pedagogical alternatives, different to expository classes, and have as a parameter the ways in which the teacher training

students understand the relationship between the secondary school students with knowledge and culture. As a consequence, a consensus in the increasing use of the image as a teaching aid has been observed, and also a certain difficulty before proposals that include handwritten mediation.

This dissertation aims to make a contribution by presenting ideas, questions and tools regarding which are the meanings that are built during the training of initial level teachers around the obligatory nature of secondary school.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue posible gracias a las personas e instituciones que contribuyeron en mi formación y a las cuales les quiero agradecer.

A mi directora de tesis, Alejandra Birgin, por abrir espacios, entre ellos su casa, para la lectura y el debate en tiempos de vacuidad extendida, por los consejos, las recomendaciones y las enseñanzas que me guiaron desde los inicios de esta tesis.

A mis compañeros y compañeras del proyecto UBACyT del que formo parte y que a partir de sus comentarios, conversaciones y apoyos me acompañaron durante todo este proceso.

A FLACSO Argentina por brindarme la posibilidad de cursar la Maestría, a sus docentes, personal administrativo y bibliotecarios/as, por la calidez y la búsqueda de la excelencia.

A las instituciones en donde realicé el trabajo de campo y en especial a sus directivos, docentes y estudiantes con quienes me entrevisté, por la dedicación y el tiempo que me ofrecieron y sin el cual esta tesis no hubiera sido posible.

A la Universidad de Buenos Aires y en especial a la Facultad de Filosofía y Letras que me formó en mi carrera de grado como también a la Escuela Normal N°4 que me formó como maestro. A ambas instituciones les agradezco la formación de excelencia y comprometida con la educación pública y la justicia social que recibí.

A mis compañeras de trabajo en la Escuela Normal, por dar clases cotidianas sobre compromiso y dedicación por la enseñanza y la escuela y a los/as estudiantes que tuve a cargo todos esos años en una de las tareas más bellas del mundo como es la enseñanza.

A mi familia y en especial a mi mamá por apoyarme en todos estos años de estudio y cursada interrumpida, por las formas sutiles de enseñarme a enfrentar las injusticias que nos rodean y buscar revertirlas.

A Daniela, por las escuchas y los consejos que me acompañan hace años, que sin saber que nos buscábamos, hace tiempo que nos encontramos.

ÍNDICE:

RESUMEN	2
AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO Y ESTADO DEL ARTE. LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN DE SUS PROFESORES/AS EN LA ARGENTINA	18
1.1 La escuela secundaria. Entre la selectividad y la obligatoriedad.....	18
1.1.1 La selectividad en los orígenes de la escuela secundaria.....	18
1.1.2 La obligatoriedad de la escuela secundaria. Nuevas exigencias y desafíos para el trabajo de enseñar.....	20
1.2 Configuración del sistema formador y los cambios recientes.....	26
1.2.1 La constitución histórica del trabajo de enseñar y su formación.....	26
1.2.2 Cambios en el sistema formador para la escuela secundaria en las últimas tres décadas.....	32
CAPÍTULO 2: POSICIONES DOCENTES E IGUALDAD. NOTAS CONCEPTUALES SOBRE EL TRABAJO DE ENSEÑAR Y LO ESCOLAR	38
2.1. La docencia como posición docente.....	38
2.2. La cuestión de la igualdad en la formación docente.....	44
2.2.1 Acerca de la hipótesis de igualdad o contra el orden explicador.....	44
2.2.2 La igualdad como cuestión de justicia social	47
2.2.3 Lo escolar como tiempo igualitario o cómo la enseñanza puede habilitar experiencias de “ser capaz de empezar”.....	51
CAPÍTULO 3: ENFOQUE METODOLÓGICO	56
3.1 Supuestos epistemológicos y metodológicos.....	56
3.2 Estrategia metodológica.....	59
CAPÍTULO 4: LOS SENTIDOS EN TORNO A LA OBLIGATORIEDAD DE ESCUELA SECUNDARIA	65
4.1 “La escuela de antes” en tiempo presente. La persistencia de la selectividad.....	65
4.2 A quién le compete la obligación. Tensiones en torno al sentido de la obligatoriedad.....	67

4.3 El vínculo entre “la buena escuela” y los sentidos de selectividad y obligatoriedad de la escuela secundaria.....	71
CAPÍTULO 5: LOS TERRITORIOS IMAGINADOS, DESEADOS, RECHAZADOS E IMPENSADOS DONDE ENSEÑAR.....	74
5.1 Las escuelas secundarias para la práctica docente. El territorio construido por parte de las instituciones formadoras.....	75
5.2 Las experiencias durante la práctica docente en territorios diversos y en diferentes modalidades de escuelas secundarias.....	82
CAPÍTULO 6: LOS SENTIDOS EN TORNO AL TRABAJO DE ENSEÑAR EN LA ACTUAL ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	88
6.1 Los saberes involucrados en la formación de profesores/as para la escuela secundaria.....	88
6.2 Exigencias para el trabajo de enseñar en la actual escuela secundaria obligatoria.....	94
CONCLUSIONES.....	100
BIBLIOGRAFÍA.....	106

INTRODUCCIÓN:

En el patio solo se oye el gorjeo de las palomas. En el salón de actos, el cartel que decora el escenario dice “11 de septiembre¹” y está adornado con imágenes hechas de papeles afiches y cartulinas. Arriba del cartel, un vitral con el escudo de la institución alumbra el escenario. Al lado de la bandera nacional y delante de toda la comunidad educativa, dos alumnas de 10 años de guardapolvo blanco y zapatillas se preparan para leer la carta que escribieron. Los reflectores las encandilan mientras un bullicio más agudo que grave delata a los presentes. Delante suyo, están las docentes y autoridades que aguardan con intriga sus palabras. En las gradas del salón de actos, decenas de niños y niñas esperan que “pase algo” mientras juegan de manos, se cuentan chismes al oído y alguno que otro intenta cambiarse de lugar. En el medio del salón, padres y madres junto con abuelos/as e incluso algunos/as hermanos/as aguardan el transcurso del acto en homenaje a Sarmiento como también a los/as docentes que trabajan en esta escuela. A medida que la lectura avanza el bullicio aminora hasta extinguirse. Finalizada la carta, cientos de aplausos, chiflidos y algunas vociferaciones celebran la iniciativa de estas niñas.

La carta leída agradecía a los/as docentes de la escuela por acompañarlas en su crecimiento y en sus aprendizajes y también expresaban el orgullo de asistir a esa escuela, a la escuela pública. El escrito finalizaba con una pregunta que desde el 1 de agosto de ese año interpelaba paulatinamente cada vez a más subjetividades. En especial, a partir de los intentos de algunos funcionarios por responderla con teorías

¹ En Argentina, el 11 de septiembre es el día del maestro y la maestra, en conmemoración a Domingo Faustino Sarmiento. Ese día hay asueto en las escuelas de nivel inicial y primario. Posteriormente se realizan actos escolares para conmemorar la figura de Sarmiento y homenajear a los/as docentes de las escuelas.

cada vez más conspirativas. Estas alumnas finalizaron su alocución preguntándose: “¿Dónde está Santiago Maldonado?”².

¿Cómo interpretar la enunciación de dicha pregunta en ese contexto? ¿Qué función cumplió la escuela en ese momento? ¿Qué uso hicieron esas alumnas de los saberes ofrecidos por la escuela? Preguntas similares fueron las que germinaban hacia tiempo y sirvieron de abono para formular las preguntas que la presente tesis pretende contestar.

Rememorando el 2006, mientras empezaba la licenciatura en Ciencias de la Educación también realizaba el Profesorado para nivel primario. En ese momento, durante unos meses, me encontré en una situación paradójica. Mientras que por la mañana (en la Escuela Normal) nos formaban en una clave crítica sobre la escolarización pero con una apuesta por la escuela como lugar privilegiado para las infancias y la transmisión de los saberes y las culturas, por la noche (en la Facultad) nos introducían en las teorías reproductivistas en educación y por ende en una crítica respecto a la función social de la escuela en la sociedad capitalista. A partir de ese momento, esta tensión sobre cuál es el rol que puede ocupar la escuela y, en consecuencia, el trabajo de enseñar en la sociedad me atravesó.

En los años venideros, ya como maestro de grado y junto con mis compañeras de la escuela, fui viviendo una cotidianeidad en la sala de maestros/as, en los recreos y en otros espacios, atravesada por diversas preocupaciones. Conversábamos y también discutíamos sobre los tiempos de aprendizaje de nuestros/as alumnos/as y poníamos la creatividad al servicio de acompañar esos tiempos —que siempre son diferentes—. Proyectábamos nuevas propuestas que los/as desafíen y les abran puertas que hasta el momento eran —a lo mejor— desconocidas. Planeábamos actos escolares que pudiesen recuperar diversos lenguajes, visiones históricas e identidades y nos ofrecíamos momentos de catarsis generados por la tensión entre los tiempos del calendario escolar y sus planificaciones anuales y la pretensión comeniana de que todos aprendan —si no todo, al menos lo enseñado—. Por último — y desde un tiempo a esta parte con mayor frecuencia— discutíamos las posibles maneras de defender y reinventar el lugar de la

² Santiago Maldonado era un artesano y tatuador que vivía en El Bolsón y había ingresado como invitado al Pu Lof en Resistencia Cushamen, en la provincia de Chubut. El 1 de agosto de 2017 la Gendarmería Nacional hizo un operativo en la comunidad mapuche a raíz de un conflicto abierto por la tenencia de tierras entre dicha comunidad y el grupo empresario Benetton. Santiago Maldonado estuvo desaparecido desde esa fecha hasta el 17 de octubre, cuando su cuerpo fue hallado sin vida en las cercanías del territorio en cuestión, en una zona que había sido rastreada previamente, lo que abrió varios interrogantes sobre lo sucedido. Para más información consultar el sitio: <http://cosecharoja.org>

escuela evitando caer en los lugares comunes de los discursos acríticos y ahistóricos que se arrojan como voces del cambio.

En definitiva, durante los años en que la escuela primaria fue parte de mi trabajo cotidiano, todas estas cuestiones se fueron hilvanando en un solo hilo que recién tiempo después puedo plantear de la siguiente manera: cómo hacer de la escuela un mejor sitio para nuestros/as alumnos/as en donde pudiesen habitar un espacio común, en donde las injusticias y desigualdades cotidianas aminoren y puedan encontrarse con diferentes saberes y culturas disponibles para apropiárselas y darles otro uso.

Estas preocupaciones tienen lugar por una historia y un contexto que permiten su formulación. En primer lugar, la historia de la escuela primaria y la formación de sus docentes nacieron con un mandato inclusivo que si bien homogenizaba y excluía ciertos patrones culturales, supuso una tradición que, con sus matices y diferencias, pervive en la actualidad. Pero también sospecho que estas preocupaciones emergen por un contexto particular como fue el de la Argentina después de la crisis social, económica, política y cultural del 2001. Además de la emergencia social que implicó los altos índices de pobreza y desocupación, en los años siguientes a la crisis hubo una apertura de lo social que supuso una redefinición de las identidades colectivas. En esa apertura, la lucha por la igualdad; por la memoria, la verdad y la justicia; el compromiso con la realidad social y política y la construcción de un lugar común —en una tierra que parecía arrasada— interpellaron sino a toda, a una buena parte de la sociedad.

Estas preocupaciones, interrogantes y convicciones fueron la materia prima que me orientó tanto en la búsqueda de lecturas como también en el armado de la presente investigación. A partir de esto me surgieron dos preguntas centrales: ¿Qué herramientas teóricas permiten comprender a la escuela y al trabajo de enseñar como un espacio y una tarea tendiente a la igualdad?; ¿De qué manera este mandato inclusivo puede ser recogido y traducido en la escuela secundaria y en la formación de sus profesores/as, como ámbitos que, a diferencia de la escuela primaria, tuvieron en sus orígenes históricos la intención de formar a una elite? A partir de estas preguntas inicié un recorrido por diversas lecturas que me permitieron redefinir las preguntas que impulsan la presente tesis.

A continuación, se describirá ese recorrido. Desde un comienzo se optó por declinar la obligatoriedad en una pregunta por la igualdad, especialmente por las maneras en que la escuela puede construir experiencias de igualdad y cómo ello incide

en los supuestos mediante los cuales se definen los problemas educativos o la función de la escuela secundaria y se asume el trabajo de enseñar en esta. Es decir, si bien para llevar adelante este proyecto de investigación se partió de reconocer la literatura académica y científica que analiza las formas sutiles de producción y reproducción de la desigualdad en el ámbito escolar y en el sistema educativo³, las preguntas centrales estuvieron enfocadas en comprender cómo se construyen sensibilidades orientadas por un mandato inclusivo o cómo se forjan experiencias de igualdad en el ámbito escolar.

Este interrogante sobre las sensibilidades de los/as enseñantes planteó nuevas preguntas: ¿de qué manera se forman las nociones de lo justo, lo deseable, lo problemático con que los sujetos juzgan el trabajo de enseñar y designan qué es un problema educativo?. En este sentido, la teoría del discurso de Laclau y Mouffe (1985; 1996) proveyó un marco conceptual para comprender las formas de construcción de sentido por parte de los sujetos a partir del vínculo que establecen con los discursos que circulan en la sociedad. También los estudios de Southwell (2008, 2011a, 2013) y Vassiliades (2011, 2012, 2014) permitieron contar con herramientas analíticas para reflexionar desde dicho marco en el campo educativo y entre las cuales el concepto de *posición docente* ocupó un lugar central.

Por otro lado, el interrogante sobre cómo conceptualizar la categoría de igualdad fue abordado desde tres perspectivas teóricas: En primer lugar, con los trabajos de Rancière (1987, 2009, 2010) y su planteo sobre la hipótesis de igualdad de inteligencias para hablar de asuntos comunes. En segundo lugar, con la construcción teórica de Fraser (2003, 2008) de la perspectiva tridimensional para la construcción de justicia social en la cual la redistribución, el reconocimiento y la participación confluyen en el refuerzo de las desigualdades o para la lucha contra ellas. Por último, con los trabajos de Simons y Masschelein (2014) se conceptualiza lo escolar como un espacio de disputa que tiene como potencial suspender las determinaciones sociales para crear un tiempo igualitario y un espacio en común para profanar los saberes a fin de darles otro uso.

A partir de este recorrido, se fue construyendo un proyecto de tesis que estuvo apoyado en un marco institucional específico. En primer lugar, en la maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación que se dicta en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y, en segundo lugar, en el equipo de

³ En particular la literatura académica, que tiene sus orígenes en los trabajos de Bourdieu, como también las investigaciones en el campo educativo argentino sobre la conformación de circuitos educativos tendientes a la diferenciación social, educativa y territorial.

investigación UBACyT que tiene varios proyectos de investigación en su haber y que dirige la Mg. Alejandra Birgin⁴.

En ese sentido, el tema de estudio recortado es la formación de profesores/as en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria (ES)⁵. Como pregunta general pretende explorar cuáles son los sentidos que se construyen en la formación de profesores/as en torno a la obligatoriedad de la ES. De esta se desprenden las siguientes preguntas específicas que fueron reelaborándose a medida que el trabajo de campo avanzaba y a partir del cual incluso se presentaron nuevos interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria construidos por los/as estudiantes⁶ de profesorado? ¿Cuáles son los territorios que imaginan, desean, rechazan o ni siquiera piensan estos/as estudiantes para realizar el trabajo de enseñar? ¿De qué manera viven las experiencias de práctica docente en las escuelas secundarias? ¿Cuáles son las exigencias y desafíos que se les presentan en dichas prácticas? ¿De qué manera contribuyen en la construcción de una sensibilidad tendiente a la igualdad a partir de la construcción territorial de las escuelas secundarias, los sentidos en torno a las mismas y sobre el trabajo de enseñar en ellas?

Esta pregunta general y las específicas se formularon a partir de la construcción del problema de investigación que a continuación se desarrolla. Con la Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006 se sancionó la obligatoriedad del nivel secundario⁷ para toda la población. Esto generó diversos desafíos en diferentes planos para efectivizar dicha intencionalidad política, para lo cual se activaron una serie de políticas educativas que operaron en diversas escalas y dimensiones orientadas a la concreción de la obligatoriedad del nivel. Políticas que fueron llevadas adelante bajo un discurso que ligaba obligatoriedad con escolarización, inclusión y ampliación de derechos y ponía el centro en la enseñanza (Vassiliades, 2015). Desde la presente tesis, se considera que esas políticas implementadas, como los discursos que las significaron, operaron como

⁴ Proyecto UBACyT “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, desarrollado en el período 2014-2017 (Código: 20020130100051BA) y Proyecto UBACyT “Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada”, desarrollado en el período 2011-2014 (Código: 20020100100642), ambos a cargo de la Mg. Alejandra Birgin y radicados en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

⁵ A continuación, se utilizará la abreviatura ES para referirse a la escuela secundaria.

⁶ En la presente tesis se denominará “estudiantes” a quienes estudian en el nivel superior y “alumnos/as” a quienes estudian en el nivel secundario.

⁷ La Ley de Educación Nacional 26.206 establece en su artículo 16 que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria.

un intento de cambio de la regulación (Popkewitz, 1986) de la ES: de una configuración histórica de selección por exclusión (Tiramonti y Ziegler, 2008) hacia una orientada a la “universalización⁸” del nivel, dado que la obligatoriedad impugna el poder selectivo de la escuela.

En ese sentido, la presente tesis partió de rastrear la literatura académica y científica existente sobre la ES argentina, específicamente sobre su configuración histórica, y también las acciones desplegadas por parte del Estado a partir de la sanción de la LEN. Si bien hay disponible una gran cantidad de investigaciones sobre la ES en general (Pinkasz, 2015), como también sobre los efectos y desafíos de su obligatoriedad, son pocos los estudios que analizan el vínculo entre la obligatoriedad de la ES y la formación de profesores/as para dicho nivel.

Por otra parte, esta tesis se inscribe en una tradición de estudios que en el campo del trabajo docente y su formación indagan la conformación del cuerpo docente como homogéneo e intercambiable y el declive de estos rasgos tras la constitución de circuitos educativos diferenciados, lo cual genera segmentaciones en diferentes escalas, incluyendo a la formación docente (Birgin, 1999; Diker y Terigi, 1994; Poliak, 2007, 2009; Ziegler, 2012; Ziegler y Gessaghi, 2012; Charovsky, 2013). También se recuperan investigaciones que indagan sobre la reconfiguración del sistema formador argentino en las últimas tres décadas, especialmente la ampliación matricular y la diversificación institucional (Charovsky, 2013; Birgin, 2015, 2017). Por último, se recuperan algunos trabajos sobre la construcción de sentido en los/as profesores de escuela secundaria (Arroyo, 2007 y 2010).

Teniendo en cuenta estas investigaciones y la vacancia de estudios que indaguen la relación entre la formación de profesores/as y la obligatoriedad de la ES, como también las escasas investigaciones que tengan como objeto a las Universidades en tanto formadoras de docentes, se conformó el objeto de esta tesis: cómo se construye la cuestión de la obligatoriedad en la formación de profesores/as para la ES.

El campo de la presente tesis se realizó en dos profesorados de nivel secundario del sur del Conurbano Bonaerense, uno de ellos se dicta en una Universidad Nacional y

⁸ Con “universalización” se hace referencia a la pretensión de que el conjunto de la población acceda al nivel educativo por lo tanto no se vincula con los debates sobre cuándo un nivel educativo se universaliza conforme accede un determinado porcentaje de la sociedad.

el otro en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD)⁹. A partir de la información recabada se procuró dar respuesta a las preguntas anteriormente formuladas. Por otra parte, uno de los objetivos específicos iniciales era realizar una comparación entre ambas instituciones pero a medida que se avanzó en la recolección y en el análisis de los datos, esta pretensión disminuyó, ya que para llevar adelante una comparación exhaustiva y rigurosa era preciso realizar una estancia más prolongada en el campo y utilizar otras técnicas de recolección de información.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, se puede adelantar que esta investigación pretende aportar en la exploración¹⁰ sobre cuáles son los sentidos construidos en la formación de profesores/as acerca de la obligatoriedad de la ES, entendida como una cuestión de igualdad.

Habiendo planteado tanto el tema, el problema de investigación y el conjunto de preguntas que lo rodean, se pasará a detallar la organización de la presente tesis y sus seis capítulos.

En el capítulo 1, se desarrollará el estado del arte sobre la formación de profesores/as para la escuela secundaria en Argentina. En particular, se recuperarán las investigaciones sobre la configuración de la ES y sobre las políticas educativas implementadas a partir de su obligatoriedad; políticas que intentan, mediante diferentes estrategias y escalas, modificar las regulaciones dominantes en dicho nivel. A su vez se recuperarán diversos trabajos que estudian la configuración histórica del trabajo docente y su formación en Argentina y, en particular, los principales cambios ocurridos en las últimas tres décadas. Especialmente, las investigaciones que analizan los procesos de expansión matricular y de diversificación institucional que provocan una reconfiguración del sistema formador.

En el capítulo 2, se trabajarán las principales categorías del marco teórico, las cuales permitirán reflexionar sobre el trabajo de enseñar y sobre lo escolar a partir de los conceptos de *posiciones docentes* y de *igualdad*.

⁹ Cuando se menciona a la Universidad y al ISFD se hace referencia a los profesorados particulares en donde se realizó el trabajo de campo, sin pretender hacer generalizaciones sobre el conjunto de estas instituciones, excepto que se lo manifieste explícitamente.

¹⁰ En el marco del proyecto UBACyT otras investigaciones exploran la relación entre los sentidos del trabajo de enseñar y las trayectorias de vida y de formación de los/as estudiantes de profesorado. En cambio, esta tesis tiene como finalidad explorar cuáles son los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as.

En el capítulo 3, se plantearán los supuestos epistemológicos y metodológicos que sustentan la presente tesis y se explicitarán las decisiones metodológicas tomadas a lo largo de la investigación.

En los capítulos 4, 5 y 6 se analizará la información recabada en el trabajo de campo. En el capítulo 4, se indagarán los sentidos acerca de la selectividad y la obligatoriedad de la ES y las formas de connotar la “buena escuela” por parte de los/as estudiantes entrevistados/as. En el capítulo 5, se analizarán las representaciones sobre las escuelas de práctica¹¹ a las que asistieron los/as estudiantes entrevistados/as y las experiencias vividas por estos/as en dichas escuelas. El capítulo 6, se analizarán los sentidos en torno al trabajo de enseñar de los/as estudiantes entrevistados en relación con las tradiciones de la formación imperantes en cada institución y las exigencias y los desafíos con que se lo define.

Al final de esta tesis se revisa el camino recorrido y se presentan algunas conclusiones que, modestamente, se ofrecen para abrir nuevas preguntas para futuras investigaciones¹².

¹¹ En esta tesis se denomina “escuelas de práctica” a las escuelas secundarias a las que asisten los/as estudiantes para realizar la instancia de práctica del Campo de la Formación para la Práctica Profesional.

¹² Las conclusiones y las preguntas para futuras investigaciones abonaron el proyecto de mi tesis doctoral denominado tentativamente: “La relación con la(s) cultura(s) y los saberes de los y las estudiantes para profesorado que construyen las instituciones en la región metropolitana de Buenos Aires”. Dicho proyecto se enmarca en la beca doctoral UBACyT que me fue asignada a fines del 2017.

ABREVIATURAS:

ES: Escuela Secundaria

FDC: Formación Docente Continua

FDI: Formación Docente Inicial

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente

LEN: Ley de Educación Nacional

NS: Nivel Superior.

“Nuestros ‘malos alumnos’ (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela...”
Pennac, D. Mal de escuela.

Capítulo 1: Contexto histórico y estado del arte. La escuela secundaria y la formación de sus profesores/as en la Argentina

En el presente capítulo se contextualizará el campo en el cual se enmarca esta tesis: la formación de profesores/as para la escuela secundaria (ES). De este modo, se dará cuenta tanto de las investigaciones existentes como de las vacancias sobre la ES y el sistema formador de docentes.

La ES es uno de los objetos de estudio que produjo la literatura académica y científica más abundante los últimos años (Pinkasz, 2015) por lo que se realizará un recorte en función del problema de investigación enunciado. Especialmente a partir del siguiente supuesto: la obligatoriedad de la ES impugna la selectividad con que se configuró este nivel educativo. Para ello se recuperará brevemente la configuración histórica del nivel secundario argentino y se presentarán los desafíos que conlleva la obligatoriedad en diversos aspectos de la política educativa con especial atención en los desafíos pedagógicos.

Respecto con sistema formador argentino, se recuperarán investigaciones que dan cuenta de la configuración histórica del trabajo docente y su formación así como de los principales cambios ocurridos en las últimas tres décadas, especialmente los procesos de expansión matricular y diversificación institucional que habilitan la hipótesis de la reconfiguración del sistema formador (Birgin, 2015, 2017).

1.1 La escuela secundaria. Entre la selectividad y la obligatoriedad.

1.1.1 La selectividad en los orígenes de la escuela secundaria.

Argentina fue un país con modernización temprana en la región y que construyó a fines del siglo XIX una red de instituciones características de la modernidad. Estas instituciones estuvieron vinculadas a la organización del Estado Nacional, los sistemas de partidos y la institucionalización del sistema educativo público. Los niveles de escolarización primaria de dicha época demostraron el rápido avance de esta institucionalización (Oszlak, 1997) que nació con el objetivo de masificarse, lo cual difiere del proceso que dio origen a la ES.

En ese contexto, entre la creación del primer Colegio Nacional en 1863 hasta iniciada la década del treinta, la función prioritaria de la educación secundaria fue la

formación de élites¹³ (Braslavsky, 1987; Dussel, 1997; Capellacci y Miranda, 2007). En dicho período, la función de la secundaria fue seleccionar a la población para ocupar posiciones intermedias, tanto en la función pública como en la privada (Miranda, 2013) y para ello sus modalidades tradicionales fueron: bachiller, normal, comercial y técnica¹⁴ (Capellacci y Miranda, 2007), siendo la más recurrente el bachillerato humanista y enciclopedista (Dussel, 1997).

Así adoptó un formato escolar que, posteriormente, se constituyó como dominante, modeló los sucesivos intentos de reforma y logró fijarse como noción de ES bajo el sentido de selectividad por exclusión (Miranda, 2013; Tiramonti y Minteguiaga, 2004; Tiramonti, 2011; Southwell, 2011b).

Por formato escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001) se comprende a la configuración socio-histórica surgida entre los siglos XVI y XVII en Europa y que resultó en un modo de socialización que se impuso por sobre otros existentes. Este tipo de relación —denominada pedagógica— además de resultar inédita, se autonomizó en relación con otras relaciones sociales en un lugar específico: la escuela. El tiempo escolar en tanto período de la vida, momento del año y del empleo del tiempo cotidiano participó en el desarrollo de un nuevo orden que procuró obtener la sumisión, la obediencia o una nueva forma de sujeción (Southwell, 2011b).

La categoría de formato escolar da cuenta de lo común en la diversidad de escuelas existentes: el saber escolar organizado en disciplinas, la simultaneidad de la enseñanza, la graduación del curriculum, una secuencia fija, el ciclo escolar, el curriculum generalista y enciclopédico, la edad como criterio de agrupamiento, el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos (Southwell, 2011b). Estos rasgos del formato escolar se tejieron configurando una trama en donde primó la selectividad y la exclusión de otras formas de habitar el espacio escolar.

A mediados del siglo XX, la función de la ES incorporó la formación para el trabajo, comenzó a servir como una forma de ascenso social y empezó a tener ciertas características ligadas a la masividad (Tenti Fanfani, 2003; Southwell, 2011b). De esta manera, los sentidos acerca de la ES sufrieron cambios al incorporarse nuevos sectores poblacionales y nuevas funciones pese a que estas nuevas ramas y modalidades tuvieron

¹³ Hacia 1914, la población entre 13 y 18 años en la escuela secundaria era del 3%.

¹⁴ Estas modalidades se mantuvieron hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. La modalidad Normal fue transformada en 1969, al pasarse la formación docente al nivel terciario.

escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” (Southwell, 2011b). En términos matriculares, estos fenómenos son más recientes. Recién hacia 1970 la tasa específica de asistencia de jóvenes en edad teórica de hacerlo era de 54%, teniendo un crecimiento de aproximadamente 10 puntos por cada década (Capellacci y Miranda, 2007); en el 2014 era del 86,63% (SITEAL).

Asimismo, el debate acerca de la selectividad de la ES involucra también a sus docentes: en sus orígenes los dos circuitos dominantes en la formación de profesores eran el Bachillerato-Universidad y la escuela Normal-escuela primaria. Los docentes del bachillerato eran los graduados universitarios que encontraban en el Colegio Nacional una forma de distinción social sin necesidad de poseer un título específico que institucionalice el capital incorporado (Pinkasz, 1992). Otros investigadores denominan a dicho período como la aristocracia profesoral (Birgin y Pineau, 2014). Siguiendo la hipótesis de Pinkasz, la posterior búsqueda de profesionalización mediante la creación de títulos específicos para el nivel medio remitiría a la aparición de un grupo social que demandaría un capital institucionalizado inexistente en la etapa anterior. De esta manera, se puede hipotetizar que la selectividad funcionaba en dos planos, en los que podían acceder a la educación secundaria como también en quienes podían enseñar en ella.

Ahora bien, en la ES conviven una heterogeneidad de sentidos acerca de la escolaridad que revelan la coexistencia de diferentes patrones de regulación y control (Tiramonti y Minteguiaga, 2004). Ante ello, selectividad y obligatoriedad tendrían una gran capacidad de regulación en cuestiones como las finalidades de la ES, la definición de los problemas educativos, las exigencias del trabajo de enseñar, entre otros. Es preciso aclarar que estos sentidos no se expresan de forma binaria, por el contrario se re-articulan con tradiciones históricas sedimentadas en el sistema educativo, conformando hibridaciones.

1.1.2 La obligatoriedad de la escuela secundaria. Nuevas exigencias y desafíos para el trabajo de enseñar

Entre los tantos cambios sociales, políticos, económicos y culturales que operaron en la sociedad argentina en las últimas décadas se encuentra la masificación de la ES. Según SITEAL¹⁵, en 1993 la tasa neta de escolarización era del 53%, mientras

¹⁵ http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta#

que en el 2014 llegó al 86.63%. El mismo organismo plantea que si se tiene en cuenta al 30% más pobre de la sociedad, su asistencia a era del 41% en 1993 mientras que en 2014 – 21 años más tarde – fue del 83%, lo que evidencia un proceso continuo y sostenido de masificación de este nivel educativo.

Esta masificación se debió sobre todo al ingreso de jóvenes de sectores sociales más amplios a la escuela, ingreso que fue parejo para mujeres y varones en las distintas regiones del país aunque —en simultáneo— se fortalecieron los núcleos de exclusión que afectan a los niveles socioeconómicos más bajos y comunidades específicas (Kessler, 2014). Por otra parte, dentro de la ES persisten dificultades para efectivizar la escolaridad de los/as jóvenes ya que los niveles de repitencia, abandono interanual y sobreedad no muestran mejoras sustanciales (DINIECE¹⁶, 2013).

Simultáneamente al fenómeno de la masificación del nivel, Argentina ha ido extendiendo paulatinamente los años de obligatoriedad escolar. En 1993, mediante la Ley Federal de Educación, se extendió a 10 años la escolaridad obligatoria, entre los cuales se incluían los dos primeros años de la ES al incorporarse como tercer ciclo de la escuela primaria. Esta medida estuvo acompañada por un conjunto de políticas focalizadas que intentaron dar respuesta a las desigualdades sociales en ascenso. De esta manera, se construyó un sesgo que tuvo que ver con asimilar el derecho a la educación con la obligatoriedad y a esta con la efectivización de la escolaridad (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). En el 2006, con la sanción de la Ley Nacional de Educación, se reorganizó la estructura de los niveles educativos estableciendo una ES obligatoria de cinco o seis años, independientemente de la edad de los/as ciudadanos/as.

En este proceso de ampliación de la obligatoriedad escolar, varias investigaciones dan cuenta del papel que juegan las regulaciones de la ES en las dificultades por extender el nivel de cobertura y de mejorar los indicadores de eficiencia interna. Ante ello plantean la necesidad de experimentar alternativas al modelo institucional y al régimen académico dominantes. Algunas de estas investigaciones hacen hincapié en cómo las regulaciones del formato escolar refuerzan desigualdades preexistentes consolidando una fragmentación del ámbito educativo y del espacio social (Tiramonti 2004; Tiramonti y Montes, 2011; Poliak, 2002, 2007). Otras investigaciones indagan la trayectoria educativa en relación con el régimen académico y concluyen que

¹⁶ En el 2015, con los cambios en el organigrama del Ministerio de Educación Nacional, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) pasó a llamarse Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIEE)

es necesario realizar transformaciones en el régimen académico y en el formato escolar para sostener trayectorias escolares diferentes a las que tradicionalmente existían en el nivel (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2012; Terigi, Scavino y Toscano, 2013; Terigi, 2008, 2010, 2015).

En ese sentido, Baquero (et al., 2009) recupera dos experiencias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA): las escuelas de reingreso y las escuelas secundarias básicas de la Provincia de Buenos Aires. En estas analizan las regulaciones sobre la asistencia escolar, los criterios de evaluación, calificación y promoción y las pautas de convivencia escolar. Concluyen en la necesidad de generar formas de trabajo autónomo por parte de los/as estudiantes, aunque bajo las regulaciones actuales resultarían inexistentes o complejas de materializar.

En un contexto diferente al argentino, como lo es el francés, Pirone y Rayou (2012) indagan dos experiencias alternativas al formato escolar: un internado llamado «de excelencia» y un «instituto de pequeño tamaño». En estas experiencias, los autores reconocen una acepción demasiado rígida del formato escolar: se hace más fácil intervenir en los espacios que en la administración de los tiempos y exploran alternativas para convocar a los/as jóvenes.

Acerca de los desafíos para la universalización de la ES, varias investigaciones caracterizan al caso argentino como la continuidad del modelo institucional tradicional con la tendencia a la expulsión y el desgranamiento (Acosta, 2012, 2015; Southwell, 2011b). Al respecto, Montes y Ziegler (2012) abonan a dicha hipótesis y plantean que la universalización de la ES encuentra límites en sus propias regulaciones. En ese sentido, plantean que la no promoción de un año conduce a la repitencia y esta —a su vez— aumenta los niveles de sobre-edad que son predictores de abandono escolar. Ante esto proponen la exploración de otros formatos escolares y problematizan si el mandato inclusivo derivará en una dinámica que combine el modelo institucional tradicional con un conglomerado de escuelas que portan el mandato de alojar a quienes rebasaron la malla del propio sistema educativo, alterando solo en estas últimas las dinámicas que producen la exclusión escolar.

Ahora bien, en la presente tesis se diferencia el derecho a la educación del acceso a la escolarización para evitar caer en una visión restringida de la educación y problematizar el concepto decimonónico de *obligatoriedad*. Concepto en el cual el Estado cobró un rol coercitivo sobre las familias y sus hijos para que se educasen en las

escuelas y que en Argentina tuvo sus raíces en la Ley de Educación Común de 1884¹⁷ (Gimeno Sacristán, 2005). Efectivamente, la obligatoriedad implica el cumplimiento de la escolarización pero supone desafíos pedagógicos para que los/as jóvenes se apropien de las culturas y los saberes, habiten un lugar común y se formen para la ciudadanía y la vida democrática, entre otras cuestiones. En ese sentido, la obligatoriedad solo podría cumplirse en la medida en que se produzcan cambios profundos en las escuelas en donde estén involucrados los contenidos, los métodos de enseñanza, el régimen académico, el formato escolar, entre otras cuestiones (Viñao, 2001) y en la medida en que el imperativo inclusivo funcione como regulación para quienes conducen y trabajan en estas instituciones.

Respecto de los desafíos que supone la obligatoriedad de la ES, abunda la bibliografía que indaga en los intentos de cambios promovidos a partir de la sanción de la LEN, específicamente en la política educativa orientada a promover cambios normativos, institucionales, curriculares y de régimen académico en diferentes escalas y niveles de implementación (Capellacci y Miranda, 2007; Castro y Giovine y Martignoni, 2011; Castro y Kravetz, 2012; 2015; Kravetz, 2012; Martignoni, 2012; Más Rocha, Gorostiaga, Tello y Pini, 2012; Menguini, 2012; Montes y Ziegler, 2012; Schoo, 2013). También abunda la bibliografía que indaga en las formas en que los diferentes actores institucionales recibieron y procesaron dichos intentos de cambio y las formas en que representan y construyen sentido en torno a la experiencia escolar y al trabajo de enseñar (Arroyo, 2007 y 2010; Hillert, Galdopórpora, Greco, Ingénito, Lewinsky, Luchansky y Reisin, 2013; Montesinos, Sinisi, y Schoo, 2009; Vecino, 2017).

Dar cuenta del conjunto de iniciativas orientadas a garantizar la obligatoriedad de la ES excede los objetivos de la presente tesis. En consecuencia, solo se dará cuenta de las iniciativas emanadas bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. Ante ello, se pueden enumerar diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación como también las siguientes políticas educativas: Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (2004-2008), Programa Nacional de Becas Estudiantiles, Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa, Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009 – 2011, Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 -

¹⁷ La obligatoriedad del nivel primario en Argentina tuvo su origen en la sanción de la Ley de Educación Común 1420. En la misma, se establecía en el artículo 3° que la obligatoriedad comprendía a todos los padres, tutores o encargados de los/as niños/as. En el artículo 4° establecía para casos extremos el uso de la fuerza pública para conducir a los/as niños/as a la escuela y en el artículo 5° establecía que dicha obligatoriedad suponía la existencia de una escuela gratuita al alcance de los/as niños/as en edad escolar.

2016, Plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios (FINES¹⁸), Programa Conectar Igualdad, Plan de Mejora de la Lectura y Campaña Nacional de Lectura y Proyecto de mejora de la enseñanza de las ciencias naturales (Miranda, 2013). Junto con estas, se incluyen algunas políticas sociales como el Programa Nacional de Asignación Universal por Hijo para la protección social (AUH) y las políticas socioeducativas que involucró (Gluz, 2015). Este conjunto de políticas desplegadas por más de una década estuvieron orientadas, entre otras cosas, a efectivizar la obligatoriedad del nivel secundario a partir del intento de generar condiciones sociales que promovieran la escolarización de aquellos/as que no habían finalizado dicho nivel educativo.

Por otra parte, diversos estudios afirman que la obligatoriedad podría comprenderse como una respuesta a la demanda por parte de la sociedad por “más educación” (Braslavsky, 2000; Tenti Fanfani, 2003). Al respecto, Dussel (2017) advierte que en tiempos de adaptaciones locales, audiencias y consumo de masas, el desafío de incluir a todos y de dar respuesta a las demandas y necesidades locales puede declinar en propuestas personalizadas orientadas al gusto del público que podrían implicar una popularización de lo escolar (Simons y Masschelein, 2014). En el capítulo 2, se volverá al debate en torno a lo escolar y las demandas con las que se enfrenta en la actualidad.

Como se dio cuenta anteriormente, abundan los trabajos que analizan la política educativa desplegada ante la obligatoriedad, aunque se encontraron escasos trabajos que indaguen las exigencias que esta plantea en términos pedagógicos, específicamente en los procesos de transición y apropiación de los saberes y en las “nuevas” exigencias que implica para el trabajo de enseñar en la ES (Montesinos, et al., 2009).

En virtud de ello, Dussel (2015) afirma que a partir de la sanción de la LEN la inclusión educativa se convirtió en un imperativo bajo el cual construir una "escuela para todos/as". En consecuencia, la obligatoriedad del nivel impactó en múltiples sentidos como el diseño de las instituciones, los contenidos curriculares, los regímenes de convivencia y las formas de enseñanza y de evaluación, etc. En función de ello, las exigencias para la escuela secundaria han ido cambiando y complejizándose, conforme

¹⁸ En el 2007, tras la sanción de la LEN, se crea el “Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011” con el propósito de erradicar el analfabetismo y cumplir con los niveles de obligatoriedad educativa de todas las personas mayores de 18 años. En ese contexto, en el 2008, mediante la Res. CFE N° 66/08, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó la primera etapa del Plan de Finalización de Estudios (FINES 1) destinado a jóvenes y adultos/as que habiendo cursado el último año de la educación secundaria como alumnos regulares, adeudaran materias. En el 2010, se estableció la segunda etapa del plan (FINES 2) para que jóvenes y adultos/as pudieran iniciar o completar los estudios primarios y/o secundarios.

nuevos sectores sociales y perfiles asistieron a la escuela, y comenzaron a surgir nuevas figuras (tutores, asesores, gabinetes) y redes de apoyo externos (juzgados, organizaciones de protección de menores o centros de salud) que complementan, colaboran e incluso tensionan el accionar escolar. En ese sentido la autora plantea la importancia de diseñar políticas pedagógicas y didácticas que permitan que la experiencia escolar en la secundaria obligatoria provea aprendizajes culturalmente ricos y construya una relación más democrática e igualitaria con el saber.

Por otra parte, Krichevsky (2013) investigó sobre el impacto de la implementación de la obligatoriedad del nivel medio en cuatro partidos de la Provincia de Buenos Aires y al respecto plantea que existe un acuerdo mayoritario con la visión de “todos a la escuela” que propone la obligatoriedad pese a los desafíos que ello supone en relación con las principales preocupaciones expresadas por los actores: déficit de comprensión de los/as estudiantes, abandono escolar y la ausencia en las mesas de exámenes, entre otras cuestiones.

A su vez, en relación con las exigencias del trabajo de enseñar en la ES, Falconi (2016) indaga los dispositivos didáctico-pedagógicos que utilizan los/as docentes para llevar adelante el trabajo de enseñar en las actuales condiciones del Ciclo Básico de la ES estatal a partir de un estudio de caso en el Gran Córdoba. Estos dispositivos didáctico – pedagógicos construirían condiciones para que los estudiantes realicen las tareas de aprendizaje en un aula despojada de las “formas convencionales” de la clase expositiva. Debido a ello, Falconi sustituye el enunciado “dar clase” por el “hacer o gestionar la clase” para dar cuenta cómo los/as docentes de secundaria inscriben sus clases en determinados dispositivos didáctico – pedagógicos utilizando soportes o herramientas y ante lo cual el trabajo de enseñar en este nivel comenzaría asemejarse al de los/as maestros/as del nivel primario. Finalmente, el autor sostiene que estos cambios son efectos de la obligatoriedad del nivel y de los repertorios culturales y las prácticas sociales de los/as estudiantes que habitan las escuelas secundarias.

A partir de las ideas expuestas previamente, se puede plantear que la obligatoriedad de la ES viene a modificar el patrón con que se configuró y reguló históricamente el nivel educativo. A su vez, esta involucra la construcción de condiciones para la escolarización de la población, como también para la apropiación de culturas y saberes por parte de los/as alumnos/as. En ese sentido, cabe preguntarse cuáles son las exigencias pedagógicas ligadas a la efectivización de la obligatoriedad. Exigencias que surgen en un contexto signado por profundos y diversos cambios

culturales, tales como el declive de las instituciones, la emergencia de las culturas juveniles y de la cultura digital, entre otros. Cambios que erosionan el lugar de la institución escolar como ámbito exclusivo de transmisión de saberes y de constitución de subjetividades (Dubet, 2003). Ante ello, concebir el trabajo de enseñar en la ES bajo las coordenadas de “hacer la clase” (Falconi, 2016) puede ser un terreno fructífero para reflexionar sobre los problemas, los desafíos y las expectativas que expresan los/as estudiantes entrevistados/as en esta tesis.

1.2 Configuración del sistema formador y los cambios recientes

Los sentidos acerca de la obligatoriedad de la ES en la formación de profesores están entramados con la historia de ese nivel educativo y sus profesorados que tuvieron, en sus orígenes, una impronta elitista, diferente a la impronta con que se expandió la escuela primaria y la formación de sus docentes. Conforme este nivel educativo se masificó, se inició un proceso en el cual su sentido elitista y como el de su formación docente entraron en declive. Este proceso se llevó adelante junto con diversos cambios, entre los cuales solo se tomará en cuenta la reconfiguración del sistema formador argentino en las últimas tres décadas.

En ese sentido, esta sección se organizará en dos apartados. En el primero se analizará la configuración histórica del trabajo de enseñar y su formación; en el segundo apartado, los cambios ocurridos en el sistema formador, en especial los procesos de expansión matricular y diversificación institucional.

1.2.1 La constitución histórica del trabajo de enseñar y su formación

El trabajo de enseñar y su formación devienen de un vínculo complejo de diversas piezas que se superponen y no siempre encajan. Piezas que surgieron, asimismo, en momentos históricos diferentes, sedimentadas y superpuestas y que se expresan en forma de hibridaciones en diversas tradiciones, algunas dominantes y otras emergentes o residuales. A continuación, se presentarán algunas de estas piezas en su vínculo con la configuración del Estado Nacional y del sistema formador.

En América Latina y en particular en Argentina, el trabajo y la formación de los/as docentes están íntimamente asociados a la historia de la consolidación del Estado Nacional a finales del siglo XIX. Este proceso fue simultáneo al proceso de organización de la estructura normativa, institucional y curricular del sistema educativo (Oszlak, 1987).

En el marco de esta estrategia, la matriz con la que se configuraron el trabajo de enseñar y su formación para la escuela primaria tuvo una lógica contrapuesta a la del nivel secundario. Mientras que las tareas asignadas al funcionariado en el magisterio eran la formación de ciudadanos disciplinados bajo una lógica de homogeneización, en el profesorado se pretendía formar a la clase dirigente bajo una lógica de diferenciación. En ese sentido, la escuela primaria y el magisterio nacieron con pretensiones de universalizarse, a diferencia de la ES y sus profesorados, que nacieron con un perfil orientado hacia la selectividad social (Diker y Terigi, 1994; Fernandez, 2001).

Para la formación docente en el nivel primario, se llevó adelante un proceso de institucionalización y centralización crecientes de la actividad de educar con la intencionalidad de conformar un cuerpo de agentes estatales homogéneo e intercambiable y en el cual las Escuelas Normales fueron el instrumento para producirlos. A su vez, a medida que este proceso de intervención estatal en la educación creció y se consolidó, el magisterio se transformó en una profesión de Estado, proceso que fue garantizado al convertirse en la principal fuente de contratación y tener el monopolio de los títulos (Birgin, 1999).

A partir de este proceso, el normalismo cobró forma en el marco de una fuerte centralización educativa que (además de transformarse en una profesión estatal) hizo suya la posición sarmientina como deber y necesidad del Estado para conformar la Nación. Fue así como se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante o funcionario y se conformó una mística del servidor público, preocupado por las necesidades del Estado (Birgin, 1999), rasgo propio de la Argentina y del resto de los países latinoamericanos (Dussel, 2001).

Como se dijo previamente, la ES tuvo como finalidad en sus orígenes la selectividad social. Respecto a la formación de sus profesores/as, los docentes de los Colegios Nacionales, en sus orígenes, no tenían una formación docente específica y provenían de la Universidad (Pinkasz, 1992). En su mayoría eran profesores “naturales”, sin un capital cultural institucionalizado, aunque a medida que se expandió el nivel secundario y se conformaron y consolidaron las clases medias, el carácter elitista del nivel comenzó a erosionarse y nuevos sectores propugnaron por ingresar a la docencia mediante la adquisición de un capital cultural institucionalizado. Esto generó la necesidad de un personal docente específicamente formado para la enseñanza en el nivel medio. De este modo, se fundaron Profesorados de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad

de La Plata, que data de 1902, y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el año 1907 (Pinkasz, 1992; Diker y Terigi, 1994; Birgin, 2014).

Uno de los rasgos históricos preponderantes en la formación de profesores/as para la ES fue el “principio de isomorfismo”. Este supuso que los/as profesores eran formados/as en una especialización y con un título equivalente a la materia que se suponía que enseñarían, lo cual implicaba cierta rigidez en las posibilidades laborales y en el desempeño de los/as profesores/as. A su vez, este principio suponía una lógica curricular e institucional que organizaba a la formación de una manera similar a la que imperaba en el nivel secundario. Ante ello, el isomorfismo planteaba una disyuntiva (aún no resuelta) sobre los propósitos de la formación. La misma debía orientarse, mayoritariamente, a preparar a un/a “docente de la disciplina” o a un/a “docente de la escuela secundaria” (Braslavsky y Birgin, 1992; Braslavsky, 1999; Dussel, 2001; Terigi, 2009).

Por otra parte, conforme la docencia se consolidó como profesión de Estado, se constituyó el sistema formador dotado de un rasgo histórico que aún persiste: la configuración bifronte compuesta por Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), especialmente para el nivel secundario (Birgin, 2014). Esta configuración generó condiciones para la heterogeneidad institucional que caracteriza al sistema formador y plantea una formación no homogénea (Pinkasz, 1992; Birgin, 2014), especialmente para los/as profesores/as de ES.

Al interior de las instituciones, esta configuración bifronte enhebró una trama en donde cada tipo de institución se nutrió de una organización y cultura institucional particular y un vínculo con el saber específico habilitando una puja por las tradiciones dominantes en la formación (Davini, 1996), en el marco de las luchas por la fijación de tendencias y tradiciones pedagógicas dominantes. En la formación para el nivel primario, el normalismo fue la corriente dominante, aunque con tensiones internas ante las corrientes democrático-radicalizadas que pugnaron por fijar otros sentidos al discurso pedagógico (Puiggrós, 2006). Respecto al nivel secundario, la tradición humanista se perfiló como dominante, marcando los principales rasgos del currículum del nivel. Rasgos que hegemonizaron las formas de concebir la formación en la ES durante más de cien años (Dussel, 1997).

A su vez, esta configuración binaria abrió, en sucesivas oportunidades a lo largo de la historia de la educación del país, debates sobre la mejora de la formación en los cuales el sentido dominante fue la búsqueda de profesionalización y jerarquización de la

carrera, entendiendo que para ello eran necesarios más años en la formación inicial, así como también la equivalencia o semejanza entre los ISFD y las Universidades. Evidencias de ello fueron las reformas en la formación docente llevadas a cabo durante la llamada “Revolución Argentina”, que derivó en el pasaje de la formación de maestros/as al nivel superior¹⁹ —hasta ese momento se realizaba en el nivel medio— (NS).

El trabajo de enseñar y su formación fueron moldeados por el vínculo con el Estado, por las relaciones construidas con las tradiciones en pugna en el ámbito de la formación docente inicial (FDI) como también por otras experiencias tales como la organización sindical y el imaginario del docente como trabajador/a de la educación. En ese sentido, en la segunda mitad del siglo XX, al calor del Estado de Bienestar y la sociedad salarial, las posiciones docentes que asumían la docencia como trabajo fueron en ascenso (Birgin y Pineau, 2014).

En relación con ello se destacan dos hechos: En primer lugar, la sanción e implementación del Estatuto docente en 1958, que significó un cambio importante en la regulación del trabajo de enseñar para las siguientes décadas, en la medida en que implicó una autonomía relativa del sistema educativo respecto del poder político, el reconocimiento de las organizaciones sindicales docentes y su incorporación a los órganos de control en las cuestiones vinculadas a la designación de cargos y ascensos. En segundo lugar, permitió la unificación nacional de las organizaciones sindicales docentes a partir de la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973, lo que expresa el tránsito de posiciones ligadas a asociaciones profesionales, hacia posiciones cercanas al sindicalismo clásico y a partir de las cuales se consolida la denominación “trabajadores de la educación” (Balduzzi y Vázquez, 2013; Feldfeber 2007, 2010).

Durante la dictadura militar y la década de los 90’, el trabajo de enseñar entró en un período de mutaciones en el marco del ajuste estructural que padeció la sociedad argentina y que implicaron tanto la precarización como la flexibilización del conjunto de la actividad laboral. Ante la creciente desocupación y la pérdida de estabilidad

¹⁹ El artículo 34 de la Ley de Educación Nacional (LEN) establece que la Educación Superior comprende, por un lado, Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521. y, por el otro, Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Este conjunto de instituciones, algunas de gestión estatal y otras de gestión privada, conviven con distintas lógicas dentro del mismo nivel educativo.

laboral, la docencia —en tanto empleo público— se convirtió en un refugio ante las adversidades provocadas por la embestida neoliberal (Birgin, 1999).

Durante este período se inició el declive de la noción (anteriormente desarrollada) de cuerpo docente como algo homogéneo y, en consecuencia, intercambiable. Varias investigaciones argumentan que este declive se generó debido a los fenómenos de creciente diferenciación y segmentación social que habilitaron dinámicas de fragmentación social y cultural. Ese tipo de dinámicas repercuten en la construcción territorial que realizan los sujetos (Charovsky 2013; Segura, 2015a), tanto en la conformación de los sistemas educativos (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004) como en las trayectorias educativas de quienes estudian formación docente y están en búsqueda de escuelas donde trabajar. Diversas investigaciones muestran que, en la FDI, la trayectoria que realizan los sujetos configura instituciones deseables y otras rechazadas, como también escuelas para trabajar deseables y otras descartadas. Es decir, la intercambiabilidad dejó de ser un atributo de los docentes (Birgin, 2000, Poliak, 2007, 2009; Ziegler, 2012; Ziegler y Gessaghi, 2012; Charovsky, 2013).

Finalmente, durante la primera década y media del siglo XXI, desde el Estado Nacional, se propusieron políticas educativas y sociales fundadas en un discurso centrado en el derecho ciudadano. Al respecto, el Estado asumió un rol más activo en garantizar el derecho a la educación, la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias (Feldfeber y Gluz, 2011).

Durante este período, las condiciones laborales y salariales²⁰ de los/as docentes se diferenciaron notablemente respecto a la última década del siglo XX —por diversos motivos que exceden al objetivo del presente capítulo— entre los cuales se destaca la sanción de la ley de financiamiento educativo 26.075 en el 2006. Esta ley habilitó la paritaria nacional docente, otorgando institucionalidad a la negociación colectiva que robusteció y legitimó la tarea docente conforme pasaron los años²¹. El salario docente mínimo, garantizado como política de Estado, implicó una mejora en la equidad de los salarios docentes a nivel nacional, así como también permitió la recomposición y el incremento real del poder adquisitivo de los salarios docentes, fuertemente deteriorados de la década anterior (Claus, 2017). La paritaria nacional docente, como mecanismo de

²⁰ Pese al mejoramiento de las condiciones laborales y salariales del trabajo de enseñar señalado, desde la sociología Donaire (2012, 2016) plantea, como hipótesis para el período, la existencia de un proceso de proletarización embrionario de los/as docentes, tanto en lo que respecta a su origen de clase como a las posiciones sindicales y políticas expresadas.

²¹ Aunque desde el 2016 dicha paritaria nacional ha sido cuestionada por las nuevas autoridades gubernamentales lo cual generó conflicto por defenderla.

negociación colectiva, excedió el tema salarial al incluir cuestiones vinculadas a las condiciones de trabajo y a la formación docente continua (FDC), como fue la creación del Programa “Nuestra Escuela”²², entre otros elementos.

Resta aclarar que gran parte de las políticas educativas impulsadas durante la primer década y media del siglo XXI en Argentina, en particular aquellas ligadas al trabajo docente y su formación, se encuentran en cuestionamiento y cambio luego de la asunción de la alianza política “Cambiamos” en el 2015, conformada mayoritariamente por la Unión Cívica Radical (UCR) y Propuesta Republicana (PRO). Si bien es una gestión reciente, la política educativa actual se enmarca en lo que Verger (2012) denomina Nueva Gestión Pública (NGP). Se trata de un programa de reforma del sector público inspirado en las lógicas de funcionamiento del sector empresarial, en el cual las preocupaciones se trazan bajo las coordenadas de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento. LA NGP se plantea en términos de una reforma institucional que pretende transformar el Estado y racionalizarlo bajo parámetros mercantiles en los cuales las decisiones son tomadas bajo parámetros “técnicos”. Estos supuestos han modificado los actores considerados válidos con los cuales debatir y diseñar tanto la política educativa como el rumbo de esta. Es posible que en el futuro estos cambios normativos e institucionales, así como los discursos en los cuales se montan, sufran hibridaciones con las tradiciones históricamente construidas en relación al trabajo de enseñar y su formación con resultados que todavía no resultan visibles.

En resumen, se reseñaron las diferentes tradiciones, tendencias y posiciones sedimentadas y superpuestas que regulan el trabajo docente y su formación. Durante el último siglo y medio se configuró el sistema formador argentino con diversas formas de comprender el trabajo de enseñar y su formación y, asimismo, diferentes vínculos entre docencia y Estado. Es necesario considerar que estos cambios nunca son totales, sino que, más bien, operan como hibridaciones (García Canclini, 2002) en las cuales las capas sedimentadas más antiguas se mezclan con elementos novedosos, emergentes o residuales. Bajo esta lectura en clave histórica, se pasará a indagar los debates sobre la formación docente en las últimas tres décadas en Argentina.

²² Res. CFE N°201/13: Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP)

1.2.2 Cambios en el sistema formador para la escuela secundaria en las últimas tres décadas

En las últimas tres décadas ocurrieron una gran cantidad de cambios sociales, políticos, económicos y culturales que operaron en la sociedad argentina y entre los cuales se encuentran los fenómenos de expansión matricular y de diversificación institucional, que contribuyen a la reconfiguración del sistema formador (Birgin, 2015, 2017)²³.

En el marco de América Latina, existen múltiples investigaciones sobre los procesos de expansión y diferenciación del NS ocurridos en las últimas tres décadas (Brunner, 1994; Brunner y Villalobos, 2014; Rama, 2009; Ruta, 2015; Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011). En Argentina, Cano (1985) afirma que a lo largo del siglo XX la educación superior experimentó varios períodos de fuerte crecimiento institucional y que en algunos el crecimiento del NS incluso superó al del nivel secundario.

El fenómeno de la expansión matricular del NS tiene una escala global que impacta en diversos aspectos. Para América Latina, Ezcurra plantea que el crecimiento de la matrícula del NS provoca un fenómeno de masificación “estructural, nuclear y global” (2011:12) y marca una tendencia intensa, continua y sin antecedentes. En ese sentido, la expansión matricular del NS se realiza bajo la persistencia de las desigualdades (Buchbinder y Marquina, 2008;) fenómeno que algunos autores denominan de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011) o de democratización segregativa (Merle, 2000).

A su vez la ampliación matricular del NS se relaciona con la expansión de la ES ya que, a medida que crecen los egresados de esta, tienden a buscar continuar sus estudios en la educación superior. En el NS la ampliación matricular tuvo un inicio incipiente en la década del ´60 y encontró en los ´90 un desarrollo acelerado. En Argentina, a partir de datos cuantitativos, se puede apreciar esta expansión matricular del NS.

²³ Dicho proceso es estudiado por el proyecto de investigación UBACyT en el cual esta tesis se enmarca, titulado “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, a cargo de Alejandra Birgin, desarrollado en el período 2014-2017 y radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Código: 20020130100051BA).

	Matrícula Universitaria		
	1996	2006	2014
Total	964.622	1.586.520	1.871.445
Crecimiento % (Año base: 1996)	100	164,47	189,54

Fuente: Anuario estadístico 2009. Secretaría de Políticas Universitarias y Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico DiNIEE (2017).

	Matrícula Institutos de Educación Superior		
	1996	2009	2015
Total	391.776	656.196	902.316
Crecimiento % (Año base: 1996)	100	167,49	230,31

Fuente: La Argentina en Cifras. 15 años del Relevamiento Anual. 2012 DiNIECE y Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico DiNIEE (2017).

Asimismo, desde mediados de siglo XX este crecimiento fue acompañado por un fenómeno de diversificación institucional que, según Cano (1985), fue leído negativamente por aquellos “nostálgicos” de un modelo de educación superior más restringido, enmarcado en las instituciones históricas del sistema educativo. El análisis del autor, realizado hace más de 30 años, convoca a reflexionar sobre el lugar residual que tienen ciertos discursos que señalan la abundancia de instituciones como un problema en la formación docente, pese a las retóricas pretendidamente innovadoras que utilizan.

Por otra parte, Birgin (2015) afirma que la ampliación matricular no impacta solamente en la escala del nivel, sino que produce otras modificaciones entre las cuales se encuentra la ampliación del origen socioeconómico-cultural de los/as aspirantes a formarse como docentes (Kessler, 2014). Se evidencia el ingreso a la educación superior de jóvenes provenientes de sectores sociales otrora excluidos de este nivel, así como también del trabajo docente (Birgin, 2000), y que son la primera generación que llega al

nivel secundario y/o superior dentro de su familia (Birgin, 2013; Pineau y Birgin, 2007; Ezcurra 2013; Gluz, 2011; Charovsky, 2013).

Ante este fenómeno, portavoces de organismos internacionales, tales como el Banco Mundial (Bruns y Luque, 2014), remarcan —y denuncian— la pobreza material y simbólica de los/as aspirantes a la docencia. Estos organismos construyen un discurso sobre los aspirantes que tiene como punto nodal una noción del “déficit” que portan estos sujetos y ante lo cual convocan al diseño de políticas que aumenten la selectividad en el ingreso y egreso de la carrera docente (Pineau y Birgin, 2007; Birgin, 2015). Desde otras perspectivas, se comprende que la expansión del NS es un efecto de su democratización, acompañado por la masificación y la obligatoriedad de la ES. Desde allí, estos fenómenos sientan las bases para considerar la educación superior como un derecho²⁴ (Rinesi, 2015) y, en efecto, sitúa bajo otras coordenadas, tendientes a la inclusión y la formación, las tareas de las instituciones formadoras respecto a sus ingresantes (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012).

Asimismo, desde 1980 la masificación del nivel secundario favoreció la conformación de un escenario más diverso social y culturalmente, el cual fue resignificado bajo el mandato de la inclusión tras la sanción de la obligatoriedad del nivel (Dussel, 2015, 2017; Giovine y Martignoni, 2011; Montes y Ziegler, 2012). Este escenario, además de contribuir a mejorar las condiciones para la expansión matricular del NS, genera efectos en la formación docente por convocar preguntarse cómo preparar docentes para una ES con pretensiones de universalizarse pero con un pasado enraizado en formas y culturas institucionales que orbitan en torno a la selectividad (Birgin, 2017). La formación docente para una ES masificada, más diversa y obligatoria presentaría componentes y sentidos diferentes respecto a la formación para una escuela selectiva y más restringida. Al respecto, la obligatoriedad convocaría a la formación de los/as futuros/as docentes en otras coordenadas político-pedagógicas que son las que aquí se pretende indagar (Birgin, 2007, 2013).

También cabe preguntarse qué notas toma la formación docente de los cambios vividos por la ES. Pese a que han sido profundamente estudiados (Pinkasz, 2015), tanto desde la sociología (Dubet, 2006; Kessler, 2006, Tiramonti, 2004,11b) como desde la pedagogía, (Dussel, 2015; Terigi, 2008, 2010; Southwell, 2011b, 2012) existe una vacancia de investigaciones que indaguen cómo abordan dichas transformaciones las

²⁴ Declaración Final en Cartagena de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe, 2008.

instituciones que forman docentes, particularmente cómo forman a sus estudiantes para el trabajo de enseñar en la actual ES obligatoria, habitada por las nuevas generaciones del siglo XXI.

En otras palabras, ante el ingreso de sectores otrora excluidos de la educación superior se imprime una problemática específica con nuevos desafíos en la formación de profesores: Formar docentes para la actual ES obligatoria en un contexto de creciente segmentación y a partir de una desigual preparación de los/as ingresantes al NS, ingresantes con trayectorias formativas y procedencias sociales mucho más heterogéneas que en la primera mitad del siglo XX (Gluz, 2011; Birgin, 2015).

Como se planteó previamente, la expansión matricular del NS es acompañada por una variación en la heterogeneidad de instituciones que actualmente forman docentes. Esto no involucra solamente a la creciente cantidad de instituciones dedicadas a la formación docente sino también al tejido institucional que construyen y el alcance territorial en el que se despliegan. Junto con el fenómeno de la expansión matricular, la diversificación institucional contribuye a lo que Birgin (2017) denomina reconfiguración del sistema formador²⁵.

Cabe destacar que la creación del INFD en 2007, enmarcada en un conjunto de políticas educativas tendientes a la inclusión social (Feldfeber y Gluz, 2011), sirvió como piedra basal para la recentralización de la formación docente luego de la transferencia ocurrida a principios de los noventa²⁶, recentralización necesaria, como lo planteaba Davini (2005) en un informe sobre la formación docente en la educación superior no universitaria del país. Respecto a las políticas educativas para el sector por parte de las jurisdicciones, la autora resaltaba el incipiente o nulo desarrollo de políticas y vacíos normativos para su integración y planificación. También hacía referencia a las debilidades en la gestión del nivel en términos materiales, financieros y técnicos y; a la gran diversidad de estructuras y dinámicas en la organización institucional de los institutos y, por último, a diferencias significativas entre las instituciones de la capital provincial con las localidades del interior en cuanto a capacidades edilicias, financieras y disponibilidad de recursos básicos.

²⁵ Este fenómeno es abordado por diversas investigaciones que se articulan en el Proyecto UBACyT “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, a cargo de Alejandra Birgin, desarrollado en el período 2014-2017 y radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Código: 20020130100051BA).

²⁶ En 1992, con la Ley N° 24.049 Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos, concluyó el proceso de transferencia de servicios educativos dependientes del Estado Nacional a los Estados Provinciales.

Siguiendo dicho diagnóstico, el INFD se creó para direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas orientadas a la FDI y FDC. Se generaron una serie de iniciativas orientadas a fortalecer el conjunto del sistema, consolidar sus funciones, tanto en la formación inicial y continua, como en el apoyo pedagógico y en la investigación pedagógica. Entre este conjunto de políticas se destaca la definición de una nueva institucionalidad²⁷ y la renovación de los diseños curriculares de la FDI²⁸, en la cual, entre otras cosas, cobró mayor relevancia la práctica docente a lo largo de toda la carrera y las políticas estudiantiles orientadas a desescolarizar los ISFD, construyendo un posicionamiento ético-político de los estudiantes (Piovani, 2013; INFD, 2015a, 2015b)

Respecto al ámbito universitario, la diversificación institucional en las Universidades sucedió en tres olas expansivas, iniciadas a principios de la década del '70 y que llegan a los últimos años. En ese sentido, Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) afirman que dichas expansiones, si bien se explican a partir de diversos factores, tienen en la política partidaria el factor explicativo preponderante. La primera ola expansiva se ubica a inicios de la década del '70 y responde al llamado Plan Taquini que pretendía desconcentrar la población universitaria de los grandes centros urbanos como respuesta a las tensiones derivadas de un movimiento estudiantil concentrado y cada vez más comprometido social y políticamente. Si bien inicialmente se pretendía crear cuatro Universidades, finalmente se crearon doce. La segunda ola fue durante la década de los '90 durante la cual se crearon diez, seis de las cuales se ubican en el Conurbano Bonaerense. Por último, en la primera década del siglo XXI se crearon once Universidades nacionales más, cinco de ellas en el Conurbano Bonaerense (Chiroleu et al, 2012). Esto da cuenta de un proceso de diversificación de Universidades sostenido en el tiempo²⁹.

A su vez, a partir del 2003 hubo un incremento notable de recursos que permitió la expansión institucional, ampliando la cobertura y la oferta del sistema universitario público. Las nuevas Universidades tuvieron un carácter fundacional diferente de otras Universidades históricas como las de Córdoba, Buenos Aires o La Plata, ya que la inscripción territorial tuvo un peso mayor. Los habitantes y las “fuerzas vivas” de esos

²⁷ Res. CFE N°30/07.

²⁸ Res. CFE 24/07: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

²⁹ Mientras que en 1980 había 45 Universidades (incluyendo todos los tipos de gestión) en 2013 pasaron a 122, (SPU,2013).

territorios tendieron a reconocerlas como parte del entramado político, cultural e institucional (Rinesi, 2015: 107). Aunque otros, en cambio, plantean que la creación de estas Universidades se debe a motivos relacionados con la política partidaria y al vínculo con “caudillos” locales (Chiroleu, et al, 2012).

Por último, respecto al ámbito universitario se puede afirmar que la demanda de ampliación del acceso ha mutado hacia una que contemple la permanencia y el egreso, colocando en otras coordenadas las políticas que garanticen la democratización del ámbito universitario (Chiroleu et al, 2012).

En conclusión, la formación docente se realiza en un marco de expansión matricular y diversificación institucional. Esta expansión provoca el ingreso, permanencia y egreso de más amplios sectores sociales ante lo cual las instituciones se enfrentan a nuevas demandas. A su vez, en el marco de la obligatoriedad de la ES, la formación de profesores/as para este nivel se enfrenta al desafío en preparar docentes bajo otras coordenadas político-pedagógicas. Coordenadas en las que prima la pretensión de universalizar el nivel por sobre los rasgos selectivos que lo definieron históricamente. Esto convoca a la política, tanto educativa como pedagógica, a preguntarse de qué manera formar docentes para educar a las nuevas generaciones del siglo XXI, en un contexto de obligatoriedad de la ES.

“Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciaciones acumuladas sobre un fondo vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado...”

Pennac, D. Mal de escuela.

Capítulo 2: Posiciones docentes e igualdad. Notas conceptuales sobre el trabajo de enseñar y lo escolar

En el presente capítulo se desplegarán algunas conceptualizaciones que permitirán reflexionar sobre el trabajo de enseñar y su formación para la actual ES obligatoria. En el primer apartado presentaremos el concepto de *posición docente* — acuñado por Southwell y Vassiliades — como un prisma posible por el cual analizar al trabajo de enseñar y para ello se recuperarán los trabajos de Laclau y Mouffe, con los cuales dicho concepto dialoga. En el segundo apartado, a partir de algunas conceptualizaciones, se abordará la categoría de igualdad. Específicamente se tomarán en cuenta las conceptualizaciones de Rancière, Fraser, Simons y Masschelein.

2.1 La docencia como posición docente

Tal como plantean Southwell y Vassiliades, (2014), la docencia ha sido analizada desde diversas categorías como *artesanía, oficio o trabajo de enseñar* (Alliaud, 2017; Tenti Fanfani, 2007; Birgin, 1999). En la presente investigación, se trabajará a partir del concepto de *posición docente*, la cual se enmarca en los trabajos de Southwell (2000, 2008, 2011a, 2013) y Vassiliades (2011, 2012, 2014). Para ello, estos autores parten de la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe, acerca de la cual se harán algunas referencias.

En el pensamiento de Laclau y Mouffe confluyen diferentes corrientes de pensamiento tales como la lingüística estructural de Saussure, el pensamiento social de Marx, la tradición marxista de Althusser y Gramsci, la perspectiva post-estructuralista de Michel Foucault y la psicoanalítica de Lacan.

A partir de estas corrientes los autores plantean que lo existente guarda estrecha vinculación con la significación construida a partir de una práctica articuladora. Por *práctica articuladora* entienden a toda práctica que establece una relación tal entre los elementos que, a partir de la práctica, la identidad de estos resulta modificada. De esta manera, a partir de la totalidad estructurada resultante de esa práctica articuladora se

conforma un discurso. En ese sentido, la misma posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo significativo que preexiste a cualquier inmediatez factual (Laclau y Mouffe, 2015).

Las condiciones de posibilidad difieren de los argumentos de Kant en tanto que, mientras este constituye el “a priori” como una estructura básica de la mente que trasciende todas las variaciones históricas, desde esta otra teoría los discursos están atravesados por la historicidad y las variaciones temporales (Laclau, 1996). Bajo esta óptica, no existe una realidad “a priori”, esencias ni principios trascendentes. Más bien, existen discursos que construyen diversos sentidos acerca de la realidad social con relativa capacidad de fijación en los sujetos (Laclau, 1996).

Por ello, el discurso, en tanto práctica articuladora, es la puerta de acceso para comprender la realidad social. El discurso se concibe como una totalidad estructurada compuesta por las siguientes tres características.

En primer lugar, en una totalidad discursiva articulada: todo elemento ocupa una posición diferencial. Por lo tanto, toda identidad es relacional y cobran central protagonismo la diferencia y el antagonismo. En segundo lugar, se rechaza la distinción entre práctica discursiva y no discursiva, tal como Foucault (1969) conceptualiza la formación discursiva. Por el contrario, toda práctica de articulación, como fijación/dislocación de un sistema de diferencias, no puede consistir solamente en fenómenos lingüísticos sino que está compuesto por fenómenos no discursivos. Según los autores, la diferenciación corriente que se hace entre aspectos lingüísticos y prácticos de una práctica social debe entenderse como diferenciaciones dentro de la producción social de sentido. Por último, la totalidad discursiva no está simplemente dada y delimitada, ni mucho menos se encuentra cerrada y acabada. Por el contrario, la totalidad discursiva es incompleta, nunca termina de suturarse dado que está atravesada por la contingencia (Laclau y Mouffe, 1985).

Estos rasgos de la totalidad discursiva plantean la imposibilidad de fijación última de sentido, en tanto que solamente puede haber fijaciones parciales. De lo contrario, no sería posible dar lugar a las diferencias o a la subversión en los sentidos que se le otorgan a la realidad social. Incluso, para diferir o para subvertir un sentido tiene que haber uno fijado ante el cual diferenciarse. En ese sentido, Laclau y Mouffe (1985) plantean que el discurso se constituye como intento de dominar el campo de la discursividad, pese a la precariedad de toda fijación y, para ello, es preciso constituir un

centro. Los autores denominan a este centro *punto nodal*, el cual es ocupado por los significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena significante.

Retomando las categorías expuestas, la práctica articuladora consiste en construir puntos nodales que permitan la fijación de sentido, aunque sean parciales debido a la apertura de lo social. En ese sentido, la categoría de sujeto es entendida como “posiciones de sujeto” en el interior de la estructura discursiva y por lo tanto son abiertas como todo discurso. En consecuencia, la fijación de sentidos en las posiciones de sujeto tiene un carácter no fijo y precario (Laclau y Mouffe, 1985).

Finalmente, los autores definen a las prácticas articuladoras como el campo general de la hegemonía. Sin embargo, para hablar de hegemonía no basta con un momento articulador de elementos; además es necesario que la articulación se enfrente con prácticas antagónicas. Según Laclau y Mouffe (1985), la hegemonía se constituye en un campo surcado por antagonismos, con fenómenos de equivalencia y efectos de frontera. Para que haya una articulación hegemónica es necesaria la presencia de fuerzas antagónicas y el carácter inestable de las fronteras que las separan. A partir de la presencia de elementos flotantes que son articulados en alguno de los campos opuestos, se define a una práctica como hegemónica. Sin una frontera que sea delimitada por la diferencia y sin la equivalencia entre los elementos en el interior de esa frontera por medio de puntos nodales, no es posible referirse a la articulación hegemónica.

En ese sentido, la formación hegemónica implica un fenómeno de frontera que se encuentra en diálogo con la categoría de *guerra de posiciones* de Gramsci (2011). La frontera es interna a lo social y, conforme esta varía, cambia la identidad de los actores del enfrentamiento (Laclau y Mouffe, 1985). La guerra de posiciones supone la división del espacio social en dos campos en donde la articulación hegemónica opera como la lógica de movilidad de la frontera que separa a estos campos. En ese sentido, este tipo de guerra implica una división del espacio político. Los autores rechazan el supuesto bajo el cual el espacio político opera siempre dicotómicamente dividido y, por el contrario, afirman que uno de los rasgos principales del capitalismo avanzado es la proliferación de espacios políticos en los cuales la articulación tiende a una creciente complejidad y dificultad. Por lo tanto, los autores plantean dos clases de luchas: las democráticas, que suponen una pluralidad de espacios políticos y las populares, en las cuales ciertos discursos tienden a dividir el espacio político en dos bandos (Laclau y Mouffe, 1985).

Siguiendo este recorrido teórico, es posible afirmar que la hegemonía es un tipo de relación política, una forma de la política que carece de unicidad, aunque algunos puntos nodales puedan estar altamente sobredeterminados. Al ser concebida como una irradiación de efectos a partir de un punto privilegiado, la hegemonía puede considerarse esencialmente metonímica. En definitiva, lo constitutivo de la relación hegemónica es que los elementos y las dimensiones que le son inherentes están articulados por vínculos contingentes. En un trabajo más reciente, Laclau (2014) define a la hegemonía como una relación por la que un contenido particular asume, en cierto contexto, la función de encarnar una plenitud ausente.

En conclusión, en la arena de la disputa de sentidos y la ampliación de las fronteras se dirime la formación hegemónica bajo la cual los sujetos, en tanto posiciones de sujetos, se dejan interpelar y negocian significados para construir la realidad a través de estos.

Como se planteó previamente, el trabajo de enseñar se considera mediante la conceptualización de posición docente. Este concepto mantiene un estrecho vínculo con el concepto de *posición de sujeto* que plantea una subjetividad en la cual la percepción, el pensamiento y la acción dependen de una posición discursiva en donde la configuración de lo realmente existente es contingente en función de los discursos circulantes. Por lo tanto, el sujeto está penetrado por dicha contingencia, conformándolo bajo un carácter polisémico, ambiguo e incompleto, nunca fijo ni definitivo.

Desde esta concepción, Southwell (2008, 2011a, 2013) y Vassiliades (2011, 2012, 2014) abordan el concepto de *posición docente* ligado al concepto de *posición de sujeto* y, por lo tanto, las formas de comprender el trabajo de enseñar y los problemas educativos no son fijas sino abiertas, contingentes y construidas por una multiplicidad de factores. La posición docente deviene del vínculo complejo entre diferentes miradas, construidas social e históricamente, acerca de diferentes problemas educacionales, que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo y rearticuladas en el presente. La posición no es propia del individuo porque es el discurso el que constituye a la posición. El individuo se sirve de un discurso para dotar de sentidos a su práctica. Este “servirse” no es una reproducción lineal, más bien, opera una negociación densa y compleja entre los discursos disponibles y el contexto en el cual estos anclan.

En ese sentido, las posiciones docentes se componen a partir de los discursos que circulan sobre el trabajo de enseñar y mediante los cuales los sujetos comprenden su tarea y le dan sentido, a la vez que definen los problemas, los desafíos y las utopías que

este trabajo involucra. Las posiciones docentes configuran formas de sensibilidad y de interpretación acerca del proceso de aprendizaje de los aprendices, del trabajo y las exigencias propias de los enseñantes (Southwell, 2013; Vassiliades, 2012).

En virtud de esto, las concepciones sobre la enseñanza, mediante las cuales las posiciones docentes se fundan, no son predefinidas, fijas ni definitivas. Al contrario, suponen vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que siempre se encuentran en movimiento y alteración. Además, las posiciones docentes suponen una forma de relacionarse con los otros entendida a partir de los vínculos de autoridad y bajo determinados supuestos acerca de quiénes son y qué es necesario hacer con las nuevas generaciones respecto a las culturas pasadas y el establecimiento de vínculos con estas (Southwell, 2013).

Analizar el trabajo de enseñar a partir de la posición docente permite reflexionar sobre las formas de sensibilidad y sobre los modos en que los/as profesores/as se dejan interpelar por las situaciones con las cuales trabajan cotidianamente. También supone una reflexión sobre los vínculos que construyen con los sujetos aprendientes y los modos en que fundan las relaciones de autoridad docente. Ante ello, la posición docente engloba la dimensión afectiva, vincular y relacional que supone la enseñanza, pero además involucra el posicionamiento ético-político que el trabajo de enseñar supone. En ese sentido, la posición docente también se refiere a las formas de comprender qué es lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, lo deseable y lo rechazable en las situaciones cotidianas del trabajo de enseñar (Southwell, 2013; Vassiliades, 2012).

Asimismo, el concepto de posición docente permite reflexionar sobre cuáles son los temas con que los/as docentes definen los problemas educacionales. Estos problemas, que adquieren sentido en las posiciones docentes, son miradas construidas histórica y socialmente. Es decir, se construyen a partir de sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando posiciones contingentes y sin sutura. Por lo tanto, son definiciones provisorias sobre qué situaciones son consideradas injustas, cuáles refuerzan la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. De esta manera, los sentidos acerca de la justicia, la inclusión, la igualdad, como otros tantos, tienen el carácter de ser inestables y abiertos ante las disputas por la hegemonía (Southwell, 2013).

Los sentidos acerca de la docencia, cuáles son los problemas educacionales y de qué manera se jerarquizan han sido y continúan siendo un terreno en pugna de múltiples

significaciones que luchan por su fijación. Al respecto, Vassiliades (2015) define cuatro momentos en la historia argentina en los que el trabajo docente y la igualdad educativa se articularon en una trama compleja e inestable: la fundación del magisterio, el período de la última dictadura militar, las reformas de los noventa y las políticas desarrolladas entre 2003 y 2015.

Según el autor, en la fundación del magisterio el sentido que primó en torno a la docencia fue el de producir sujetos homogéneos por lo cual primó una noción de lo común como lo mismo (Terigi, 2012) y, en efecto, la anulación de las diferencias fue el modo de comprender la igualdad en tanto operación de inclusión que supuso simultáneamente una operación de exclusión (Dussel, 2004).

Durante la última dictadura, el sentido de lo común entró en declive al desplazar el valor de la igualdad hacia una lógica particularista, provocando efectos en las regulaciones del trabajo de enseñar. A su vez, durante los '90 la noción de *igualdad* continuó este proceso de dilución, en el cual primó la celebración de las diferencias en un contexto de creciente desigualdad. Finalmente, Vassiliades (2015) plantea como hipótesis que al haber sido tan dramáticas las consecuencias de la instalación de ciertos significados durante la última dictadura y en los 90', difícilmente hubieran podido ser otros los significados bajo los cuales se desplegó el discurso pedagógico entre 2003 y 2015 y en el cual se articularon: igualdad, inclusión, protagonismo estatal, educación como derecho social, centralidad de la enseñanza.

En concordancia con esta perspectiva, Birgin y Pineau (2014) indagan las posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria argentina y se preguntan cuáles fueron las posiciones autorizadas a lo largo de la historia y qué tradiciones y discursos se hibridizan en la construcción de las posiciones docentes.

Los autores identifican cuatro posiciones docentes. La primera, es la de la llamada "aristocracia profesional", que tuvo su origen a lo largo del siglo XIX y estuvo relacionada con la formación de élites de la ES. La segunda posición es la de los profesores diplomados y está vinculada con la expansión de las clases medias y su disputa por institucionalizar la formación para obtener un capital institucionalizado. La tercera posición tuvo su auge a partir de la segunda mitad del siglo XX y es la de los profesores como profesionales de la sociedad salarial. Por último, a partir de las reformas neoliberales en la década de los '90 y en la etapa post neoliberal de la primer década y media del siglo XXI, los autores plantean la posición de los profesores ante los efectos de la fragmentación educativa, que se configura bajo los efectos de los

profundos cambios socioculturales producidos en las últimas décadas. Estas posiciones no se imprimen en el vacío, tampoco se intercambian ni suceden unas a las otras. Más bien, suponen sedimentaciones mediante las cuales se generan nuevos híbridos (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001, citado en Birgin y Pineau, 2014).

A partir de este desarrollo conceptual es posible hacer las siguientes preguntas: ¿cuáles son los temas, las preocupaciones, los desafíos y las aspiraciones sobre el trabajo de enseñar que expresan los/as estudiantes de profesorado? ¿cuáles son los sentidos sobre la obligatoriedad de la ES que estos/as construyen?

2.2 La cuestión de la igualdad en la formación docente

A continuación, se presentarán las conceptualizaciones mediante las cuales se aborda la categoría de igualdad³⁰, la cual nunca es una cuestión del mañana, sino, más bien del presente, en tanto está vinculada a lo que las personas están siendo y no con lo que las personas son (Tatian, 2010).

Como afirma Fontana (2014), sobre la igualdad existe una gran cantidad de literatura académica y científica que analiza cómo la escuela y/o el sistema educativo producen o reproducen la desigualdad social. En especial a partir de Bourdieu y Passeron en la década del '70, diversas investigaciones analizan en los procesos escolares las formas sutiles de construcción de desigualdad. En Argentina, a partir de la década del 80' una gran cantidad de investigaciones analizan la producción de circuitos educativos (Braslavsky, 1985) tendientes a la diferenciación social, educativa y territorial (Arroyo y Poliak, 2011; Birgin, 2000, 2007; Charovsky, 2013; Dussel, 2005, 2008; Filmus, 1985; Poliak, 2004, 2007; Southwell, 2006; Tiramonti 2004; Tiramonti y Montes, 2011; Vassiliades, 2012; Ziegler, 2012). En este terreno tan amplio, la presente tesis recupera el concepto de *igualdad* para debatir el siguiente supuesto: la obligatoriedad de la ES está ligada a una reflexión sobre la construcción de igualdad.

2.2.1 Acerca de la hipótesis de igualdad o contra el orden explicador

En la presente tesis se vincula la construcción de una sensibilidad tendiente a la igualdad en la formación de profesores/as para la ES con el silogismo de la igualdad.

³⁰ La *igualdad* es un concepto que ha sido estudiado por diversos campos de saber, entre los cuales se encuentran la economía, la filosofía, la política y la sociología. El recorte aquí realizado se vincula al problema de investigación planteado, aunque los debates e interrogantes respecto del tema se relacionan con una profusa literatura académica.

Según Greco (2012), Rancière llama de este modo a la operación lógica en la cual la pretensión de las ciencias sociales es la evidencia de la igualdad antes que la verificación de la desigualdad. A partir de dicho silogismo, las preguntas que surgen se refieren a las formas posibles de producción de igualdad o a cuáles son los mecanismos sutiles por los cuales es posible producirla. Como afirma Zan (2016), la comunidad de los iguales siempre es actualizable en tanto supuesto que se debe plantear y replantear sin cesar.

Rancière (1987) polemiza con el intento de verificación de la desigualdad y con aquello que denomina la lógica de la explicación, en la cual el explicador se torna juez de un mecanismo que solamente logra asegurar su propia reproducción. Desde esta lógica, el secreto del maestro es reconocer la distancia entre lo enseñado y el sujeto a instruir. Según el autor, es necesario revertir la lógica del sistema explicador ya que la explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Por el contrario, esta incapacidad es efecto de la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo y por la cual se crea un “mito pedagógico”: el mundo está dividido en dos inteligencias, una inferior y otra superior.

Mientras que la primera registra al azar percepciones y repite empíricamente, la otra conoce mediante la razón, procede con método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo (Rancière, 1987). Debido a ello el principio de explicación es, en efecto, el del atontamiento: el docente más eficaz es aquel más sabio ya que reconoce mejor la distancia entre su saber y la “ignorancia de los ignorantes”. Al ser necesario que el alumno comprenda, será preciso explicarle cada vez mejor, para ello buscará nuevos modos de explicarle, más rigurosos y atractivos.

Ante esto, Rancière (2010) construye una perspectiva mediante la cual la educación y la política son vías posibles de emancipación. En este marco, es posible entender la emancipación como salirse de una situación de minoridad. Es decir, que el sujeto necesita ser guiado para evitar extraviarse o, en términos de Kant (2010), es en la diferencia entre repetir y pensar. La emancipación se vincula con la generación de condiciones para que cada uno haga un uso público de la propia razón. En estas coordenadas, Rancière piensa la emancipación como proceso pedagógico en donde emancipar supone interrumpir una lógica, una manera de pensar y concebir lo normal, lo común y lo posible. En ese sentido, vincula emancipación con comunismo: “La emancipación significa el comunismo de la inteligencia, expresado en la demostración de la capacidad de los incapaces” (Rancière, 2010:69). En los próximos apartados se

recupera este sentido de la emancipación para reflexionar específicamente sobre lo escolar.

Asimismo, la emancipación implica el surgimiento de una subjetividad. Pero, antes de llegar a esta categoría, nos preguntamos ¿cómo comprende Rancière a la sociedad y al sujeto?

Rancière (2009) distingue entre policía y política. Por policía comprende al orden que asigna a cada cual y a cada grupo social un lugar dentro de una estructura y le otorga un parlamento a cada actor del escenario social. Es decir, el orden policial es un tipo específico de orden del reino sensible. Por el contrario, existe política cuando quienes pertenecen a uno de los grupos así clasificados por el orden del Estado se desclasifican, considerándose perjudicados por aquella clasificación. En ese sentido, la política para Rancière es la vía de subjetivación, es decir que el sujeto no precede a la política, sino que ocurre a través de ella (Chambers, 2016). La política para Rancière solo es cuando se presume la igualdad de inteligencia de cualquiera para hablar y ocuparse de asuntos comunes. Aquí se encierra una paradoja: los pertenecientes a un grupo social o minoría afirman su diferencia a la vez que reivindican su igualdad de derechos respecto al resto de la comunidad (Zan, 2016).

De esta manera, igualdad y diferencia son caras del mismo proceso de subjetivación que implica, por un lado, acciones y agencia de parte de un sujeto, y, por otro, la producción de un sujeto por fuerzas que están más allá de su control. La subjetivación es el camino para llegar a ser un sujeto, lo cual hace visible la distancia entre la propia identidad en el orden policial y una cierta reclamación de subjetividad a través de la acción de la política. Es decir, política y subjetivación están estrechamente vinculadas (Chambers, 2016).

Por esta razón, el sujeto se construye por medio del disenso y de la reivindicación de su diferencia en su relación diferencial con un orden al que le reclama igualdad de derechos para reivindicar esa misma diferencia. Por lo tanto, la democracia existe solamente cuando el orden existente puede ser puesto en tensión por este sujeto democrático que reclama otra repartición de lo sensible. Es decir, la democracia es el modo de subjetivación por el cual existen sujetos políticos (Zan, 2016).

Siguiendo esta perspectiva, Tatian (2013) afirma que democracia es aquel lugar o régimen en el cual cualquiera hace uso de la palabra, cualquiera piensa y actúa. Es el régimen en el cual se restituye el poder de actuar a los cuerpos y el poder de pensar a las

inteligencias. En ese sentido, democracia e igualdad están en diálogo en tanto que las declaraciones de igualdad siempre se manifiestan en términos de derechos que irrumpen de manera intempestiva, que se ejercen en el desamparo hasta que son reconocidos (Tatian, 2010).

Bajo estas coordenadas, la democracia es la forma de sociedad en la cual cualquiera puede hacer política, la democracia es el régimen de los deseos en el que se configura como potencia popular un poder constituyente e instituyente que debe dialogar constantemente con el poder instituido y constituido. Por ello es necesario pensar la ley como una extensión, como un incremento, como una hospitalidad hacia el derecho por parte de la ley. Esos derechos cuando surgen, cuando irrumpen, comienzan por ser ilegales o a-legales, es decir, no tienen inscripción en la ley y lo que puede suceder es que prosperen hasta obtener su inscripción en ella. La ley, como tal, es una institución que puede ser hospitalaria o represiva de los derechos (Tatian, 2013).

Como cierre de este apartado se plantean algunas preguntas en relación con el objeto de estudio, con los sentidos en torno a la obligatoriedad (entendida como una cuestión de igualdad) de la ES construidos en los profesorados. Partir de la hipótesis de la igualdad de inteligencias permitiría explorar rumbos, habilitar situaciones y construir experiencias que, de lo contrario, no sucederían (por ejemplo, suscribir a la condición de minoridad de ciertas inteligencias). ¿De qué manera las instituciones formadoras habilitan procesos de subjetivación por los cuales la repartición de lo sensible busca desclasificarse de lo que el orden define que es? Más específicamente, ¿de qué manera las propuestas institucionales operan en la repartición de lo sensible provocando efectos en las maneras en que los/as estudiantes de profesorado se sienten habilitados para transitar la educación superior? En la formación de profesores/as, ¿de qué manera se construye una sensibilidad tendiente a la subjetivación de los/as alumnos de la ES que permita desplazar el supuesto de minoridad en la fundación del vínculo pedagógico?

2.2.2 La igualdad como cuestión de justicia social

¿Qué dimensiones involucran la construcción de igualdad? ¿De qué manera estas dimensiones permiten reflexionar sobre la igualdad en la formación de profesores para la ES?

Anteriormente se recuperó la hipótesis de igualdad de inteligencias como punto de partida de la reflexión y la investigación. A continuación, se desarrollarán los trabajos de Nancy Fraser para debatir la justicia social como un asunto que involucra

tanto a la redistribución como al reconocimiento bajo el criterio de paridad de participación.

Desde la perspectiva de Fraser (2008) la justicia social involucra tres dimensiones: la redistribución, el reconocimiento y la participación. Esta concepción intenta poner en dialogo las reivindicaciones más clásicas respecto a la lucha por la justicia social, vinculadas con una distribución más justa de los recursos y la riqueza, con las reivindicaciones —cada vez más florecientes— del reconocimiento de los reclamos de las minorías étnicas, “raciales” y sexuales como también los reclamos ligados al género.

Ahora bien, involucrar la redistribución y el reconocimiento en la construcción de la justicia social requiere hacer algunas salvedades filosóficas y políticas. En términos filosóficos, ambas dimensiones provienen de orígenes diferentes. Fraser (2003, 2008) sustrae la “redistribución” de las tradiciones liberales, especialmente la rama angloamericana de fines del siglo XX, entre las cuales se encuentra John Rawls. Desde esta rama se desarrollaron las teorías de la justicia distributiva en la que se intentó sintetizar la libertad individual, propia del liberalismo, con el igualitarismo de la socialdemocracia.

Por otra parte, el reconocimiento proviene de la filosofía hegeliana y de la fenomenología de la conciencia y designa una relación recíproca ideal entre sujetos en la que cada uno ve al otro como su igual. Este reconocimiento del otro sería constitutivo a la subjetividad, en tanto que uno se convierte en sujeto individual en virtud de reconocer al otro y ser reconocido por este. Planteado así, desde el punto de vista filosófico, reconocimiento y redistribución serían categorías que hacen una extraña pareja (Fraser, 2008).

En cambio, Fraser (2003) propone poner “entre paréntesis” estas disputas filosóficas y considerar el reconocimiento y la redistribución como paradigmas populares de justicia desde los cuales se realizan reivindicaciones. Por ende, cobran relevancia para analizar las actuales luchas por la justicia social. A continuación, se desarrollará cada paradigma y los vínculos entre sí. Vínculos comúnmente concebidos como antitéticos y que, no obstante, Fraser logra aunar.

Ambos paradigmas populares, redistribución y reconocimiento, se pueden contrastar desde cuatro puntos de vista: las concepciones de injusticia, las soluciones ante la injusticia, las colectividades que la sufren y, por último, cómo son las diferencias en los grupos (Fraser, 2003).

El paradigma popular de la redistribución entiende que la naturaleza de la injusticia es socioeconómica, está arraigada en la estructura económica de la sociedad. Por lo tanto, la forma de resolución de la injusticia está vinculada a la reestructuración económica. Quienes padecen esta injusticia están atravesados por la condición de clase y su posición en la estructura social, es decir definidas económicamente a partir de la relación que establecen con el mercado o los medios de producción. Por lo tanto, no son propiedades intrínsecas de los grupos sino el resultado social. Por ello, se torna necesario la abolición de las diferencias entre los grupos o sujetos, y no su reconocimiento.

Mientras que el paradigma popular del reconocimiento concibe a las injusticias como culturales y por lo tanto enraizadas en las formas de representación, interpretación y comunicación social. La dominación cultural, el no reconocimiento y la falta de respeto son algunos de los problemas que se abordan desde este paradigma. La forma de resolución de estas injusticias se encuentra en el cambio cultural o simbólico, dado que las víctimas se definen a partir de las relaciones de reconocimiento bajo las cuales se distinguen por el respeto, la estima o el prestigio que disfrutaban o padecían en relación a otros grupos de la sociedad. Desde este paradigma, las diferencias dentro de los grupos son consideradas de dos maneras posibles. Por un lado, como variaciones culturales benignas y preexistentes que son transformadas de forma maliciosa en una jerarquía de valores por parte de un esquema interpretativo injusto, ante lo cual se busca celebrar la diferencia en lugar de eliminarla, revalorizando los rasgos devaluados. La otra forma de considerar las diferencias de grupo es considerar que no existen antes de su valoración, sino que, en tanto son valoradas, se construyen diferencias desiguales que, más que celebrarse, deben ser deconstruidas (Fraser, 2008).

Como se mencionó anteriormente, la justicia social involucra entre sus dimensiones la participación, denominada *paridad participativa* (Fraser, 2003). Según esta, la justicia exige acuerdos mediante los cuales todos/as los/as involucrados/as interactúen en igualdad de condiciones. Para que dicha paridad se cumpla son necesarias dos condiciones. En primer lugar, una distribución de recursos materiales que garantice independencia y voz de los participantes, que se denomina condición objetiva. La segunda condición (denominada intersubjetiva) requiere que los patrones institucionalizados de valor cultural expresen respeto por todos/as los/as participantes y garanticen una igualdad de oportunidades para conseguir estima social. En este sentido, la paridad participativa se constituye en una norma de evaluación en la cual los

reclamantes deben demostrar que los acuerdos vigentes les impiden participar de la vida social en calidad de igualdad con otros.

En función de ello, quienes reclamen redistribución deben demostrar que los acuerdos económicos vigentes les niegan las condiciones objetivas necesarias para la paridad participativa. De igual manera, los reclamantes de la redistribución deben probar que las reformas propuestas sentarán las condiciones objetivas para la plena participación de aquellos a quienes ahora les es negada, sin introducir o exacerbar las disparidades en otras dimensiones de un modo que resulte injustificable. La cuestión crucial es que la paridad participativa se introduce a nivel intergrupala e intragrupal. Respecto al primero, permite evaluar los efectos de los patrones institucionalizados en la posición relativa de minorías frente a mayorías. El segundo nivel, por otra parte, sirve para evaluar los efectos internos de las prácticas minoritarias, cuyo reconocimiento se reivindica.

A partir de esta perspectiva tridimensional de la justicia social, la autora arriba a la caracterización de formas híbridas de injusticia que padecen grupos bidimensionalmente subordinados, en tanto que sufren una mala distribución como un reconocimiento erróneo, de manera que ambas injusticias son primarias y co-originales. Como caso paradigmático, señala al género como una de las diferenciaciones sociales bidimensionales más características, aunque la sexualidad, la raza o incluso la clase abonan en su conceptualización (Fraser, 2008).

En el marco de la presente investigación es posible pensar algunos fenómenos educativos a partir de la conceptualización realizada, en especial los debates surgidos a partir de la masificación de la escuela media y expansión matricular del NS en las últimas décadas. Como plantea Ezcurra (2013), el capital cultural esperado perjudica a aquellos que transitan determinados circuitos escolares o provienen de un ámbito familiar con una baja escolarización, posicionando a los sujetos en una desventaja en términos distributivos y de reconocimiento. Estos cambios impulsan un debate acerca de quiénes deben ser los futuros profesores. Mientras algunos consideran deficitarios a los aspirantes a la docencia y abogan por la selección de los mejores candidatos, a partir de filtros colocados al inicio de la carrera (Weinstein, 2014; Bruns y Luque 2014; Mezzadra y Veleda, 2014), otros enfoques plantean que el crecimiento matricular

implica la inclusión de sectores populares a la educación superior, entendida como un derecho y una responsabilidad del Estado³¹ (Rinesi, 2015).

2.2.3 Lo escolar como tiempo igualitario o cómo la enseñanza puede habilitar experiencias de “ser capaz de empezar”

En las secciones anteriores se trabajó con el supuesto de igualdad de inteligencias para comprender a los sujetos y al proceso de emancipación de los mismos. Además, se presentó una perspectiva en la que confluyen la redistribución de la riqueza, el reconocimiento de las identidades y la participación como ruta para la construcción de la justicia social. Resta, entonces, reflexionar sobre la igualdad en el ámbito escolar, para lo cual es preciso realizar previamente una pregunta: ¿Qué es lo escolar? Responder cabalmente a dicha pregunta excede los propósitos de este trabajo, no obstante lo cual resulta relevante plantear algunas coordenadas conceptuales en la medida en que constituye es una cuestión nodal en la reflexión pedagógica.

La pregunta sobre lo escolar contiene una diversidad de respuestas en función de los posicionamientos teóricos o disciplinares desde los cuales se realice³². Ante ello, se introducirá la conceptualización sobre lo escolar de Simons y Masschelein (2014), con la cual la presente tesis dialoga mayoritariamente. Dichos autores se desprenden de un análisis histórico de los orígenes de la escuela en la modernidad con la intención de marcar algunas coordenadas que habilitarían la reinención de la misma y de su potencialidad, pese a los persistentes intentos de domesticarla.

En función de ello, Simons y Masschelein (2014) comprenden lo escolar como un medio sin fin donde lo que realmente importa sucede en el mientras tanto y donde el acto principal de la escuela está en la suspensión de un presunto orden natural desigual. Es decir, ofrecer tiempo libre no productivo a quienes, por su nacimiento y lugar en la sociedad, no tenían derecho a reivindicarlo. Lo escolar permitiría establecer un tiempo y un espacio igualitarios, desvinculados del tiempo y espacio establecidos por la sociedad y el hogar. Es decir, la escuela podría inscribirse como la invención de la democratización del tiempo libre.

A su vez, los autores plantean como otro rasgo de lo escolar la profanación del

³¹ Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe, Conferencia Regional de Educación Superior, OEI, 2008.

³² Existe una amplia diversidad de enfoques disciplinares y perspectivas para analizar la relación entre la sociedad y la escolarización. Para este trabajo se ha abrevado en: Bourdieu, P. y Passeron (1977); Varela y Álvarez Uria (1991); Hunter (1998); Vincent et al (2001); Dubet, F. (2006).

saber para hacerlo un asunto común. Conciben lo escolar como un tiempo y un espacio con “cosas” profanas, es decir desvinculadas de su uso regular y dispuestas para ser accesibles a todos/as. La profanación³³ supone una relación con el conocimiento por sí mismo que es dispuesto “sobre la mesa” para ser vuelto un asunto común.

Simons y Masschelein (2014) afirman que la escuela es capaz de construir esta temporalidad a partir del supuesto del silogismo de la igualdad que plantea como punto de partida que “todo el mundo es capaz” y que, por lo tanto, no hay motivos ni razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, de la experiencia de “ser capaz de”. En ese sentido y recuperando los planteos de Rancière (2011), la escuela estaría despojada de la función policial, representando un espacio y tiempo para la igualdad, un espacio de desidentificación y de un tiempo libre de posiciones y status sociales que posibilitaría la emancipación. Según los autores, la escuela sería el lugar donde se separa a los estudiantes del orden social y económico; donde se suspenden los condicionamientos de clase, sexo, género o nacionalidad y se experimenta el “lujo de un tiempo igualitario” (Simons y Masschelein, 2014).

En estos marcos, es relevante recuperar otros elementos que componen lo escolar para los autores. Lejos de pensar la emancipación desde una perspectiva individual ligada al empoderamiento, Simons y Masschelein (2014) comprenden la emancipación como un asunto colectivo en el cual es crucial la responsabilidad pedagógica, asunto trabajado por pedagogos como Meirieu (1998). En ese sentido, plantean que lo escolar es una cuestión de amor por parte de los/as docentes, tanto hacia la materia que enseñan, como hacia los/as estudiantes a los cuales les enseñan.

Bajo estas coordenadas sitúan al profesor amorador (2014) como alguien que hace algo por afición, por amor, sin ningún interés práctico o económico, que pretende abrir y compartir el mundo, persevera, no da lugar a la resignación y rechaza que los/as estudiantes se escuden en los relatos de fracasos e imposibilidades. Además, consideran lo escolar como la preparación por la preparación misma a partir de abrir el mundo y traerlo a la vida. El tiempo escolar, en tanto tiempo libre, estaría lejos de ser un tiempo de relajación o diversión, más bien sería un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, estar presente en él, encontrarlo, aprenderlo y descubrirlo.

En definitiva, lo escolar sería un espacio que desafiaría a los/as estudiantes a

³³ Los autores toman el concepto de *profanación* de Agamben (2005), quien plantea que “la profanación implica una neutralización de aquello que profana. Una vez profanado, lo que era indisponible y separado pierde su aura y es restituido al uso. Esta operación política desactiva los dispositivos del poder y restituye al uso común los espacios que el poder había confiscado.” (p. 101)

vivenciar “experiencias de ser capaz de” a partir de propuestas pedagógicas, que ponen “algo siempre sobre la mesa”. Ahora bien, si Masschelein y Simons (2014) construyen esta noción sobre lo escolar es para polemizar con los intentos constantes y persistentes que confrontan con este potencial y buscan su domesticación. Los autores entienden por domesticación de la escuela la restricción de su carácter democrático, público y renovador, que implica reapropiarse y reprivatizar el tiempo, el espacio y el bien común que la escuela hace posibles (2014).

Esta domesticación significa mantener a los estudiantes en un estado de pequeñez, haciéndoles creer que ellos son el centro de atención, que sus experiencias personales son el terreno fértil para un nuevo mundo y que lo único que tiene valor es lo que ellos valoran. De esto deviene la domesticación del estudiante al convertirlo en un esclavo de sus propias necesidades, en un turista en su propio mundo vital (Simons y Masschelein, 2014).

Entre las diferentes formas de intentar domesticación, Simons y Masschelein (2014) plantean la popularización que supone mantener a los estudiantes en un estadio infantil en el cual el foco está puesto exclusivamente en la relajación y en el placer. Tal foco equivale a la domesticación de la tensión requerida por el estudio y la práctica. El problema no es que el aprendizaje no pueda ser relajado o lúdico, sino la centralidad que cobran estos aspectos que hacen comparables el mundo del entretenimiento con el salón de clases y a los/as estudiantes con espectadores. Por el contrario, lo escolar tiene que poder alzarse por encima del propio mundo y de expandirse fuera del este.

Lograr este desafío no sería una tarea sencilla ni simple, mucho menos individual. Más bien requiere romper una sinergia tendiente a la exclusión de las instituciones y a la no apropiación de los saberes. En relación con nuestro objeto de estudio (la formación docente para la obligatoriedad de la ES) es posible afirmar que la extensión de la obligatoriedad debe ser acompañada de la puesta a prueba y la extensión de mecanismos de acompañamiento diversos, de carácter formativo, no compensatorios y que varíen sustancialmente las formas de regular el régimen de cursada y aprobación (Baquero et al, 2009).

Es decir, una escuela que desate nudos, que realice desplazamientos para hacer lugar a esos otros, que habilite la palabra y promueva debates a fin de construir nuevos consensos. Como afirma Fontana (2014), se trata de un espacio escolar que propugne sostener una mirada que iguale a todos/as en el porvenir, en tanto no hay estudiantes “carentes” o que “no puedan”. Una escuela en la que la construcción de lo común sea

con respeto de las diversidades y con una concepción de los/as estudiantes como sujetos de derecho. Mediante estos preceptos y a partir de movimientos sutiles, operados entre las grietas, es que las experiencias de igualdad se hacen posibles.

A su vez, las escuelas habilitan experiencias de igualdad cuando el trabajo docente va contra el atontamiento, la pretensión de fabricación de sujetos, contra la estigmatización, contra los destinos cantados, contra el desprecio y la falta de respeto (Meirieu, 1998). Estas experiencias de igualdad tienen la posibilidad de generar condiciones, ofrecer situaciones y mediaciones para la apropiación del saber disponible y ante lo cual se establece un desafío para el/la docente: el de enseñar y enseñar bien, entendiendo la enseñanza como la herramienta para generar posibilidades de trascender, de saltar y ampliar fronteras (Fontana, 2014).

En ese sentido, cabe reflexionar sobre el lugar de la transición en la educación contemporánea y sobre cómo interrogar a la ES y a los cambios ocurridos en ella desde miradas distintas a las retóricas de la crisis y la necesidad de reforma, tan en auge en los últimos años (Grinberg, 2016). En ese sentido, transmitir implica “hacer escuela”, tarea que involucra a docentes, familiares y estudiantes, diariamente. Según Grinberg (2016), “hacer escuela” significa lo siguiente:

Transmitir a quienes llegan al mundo eso que ya está en él, esperando que se vuelva el germen de lo nuevo –que paradójicamente se espera sea mejor– es, por definición una tarea difícil de asir y de hacer en nuestros contemporáneos tiempos de virtualidad gerencial (p. 62).

En sintonía con lo expresado anteriormente, Grinberg (2016) afirma que la escuela es, probablemente, una de las pocas instituciones de nuestra actual vida urbana que se teje en el pensar, estar y hacer con otros.

En definitiva, la obligatoriedad de la escuela secundaria implica, en esta tesis, una pregunta sobre la igualdad, en la que están involucradas tres cuestiones. En primer lugar, supone partir de la hipótesis de igualdad de inteligencias para hablar de asuntos comunes y una problematización sobre los procesos de subjetivación por los cuales la repartición de lo sensible busca desclasificarse de lo que el orden define que es. En segundo lugar, una concepción tridimensional de la justicia social que permita identificar los desafíos pendientes para que habiten en las escuelas sectores sociales más amplios y también diversas identidades y culturas. En tercer lugar, una concepción de lo escolar como un tiempo igualitario en el cual se construya un espacio en común que

permita la profanación de los saberes.

Como conclusión, es posible afirmar que el trabajo de enseñar en la escuela secundaria involucra una pregunta por la construcción de igualdad y una negociación con los discursos disponibles con los que asumir un posicionamiento sobre cuáles son los problemas educacionales y cuáles son las vías para resolverlos.

*“Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila...
En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido
pelada...”*
Pennac, D. Mal de escuela

Capítulo 3: Enfoque metodológico

Esta tesis partió de las siguientes preguntas generales: En la formación docente, ¿cuáles son los sentidos construidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria (ES)? ¿cómo se vinculan con la igualdad?

Para lograr dar respuesta a estas preguntas resulta necesario tomar una serie de decisiones metodológicas que se vinculan con los supuestos epistemológicos y teóricos a los que esta tesis suscribe. Para ello, consideramos relevante mencionar la noción de *reflexión epistemológica* como la actividad persistente y creadora que pretende mostrar los logros y también las limitaciones, dificultades y dudas que enfrenta aquel/la que intenta conocer (Vasilachis, 2006). En ese sentido, el presente capítulo se organizará en dos secciones: la primera estará dedicada en explicitar los supuestos epistemológicos y metodológicos a los que suscribimos y la segunda presentará la estrategia metodológica utilizada.

3.1 Supuestos epistemológicos y metodológicos

Esta tesis parte de un *paradigma interpretativo* que considera a la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 2006). Desde este paradigma, el análisis se dirige hacia los motivos de la acción, hacia las normas, valores y significados sociales en desmedro de la búsqueda de causalidades, generalizaciones y predicciones. En ese sentido, se privilegia la comprensión de la significación “dada” por los participantes y el punto de vista interior de estos.

Este paradigma asume como supuesto básico que el lenguaje es un recurso, es creación y una forma de reproducir y producir el mundo social (Vasilachis, 2006). Esta noción de lenguaje se encuentra en diálogo con el supuesto de realidad subyacente. A diferencia de otros paradigmas que consideran a la realidad como objetiva y medible, desde este paradigma la realidad es múltiple, subjetiva e interactiva. Estas nociones devienen en un vínculo específico entre el investigador y aquello que pretende conocer, es decir, el investigador está inmerso en el contexto que investiga y genera una interacción mutua. Desde este paradigma los procedimientos utilizados para construir

evidencia habilitan la emergencia de conceptos y categorías de forma inductiva, priorizan el análisis de los múltiples factores que influyen el objeto de estudio y también privilegian el análisis en profundidad y relacionado con el contexto (Sautu, 2005)

Por el tipo de preguntas realizadas, esta investigación se encuadra dentro de las *investigaciones cualitativas de tipo inductivo*. Las investigaciones cualitativas centran su interés en el significado y en la interpretación de los fenómenos sociales y suponen una forma de conceptualizar en la cual la comprensión resulta central. Este tipo de investigaciones, en lugar de explicar las acciones y los pensamientos de las personas, pretenden comprender qué piensan y qué significa e implica ese pensamiento. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, estas investigaciones privilegian la profundidad por sobre la extensión para captar los matices, las sutilezas de las experiencias vitales que suceden en situaciones, acontecimientos o interacciones que son concretas, reales y preexisten a quien investiga (Vasilachis, 2006). En ese sentido, se busca comprender a los sujetos en el marco de referencias que ellos mismos establecían, abarcando todas las perspectivas que estos expresasen (Taylor y Bodgan, 1996).

En este tipo de investigaciones, el investigador no solo analiza información, sino que es el medio para la obtención de la misma. Esto implica un trabajo reflexivo constante sobre el proceso de recolección de datos en el cual debe crear espacios de escucha y apertura con los participantes, minimizar la influencia sobre estos y mantener, al mismo tiempo, una perspectiva de indagación (Fernández Sampieri, 2010). A su vez, supone un vínculo entre el investigador y los actores del campo de estudio en el que la comunicación es central para recabar los datos necesarios que permiten generar aportes teóricos fundamentados en la empírea. Por estos motivos, es necesario realizar un proceso de reflexividad acerca del lugar que ocupa en la investigación la subjetividad del investigador y de los actores implicados.

Finalmente, las investigaciones cualitativas tienen tres características que permitirán expresar algunas decisiones tomadas en la presente tesis. Estas son: primero, el interés por recuperar la perspectiva de los/as participantes; segundo, el carácter inductivo y la flexibilidad de los métodos de análisis; tercero, las finalidades de este tipo de investigaciones (Vasilachis, 2006).

Como se dijo previamente, las investigaciones cualitativas se interesan por la perspectiva de los/as participantes, por sus sentidos, experiencias y conocimientos. En la presente tesis, se indaga cómo narran los/as estudiantes del profesorado su

experiencia de formación, qué sentidos construyen acerca del trabajo en el que se los formó (la enseñanza) y al espacio donde el mismo se ejerce (la escuela secundaria). Para ello se decidió detenerse en algunos momentos claves de la carrera por el potencial que tenían para habilitar la recuperación de experiencias vividas, recuerdos, escenas, aprendizajes, incertidumbres y preocupaciones por parte de los/as entrevistados. A partir de entrevistas con informantes claves y del conocimiento previo sobre cómo se organiza la formación de profesores/as, se seleccionaron los siguientes tres “momentos específicos” de la carrera: el ingreso a la institución en el primer año, los inicios de los talleres de la práctica docente y el momento en el que fueron entrevistados, ya próximos a recibirse.

En segundo lugar, esta investigación se asume como inductiva y reflexiva, lo cual supone un diseño y un método de análisis flexibles que están centrados en una práctica situada y se basan en un proceso interactivo en el que intervienen tanto el investigador como los/as participantes (Vasilachis, 2006; Mendizábal, 2006). En ese sentido, se estableció una relación de “ida y vuelta” entre los datos obtenidos y los marcos referenciales que implicaron la emergencia de conceptos útiles para ilustrar los datos obtenidos en las entrevistas.

Un ejemplo de este “ida y vuelta” sucedió cuando los/as entrevistados/as narraron sus primeros pasos en la práctica docente y manifestaron los desafíos con los que se encontraban y ante los cuales debían armarse de nuevas herramientas y estrategias para pensar y llevar a cabo sus clases. De maneras disimiles, cada uno desde su propio recorrido y experiencia expresaba un problema en común: En las aulas de escuelas secundarias en las que ellos/as habían transitado, la clase expositiva había caducado. No solamente por su improductividad como estrategia de enseñanza, sino también por su ineficacia como estrategia de gobierno. Ante esto, relataban clases en las cuales abundaban actividades, recursos y diversas estrategias mediante las que procuraban conducir la clase, transmitir contenidos y buscar que sus estudiantes se los apropiaran. Este problema y las escenas que evocaba (que se desarrollarán en el capítulo 6) alertaba sobre ciertos desafíos ligados a la didáctica que apelan a las condiciones necesarias para construir lo escolar. Aun así, no se encontraba una forma de nominar los problemas que los/as estudiantes expresaban hasta que se dio con el concepto de *hacer o gestionar la clase* acuñado por Falconi (2017). A partir de allí se volvió al análisis de la información obtenida desde una perspectiva que permitió desmenuzar este problema,

desplegar una serie de aspectos que resultaban llamativos y habilitar preguntas nuevas, ausentes en los inicios del trabajo de investigación.

La última característica de las investigaciones cualitativas tiene que ver con sus metas o finalidades. En ese sentido, la investigación cualitativa pretende desarrollar teoría fundamentada empíricamente en la cual lo relevante se construye a partir de la ampliación, modificación o superación de la teoría misma (Vasilachis ,2006). Como se planteó en el capítulo 1, existe abundante literatura académica y científica que estudia los desafíos de la obligatoriedad de la ES en diferentes escalas y desde distintas perspectivas de análisis, como también son abundantes los estudios que trabajan diferentes aspectos de la formación docente inicial (FDI). La presente tesis intenta contribuir a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los sentidos en torno a la obligatoriedad de la ES que se construyen en la formación de profesores/as?.

3.2 Estrategia metodológica

Entre los componentes fundamentales de la investigación cualitativa se encuentra la recolección de los datos y los procedimientos analíticos de los mismos (Vasilachis, 2006). El abordaje del objeto de estudio en esta tesis se realizó a partir de la triangulación de la información mediante diversos métodos de indagación y tipos de fuentes:

- Relevamiento de informantes claves.
- Relevamiento documental referido a las políticas educativas para la ES y la formación de profesores/as.
- Relevamiento bibliográfico que aborde los diversos desafíos originados a partir de la obligatoriedad de la ES y la reconfiguración del sistema formador en las últimas tres décadas.
- Entrevistas a directivos/as y profesores/as de la práctica docente.
- Entrevistas en profundidad a estudiantes avanzado/as.

A continuación, se detallarán los tipos de datos recolectados, los criterios de selección y tamaño de la muestra de la cual se recolectó la información, los instrumentos de recolección de datos utilizados y el proceso de análisis.

Como afirma Fernández Sampieri (2010: 394), la muestra de una investigación se basa en el grupo de personas sobre el cual se recolectan los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. Es decir, su

finalidad no es la generalización en términos probabilísticos. Teniendo en cuenta la clasificación sobre las clases de muestras que el autor realiza, se puede afirmar que, en la presente investigación, se trabaja con una muestra de participantes voluntarios.

Un conjunto variables operaron en la selección de la muestra que se inició con la selección de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos. Esa selección se inició desde el planteamiento mismo del proyecto de investigación, dado que el campo de investigación realizaba una primera delimitación. En ese sentido, las dos instituciones (Universidad e ISFD) que se dedican a la formación de profesores/as para la ES fueron una primera delimitación. Se incluyó en la muestra a la Universidad por la vacancia de investigaciones que indaguen sobre la formación docente en este ámbito, como también por la poca difusión o relevancia que se le da a la Universidad como formadora (en un porcentaje no menor) de docentes para el nivel secundario.

Por otra parte, a medida que el problema de investigación se fue delineando con mayor precisión se presentaron otros elementos que permitieron circunscribir mejor la muestra a seleccionar. En primer lugar, resultaba pertinente trabajar con estudiantes que tuviesen un vínculo de mayor tiempo con la propuesta formadora. También interesaba indagar la experiencia de los/as estudiantes en la instancia de la práctica docente. Por estos motivos, la muestra se delimitó en estudiantes avanzados/as que hubieran cursado dicha instancia al momento de la muestra. A su vez resultaba importante analizar el territorio construido a partir de las escuelas de práctica seleccionadas y la experiencia de los/as estudiantes en estas. Ante lo cual, se optó por trabajar con estudiantes que estuviesen inscriptos en el marco de una misma institución formadora. Por último, se decidió trabajar con profesorados de áreas de conocimiento afines para disminuir el peso de dicha variable. En ese sentido, se tomaron profesorados en campos de saber relacionados con las ciencias sociales.

Además, la elección de la institución formadora estuvo relacionada con el área de vacancia de las investigaciones sobre formación docente. En primer lugar, hay una vacancia de investigaciones que indaguen sobre la formación de profesores/as en el ámbito universitario. En segundo lugar, respecto a la región del AMBA, hay una mayor cantidad de trabajos que indaguen sobre diferentes aspectos de la formación docente para la Ciudad de Buenos Aires, en cambio, el Conurbano Bonaerense está menos explorado.

Por estos motivos, se buscaron dos instituciones del Conurbano Bonaerense que estuviesen próximas entre sí, una Universidad Nacional y un Instituto Superior de

Formación Docente (ISFD), todos con áreas de conocimiento afines³⁴. En la Universidad se trabajó con los profesorados en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Comunicación y en el ISFD con los profesorados de Historia y Geografía.

Respecto al tamaño de la muestra, la misma consistió en 18 individuos. En la Universidad se entrevistó a la coordinadora de los profesorados y a dos profesoras de la asignatura Práctica Docente. Por otro lado, se hicieron entrevistas en profundidad a seis estudiantes que estaban cursando dicha asignatura, cuatro estudiantes eran del Profesorado en Ciencias de la Comunicación y dos del Profesorado en Ciencias Sociales.

En cuanto al ISFD, se hicieron entrevistas con el Rector, que también es profesor del taller de Práctica Docente en la carrera de Historia. Además, se entrevistó a los Jefes de Carrera de Historia y Geografía, que también son profesores de residencia, y a la Coordinadora de la carrera de Historia. En cuanto a los/as estudiantes, se entrevistó en profundidad a cinco estudiantes, tres de la carrera de Historia y dos de la carrera de Geografía.

A partir de los supuestos desarrollados previamente, la recolección de datos consistió en obtener información en las propias formas de expresión de las personas entrevistadas, centrándose en recuperar los conceptos, las percepciones, las imágenes mentales, las creencias, las emociones, los pensamientos, las experiencias y las vivencias manifestadas en el lenguaje de estas (Vasilachis, 2006).

Antes de la recolección de datos se realizaron entrevistas a informantes claves que proveyeron información sobre la normativa a nivel nacional como provincial sobre la formación de profesores y de los cambios en la ES a raíz de su obligatoriedad. A su vez se consultó diversas fuentes documentales referidas a las políticas educativas³⁵ y a los planes de estudios de los profesorados involucrados que contribuyeron en la construcción del problema de investigación.

Por otra parte, se realizaron entrevistas con los/as directivos/as de ambos

³⁴ Dadas las múltiples condiciones que operaron en la selección de las instituciones, se utilizó como herramienta de búsqueda el [Registro federal de instituciones y ofertas de Formación Docente](#), creado por el INFD.

³⁵ Entre las fuentes consultadas se encuentran: La Ley 24.521 de Educación Superior, la Ley 26.206 de Educación Nacional, las Resoluciones del CFE N°27-07 “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial”, la N°88-09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación obligatoria. Plantes jurisdiccionales y planes de mejora institucional”, la N° 93-09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”, la N° 122-10 “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”, entre otras.

profesorados. En la primera entrevista se acordaron los encuentros con los/as docentes de la práctica docente, además de evacuar interrogantes acumulados en la etapa anterior. Por ejemplo, a partir de la lectura de la propuesta curricular de ambos profesorados, surgió la información de que el plan de estudios del ISFD para el profesorado de Historia y de Geografía es de 1999. Ante este dato, se consultó cómo hacía la institución para brindar una formación acorde a la estructura del sistema educativo vigente a la fecha, que difiere ampliamente de la de aquel entonces³⁶. A partir de este interrogante el directivo de la institución contó que se valen de acuerdos institucionales internos mediante los cuales realizan los cambios normativos necesarios a la espera de que se oficialice el nuevo plan de estudios. Si bien el análisis de la dinámica institucional que se genera a partir de estos acuerdos excede a los objetivos de la presente tesis, sería posible indagar de qué manera es tematizada la obligatoriedad de la ES en dichos acuerdos.

A su vez, a partir de las entrevistas con los directivos, se contactó a los/as profesores/as de Práctica Docente, quienes facilitaron el encuentro con los/as estudiantes. Esas entrevistas se realizaron en un período de tres meses en el primer semestre del 2017. Las entrevistas con los/as estudiantes se realizaron durante el segundo semestre del 2016 (aquellos/as que voluntariamente se ofrecían y en las instituciones en las cuales estos/as estudiaban).

Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron entrevistas en profundidad, semiestructuradas con las que se pretendió recolectar información para indagar la trama de significados que cruzan a los/as participantes. Estas entrevistas estuvieron dirigidas en comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, a partir de sus propias palabras (Marradi, Archenti, y Piovani, 2007; Taylor y Bodgan, 1996). Las mismas fueron semi-estructuradas, lo cual permitió introducir preguntas adicionales para precisar ideas u obtener más información. En las entrevistas se indagó sobre las siguientes temáticas:

- Motivos por los cuales se eligió la docencia.
- Comparación entre la ES a la que asistió y en la que realizó la secundaria.
- Concepciones sobre trabajar de enseñar en la escuela media.

³⁶ La Provincia de Buenos Aires tenía a partir de la Ley Federal de Educación una escuela primaria de 9 años y una secundaria de 3. A partir de la Ley de Educación Nacional, las jurisdicciones del país debieron optar por dos estructuras posibles para los niveles primario y secundario. Una de 6 años cada uno u otro de 7 años de escuela primaria y 5 años de escuela secundaria. En el 2007, la Provincia de Buenos Aires a partir de la Ley de Educación N° 13688, optó por la estructura de 6 años en cada nivel.

- Criterios de selección y características de las escuelas de práctica. Entre otras temáticas: Ubicación territorial, población que recibe, tipo de modalidad, tareas realizadas.
- Experiencia en la residencia. Específicamente el vínculo con alumnos/as y docentes, criterios utilizados para planificar las clases y seleccionar materiales y recursos, aprendizajes realizados, expectativas y temores en los inicios de esta; logros y desafíos a futuro.
- Sentidos acerca de la obligatoriedad de la ES, sobre la inclusión educativa y la calidad educativa.
- Saberes necesarios de aprender a partir de la obligatoriedad de la ES.
- Balance de la formación recibida en el profesorado según aprendizajes, redundancias, vacancias, nivel de la formación.
- Propuesta pedagógica del profesorado en relación con los siguientes temas: Dificultades en el aprendizaje, convivencia escolar, participación estudiantil, autoridad docente, criterios para seleccionar propuestas de enseñanza y de evaluación, diferencias generacionales y vínculo con la cultura digital.
- Expectativas en el trabajo como profesor y elección de escuela donde trabajar.

En las investigaciones cualitativas la recolección y el análisis de los datos ocurren prácticamente en paralelo. A su vez, los datos obtenidos no se encuentran estructurados, por el contrario, es una tarea del investigador darles un esquema de análisis. Esto supone organizar la información en unidades, categorías y temas, comprender en profundidad el contexto que rodea los datos y, finalmente, encontrar sentido a los datos en el marco del problema de investigación propuesto (Fernandez Sampieri, 2010).

Como expresa Vasilachis (2007), el proceso de análisis de los datos se realizó bajo los parámetros del paradigma interpretativo, en el cual primó el interés por el significado y la interpretación, la importancia del contexto y de los procesos como también de la estrategia inductiva. En ese sentido los datos obtenidos se comprendieron como un texto con una unidad de sentido vinculada a redes semánticas que se forman por un conjunto de términos y palabras que se refieren a actores, relaciones, contextos, procesos, fenómenos, entre otros. Estas redes semánticas superan los límites de cada texto en particular, dado que están atravesadas por los discursos circulantes en la sociedad, discursos con distintas temporalidades y diferentes grados de fijación.

La información obtenida fue leída en una trama de sedimentaciones e hibridaciones en la que anclan los sujetos entrevistados y en la relación que estos establecen con los discursos que circulan en la sociedad. En ese sentido, nuestra tarea consistió en comprender los supuestos expresados por los actores entrevistados y analizar los discursos de los cuales estos se servían para dotar de sentido sus vivencias, sus experiencias, preocupaciones y expectativas. Para emprender dicha tarea, los recaudos epistemológicos y teóricos que expresan los estudios de Southwell (2013) y Vassiliades (2012,) resultaron nodales.

El proceso de análisis de los datos implicó una primera etapa de organización a partir de la cual se fue delineando la construcción de códigos con los cuales se identificaron experiencias o conceptos relevantes para nuestro problema de investigación. Este proceso de codificación permitió relevar significados potenciales, desarrollar ideas, conceptos e hipótesis. Conforme se fueron revisando el conjunto de datos obtenidos, se hizo necesario volver a examinar los segmentos de significados anteriores a fin de hilvanar conceptualmente unos con los otros. De esta manera, se fue arribando a las categorías que en una estrecha relación con los datos expresaban conceptos, experiencias e ideas relevantes y significativas para las preguntas que esta tesis se plantea.

“Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo...”
Pennac, D. Mal de escuela.

Capítulo 4: Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria

Como se planteó en el capítulo 2, las posiciones docentes son abiertas y devienen del vínculo complejo entre diferentes miradas, construidas social e históricamente acerca de diferentes problemas educacionales. En ese sentido, son el resultado de una negociación densa que establecen los sujetos con los discursos disponibles y las experiencias vividas (Southwell y Vassiliades, 2014).

A partir de estos supuestos, en los siguientes capítulos se analizarán algunos procesos, dinámicas y experiencias bajo las cuales se construyen sentidos en la formación de profesores/as acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Estos sentidos tienen el potencial de generar sensibilidades particulares sobre los problemas y desafíos educativos que subyacen a la obligatoriedad como también respecto a las aspiraciones y deseos de los/as educadores/as.

En el presente capítulo, se analizarán los sentidos en torno a la selectividad y la obligatoriedad de la ES expresados por los/as estudiantes entrevistado/as. Finalmente, se buscará establecer el vínculo entre estos sentidos y las formas con que estos/as connotaron a la “buena escuela”.

4.1 “La escuela de antes” en tiempo presente. La persistencia de la selectividad

Como se vio en el capítulo 1, la selectividad surgida en los comienzos de la historia del nivel³⁷ y la obligatoriedad sancionada³⁸ hace poco más de una década expresarían discursos antagónicos con puntos nodales que encadenan significantes específicos o suponen gramáticas escolares diferentes. En el marco de la selectividad (como proceso de selección social y construcción de elite) son pocos los/as estudiantes con acceso a la ES, dada la herencia recibida o el mérito demostrado. Contrariamente, en el marco de la obligatoriedad hay una pretensión de “universalizar” el nivel ya que esto implicaría efectivizar un derecho en vez de usufructuar un privilegio.

³⁷ La creación de los Colegios Nacionales (1863) en Argentina marcarían el inicio de la construcción de dicho sentido.

³⁸ En referencia a la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario para toda la población.

Como se desarrolló en el capítulo 1, la selectividad es un fenómeno social de diferenciación y construcción de una elite. Ahora bien, es posible hipotetizar que ambas, selectividad y obligatoriedad, son puntos nodales de discursos diferentes mediante los cuales se construyen prácticas articularias disimiles. De acuerdo con el grado de fijación que estas prácticas tengan en los sujetos y a partir de las negociaciones que estos establecen con los discursos disponibles, se conforman sensibilidades particulares que enuncian problemas educativos específicos.

De esta manera, las coordenadas bajo las cuales se interpretan las situaciones de desgranamiento o repitencia, los problemas en el aprendizaje, el lugar que ocupan temáticas como la participación estudiantil, o bien, las formas de accionar ante los problemas relacionados con la convivencia escolar serían distintas según qué discurso tenga mayor fijación en los sujetos.

Teniendo como referencia esta hipótesis se analizaron los relatos de los/as estudiantes entrevistados/as sobre la ES “de antes”, la cual fue significada críticamente al relacionarla con un régimen escolar expulsivo. Además, se la vinculó con rasgos que podrían evidenciar la ausencia de una sensibilidad sobre cuáles son las identidades y culturas y qué saberes portan los/as alumnos/as. Algunos estudiantes de la Universidad dijeron lo siguiente:

¿Vos no aprendiste? Te vas. No cumpliste con los requisitos, te vas. Para eso tengo que empezar a pensar cómo modifico el plan de estudios. No es justo que para un pibe que está en segundo año, que rinde bien todas las materias menos tres y es o te vas, como hacen en las escuelas privadas, o volvés a hacer todo de vuelta. Entonces, nuevamente, si cambiamos la lógica capaz que podría ser un modelo más ideal. (Laura -31 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social)³⁹

Con “la escuela no es lo que era antes” están haciendo alusión a la vieja escuela, sarmientina, disciplinadora, tradicional. La escuela homogeneizadora que tiene que responder a un proyecto de nación, de país. Y ahora todos los valores están trastocados, hay como un corrimiento de todo eso y hay mucha heterogeneidad de pensamiento, de valores, creencias, la cultura, la socialización y la acción mediática lleva a un ejercicio diario muy fuerte en las personas y esto se nota. (Agustín - 61 años – CENS – Universidad - Comunicación social)

A su vez, un estudiante del ISFD relataba lo siguiente:

Lo que era “antes”, era un grupo de gente que estaba ahí para escuchar al profesor, tomando una distancia determinada, que no volaba una mosca y el profesor era el

³⁹ En las citas de los/as entrevistados/as se incorporó la siguiente información con el objetivo de contextualizar sus relatos: nombre, edad, tipo de gestión de la escuela secundaria, institución y carrera en la que estudia el profesorado. El nombre de los/as mismos/as es ficcional para respetar el anonimato.

que decía, hacía, no había casi participación y solo eran preguntas y respuestas o respuestas de cuestionarios escritos. Una escuela muy dirigida desde un púlpito donde no podías abrir la boca. (Lucas - 50 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía)

En estos relatos los/as estudiantes representan dicha escuela como “la escuela de antes”, a partir de su experiencia en el nivel secundario, en las escuelas de práctica y de la formación académica que recibieron. Esta representación de “la escuela de antes” se vincula con el sentido de la selectividad que opera en una temporalidad presente, aunque sus orígenes estén en el pasado. Al respecto, la selectividad opera como un sentido sedimentado que incide en las formas de representar la escolaridad del nivel secundario y en el que los rasgos preponderantes de la selectividad de la ES estarían dados por vínculos más formales y asimétricos entre docentes y alumnos/as y por la necesidad de adaptación de los/as estudiantes al contexto escolar ante la posibilidad de ser excluidos.

Como se planteó en el capítulo 1, esta noción de *selectividad* se vincularía con la forma primigenia de articular el trabajo docente con la igualdad educativa (Vassiliades, 2015). En ese sentido, la anulación de las diferencias y la homogeneización fueron las traducciones predilectas (Dussel, 2004). Dicha representación se encuentra en diálogo con la representación de la escuela como instrumento de homogeneización en el cual la construcción de la igualdad pasaría por el prisma de entender lo común como lo mismo (Terigi, 2012).

4.2 A quién le compete la obligación. Tensiones en torno al sentido de la obligatoriedad

¿Cuáles son los sentidos construidos en torno a la obligatoriedad de la ES por parte de los/as estudiantes entrevistados/as? ¿Qué sentidos se construyen en una trama con sedimentaciones históricas?

La obligatoriedad de la ES no opera en un vacío de significación, por el contrario, se monta en (al menos) dos procesos previos: los sentidos construidos en torno a la obligatoriedad del nivel primario y en torno a la selectividad de la ES.

En ese sentido, como se planteó previamente, el nivel medio fue fundado en una matriz de selectividad por exclusión (Tiramonti y Ziegler, 2008) que permitía una organización escolar tendiente a la selección y diferenciación de los sujetos. Sin

embargo, desde mediados del siglo XX hubo intentos por desactivar los mecanismos formales de selección (Tiramonti, 2011).

Desde 1980 existe una tendencia expansiva constante del nivel (Miranda, 2013) que se vio reforzada a partir del 2006 con la sanción de la LEN y la obligatoriedad de la ES para toda la población. A partir de allí, mediante el discurso de la ampliación de derechos, se desplegaron una serie de políticas direccionadas a grupos en tres situaciones diferentes respecto a la escuela secundaria: adolescentes y jóvenes que nunca ingresaron; adolescentes y jóvenes que estuvieron y se fueron; adolescentes y jóvenes con una escolaridad de baja intensidad (Terigi, 2010).

Ante una primacía de discursos y una batería de políticas públicas orientadas a efectivizar la obligatoriedad, el año 2015 se presentó como bisagra en la orientación de la política educativa en la esfera nacional a partir del cambio de gobierno. Se suspendió y alteró la continuidad de dichas iniciativas y se generaron interrogantes sobre sus efectos en el mediano plazo. Es decir, la obligatoriedad de la ES, en tanto efectivización del derecho a la educación, es uno de los discursos que logró permear las agendas de la política educativa como los debates pedagógicos, aunque con períodos de mayor y menor fuerza.

Dicho esto, cabe preguntarse cuáles son los sentidos en torno a la obligatoriedad de la ES para los/as estudiantes entrevistados/as. Para dar respuesta a este interrogante se recupera el concepto de *tradición* como un proceso siempre selectivo de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta operativo para el proceso de definición e identificación cultural y social. En este proceso, las instituciones y las formaciones pugnan por la tradición, conformando aspectos residuales, emergentes y dominantes de la misma (Williams, 2009).

A partir de estas coordenadas, se recuperan los sentidos en torno a la obligatoriedad de la ES que surgieron en las entrevistas realizadas:

Pensaron en meter a todos los pibes a la escuela secundaria, que sea obligatoria, porque todos se lo merecen, pero pasa que cuando metemos diez y uno no quiere, no sé si ahí lo estamos incluyendo u obligando. (Soledad -44 años – Escuela secundaria pública – ISFD- Historia)

Se confunde obligatorio con necesario. A los pibes les decís que es obligatorio y es como una imposición. Habría que mostrarles la necesidad de esa escuela, de que tienen que ir a la escuela... La obligatoriedad hay que romperla para mostrar la necesidad detrás de la obligación. (Pedro - 33 años – Escuela secundaria privada – ISFD - Historia)

Me parece que no dejaría librada a la suerte la obligatoriedad de la escuela secundaria. A la suerte de si querés venir, vení y sino no es obligatorio. (Manuel - 35 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Historia)

La palabra obligatoriedad no me gusta pero es lo que hay. Porque en realidad tendría que ser una opción pero que todo el mundo debiera ir, pero no por obligación. (Lucas - 50 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía)

No me gusta la palabra obligatorio porque es como que a uno lo llevan forzadamente, por la connotación, pero con la posibilidad que todos los jóvenes y adolescentes puedan estudiar en ese nivel. (Agustín - 61 años – CENS – Universidad - Comunicación social)

Creo que es comprender que la educación es un derecho... van como diciendo “Me obligan a venir acá... porque me obligan.” Entonces cambiar la visión: “Me obligan a pensar que es un derecho.” “No pensarla desde una obligación sino pensarla desde un lugar de derecho. (Laura - 31 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social)

De estos relatos se desprende un sentido de obligatoriedad sedimentado en la historia del sistema educativo argentino, a partir de cómo operó tal obligatoriedad en la historia del nivel primario y que se relaciona con la lógica de la imposición de derechos (Sarlo, 1998) —“me obligan a pensar que es un derecho”— o de inclusión por homogeneización (Dussel, 2004). Una lógica que tiene la paradoja de intentar democratizar mediante una forma autoritaria. Desde la misma, se plantearía como obligación de los/as alumnos/as a asistir a la escuela independientemente de su voluntad. De esta manera es posible comprender el relato de una estudiante que entiende la obligatoriedad como algo contrario a la inclusión, dado que lo propio y particular de cada estudiante se vería socavado.

Por último, es posible afirmar que este sentido adosa la responsabilidad al sujeto aprendiente sin recuperar un vínculo que requiere mayor complejidad como también un sentido político de la obligatoriedad; una historización de esta en el sistema educativo y una reflexión sobre el vínculo entre los derechos de los/as ciudadanos/as con las responsabilidades estatales.

El segundo sentido —y a “contrapelo” del anterior— relaciona obligatoriedad con las responsabilidades del Estado, las instituciones, la docencia y/o la enseñanza. Es decir, a diferencia del primero, que pone el foco en el que aprende, este estaría ligado a las condiciones sociales, culturales y pedagógicas que harían posible la escolarización de la población. Se entienden como obligatorias ciertas condiciones que debería reunir el

contexto para que se efectivicen la escolarización y la apropiación de los saberes por parte de los/as estudiantes. En las entrevistas realizadas, algunos/as estudiantes planteaban:

Si es obligatoria, deberían haber políticas que garanticen que sea obligatoria y entonces es un peso más a que sea de calidad.” “El mayor desafío es lograr que los chicos del secundario sigan estudiando y romper con esta reproducción de clases de que ‘bueno, este llega’, ‘este no llega’, ‘a este le da’, ‘a este no le da’. O sea que el desafío está desde las políticas pero también desde el hacer cotidiano. Si el profesor incentiva a los chicos a que pueden, a que son capaces de estudiar, que haya becas. (Iara - 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social)

No deja de ser una ley necesaria pero necesita ser acompañada por una cantidad de cosas que la hagan efectiva. ¿Va a haber que cambiar estrategias? Quizás sí, ¿habrá que hacer las cosas de otra manera? Probablemente sí. ¿Van a tener que tomarse otros tiempos? Si ¿Va a tener que cambiar el currículum? Probablemente ¿Los docentes van a tener que trabajar distinto y pensar de otra manera? Probablemente (Marcos - 27 años Escuela secundaria privada - Universidad – Comunicación social)

Siguiendo la hipótesis previamente presentada, la obligatoriedad de la ES sería un sentido en pugna con al menos dos acepciones. Una dominante que asigna la responsabilidad del individuo y que podría vincularse con la forma sedimentada de comprender la obligatoriedad de la escuela primaria.

En el segundo sentido, la responsabilidad sería del Estado, las instituciones y/o los/as docentes, de construir condiciones propicias para la escolarización y la apropiación de los saberes. Este sentido puede considerarse un emergente de la tradición pedagógica argentina y vincularse con el discurso emanado desde las políticas educativas de la primera década y media del siglo XXI, cuando el centro en la enseñanza, el derecho social a la educación y la preocupación por la construcción de igualdad ocuparon un lugar nodal (Vassiliades, 2015).

Por último, a los/as estudiantes se les preguntó en qué las instituciones los habían formado para enseñar en una ES recientemente obligatoria. En las respuestas se esperaba encontrar asociaciones entre los saberes provistos por la formación para ejercer la docencia en las escuelas secundarias bajo un mandato inclusivo. Fueron escasos los vínculos que se expresaron en ese sentido, incluso algunos/as estudiantes afirmaron que se los había formado muy poco o casi nada. Lejos de caer en un razonamiento a priori, la disociación entre la formación recibida y las exigencias que interpelan al trabajo de enseñar en una ES refieren al vínculo endeble que liga

obligatoriedad con desafíos de tipo pedagógico-didácticos y exigencias para el trabajo de enseñar. Más adelante se volverá sobre esto último.

4.3 El vínculo entre “la buena escuela” y los sentidos de selectividad y obligatoriedad de la escuela secundaria

En este capítulo se viene trabajando sobre los sentidos en torno a la selectividad y la obligatoriedad de la ES que expresaron los/as estudiantes entrevistados/as. A continuación, se presentarán algunos relatos de estos/as sobre la “buena escuela”.

Como se dijo previamente, la selectividad se puede relacionar con una impronta excluyente, autoritaria y homogeneizadora. Dado que son términos usualmente connotados negativamente, son también los rasgos que definirían a la escuela que no desean los/as estudiantes entrevistados/as en contraposición a una “buena escuela”. Ante ello es posible plantear que la selectividad es un sentido en retroceso. Pero entonces, ¿cuál es la escuela deseada? Respecto a la “buena escuela”, los/as estudiantes entrevistados/as plantearon lo siguiente:

Que tenga un equipo directivo que no discrimine, que tenga políticas de inclusión. Que si hay un problema se pueda resolver, que no se excluya a los chicos. La escuela ideal es que rompa con la escolarización para mí. Y por escolarización entiendo a la autoridad, las reglas, las prohibiciones, que están ahí porque sí, que son arbitrarias, solamente para enseñar que la escuela es un espacio en donde no se hace lo que uno quiere y que después encima esas prohibiciones, reglas y permisos, se extiende al cotidiano. (Iara - 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social)

Yo quisiera una escuela pública responsable que pueda contener pero que también pueda esmerarse por producir resultados. Que no tenga miedo a ser evaluado, a abrir las puertas, a que todo el mundo venga a opinar, a ser criticados también. (Alejandro - 35 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social)

Mi escuela ideal es una en la que se escuche todo y se respete todo pero en la que exista el conflicto. Pero sí en donde el conflicto exista, pero donde vayamos aplacando los grados de violencia. Eso es todo lo que puedo pedir. Primeramente, la violencia institucional, que es la principal... Formar a los estudiantes para el mundo complejo del siglo XXI. Que no es ni un mundo en el que una doctrina, un conjunto de ideas, un paradigma vaya a solucionar nada... El gran desafío hoy sería: formar sin tratar de imponer nada. (Marcos - 27 años Escuela secundaria privada - Universidad – Comunicación social)

Un lugar donde los chicos puedan aprender a pensar y se diviertan en la escuela pero no una diversión de vamos a hacer lo que queremos. Sino que disfruten de las materias que están haciendo y que le puedan encontrar un sentido. (Carolina - 32 años – Escuela secundaria privada – Universidad – Ciencias Sociales)

La pública, gratuita, inclusiva, participativa pero no inclusiva como igualativa. Inclusiva que reconozca las diferencias y que adentro de la institución no todos sean iguales, sino que se reconozcan las diferencias y se trate al estudiante como un ser individual. (Pedro - 33 años – Escuela secundaria privada – ISFD - Historia)

La escuela ideal sería que los chicos se expresaran y muestren como son. No confundirlo con una escuela idealizada donde los chicos estén calladitos y lean toda la bibliografía que les das.” (Soledad - 44 años – Escuela secundaria pública – ISFD- Historia)

Como se planteó en el capítulo 2, las posiciones docentes generan negociaciones con los discursos circulantes construyendo problemas y utopías particulares. En ese sentido, en las palabras de los/as estudiantes se expresan (al menos) cuatro debates propios del ámbito educativo. En primer lugar, la crítica a la visión homogeneizadora de la escuela en pos de una escuela abierta a la diversidad y la heterogeneidad. En segundo lugar, una sensibilidad en torno a la construcción de vínculos con los/as alumnos/as, en el marco una escuela incluyente y democratizante. En tercer lugar, una preocupación por el disfrute, el interés, la diversión y la motivación de los/as alumnos en clase⁴⁰. Por último, una escuela eficaz que sea capaz de demostrar resultados y ser evaluada.

A partir de la lectura de estos relatos es posible afirmar que la “buena escuela” se compondría de algunas de las siguientes características: inclusiva, diversa, contenedora, productora de resultados, desprovista de universales, divertida. Estas características evidencian cierta eficacia de diferentes discursos de los cuales los/as estudiantes entrevistados/as se sirven para dotar —mediante negociaciones siempre densas y complejas— de sentido a su práctica (Southwell, 2013). Cabe aclarar que indagar los motivos por los cuales ciertos discursos son más eficaces en la fijación de sentido excede a la presente tesis.

Para cerrar este capítulo es posible afirmar que la selectividad de la ES se expresa como un sentido connotado negativamente pese a la fijación que tiene en el formato escolar del nivel. Ante ello, se encuentran dos sentidos en torno a la obligatoriedad del nivel. En primer lugar, uno dominante, en el cual la responsabilidad sobre la escolarización recae en el individuo- alumno/a y que se puede vincular con el sentido que adoptó la obligatoriedad del nivel primario en sus orígenes. El otro sentido vincula

⁴⁰ Que el disfrute o el interés sea “la vara de toque” de las propuestas pedagógicas nos surge que la domesticación por la vía de la popularización (Simons y Masschelein, 2014) tiene relativa eficacia, cuestión que precisará futuras indagaciones.

la responsabilidad de la escolarización con el Estado, las instituciones y sus docentes. Este sentido emergente está emparentado con el discurso desarrollado en torno de las políticas educativas en Argentina durante la primer década y media del siglo XXI.

A la hora de analizar los sentidos que adquiere la “buena escuela”, se encontraron una serie de expresiones que hacen suyos los debates dominantes de los últimos años como la preocupación por la construcción de vínculos democráticos dentro del ámbito escolar, la elaboración de propuestas didácticas que interesen, motiven e incluso diviertan a los/as alumnos/as y la necesidad de contar con instrumentos de evaluación y de demostrar resultados.

Esta diversidad de sentidos acerca de la ES permite recuperar el carácter precario de esta (Dussel, 2017) como un espacio siempre por hacer, siempre a punto de ser destruido, como un espacio inestable. Una precariedad que plantea las posibilidades de intervenir en el estado de cosas, de poner en evidencia las exclusiones e imposiciones, así como de criticar o subvertir el estatus quo⁴¹.

En conclusión, en los relatos de los/as estudiantes entrevistados/as, la obligatoriedad y los desafíos pedagógicos que esta supone no formarían un punto nodal mediante el cual se construya una sensibilidad particular sobre los problemas educacionales. Como hipótesis tentativa, podemos afirmar que el significante “obligatoriedad” quedaría “atrapado” en un campo de sentidos articulado históricamente a partir de la obligatoriedad de la escuela primaria y que liga educación como tarea de homogeneización y a la noción de igualdad como lo mismo (Dussel, 2004; Terigi, 2012).

Esta hipótesis tentativa refuerza un supuesto ya planteado: las reformas y los cambios educativos nunca suceden en un vacío, más bien operan sobre capas sedimentadas que conforman nuevos híbridos (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001, citado en Birgin y Pineau, 2014). La cuestión, entonces, estaría en cómo intervenir pedagógica y políticamente a partir de estos híbridos. Lejos se está de obtener respuestas al respecto, aunque es posible afirmar que el carácter precario de la escuela y sus condiciones de perdurabilidad permiten marcar un rumbo para desanudar dicha hibridación.

⁴¹ Dussel (2017) afirma que la clave está en comprender que la escuela es en base a tres condiciones de perdurabilidad: materiales (recursos), estratégicas (condiciones políticas) y discursivas (hegemonía, las condiciones de discursividad que sustentan un montaje provisorio). Desde este planteo, la presente tesis solamente indaga de manera tentativa las condiciones discursivas de perdurabilidad de la escuela secundaria.

“Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor...”
Pennac, D. Mal de escuela.

Capítulo 5: Los territorios imaginados, deseados, rechazados e impensados donde enseñar

Las representaciones sobre las escuelas de práctica a las que asisten los/as estudiantes durante la formación contribuyen de diversas formas a la configuración de los territorios deseados, impensados, imaginados o rechazados donde enseñar. Debido a ello, en el primer apartado de este capítulo, se indagará la selección de escuelas de práctica docentes que realizan las instituciones formadoras en función de sus modalidades, las variaciones en el régimen académico y las actividades que allí realizan los/as estudiantes. También se indagarán las representaciones de los/as estudiantes entrevistados/as sobre el territorio en el que se encuentran y los contextos socioeconómicos en que anclan dichas escuelas. Por último, en el segundo apartado se analizará cómo fue la experiencia de los/as estudiantes en estas escuelas y de qué manera incidió en sus expectativas laborales y en sus aspiraciones futuras.

Cabe aclarar que en la FDI la duración de la práctica docente varía según el tipo de institución formadora. En los ISFD hay un desarrollo simultáneo de los tres campos de la formación⁴² y eso supone desarrollar el campo de la formación en la práctica profesional (práctica docente) desde el primer año. Esta característica del plan de estudios es propia del conjunto de los ISFD y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) contribuyó en el intento de amalgamar las propuestas curriculares de las diferentes jurisdicciones. A su vez los ISFD de la provincia de Buenos Aires en los dos primeros años realizan prácticas docentes en instituciones de educación formal y no formal. Allí los/as estudiantes hacen observaciones y tienen los primeros acercamientos al ámbito escolar y al aula. En el tercer y cuarto año del plan de estudios, la práctica docente consiste en asumir paulatinamente mayores responsabilidades y tareas vinculadas con el trabajo docente durante un mayor período de tiempo, tanto en el ciclo básico como en el superior de la escuela secundaria (ES).

En la Universidad, en cambio, la variación de los planes de estudios se articula con la autonomía universitaria, que construye condiciones para que cada institución

⁴² En la Resolución CFE N° 24/07 se establecen tres campos básicos de conocimiento: Campo de la Formación General; Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional

defina los trayectos. En la universidad analizada, el lugar de la práctica docente ocupa un lugar minoritario y se encuentra en el último año de cursada (como en la mayoría de las Universidades, aunque hay algunas excepciones). Si bien su duración es anual, la misma contempla asistir al nivel secundario durante un cuatrimestre y al ISFD en el otro cuatrimestre, en la medida en que el profesorado es para el nivel secundario y superior.

Si bien se analizan las representaciones que tienen los/as estudiantes sobre las escuelas de práctica y las experiencias que allí viven, cabe aclarar que el tiempo de duración de la misma es sustancialmente desigual, lo cual contribuye a experiencias diferentes, menos diversas y prolongadas de los/as estudiantes universitarios/as respecto a los/as de ISFD.

5.1 Las escuelas secundarias para la práctica docente. El territorio construido por parte de las instituciones formadoras

La masificación y la obligatoriedad han contribuido en la diversificación de la ES (Montes y Ziegler, 2012), en las variaciones de su régimen escolar (Baquero et al., 2012) y en la ampliación de los sectores sociales que las habitan, en un contexto atravesado por diversas desigualdades sociales (Tenti Fanfani, 2012). Ante dicha diversificación, la selección de escuelas secundarias para realizar la práctica docente resulta central a fin de ampliar y resignificar el imaginario que los/as estudiantes construyeron a lo largo de su trayectoria de vida y educativa sobre estas.

Ante ello, las escuelas de práctica a las que asisten los/as estudiantes pueden ser diferentes a las que conocieron en su trayectoria educativa en aspectos como: la ubicación territorial y el contexto socioeconómico; los recursos con los que cuenta la escuela; la población que recibe; la modalidad bajo la cual funciona; las variaciones de su régimen académico. En caso de que lo sean, la circulación por estas incide en las proyecciones a futuro de los lugares dónde los/as estudiantes imaginan, desearían, evitarían o desearían trabajar como docentes. En ese sentido, el análisis de la selección de escuelas de práctica docente y las experiencias ocurridas durante este trayecto de la FDI podría colaborar al momento de tomar decisiones por parte de las instituciones formadoras.

Por estos motivos, se analizan los relatos de los/as estudiantes entrevistados/as sobre las escuelas de práctica a las que asistieron teniendo en cuenta si es una escuela

bajo alguna modalidad⁴³, la ubicación territorial, el régimen escolar y las actividades que los/as estudiantes allí realizan.

La selección de dichas escuelas conforma un territorio particular. Entendiendo al territorio como un espacio a habitar. Las diferentes maneras de hacerlo están atravesadas por las condiciones de vida, las trayectorias biográficas y las posiciones sociales desiguales. De esta manera, diferentes subjetividades construyen lugares posibles, deseados, rechazados e inimaginables. En el plano del territorio se juega dónde es posible y legítimo estar y dónde no, dónde se desea estar y dónde se rechaza estar (Segura, 2015a).

A la vez, los sujetos sociales viven en territorios fragmentados. El trabajo de Charovsky (2013) ilumina al respecto al vincular las expectativas laborales de los futuros docentes con circuitos fragmentados por la dimensión territorial. En ese sentido, es preciso articular el análisis de la formación de profesores/as con una perspectiva territorial en la que se consideren (al menos) las escuelas secundarias a las que los/as estudiantes asisten para realizar su práctica docente. En consecuencia, los sentidos que los/as estudiantes de profesorado le asignan al trabajo de enseñar en la ES estarían ligados con esta dimensión territorial. Es decir, al espacio donde dicha experiencia cobra sentido.

La experiencia urbana es una conceptualización posible para analizar la dimensión territorial (Segura, 2015). Esta se encuentra constituida por tres aspectos. En primer lugar, la experiencia urbana actúa como mediación entre la forma espacial y la manera en que los actores la usan según el modo en que la incorporaron y el sentido que le atribuyen a dicha incorporación y uso. En segundo lugar, esta experiencia está atravesada por la construcción de límites sobre cómo los actores ven el espacio urbano y las personas que lo habitan. Cabe aclarar que estos límites más que delimitar relaciones ordenan las formas en que estas relaciones se producen, porque los límites conforman fronteras, centros, periferias, estar dentro, estar afuera, estar entrando, etc. Por último, la

⁴³ La Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, sancionada en el 2006, en su artículo N° 17 establece que la estructura del sistema educativo nacional comprende 4 niveles y ocho modalidades. A su vez, plantea que constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Estas modalidades son las siguientes: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

experiencia urbana intenta dar cuenta, no solo de cómo los actores sociales actualizan y reproducen representaciones, sino también de cómo esta experiencia puede articular lo vivido para hacer emerger innovaciones y cambios en las significaciones.

Si bien excede al presente trabajo el análisis de la implementación de la política educativa, es necesario enmarcar el presente trabajo en debates preexistentes, en preocupaciones recogidas y elaboradas en la legislación. Al respecto, existe legislación vigente sobre los criterios de elección de escuelas de práctica: la resolución del CFE N°24/07⁴⁴ establece que las escuelas asociadas deben ser diversas en relación a cuestiones como la ubicación (urbanas, periurbanas o rurales), la localización (céntrica o periférica), una dotación de recursos diversa, de contextos socio-culturales diferentes. Afirma, asimismo, que esto es de central importancia para propiciar el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. También para que los/as estudiantes tengan la oportunidad de conocer e interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. Esta resolución instruía al INFD a servir asistencia técnica y financiera a las provincias, pero también proponía la construcción de criterios con las Universidades⁴⁵.

Como se dijo anteriormente, se analizará cuáles fueron las escuelas secundarias a las que asistieron los/as estudiantes para realizar su práctica docente, en especial los criterios de elección de dichas escuelas, sus modalidades, el régimen escolar y las formas de trabajo docente que se encontraron. Más adelante, se interrogará de qué manera el tránsito por esas escuelas secundarias (en la instancia de la práctica docente) provoca reproducciones, re-significaciones o incluso la ampliación de los territorios posibles donde desempeñarse como docente. También de qué manera los/as estudiantes se encuentran, transitan y se apropian de modalidades del trabajo docente diferentes a dar la clase.

A partir de estas coordenadas conceptuales y de un mínimo antecedente normativo, se analizará la selección de escuelas de práctica a las que asistieron los/as estudiantes. Estos/as contaban lo siguiente:

Eran variadas. Para elegir tenías un Normal, uno de artes. Yo fui a la escuela media de Don Bosco, se encuentra en un contexto de ruralidad, está cerca de un asentamiento y casi todos los pibes vienen de ahí. (Laura - 31 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social)

⁴⁴ “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”

⁴⁵ Según informantes claves, la construcción de criterios junto con las Universidades aún no se llevó a cabo.

Fui al normal. Si bien uno va a ese Normal y está en el barrio más caro, lo que pasa adentro es otra cosa. No son del mismo barrio los chicos que van, eso me genera intriga. (Marcos -27 años Escuela secundaria privada - Universidad – Comunicación social)

Fui a una escuela técnica con un nivel socioeconómico medio bajo, no carenciado, pero algunos al límite, muchos de la zona del Dock Sud. Otra escuela que me tocó era un colegio también de clase media, media baja. Venían de varias villas cercanas, incluso de las villas que están al lado del Riachuelo. Es un edificio precioso porque era un edificio modernista creo, de principio de siglo, destruido, las aulas destruidas, los chicos se caían en el parquet levantado. Me pareció tremendo que estos bancos estaban hundidos, las sillas se caían, en esas condiciones estudiar... (Lucas - 50 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía)

Las escuelas las selecciona nuestra profesora de práctica con respecto a nuestros horarios. En tercer año mi residencia la hice en la escuela media N° 5, en Galicia y no me acuerdo la otra. Tuve un segundo año, tenía chicos entre 13 y 16 años. Es la escuela N° 8 de Lanús, es una escuela técnica. Es distinta y tuve un quinto año. (María Pía - 23 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía)

Las primeras clases que fui a dar en 2do año para el Fines y las suplencias tenía la sensación de qué me iba a encontrar y cómo me iban a recibir los estudiantes. La de 3ro la di en una escuela media, acá en Galicia y la de 4to fue la que me marcó mucho porque la hice en una alcaldía, en contexto de encierro. Me gustó la experiencia, por suerte la pude elegir y la verdad que me marcó. Es más, muchas veces me iba a mi casa con ganas de llorar porque lo que ves es feo. Me marcó a tal punto de que si me recibo este año, me gustaría hacer la capacitación para trabajar en contextos de encierro. Ahí está el compromiso. Cuando empezás a estudiar, yo decía “Me recibo y me voy a una provincia, tranquilo” ¿y qué voy a hacer a una provincia tranquilo? Para eso me voy a repartir pizza si voy a estar tranquilo. Y ahí te das cuenta cuando tomás el compromiso de la profesión. (Pedro - 33 años – Escuela secundaria privada – ISFD - Historia)

Respecto a los criterios de elección de las escuelas de práctica, en ambas instituciones son los/as docentes y autoridades quienes las seleccionan⁴⁶. En el profesorado de la Universidad, según las autoridades, la mayoría de los/as estudiantes provenían de escuelas secundarias privadas, sobre todo desde los últimos años. Al comparar esta apreciación con información cuantitativa de una encuesta⁴⁷ realizada, se

⁴⁶ En algunos casos las jurisdicciones y/o las instituciones tienen incluido en sus Reglamentos de Práctica cómo se seleccionan las instituciones en las que se realizarán prácticas. Para el caso de la Provincia de Buenos Aires, esto es regulado al nivel de cada institución por medio del Consejo Académico Institucional (CAI). Entre las tareas de este está construir y actualizar un proyecto de práctica institucional.

⁴⁷ En ambas instituciones se llevó adelante una encuesta que surgió en la articulación de los/as grupos de investigación de los siguientes dos proyectos: UBACYT “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación en la escena educativa fragmentada” y UNIPE “Formación de profesores en Argentina: Reconfiguraciones contemporáneas, autorización cultural y trayectorias en relación con las culturas y los saberes”. Dicha encuesta se centró en la indagación de las características socioeconómicas y culturales y las trayectorias educativas de los/as estudiantes, las diferencias entre estudiar en un ISFD y en la

encontró que el 49% de los/as estudiantes encuestados de las carreras de profesorado provenían de escuelas privadas. Este porcentaje se encuentra por encima del provincial en donde la matrícula del nivel secundario fue para el año 2015 de un 37%⁴⁸. Si bien no son datos estrictamente comparables, se puede apreciar una peculiar diferencia en donde los estudiantes provenientes de secundarios privados están sobre-representados en la institución respecto a la media provincial.

Ante esta situación, las autoridades consideraron de especial importancia realizar la práctica docente en escuelas públicas radicadas en diversas zonas cercanas a la Universidad dado que percibían “ciertos prejuicios” sobre los/as adolescentes y jóvenes que concurren a dichas escuelas y sobre la ES pública en general. Se referían a esta iniciativa como una pretensión explícita de ampliar la experiencia de los/as estudiantes en otros espacios, diferentes a los que habían recorrido en su trayectoria anterior y revertir estos prejuicios.

Respecto a la selección de escuelas de práctica en el ISFD, los/as estudiantes tienen la posibilidad de visitar instituciones de educación no formal como también en diversas modalidades de escuelas secundarias como es el Plan Fines, el Plan COA⁴⁹, escuela hospitalaria y en contexto de encierro.

Cuando se les preguntó si conocían o habían asistido a escuelas de alguna modalidad en particular, los/as estudiantes entrevistados/as plantearon lo siguiente:

Me están inquietando mucho las escuelas en contexto de encierro. Entonces por ahora tengo esa inquietud de querer ir a ver cómo sería dar clases, así con 1,50 mts, en un contexto de encierro. (Laura - 31 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social)

Yo desconozco si se implementan en la práctica, pero me parecen genial porque son todas estas cosas de generar nuevas estrategias en la realidad para generar inclusión verdadera. (Marcos - 27 años – Escuela secundaria privada – Universidad - Comunicación Social)

No, no pude ver nada de eso. Absolutamente nada. Primero entendiendo que iba una vez por semana a las escuelas y no podía conocer mucho la realidad educativa. Hacia preguntas pero no. (María Pía - 23 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía)

Universidad, diferencias entre cursar en el profesorado y en la escuela secundaria, los saberes disciplinares y pedagógicos necesarios para ejercer la docencia y un apartado que comparaba los/as docentes “de antes” y los/as actuales.

⁴⁸ Anuario estadístico 2015. Ministerio de Economía. Provincia de Buenos Aires.

⁴⁹ Mediante la Res. DGCyE N° 3039/03 en la Provincia de Buenos Aires crearon los Centros de Orientación y Apoyo (COA) para que jóvenes y adultos que cursaron el nivel secundario o polimodal puedan rendir las materias pendientes y terminar la escuela secundaria.

Por otra parte, se les preguntó si durante su estadía en la práctica docente habían realizado alguna otra actividad por fuera del dictado de la asignatura. Es decir, se les preguntaba si conocían o realizaron su práctica bajo formas de trabajo docente, como tutorías, preparación de alumnos para dar materias libres, clase de apoyo, trabajo en parejas pedagógicas, tutorías, atención domiciliaria a estudiantes con problemas de asistencia, coordinación de proyectos, etc. Entre los relatos recogidos, algunos/as estudiantes plantearon lo siguiente:

Casi todos los pibes vienen del asentamiento. Muchos trabajan, a veces tienen ausencia de los padres. Muchas problemáticas se trabajan en el aula. El desafío es que si no van a clase, por no quedarse en su casa, están en la calle. Para que no estén en la calle la escuela está planteando un espacio donde puedan hacer recreación. La otra problemática que tienen son las ausencias, lo que se empezó a hacer son talleres en otros horarios para que pudiesen venir, incluso las madres jóvenes con sus nenes y puedan terminar. Van a clase, quizá a un horario diferente para esa materia... (Laura - 31 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social)

No, en absoluto. Sé que existen. Cuando vos me las nombrás pienso y digo que es verdad que existe todo esto pero yo nunca supe ni se me ocurriría trabajar de eso. (Iara - 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social)

Una chica que había repetido, que estaba complicada con las materias, inclusive estaba rindiendo libre pero cursaba y vi que los compañeros, a pesar de que ella se sentaba sola, los compañeros la alentaban, la quería incluir y ella no quería. (Soledad - 44 años – Escuela secundaria pública – ISFD- Historia)

En ese sentido, las escuelas de práctica seleccionadas en ambas instituciones son de gestión estatal, ninguna es rural y algunas se encuentran en zonas céntricas y otras en zonas periféricas en el marco del sur del Conurbano Bonaerense.

En el caso de la Universidad hubo una ausencia de ofertas en otras modalidades como escuelas de adultos o en contextos de encierro. De todas formas, cabe mencionar que dos de las estudiantes entrevistadas estaban trabajando en el Plan Fines que funciona en la Universidad. De una manera no intencionada por parte de la carrera del profesorado, pero sí a partir de las iniciativas de la Universidad, los/as estudiantes pueden conocer y desempeñarse en otras modalidades de trabajo en la escuela secundaria.

Respecto al ISFD, se entrevistó a un estudiante que realizó su práctica docente en la modalidad de contexto de encierro, lo que dio cuenta de la disponibilidad de oferta

en diversas modalidades que tiene esta institución, en particular en el profesorado de Historia. Más adelante se recuperarán los efectos que generaron en los/as estudiantes el tránsito por otras modalidades.

Por otra parte, se analizó la variación del régimen académico de las escuelas secundarias a las que asistieron los/as estudiantes para realizar la práctica docente. Como se dijo previamente, resulta relevante indagar este aspecto porque existe un vínculo entre la permanencia del formato escolar y del régimen académico tradicional que a veces se convierte en un obstáculo para la ampliación de la cobertura del nivel secundario.

Antes de analizar la experiencia de los/as entrevistados, cabe preguntarse hasta qué punto las escuelas de práctica seleccionadas han redefinido dicho formato escolar y régimen académico. Esta pregunta excede los objetivos del presente trabajo, en tanto que su objeto no es el análisis de la implementación de la política educativa sino los sentidos acerca de la obligatoriedad de la ES construidos por los/as estudiantes. Por el contrario, cabe preguntarse de qué manera las experiencias en la práctica docente acercan a los/as estudiantes a contextos de experimentación y variación del formato escolar y del régimen académico.

En ese sentido, en la propuesta de ambas instituciones habría un reforzamiento de las formas “convencionales” de trabajo docente en la ES, a excepción del trabajo en parejas pedagógicas, ya que los/as estudiantes, mayoritariamente, no vivenciaron otras situaciones de trabajo en contextos de variación del régimen escolar e incluso se encontraron opiniones que desacreditan dichas variaciones bajo la metáfora del “parche” tal como afirmaba una estudiante:

Sí, son parches. No las vivencí pero sí escuché. De esto sí, que los alumnos tienen gabinetes psicopedagógicos, maestras que acompañan. Sí, es importante que se de todo esto pero yo creo que son parches, parches en la educación. Y porque no estamos agarrando de raíz el problema, estamos emparchando todo y no vamos a dónde tenemos que ir que sería creo que un poco más arriba, el ministerio o empezar a cambiar todos un poco, un compromiso real. (Carina - 32 años – Escuela secundaria privada – Universidad - Ciencias sociales).

Como señala Terigi (2009), aquí existe un desafío para las instituciones formadoras: procurar que los/as estudiantes participen en otras modalidades de trabajo docente en la ES, ya que estas experiencias posibilitan crear nuevos sentidos en torno al trabajo de enseñar, ligados con los desafíos que tiene este nivel educativo para modificar su matriz selectiva y conformar una matriz universalizada.

En conclusión, los/as estudiantes asisten a escuelas de práctica ancladas en territorios diversos que reciben a diferentes sectores socioeconómicos, transitan distintas modalidades (en el ISFD en mayor medida que en la Universidad analizada), pero las actividades que realizan y el régimen académico que transitan tienden a ser, en mayor medida, el mismo. En este punto es posible afirmar que se produce un reforzamiento de las “formas convencionales” de asumir la práctica docente (dictar una clase de manera individual en el marco de una disciplina), que se liga con la tradición dominante de concebir la organización escolar y el trabajo de enseñar en la ES.

5.2 Las experiencias durante la práctica docente en territorios diversos y en diferentes modalidades de escuelas secundarias

A continuación, se analiza cómo fue la experiencia en la práctica docente de los/as estudiantes entrevistados/as, cómo se vinculan estas experiencias con los lugares donde aspiran a desempeñarse como docentes, cómo reproducen, resignifican o crean lugares posibles en donde ejercer la docencia y qué sensibilidades habilitan sobre un territorio construido a partir de centros y periferias.

Para ello a los/as estudiantes entrevistados/as se les preguntó cómo fue su experiencia en las escuelas de práctica, se indagaron las representaciones sobre el territorio en donde estas se encuentran y sobre la población que reciben. También se indagaron los sentidos que adquiere el trabajo de enseñar en función del contexto socioeconómico en que se ejerce. Finalmente, se les preguntó cuáles eran sus expectativas respecto a la docencia.

Acerca de las representaciones sobre el territorio en donde se anclaban las escuelas y sobre la población que recibían, los/as estudiantes entrevistados/as planteaban lo siguiente:

No va a ser igual si trabajo con una escuela privada dentro de un country que si trabajo en la 1 de Don Bosco.” (Laura - 31 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social)

Puedo tener 3 horas en el High School y después trabajar en un colegio en el medio de un barrio muy carenciado y soy el mismo pero tengo que ser camaleónico para saber adaptarme al contexto, saber cuál es la dificultad de cada uno de esos contextos, para saber qué desafíos impone y siempre para tener una ética que no pueda desdoblarse tan fácilmente... No es lo mismo dar clase para un público de clase media, para un público de clase acomodada o para un público pobre. Son otros los requisitos, son otras las demandas y son otros los desafíos. (Marcos - 27 años – Escuela secundaria privada – Universidad - Comunicación Social)

Porque no podés ir con un esquema rígido de enseñanza, de conocimientos, sin tener primero una idea cabal de cómo es el contexto en que te toca enseñar. Me refiero a lo institucional; te puede tocar un colegio privado, que es un contexto socioeconómico tal vez diferente al de una villa o el de una zona un poco más marginal de la zona del Gran Buenos Aires, incluso de Capital.” “El docente tiene que estar preparado para lo que se presente. Tenés que estar preparado para un colegio de élite que sea, qué sé yo. tenés que estar preparado para todo. (Lucas - 50 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía)

La otra vez hablábamos con un compañero de esto, ir a enseñar a una escuela rural, a una de acá o a una privada, no significa que yo no tengo que seguir siendo la misma docente pidiendo respeto, escucha, y buscando estrategias de trabajo para con el grupo. No me parece que yo estoy calificada o no para trabajar en determinado ámbito. (Soledad - 44 años – Escuela secundaria pública – ISFD-Historia)

Sabemos que hay profesores que no les gusta ir a las escuelas periféricas. Creo que tiene que ver con la construcción personal de cada uno, con la forma de ser de cada uno. Pero estoy de acuerdo, el docente tiene que adaptarse a las realidades. (María Pía - 23 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía)

Hay docentes que funcionarían perfectos en una escuela privada, hay otros que no. Que funcionarían perfectos en lugares conflictivos porque tienen otras herramientas, otras ideas en sus cabezas que lo pueden llevar adelante y no bajan los brazos ante el primer problema de “con estos chicos no puedo. (Manuel - 35 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Historia)

Pareciera ser que la ubicación periférica de las escuelas secundarias se liga con un trabajo de enseñar bajo mayores exigencias. En ese sentido, en algunos/as estudiantes esta connotación pudo ser reelaborada a partir de la experiencia en la práctica docente. También otros/as estudiantes, si bien no tuvieron la oportunidad de asistir a escuelas periféricas durante la práctica docente, manifestaron su intención de radicar allí su trabajo en un futuro. Los motivos que expresaban iban desde la curiosidad hasta el el compromiso por estar en las escuelas periféricas, en tantos lugares que conllevan una mayor complejidad para ejercer la docencia. Lo que aquí interesa relevar es la presencia de posiciones sensibles a los contextos más exigentes para realizar el trabajo de enseñar y que dichos contextos están representados bajo una dimensión territorial como es la periferia.

Por otro lado, se indagaron las expectativas laborales de los/as estudiantes a fin de analizar de qué manera el territorio construido influía en ellas. Al respecto, estos/as planteaban lo siguiente:

Siempre voy a elegir los contextos que son los de mi vida. No tiene sentido que yo te mienta y te diga “A mí me gustaría ir a trabajar a una escuela en medio de Villa

Itatí y formar para la insurrección popular”. No, probablemente me sienta mucho más cómodo enseñando en el Alemán, en High School. Quizá tenga un pre concepto y voy a la escuela en Villa Itatí y digo “Trabajo bien, me gusta y me copa más que el otro” o quizá digo “No puedo y necesito volver al lugar seguro de mi vida. (Marcos - 27 años – Escuela secundaria privada – Universidad - Comunicación Social)

Al principio yo dije: “Voy a trabajar en las privadas.” Porque escuchaba a mi señora de cómo venía... Yo venía con cierto temor, qué va a pasar conmigo, con los chicos, ¿sacarán un arma? Porque encima si uno se deja llevar por todo lo que dicen los medios. Pero decidí que yo tenía que hacer, como todo el mundo, mi propia experiencia y después vería. Tenía un inicio un poco negativo, una expectativa negativa, por todo lo que yo venía enterándome. Hoy por hoy, las expectativas que yo siento es que tengo algunas ventajas, herramientas que he adquirido y que estoy adquiriendo acá en la Universidad y también en internet, con un curso de posgrado que estoy haciendo en el ministerio, que nos ayuda a entender mejor el contexto sociocultural y las nuevas juventudes. Eso me sirve un montón, ya no tengo ese temor de que me apuñalen a la salida, que me asalten. Porque la verdad algo de eso hay. (Agustín - 61 años – CENS – Universidad - Comunicación social)

Las privadas mucho no me gustan porque, mirá, yo hablo sin saber, no trabajé en ninguna privada pero las considero empresas. Son empresas. (Iara - 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social)

En escuelas de barrios carenciados, porque si en pleno centro de Avellaneda una escuela donde acudían chicos de clase media, media baja, pero aun centro de Avellaneda, todavía no pisé ninguna escuela que esté alejada de los centros urbanos. Qué sé yo, Villa Caraza, Villa Fiorito. Me gustaría el desafío ese a ver qué pasa.” (Lucas - 50 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía)

Siempre digo que me gustaría dar clases en escuelas periféricas. Me gustaría empezar a trabajar. Me gustaría estar en las escuelas periféricas, pero creo que cualquier escuela puede ser linda. (María Pía - 23 años – Escuela secundaria pública – ISFD – Geografía)

Me encantaría laburar en la escuela pública, en el Estado. Pero también hay que estar en lo privado, en donde no nos gusta porque ahí también aprendemos. No me molesta trabajar en una escuela con difícil acceso, no se me caerían las uñas. Es más, en Fines, di en Villa Corina - donde no quería ir nadie - fui y fue de 10. No discriminaría entre una escuela y la otra. Sí me gustaría sentir que yo dejo algo ahí. (Pedro - 33 años – Escuela secundaria privada – ISFD - Historia)

Tipo de escuela, pública, yo no quiero trabajar en escuela privada, aparte me aburriría yo sentarme y dar historia. Necesito la escuela pública yo. (Manuel -35 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Historia)

En los relatos de los/as estudiantes sobre sus aspiraciones futuras como también sobre el ejercicio del trabajo de enseñar y las exigencias involucradas, se encontró que la dimensión territorial genera efectos en la construcción de sentidos.

En el capítulo 1, se hizo referencia al declive del “cuerpo docente” como homogéneo e intercambiable y a una creciente fragmentación de la docencia según las desigualdades que constituyen los circuitos académicos diferenciados y territorios fragmentados (Charovsky, 2013; Ziegler, 2012). Estos relatos abonan esa hipótesis y también explicitan los desafíos que tiene el campo de la FDI en torno a la formación de profesores para la obligatoriedad de la ES.

En ese sentido, anteriormente se mencionó a un estudiante entrevistado del ISFD que realizó su práctica docente en un contexto de encierro. En esta práctica se puede afirmar que el estudiante atravesó una experiencia⁵⁰ que resignificó sus aspiraciones laborales, el sentido acerca del trabajo de enseñar y también la forma en que consideraba a las personas privadas de su libertad.

Y la de 4to fue la que me marcó mucho porque la hice en Alcaldía de Lomas, en contexto de encierro. Por suerte la pude elegir y me salió y la verdad que me marcó. Es más me marcó a tal punto de que si me recibo este año, me gustaría hacer la capacitación para trabajar en contextos de encierro... Podes cambiar, realmente si querés, muchas cosas porque a estos chicos que más de uno y yo mismo decía “A estos hay que matarlos, no sirven para nada. Están perdidos”. Y te das cuenta que no porque ahí adentro te abrazan, te dicen “Profe”, cariños... te das cuenta que precisan un Estado presente de verdad. (Pedro 33 años – Escuela secundaria privada – ISFD - Historia)

Ante la pregunta por la construcción de experiencias de igualdad, es posible plantear que la circulación por diversos contextos, diferentes a los conocidos previamente por parte de los/as estudiantes, como también por otras modalidades de la ES, habilitaría una sensibilidad particular en los sujetos respecto al trabajo de enseñar. Sensibilidad que está relacionada con las estrategias pedagógicas construidas por las instituciones para que sus estudiantes transiten por determinados contextos socioeducativos durante la formación en la práctica docente. Estas estrategias están condicionadas por espacio asignado en el plan de estudios al campo de la práctica docente, que es desigual según el tipo de institución.

En el ISFD los/as estudiantes transitan la práctica docente simultáneamente con los otros campos de la formación, lo cual permite un acercamiento procesual al ejercicio de la docencia y una circulación por escuelas secundarias más variada. En cambio, en la Universidad, la práctica docente en el nivel secundario se presenta al final de la carrera y en un solo y único cuatrimestre. En ese sentido, hay una relación paradójica entre lo

⁵⁰ Tomamos el concepto de *experiencia* como aquello que “nos pasa” (Larrosa, 2009).

condensada que está la práctica docente en el ámbito universitario y lo relevante que es en el marco de la FDI.

Anteriormente se desarrolló el concepto de *experiencia urbana* para reflexionar sobre las maneras en que la construcción territorial de las escuelas de práctica resignificó las expectativas laborales y el sentido del trabajo de enseñar en los/as estudiantes. Como se planteó previamente, la experiencia urbana se refiere a cómo los actores actualizan y reproducen representaciones y también cómo esta experiencia puede articular lo vivido para hacer emerger innovaciones y cambios en las significaciones. En ese sentido, el tránsito por las escuelas de práctica implica reflexionar sobre el imaginario construido sobre las escuelas secundarias que porta cada estudiante.

En el caso analizado, la ampliación o resignificación del espacio escolar habría operado en mayor medida en relación con el anclaje territorial de las escuelas de práctica, en especial cuando éstas se encuentran en zonas periféricas. Mayoritariamente, los sujetos consideran que las zonas periféricas serán espacios más exigentes respecto al trabajo de enseñar.

Ambas instituciones formadoras (cada una con una propuesta de formación en la práctica docente desigual) generan instancias específicas a través de las cuales algunos/as estudiantes asisten a tales escuelas periféricas. En función de la experiencia allí vivida, algunos/as resignifican los sentidos en torno a las mismas, aunque no todos/as acceden a dicha experiencia, quedándoles como un interrogante pendiente a responder durante su desempeño profesional futuro. Para otros/as, en cambio, permanece el sentido de la periferia como un espacio a evitar.

En ese sentido, resulta pertinente destacar la relevancia de la selección de las escuelas de práctica a partir de criterios pedagógicos, porque, mediante la experiencia atravesada en dichas escuelas, los/as estudiantes pueden resignificar el territorio imaginado, deseado, rechazado y hasta inexistente acerca de dónde trabajar.

Finalmente, resta marcar que si bien los/as estudiantes transitan un territorio heterogéneo, las tareas que realizan son bastante similares entre sí, consistentes en el dictado de clases durante la hora cátedra, de forma individual y en el marco de la materia/disciplina. Si bien se hallaron algunos reconocimientos e intereses respecto a otras formas que adopta el trabajo escolar, estos se manifestaron como deseos de los/as estudiantes que no pudieron acceder a estas modalidades en su trayecto por la formación inicial. Sin embargo, también se encontraron algunas manifestaciones que evidencian la

ausencia de representación sobre estos espacios como lugares posibles de trabajo e, incluso, formas peyorativas de referirse a ellos.

En síntesis, las escuelas secundarias a las que asisten los/as estudiantes para realizar la práctica docente, el contexto en donde se anclan, sus posibles modalidades y las variaciones de su régimen académico son algunos de los aspectos mediante los cuales los/as estudiantes de profesorado pueden sensibilizarse sobre cuáles son los problemas educativos y desafíos pedagógicos que subyacen a la obligatoriedad de la ES, habilitando experiencias que permitan construir una sensibilidad ligada con la construcción de igualdad.

En futuras investigaciones se espera analizar la trayectoria por la educación superior de los/as estudiantes, particularmente los motivos por los cuales eligen las instituciones y los recorridos realizados previamente. En particular, de qué manera se representan a la institución en la que estudian en el mapa de la educación superior (atravesado por centros y periferias), de qué manera ellos/as mismos/as se posicionan como autorizados a transitar por dichos espacios, tanto hoy, en tanto estudiantes, como en un futuro, en tanto docentes.

“Si fracasamos en instalar a nuestros alumnos en el presente de indicativo de nuestra clase, si nuestro saber y el gusto de llevarlo a la práctica no arraigan en esos chicos y chicas, en el sentido botánico del término, su existencia se tambaleará sobre los cimientos de una carencia indefinida.”

Pennac, D. Mal de escuela.

Capítulo 6: Los sentidos en torno al trabajo de enseñar en la actual escuela secundaria obligatoria

A lo largo de esta tesis se indagan los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria (ES) en la formación de profesores/as, entendiendo que allí radica parte del debate sobre la construcción de igualdad. Como se planteó en el capítulo 2, la igualdad en el ámbito escolar se vincula con la construcción de experiencias de “ser capaz de...” que permitan generar un tiempo de suspensión de las determinaciones sociales y promuevan la profanación⁵¹ de los saberes para volverlos un asunto común (Simons y Masschelein, 2014). Desde estas coordenadas, la construcción de igualdad se vuelve una cuestión pedagógica y, por lo tanto, el potencial de lo escolar se dirime en las formas de asumir el trabajo de enseñar.

Ante ello, el presente capítulo analizará los sentidos acerca del trabajo de enseñar de los/as estudiantes entrevistados/as que se encuentran (entre otras cuestiones) atravesados por diversas exigencias y desafíos. Además estos sentidos se configuran a partir de las tradiciones de la formación imperante en cada institución y tienen un estrecho vínculo con la exploración de alternativas didáctico-pedagógicas que permitan llevar adelante propuestas de enseñanza en un contexto signado por la desigualdad y los cambios contemporáneos que atraviesan a las subjetividades del siglo XXI.

6.1 Los saberes involucrados en la formación de profesores/as para la escuela secundaria

Los elementos que le dan sentido al trabajo de enseñar suponen una gran complejidad de discursos, biografías, trayectorias y experiencias, enlazados con los cuales los sujetos fijan sentido a la tarea docente. Si bien son varias las investigaciones que afirman que los docentes comienzan a formarse mucho antes del ingreso a la

⁵¹ “Un lugar y un tiempo profano, pero también las cosas profanas, remiten a algo desvinculado del uso regular (ya no es sagrado u ocupado por un sentido específico) y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re) apropiación del sentido” (Simons y Masschelein, 2014: 40)

formación docente inicial (FDI) (Alliaud, 2011), en el presente apartado se indagan las tradiciones de la formación docente (Davini, 1996) imperantes en cada institución y cómo influyen en la construcción de sentido sobre el trabajo de enseñar.

Estas tradiciones no son fijas ni homogéneas, más bien se encuentran en una arena de disputa. A su vez, son configuraciones de pensamiento y acción construidas históricamente y que en su institucionalización se incorporan en las prácticas y conciencia de los sujetos (Davini, 1996). En las instituciones que forman docentes, la organización y la cultura institucional, la prevalencia y jerarquización de algunos saberes por sobre otros o los grados de participación estudiantil y política son algunos de los elementos en los cuales se juegan las tensiones por fijar sentido.

Como se planteó en el capítulo 1, la formación de profesores/as en la Argentina se realiza en dos clases de instituciones (en los ISFD y en las Universidades) en donde prevalecen tradiciones particulares que dotan de una identidad específica a cada institución en cuestión. Indagar en profundidad cómo se compone la tradición en una institución resulta una tarea compleja que excede a la presente tesis. Por ello, solamente se plantearán algunos elementos para reflexionar sobre los sentidos del trabajo de enseñar en la ES obligatoria.

La formación docente para el nivel secundario está íntimamente vinculada con la ES tal como lo plantea Terigi (2008) con su hipótesis del *trípode de hierro*, que funciona como patrón organizacional de este nivel educativo y que está conformado por una clasificación fuerte de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Este patrón también condiciona la formación de profesores/as para el nivel secundario que está estructurado con una clasificación curricular fuerte en disciplinas. Por este motivo, la formación disciplinar tiene una mayor relevancia en el profesorado del nivel secundario en comparación con la formación docente para el nivel inicial o primario. Ahora bien, cada institución presenta sus matices, de los cuales daremos cuenta partir de la propuesta curricular.

La Universidad en donde se hizo la muestra oferta la carrera de profesorado y la de licenciatura lo cual genera que los/as estudiantes (mayoritariamente) se formen como licenciados/as y luego como profesores/as⁵². En ese sentido, la licenciatura los/as

⁵² Los profesorados universitarios se caracterizan por estar (mayoritariamente) “anexados” a las licenciaturas, aunque existen algunos profesorados (creados o modificados en los últimos años) que proponen un recorrido específico y diferenciado de las mismas.

vincula con otros ámbitos de incumbencia como es la investigación o la docencia en el ámbito universitario y el profesorado también habilita para ejercer la docencia en el nivel superior, construyendo otros horizontes y expectativas. A su vez las disciplinas que involucran estas carreras son conjuntos de campos de saber, como Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación o Ciencias de la Comunicación.

Aun así, a diferencia de otras Universidades en la cuales no hay una autoridad dedicada exclusivamente a la gestión y conducción del profesorado, en esta Universidad el profesorado cuenta con una coordinación, un recorrido curricular específico y una mayor cantidad de asignaturas pedagógicas. Según su coordinadora, la existencia de una dirección específica permite pensar las problemáticas y necesidades particulares del profesorado y desprenderse de lo que ella llama “lógica academicista” que prima en las instituciones en las cuales los profesorados dependen de las licenciaturas. La coordinadora también sostuvo que esto permite incorporar nuevas asignaturas optativas en función de la reflexión sobre la intersección entre lo disciplinar con lo pedagógico y el debate sobre los actuales cambios culturales que atraviesan a la sociedad.

Por otro lado, en esta Universidad luego de cursar el ciclo común⁵³ (que dura dos años) se inicia el ciclo superior en el cual están las asignaturas propias del profesorado. Por lo tanto, en la propuesta curricular, los/as estudiantes se vinculan con la formación pedagógica a partir del tercer año de cursada⁵⁴. A su vez, la práctica docente se realiza al final de la carrera y dura un cuatrimestre en el nivel secundario y otro en el NS. Al respecto, las autoridades del profesorado universitario destacaban el lugar preponderante que tiene la práctica docente en la propuesta curricular de los ISFD, en comparación con la otorgada por la Universidad. En las entrevistas realizadas a diferentes actores institucionales se manifestó la necesidad de contar con más tiempo para la práctica docente y que esta sea transversal a la carrera.

El ISFD en cuestión ofrece diversos profesorados de distintos niveles educativos, como también de distintas disciplinas para la ES. Cada profesorado forma para enseñar en un nivel educativo y, en el caso del profesorado para la ES, en una disciplina específica (historia, geografía, etc.). Respecto a la práctica docente, es

⁵³ Que habilita el título intermedio de diplomatura.

⁵⁴ Esto es mayoritariamente corriente en los profesorados universitarios en los cuales, para acceder a las asignaturas didáctico-pedagógicas y de práctica docente, es necesario cursar y aprobar una buena parte de las asignaturas de la disciplina académica.

necesario referirse a la creación del INFD (en el 2007) y, en particular, a resoluciones⁵⁵ sancionadas, en las cuales esta recobró un lugar preponderante en los planes de estudio al cursarse desde el primer año, simultáneamente con los campos de la Formación General y de la Formación Específica. A su vez, en los ISFD de la Provincia de Buenos Aires, la práctica docente en el primer año se realiza en espacios de educación no formal y a partir del tercer año supone el dictado de clase.

Al comparar la formación en ambas instituciones, surgen algunas diferencias que emanan de la propuesta curricular. Mientras que la formación pedagógica y la práctica docente atraviesa todo el plan de estudios del ISFD, en la Universidad las asignaturas pedagógicas se realizan a partir del tercer año y la práctica docente en el último. Por lo tanto, el ISFD permite un ingreso gradual a las escuelas y a los salones de clase, como también un involucramiento gradual en la práctica docente y en su reflexión. En cambio, en la Universidad el ingreso a la ES se realiza una sola y única vez y, por ende, tanto la experiencia como el tiempo dedicado a su reflexión son considerablemente menores.

Estas particularidades, sobre cómo se organiza el plan de estudios en cada institución, surgieron en las entrevistas a los/as estudiantes. En el caso de la Universidad, relataban lo siguiente sobre la formación recibida y los saberes necesarios para ser docente:

Se necesita más preparación práctica con y delante de los estudiantes, en las aulas delante de los estudiantes... Uno sabe mucho, te preparan mucho en alguna carrera, sos experto en una especialidad, en una ciencia y después vas allá y fallas. Y uno falla en transmitir ese saber. Porque en la facultad es muy distinto. Que uno sepa mucho de algo no significa que sepa transmitirlo. Yo no pensaba así eh. Esto lo aprendí acá, yo pensaba al revés. Que sí sabiendo algo, tenía que saber transmitirlo (Agustín - 61 años – CENS – Universidad - Comunicación social).

Aprendés también esto de las etiquetas, esto de la matriz moderna evolutiva que tenés que ser, hombre, heterosexual, blanco, y desde ahí empezar a romper y decir bueno, no, todos somos diversos. En esas dos materias aprendí eso. Ahí aprendí lo que es la infancia; porque yo llegué a la Universidad pensando que la infancia era natural. Después la verdad que yo no tuve muchas materias pedagógicas porque como al hacer la licenciatura hice un par de pedagógicas y te dan el título de profesorado (Iara 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social).

Estudiás para ser chef, si yo te doy todo teoría y después no sabés hacer una torta... Pero si en la carrera me hicieron hacer veinte mil tortas yo voy a saber hacer tortas.

⁵⁵ En especial la Res. CFE 24/07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

Acá falta, quizá, un poco de eso... Eso pasa mucho en el ámbito universitario. Capaz que uno es doctor en o es súper mega especializado en células y cuando da clases es un queso porque no sabe, nunca vio una materia de la docencia. Pero no lo sabe porque nadie se lo enseñó, no se formó para eso (Iara - 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social).

“Prácticas” es una materia que es necesaria porque estoy escribiendo mucho, estoy pensando qué tipo de docente voy a ser... primero empezó la psicología educacional a desarmar mitos como, por ejemplo, que la dislexia no existe... Didáctica es una materia medio pesadita, pero me dio aporte de qué tipos de docentes existen, categorías de docentes. Me hizo pensar una boludez que yo no sabía pero que esto de enseñanza y aprendizaje pensé que era lo mismo y no lo es... Nosotros no hacemos muchas materias, son siete nada más. (Laura - 31 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social).

Acá la Universidad no te forma en la parte de tener desde el primer año de la carrera prácticas en las escuelas. Entonces nosotros nos encontramos el último año con todas las prácticas juntas y es como todo concentrado y rápido y como que no sirve (Carolina - 32 años – Escuela secundaria privada – Universidad – Ciencias Sociales).

A partir de elementos como la organización institucional de la Universidad, la propuesta curricular del profesorado, la experiencia de los/as estudiantes y su reflexión sobre el recorrido realizado, se delinean ciertos rasgos de la tradición en la formación de profesores/as imperante en esta institución. Una tradición en la cual las instancias de aprendizaje en base a la práctica docente y el transitar las escuelas secundarias se presentan como una deuda o algo pendiente. Quedan como interrogantes qué efectos genera esto en el vínculo y qué efectos en la jerarquización entre los diferentes saberes involucrados en la FDI.

Por otra parte, los/as estudiantes entrevistados del ISFD relataban lo siguiente sobre los saberes necesarios para ser docente y sobre la formación recibida:

La pedagogía y la historia en sí van de la mano si vas a ser docente. Si sos historiador es una cosa, si vas a ser profesor es otra. Si sos historiador quizá ni precisés pedagogía porque vas a investigar, vas a escribir un libro. Si sos docente tenés que ir de la mano con la pedagogía con el conocimiento (Pedro - 33 años – Escuela secundaria privada – ISFD - Historia).

Creo que faltarían más pedagógicos, pero pedagógicos desde las ideas no tanto de si te enseñan a planificar o esas ponchadas que en realidad después... (Manuel - 35 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Historia).

El hecho de dar la geografía como si fuera el mero espacio contenedor de las cosas y no explicar que el hombre es el constructor de ese espacio que vivimos hoy. Creo que es importante abordar con profundidad la geografía desde los primeros años que acá pasa al revés. Nosotros tenemos más geografía en los últimos años, en

tercero y cuarto (María Pía - 23 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía).

Por una parte lo que es el conocimiento, lo que es la parte de conocimiento fáctico de los hechos o de lo que sea lo físico en el caso de la geografía, eso está. Pero para mí es fundamental una materia como psicología, como didáctica. Tanto la didáctica general como la específica. La específica, sobre todo... Pienso que esas son básicas. No sirve para nada solo saber de geografía, física e incluso social... No, no sirve para nada si no tenés un contacto con la realidad que nos toca vivir cada día (Lucas - 50 años – Escuela secundaria pública – ISFD – Geografía).

Al analizar los relatos de los/as estudiantes en el ISFD sobre las vacaciones en su formación o posibles cambios en la misma, las preocupaciones estaban dirigidas (mayoritariamente) hacia los saberes disciplinares. Específicamente, en la ausencia de algunos contenidos o la postergación a instancias más avanzadas de la carrera de algunas materias vinculadas al saber disciplinar. Esta situación surge, en particular, cuando deben realizar la práctica docente en los años superiores de la ES en asignaturas que tienen contenidos que se enseñan en tercer o cuarto año del profesorado. La emergencia de estas preocupaciones estaría dada por las necesidades formativas que surgen conforme los/as estudiantes realizan la práctica docente. Ante esto, el ISFD logra un acompañamiento procesual de los/as estudiantes en el rol docente, generando condiciones para que surjan preocupaciones sobre la formación en la disciplina recibida.

A modo de conclusión, se puede afirmar que los/as estudiantes dialogan y negocian con las tradiciones de cada institución, entendiendo que en cada institución habría afianzados un conjunto de temas y saberes con los cuales se forman a las sucesivas camadas de estudiantes. Saber la disciplina, cómo enseñar en términos de conocer su didáctica específica y cómo planificar son los lugares recurrentes con que los/as estudiantes dan cuenta de la formación que recibieron. Estos temas y saberes configuran un paradigma dominante en cada institución, cada una con sus particularidades.

Ahora bien, al analizar las entrevistas también se encontró que el sentido del trabajo de enseñar en la ES actual se compone de una serie de desafíos, problemas y exigencias sobre las cuales el único consenso pareciera ser que las formas de enseñanza de “antaño” (siendo la clase expositiva o magistral su mayor exponente) ya no resuelven la enseñanza ni el aprendizaje de los contenidos y sería necesario explorar otras alternativas. En efecto, cabe preguntarse cuáles son los desafíos y exigencias con que los/as estudiantes entrevistados/as ligan el trabajo de enseñar.

6.2 Exigencias para el trabajo de enseñar en la actual escuela secundaria obligatoria

Como se viene planteando, el sentido del trabajo de enseñar se establece a partir de negociaciones con diversos elementos que servirían como un terreno fértil para elaborar respuestas ante las preocupaciones, los problemas, los desafíos y las exigencias involucrados y que, en parte, tienen su origen en las experiencias vividas y en las contingencias propias de la actual ES. Partiendo de este supuesto, a continuación se indagará cuáles son los desafíos y exigencias vinculados al trabajo de enseñar en la actual escuela ES para los/as estudiantes entrevistados/as.

La escuela es un lugar de intersección del espacio social, es decir un nudo en una red de prácticas que se expande en sistemas complejos que comienzan y terminan fuera de esta (Nespor, 1996 en Dussel, 2017). En ese sentido, una serie de prácticas relacionadas con los cambios en la cultura contemporánea inciden en la dinámica escolar diaria. Entre estos cambios, que son muchos y variados, podemos encontrar: el declive de las instituciones como fuentes legitimadoras del trabajo con otros (Dubet, 2006); la diversificación de dispositivos mediadores con los saberes y las culturas, como la cultura digital y la primacía de la imagen por sobre la letra que ocupan un lugar relevante como mediadores legitimados en la transmisión (Dussel, 2012, 2015; Serres, 2016) y el dinamismo y diversificación de la cultura juvenil (Tenti Fanfani, 2012), entre otros. Estos cambios provocan efectos en las subjetividades que habitan la escuela, propias de las nuevas generaciones del siglo XXI.

En ese sentido, esos cambios, como también la obligatoriedad de la ES, resignifican las responsabilidades pedagógicas ligadas al trabajo de enseñar y generan nuevos desafíos para las propuestas pedagógicas y didácticas a llevar adelante. A su vez, este proceso de cambio implica un declive de la clase expositiva o magistral como herramienta didáctica para lograr la transmisión pedagógica y también como herramienta de gobierno para conducir la clase. Como se señaló en el capítulo 1, estos desafíos para las propuestas pedagógicas y didácticas pueden leerse, desde otras perspectivas, como una sustitución de “dar la clase” por “hacerla o gestionarla” a partir de dispositivos, artefactos y herramientas (Falconi, 2016).

Ante este escenario, cabe preguntarse cuáles son las exigencias, las dificultades, los desafíos y las demandas con que se encuentran los/as estudiantes de profesorado al transitar las aulas de ES, en el marco de la práctica docente.

En las entrevistas se les preguntó acerca de su experiencia en la práctica docente, qué desafíos y aprendizajes se encontraron en la misma y cuáles fueron los criterios con los que pensaban y preparaban sus clases. En relación con estos temas, contaron lo siguiente:

Los pibes vienen con una lógica de que el profesor les da preguntas. La primera está en el primer párrafo, la segunda en el segundo, y así... Entender que mediante un video se puede hacer más dinámica la clase. Los recursos, el hecho de buscarlos. Informarse. Les hice una línea de tiempo con imágenes de los procesos. El hecho de entender que la tecnología está dentro del aula se quiera o no... A mí no me gusta ser solo expositiva, solo pararme y decir lo que sé, me gusta que sea un intercambio. Respecto a las actividades lo que hacía era recorrer todo el tiempo el aula y que ellos me pregunten lo que no entendían. Es estar acompañándolos, dándoles las herramientas, recorriendo y no quedarse sentada esperando que terminen la actividad... (María Pía - 23 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía).

Habíamos preparado que lean y no leen nada. No les gusta leer, detestan leer... No podes trabajar solo con bibliografía porque es imposible que se dediquen solo a leer pura y exclusivamente algo que seleccionaste. Nosotros por ejemplo trabajamos mucho con los videos, el celular, buscar en google (Soledad - 44 años – Escuela secundaria pública – ISFD- Historia).

Me di cuenta que los chicos son muy de “te copio lo que dice acá y nada más” pero eso también hay que trabajarlo. Le tienen miedo al papel, le das un poquito mucho para leer y “Eh, ¿todo esto tengo para leer? Después lo leen pero les da impresión.” Para mí es por las nuevas tecnologías, me pasa a mí mismo que desvío y estoy con el celular y digo, “para, dejá eso ahí, seguí, qué te pasa (Manuel - 35 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Historia).

No se ponen a leer en un celular, en la computadora, no importa en donde, en algún lado tienen que leer con algún soporte, pero no se está leyendo eso, entonces hay muchos problemas de ortografía, muchos problemas de sintaxis, de semántica... Cuando iba a un curso tenía incorporado de la Universidad que llega el docente y es una exposición oral, un discurso, monólogo casi y el pizarrón lo usa ahí y nada más. Y ahí tuve que ver que los chicos son adolescentes, que por más que yo haga un recorrido conceptual graficado, son chicos... Como es ahora que un adolescente no se te caya, no es como cuando éramos chicos, no pide permiso, se levanta, hace un chiste (Agustín 61 años – CENS – Universidad - Comunicación social).

Algunos/as relataron las dificultades que se les presentaban a la hora de proponer lecturas y realizar abordajes críticos a partir de las mismas. Ante estas dificultades se abrían camino con la exploración de otras alternativas, como la utilización de recursos que no sean la letra escrita. En ese sentido, otros/as estudiantes dijeron lo siguiente:

Entonces generar estrategias para activar un poco. Con imágenes, con algo de música, con lo que sea, que son para generar estímulos para el aprendizaje. Estrategias de enseñanza en cuanto a uso de estímulos, de estrategias, dialógicas, de intervención, de generar participación y de escucha a los estudiantes (Alejandro - 35 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social).

Y les llevamos películas, pero siempre relacionándolos con todos los temas que íbamos viendo. Llevábamos videos, actividades, hacerlos pasar al pizarrón, eso les encantaba. Se sentían parte... Los chicos hoy tienen un montón de factores que influyen, ya sea la comunicación, la tecnología, el celular, todas esas cosas yo no las tenía en la escuela. Todos esos son factores de distracción, es difícil dar una clase con todas estas cosas dando vuelta... (Carolina - 32 años – Escuela secundaria privada – Universidad – Ciencias Sociales).

Como narran estos/as estudiantes, para organizar sus clases y presentar propuestas que logren enseñar lo que pretendían, intentaban explorar otros recursos didácticos que mediaran con los saberes y las culturas de una manera diferente. Pareciera que esta exploración surgía de una lectura sobre cómo sus alumnos/as encuentran en las tecnologías de la información y la comunicación una mediación singular con los saberes y las culturas. A su vez, esta exploración pareciera estar signada por un lugar más activo de parte de los/as alumnos, a partir de lo cual surgen cuestiones como “estímulos de aprendizaje” o actividades que “encanten”. En ese sentido, otros/as estudiantes relataban lo siguiente:

Para mí sería muy importante poder organizar salidas para que veamos, para que palpemos, para que toquemos con la realidad lo que estamos hablando. Es importante lo audiovisual... El año pasado fueron más fotografías para que comparen, me tocaron biomas. Poder participar con las netbooks y buscar imágenes satelitales... Por suerte en las instituciones que estuve haciendo la práctica permitían el uso del celular y de las netbook, por supuesto. Pero el uso del celular para tareas. No obstante, había muchos que estaban colgados con el mensajito y depende todo de cómo puedas negociar eso... Hay que romper la clase típica de siempre que es el pizarrón y la tiza, de responder 4 preguntas y ya está.. (Lucas -50 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía).

Debería formarse a profesionales que sepan cómo moverse en la realidad. Me tocó una escuela en la que había 12 alumnos y yo tenía que dar Comunicación. Dije “Acá no puede pasar nada extraño. No hay nada que me pueda alterar”. Yo estaba tan soberbio de que, dada mi experiencia era fácil que preparé las clases solo confiando en que mi actuar docente iba a ser suficiente y que yo iba a ser tan atractivo... La única estrategia era la clase expositiva mucho más parecida a la de superior, centrada en mí. Y eso funcionó -y yo di 4 clases- durante 3. En realidad funcionó en 2 clases y si mirás más fijo funcionó en una. Me choqué con que la estrategia tiene un límite porque explícitamente me demandaron el cambio (Marcos - 27 años Escuela secundaria privada Universidad – Comunicación social).

Trabajé mucho con imágenes y les di unas imágenes que saqué de internet de unos ilustradores. Mi compañera llevó canciones de Calle 13. El criterio es siempre de acercar los conocimientos hacia ellos... Solamente escuchan y no hacen nada. Tienen los auriculares. En mi época teníamos los celulares con tapita que, a lo sumo, teníamos un mensaje de texto. Por más que lo abras no hay nada, ahora sí. Ellos lo usan todo el tiempo, los chicos de ahora. Están sentados y tienen los auriculares puestos. Y el celular en la mano... Nosotras teníamos que adecuarnos en las prácticas a todo lo que aprendimos y romper con lo magistral que es mi gran problema (Iara - 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social).

A lo largo de estos relatos se puede observar las dificultades que tuvieron los/as estudiantes al proponer clases de tipo magistral o expositiva. La presencia constante de diferentes dispositivos tecnológicos en las clases provoca condiciones de desatención, a la vez que son potenciales recursos didácticos. A su vez, se encontró un consenso creciente en el uso de la imagen como soporte de la enseñanza y una dificultad ante propuestas que supongan mediaciones con preponderancia de la letra escrita. Ante esto, cabe preguntarse cuáles son las operaciones intelectuales que demandan estos cambios y cuán complejas son dichas operaciones (Dussel, 2015).

En suma, en los relatos recolectados se encontraron diversas opiniones en torno a las exigencias y los desafíos que presenta la transmisión pedagógica hacia las nuevas generaciones del siglo XXI. Estas exigencias, si bien no son estrictamente “nuevas”, se resignificarían en un escenario envuelto por elementos emergentes como la obligatoriedad del nivel, las subjetividades de los/as adolescentes en el siglo XXI y la mediación con las culturas y los saberes que genera la cultura digital. En particular surgieron temas como la percepción de una resistencia y/o dificultad para la lectura por parte de los/as alumnos/as de la ES; la presencia constante de dispositivos tecnológicos como celulares y auriculares que generan altas condiciones para la dispersión en clase; la sensación de la obsolescencia de la clase expositiva o magistral y la necesidad de explorar y utilizar diversos dispositivos, artefactos y herramientas para “hacer clase” (Falconi, 2016) con un fuerte énfasis en la imagen por sobre la letra escrita.

Es decir, a partir de la práctica docente, los/as estudiantes consideran necesario explorar diversas estrategias didácticas en las aulas de la ES. Ante lo cual surge la pregunta de cuál es el horizonte pedagógico que promueve esta exploración de alternativas, cuáles son los problemas educativos que se plantean solucionar con un cambio en la lógica bajo la cual se piensa una clase en la actual ES. Es posible pensar que aquí podría haber un punto nodal mediante el cual se encadenen los sentidos acerca del trabajo de enseñar en la ES y los saberes adquiridos durante la FDI. Este punto

nodal se constituye a partir de la definición sobre cuáles son los desafíos pedagógicos a la hora de “hacer la clase” y se encuentran en tensión con (al menos) dos significaciones. En primer lugar, con la concepción que estos desafíos están orientados a recuperar el gobierno de la clase a partir de una lógica distinta a la pastoral (Hunter, 1994), lógica que, por cierto, tuvo su mayor eficacia en el nivel secundario por sobre los niveles educativos previos. En segundo lugar, con la concepción de que estos desafíos están orientados en “colocar algo sobre la mesa” a fin de generar condiciones para su profanación y vivenciar experiencias de “ser capaz de...” (Simons y Masschelein, 2014).

De ningún modo consideramos que esta tensión resulte una oposición o tenga que ser pensada de forma binaria. Por el contrario, se señalan esos dos elementos porque la primacía de alguno de ellos genera efectos en la definición de los problemas educativos, en el sentido del trabajo docente y en lo que se espera que los/as alumnos/as hagan en clase.

En conclusión, los sentidos acerca de la obligatoriedad de la ES en la formación de profesores/as son subsidiarios de las formas de asumir el trabajo de enseñar por parte de los/as estudiantes entrevistados/as. Tales formas están dadas por una negociación densa entre, al menos, dos elementos. En primer lugar, el vínculo que establecen los/as estudiantes con los saberes disciplinar, pedagógico y práctico y el cual es diferente según el tipo de institución en el que se estudia y que genera, en consecuencia, distintas preocupaciones sobre las redundancias, vacancias o falencias de la formación recibida.

En segundo lugar, cuáles son los desafíos pedagógicos del trabajo de enseñar en la actual ES según los/as estudiantes entrevistados/as. Tales desafíos están relacionados con la necesidad de explorar alternativas a la clase magistral, en la medida en que “dar la clase” entra en declive y emergen escenas ligadas con “hacer la clase”, que suponen el uso de diversos artefactos y dispositivos. Esta exploración se rige a partir del supuesto que los/as estudiantes tienen, que es que sus alumnos se vinculan con los saberes y las culturas preponderantemente mediante la imagen la cual tendría una mayor eficacia respecto a la letra escrita como recurso de enseñanza.

En conclusión, la formación de profesores/as para la obligatoriedad de la ES cobra mayor potencialidad a partir de una experiencia prolongada, procesual y diversa en las escuelas secundarias y sus salones de clase, experiencia que tiene mayores condiciones de realización en el ISFD que en la Universidad. También resulta nodal la reflexión sobre cuáles son las estrategias didácticas y pedagógicas —diferentes a las

otrora dominantes— que permitan no sólo la escolarización de la población en el nivel educativo, sino también la apropiación de los saberes que la ES tiene el mandato de transmitir.

“Nuestros “malos alumnos” (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciaciones acumuladas sobre un fondo vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor. Si fracasamos en instalar a nuestros alumnos en el presente de indicativo de nuestra clase, si nuestro saber y el gusto de llevarlo a la práctica no arraigan en esos chicos y chicas, en el sentido botánico del término, su existencia se tambaleará sobre los cimientos de una carencia indefinida.”
Pennac, D. Mal de escuela.

Conclusiones:

Esta tesis inició con la siguiente pregunta problema: cuáles son los sentidos que se construyen en la formación de profesores/as acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria (ES). A partir de esta derivaron las siguientes preguntas específicas: Cuáles son los sentidos acerca de la obligatoriedad de la ES y las representaciones sobre la “buena escuela” construidos por los/as estudiantes de profesorado; Cuáles son los territorios de ES que estos/as transitan durante la práctica docente; como es la experiencia en dicha práctica y cuáles son las exigencias y los desafíos que se les presentan en ella.

Se llevó a cabo una exploración con la finalidad de encontrar algunas respuestas para dichos interrogantes y ante lo cual desde un paradigma interpretativo se buscaron recurrencias y regularidades en los relatos de los/as estudiantes entrevistados/as. En ese sentido, la pregunta problema planteada se desagregó en tres aspectos que contribuyen en la construcción de sentido acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as y que se analizaron en los capítulos 4, 5 y 6.

El primero de estos aspectos es el análisis de los sentidos en torno a la obligatoriedad de la ES y las representaciones de la “buena escuela” de los/as estudiantes entrevistados/as. En segundo lugar, el territorio construido de ES durante la práctica docente y las experiencias allí vividas por estos/as estudiantes. Por último, el análisis de los sentidos acerca del trabajo de enseñar en la actual ES obligatoria, en relación con las tradiciones en la formación de cada institución (ISFD - Universidad⁵⁶) y

⁵⁶ Se hace referencia a la Universidad y al ISFD en donde se realizó el trabajo de campo sin intenciones de hacer generalizaciones sobre el conjunto de este tipo de instituciones.

con aquello que se define como lo desafiante y lo exigente de este trabajo. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos sobre cada uno de estos aspectos.

Como se planteó en el capítulo 4, la obligatoriedad se encuentra en tensión entre dos sentidos diferentes. Uno dominante, en el que recae en el alumno/a y su entorno la responsabilidad por escolarizarse y se puede vincular con la manera en que se estableció la obligatoriedad del nivel primario a fines del siglo XIX. En cambio, otro sentido (emergente) responsabiliza al Estado, las instituciones y sus docentes de la escolarización en la ES y de los aprendizajes que los/as alumnos⁵⁷/as allí realicen. Este último sentido se asocia con el discurso que acompañó las políticas educativas emanadas por el Estado Nacional argentino durante la primera década y media del siglo XXI. A su vez, las representaciones sobre “buena escuela” expresan los debates dominantes de los últimos años, signados por temas tales como: la construcción de vínculos democráticos en la escuela; la preocupación por los intereses, la motivación y el divertimento de los/as alumnos/as y la necesidad de utilizar evaluaciones que permitan demostrar resultados.

Resulta significativo problematizar en la FDI el sentido dominante de la obligatoriedad (ligado a la responsabilidad del individuo y al vínculo entre homogeneización y escolaridad) que desarticula los desafíos político-pedagógicos de los desafíos didáctico-pedagógicos. En ese sentido, sería relevante problematizar dos cuestiones. En primer lugar, qué significó la obligatoriedad en los inicios de la escuela primaria a fines del siglo XIX y qué significa en pleno siglo XXI en una escuela secundaria masificada pero con un origen selectivo. Por último, qué estrategias permitirían ligar los problemas didácticos-pedagógicos de la transmisión y apropiación de los saberes en las escuelas secundarias con los desafíos que anuncia la obligatoriedad del nivel.

Considerando el sentido dominante asignado a la obligatoriedad de la ES y las representaciones sobre “la buena escuela” es posible afirmar que el significante obligatoriedad no forma un punto nodal a partir del cual se configura una sensibilidad que defina los problemas educacionales de este nivel educativo y en consecuencia los desafíos a los que se enfrentan los/as docentes del mismo. Este significante queda “atrapado” en un campo semántico articulado históricamente a partir de la

⁵⁷ En la presente tesis se denomina “estudiantes” a quienes estudian en el nivel superior y como “alumnos/as” a quienes estudian en el nivel secundario.

obligatoriedad de la escuela primaria y que lo liga a la educación como tarea de homogeneización y a la noción de igualdad como lo mismo.

Por otra parte y como se desarrolló en el capítulo 5, el territorio construido de escuelas secundarias durante la práctica docente puede re-significar el espacio escolar. En ello incide el anclaje territorial de las escuelas, en especial cuando se encuentran en zonas denominadas “periféricas”. Por lo tanto, la experiencia en las escuelas de práctica tiene el potencial de provocar modificaciones en el imaginario sobre las escuelas secundarias y resignificar el territorio construido, posibilitando la movilización de los sentidos en torno al trabajo de enseñar y las aspiraciones laborales de los sujetos.

Ahora bien, como se señaló en el capítulo 5, la práctica docente en el conjunto de los ISFD, y específicamente en el que se trabajó, tiene un desarrollo simultáneo desde el primer año con los campos de la Formación General y de la Formación Específica, lo cual permite una experiencia más gradual y prolongada en la práctica docente, además de un recorrido por escuelas secundarias más diverso. De todas maneras, ambas instituciones formadoras generan condiciones para que, al menos, algunos/as estudiantes transiten estas “escuelas periféricas” o de otras modalidades. En ese tránsito, se encontraron experiencias que resignificaron los sentidos en torno al trabajo de enseñar y los territorios posibles donde hacerlo. Es posible concluir que circular por contextos diversos y/o en otras modalidades de la ES puede habilitar una sensibilidad particular en los sujetos respecto al trabajo de enseñar y a los problemas educativos que subyacen a la obligatoriedad.

A su vez, la formación docente para la obligatoriedad de la ES supone abordar el sostenimiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as y una preocupación especial sobre cómo garantizar una mejor y mayor apropiación de los saberes. Partiendo de este supuesto, se encontró un punto problemático, los/as estudiantes no recuperan una reflexión pedagógica sobre los diversos roles que involucran al trabajo docente en las actuales escuelas secundarias y esto supone no concebir el trabajo docente en tareas que van más allá del dictado de clase tradicional. En ese sentido, queda como trabajo pendiente poder ofrecer a los/as estudiantes instancias en las cuales la práctica se realice bajo otros formatos y con otros roles, diferentes de la tarea docente con la modalidad del dictado de clase durante la hora cátedra y de forma individual, en el marco de la materia/disciplina.

En conclusión, se hallaron diversas estrategias pedagógicas que realizan las instituciones formadoras mediante las cuales los/as estudiantes de profesorado pueden

sensibilizarse sobre cuáles son los problemas educativos y desafíos pedagógicos que subyacen a la construcción de experiencias de igualdad. Entre estas estrategias se pueden enumerar la selección de escuelas secundarias para realizar la práctica docente y, específicamente, el territorio en donde anclan, sus posibles modalidades y las variaciones de su régimen académico.

Respecto al último punto, con el que se intentó dar respuesta a la pregunta problema, se puede afirmar que los sentidos en torno al trabajo de enseñar están dados por una negociación densa (Southwell y Vassiliades, 2014) con dos elementos: las tradiciones de la formación y las definiciones sobre lo desafiante y lo exigente del trabajo de enseñar.

Respecto al primer elemento, los/as estudiantes establecen un vínculo específico con los saberes disciplinares, pedagógicos y de la práctica docente, a partir de los cuales dialogan y negocian con las tradiciones imperantes en cada institución, entendiendo que en cada una hay afianzados un conjunto de temas y saberes. Saber la disciplina, cómo enseñarla y cómo planificar son los lugares recurrentes con que los/as estudiantes dan cuenta de la formación que recibieron, aunque con diferencias según el tipo de institución.

Ahora bien, también surgen una serie de connotaciones acerca del trabajo de enseñar y que giran en torno a aquello que los/as estudiantes entrevistados/as definen como lo desafiante, lo problemático o lo exigente. Estas definiciones están signadas por la necesidad de explorar alternativas didáctico-pedagógicas ante la sensación (casi certera) de que la clase expositiva caducó como estrategia eficaz de transmisión de saberes y de gobierno de la clase. Esta caducidad y la emergencia de “nuevas” exigencias parece provocada por diversas cuestiones entre las cuales se encuentra la obligatoriedad del nivel; el declive institucional; las subjetividades de los/as adolescentes y jóvenes en el siglo XXI y las mediaciones con las culturas y los saberes que genera (entre otros) la cultura digital.

Ante esto los/as estudiantes planifican y llevan adelante clases que dialogan más estrechamente con las formas en que entienden que los/as alumnos/as de las escuelas secundarias se vinculan con los saberes y las culturas. Ante ello se encontró un consenso creciente en el uso de imágenes como soporte de la enseñanza y una dificultad ante propuestas que supongan mediaciones con la letra escrita.

Por último, entendiendo que la obligatoriedad de la ES implica la escolarización de la población en términos de garantizar su ingreso, permanencia y egreso, pero

también la apropiación de los saberes y las culturas que el Estado es responsable de transmitir a fin de garantizar plenamente este derecho, resulta central que la FDI construya condiciones para que los/as estudiantes vivencien y reflexionen sobre los desafíos involucrados en la transmisión y apropiación de los saberes, además de explorar alternativas didáctico-pedagógicas distintas a la clase magistral.

Finalmente, se plantearán algunas preguntas para futuras investigaciones, algunas de las cuales abonan mi proyecto de tesis doctoral⁵⁸ y que germinaron a partir de la escritura de los capítulos.

En las entrevistas realizadas apareció una exploración activa de alternativas a la clase expositiva que involucran el uso de diferentes artefactos y dispositivos. Ante ello, cabe preguntarse cuáles son las operaciones intelectuales implicadas en estas alternativas y cuál es el nivel de complejidad de estas; cuál es el horizonte pedagógico que promueve esta exploración y cuáles son los problemas educativos que se plantean solucionar.

Respecto a los criterios utilizados para planificar las clases en la práctica docente, el uso de la imagen fue un soporte primordial para la enseñanza. Ante esto cabe preguntarse qué lugar ocupan en la FDI temas como la problematización acerca de la estetización de la vida política y el análisis crítico de la imagen.

Por otra parte, al interior de las escuelas secundarias no solamente hay más alumnos debido al crecimiento del nivel educativo, sino que también hay una mayor diversidad social y cultural. Como plantea Tenti Fanfani (2012), son otros desde el punto de vista de su posición en el espacio social y respecto a las formas de subjetividad e identidad colectiva. En ese sentido, mientras que dentro de las instituciones escolares de “antaoño” solo existían “alumnos”, y ese rol excluía a otros que referenciaban a la condición juvenil, hoy “entran” y se “hacen oír” otras identidades. Ante lo cual surge como preguntas: ¿qué herramientas analíticas se provee a los/as estudiantes durante la FDI para conocer la condición infantil, adolescente y/o juvenil a fin de valorizarla y poder establecer vínculos a partir del principio de reciprocidad? ¿De qué manera las representaciones de los/as estudiantes de profesorado sobre las culturas juveniles inciden en su práctica docente y en los vínculos con sus alumnos/as?

⁵⁸ A partir de septiembre de 2017 inicié la beca doctoral UBACyT que me fue otorgada por proyecto de investigación “La relación con la(s) cultura(s) y los saberes de los y las estudiantes para profesorado que construyen las instituciones en la región metropolitana de Buenos Aires.”

Por último, cabe preguntarse cómo son los vínculos que se establecen entre las instituciones formadoras y sus estudiantes. En particular: ¿qué efectos tienen las iniciativas de estas instituciones en el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles a lo largo de la FDI? y ¿de qué manera los/as estudiantes de profesorado se posicionan como autorizados a pertenecer y transitar por el NS y en un futuro ser docentes de ES? Estas preguntas se vinculan con el interrogante sobre cuáles son las condiciones que permiten hacer de la educación superior un derecho.

A través de esta tesis, se puso en discusión algunos saberes y experiencias a partir de los cuales los/as estudiantes de profesorado se forman en el trabajo de enseñar en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Es decir, en aquello que Pennac define, al inicio de estas conclusiones, como un “contante empezar de nuevo hasta la necesaria desaparición del docente”. Se espera haber contribuido con un pequeño aporte proveyendo ideas, insumos o interrogantes que retroalimenten las siguientes preguntas: de qué manera la formación docente asume la obligatoriedad de la ES y cuáles son los elementos posibles mediante los cuales construir subjetividades tendientes a la igualdad en la formación de profesores/as.

Bibliografía:

- ACOSTA, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11, (1), pp. 131-144. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>
- ACOSTA, F. (2015). La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización En PINKASZ, D. *La investigación sobre educación secundaria en la argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- AGAMBEN, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.
- ALLIAUD, A. (2011). “*La biografía escolar en el desempeño de los docentes*”. Conferencia del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de trabajo 22. Buenos Aires. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/558> [consultado junio 2018].
- ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ARROYO, M (2007). *Concepciones de espacio público y sentido común de los profesores de educación media* (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- ARROYO, M. (2010). Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires. Libros Libres/FLACSO.
- ARROYO, M. y POLIAK, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En: TIRAMONTI, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: FLACSO /Homo Sapiens. Recuperado de <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf> [consultado en junio 2018].
- BALDUZZI, J y VÁZQUEZ, S. (2013). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical. 1957/1973*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CTERA.
- BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A. G.; BRISCIOLI, B.; SBURLATTI, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un

estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, pp. 293-319. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094016> [Consultado junio 2018].

BAQUERO, R., TERIGI, F., TOSCANO, A., BRISCIOLI, B., SBURLATTI, (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, pp. 77-112. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100004 [Consultado junio 2018].

BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

BIRGIN, A. (2000). “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. En: GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (Ed.), *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf> [Consultado abril 2018].

BIRGIN, A. (2007). Formar docentes: una nueva agenda, un horizonte común. En DUSSEL, I. y POGRÉ, P. (Eds.) *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. (pp. 55-69). Buenos Aires, Argentina: Propone.

BIRGIN, A. y PINEAU, P. (2007). Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes?. En: FELDFEBER, M., ANDRADE OLIVEIRA D. (Eds.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

BIRGIN, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina”. *Revista Pasar la Palabra*. (6), pp. 2-6.

BIRGIN, A. (Ed.) (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina: Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.

BIRGIN, A. y PINEAU, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*. 18, (1), 47-61. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997> [consultado junio 2018].

- BIRGIN, A. (2015). ¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. LOPES, F. PEREIRA, M. FREITAS y A. DE FREITAS (Eds.) *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 105-119). Porto, Brasil: Mais Leitura.
- BIRGIN, A. (2017). De la formación des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 74, pp. 69-78.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1969 [2006]). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Latinoamericano/FLACSO.
- BRASLAVSKY, C. (1987). Estado, burocracia y políticas educativas. En TEDESCO, J. C.; BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, C. (Eds.) *El proyecto educativo autoritario* (pp. 75-107) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (Eds.) (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/CIID/Miño y Dávila.
- BRASLAVSKY, C. (2000). *La educación secundaria en América Latina. Prioridad de la agenda*. Dakar, Senegal: UNESCO.
- BRUNNER, J. J. (Ed.) (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires, Argentina: CEDES.
- BRUNNER, J. J. y VILLALOBOS, C. (Eds.) (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009 - 2013*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- BRUNS, B. y LUQUE; J. (2014). *Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC, Estados Unidos: Banco Mundial.
- BUCHBINDER, P. y MARQUINA, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Los Polvorines, Argentina: UNGS.
- CANO, D. (1985) *La Educación Superior en Argentina*. Caracas, Venezuela: FLACSO/CRESALC/UNESCO.
- CAPELLACCI y MIRANDA. (2007). *La obligatoriedad de la escuela secundaria. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96787/EL000990.pdf> [consultado junio 2018].

- CASTRO, A y KRAVETZ, S (2012). Notas sobre inclusión y obligatoriedad de la escuela. *Políticas Educativas*, 6(1), p. 73-89.
- CASTRO, A. y KRAVETZ, S. (2015). La inclusión educativa en la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Reflexiones desde la investigación. En PINKASZ, D. (Ed.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. (pp. 46 - 60) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- CHAMBERS, S. (2016). Una lección en la recepción/traducción. Sobre la subjetivación en Foucault y Rancière. En TELLO, A (Ed.) *Gobierno y desacuerdo. Diálogos interrumpidos entre Foucault y Rancière*. Viña del Mar, Chile: Communes.
- CHAROVSKY, M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Argentina.
- CHIROLEU, A., SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento/ Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- CLAUS, A. (2017). La paritaria nacional docente y la política de salarios. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 9, pp. 193-219. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/agustin.claus/11.pdf> [consultado junio 2018].
- DAVINI, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- DAVINI, M. C. (2015b) *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf [consultado junio 2018].
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- DONAIRE, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- DONAIRE, R. (2016). *La posición social de los docentes. ¿empobrecidos o proletarizados?* Documento de trabajo N.º 53. Universidad de San Andrés.

- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-UBA.
- DUSSEL, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En: BRASLAVSKY, C., DUSSEL, I. y P. SCALITER (Eds.) *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay.
- DUSSEL, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*. 34(122), 305- 335.
- DUSSEL, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En TEDESCO, J. C. (Ed.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2008). *¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- DUSSEL, I. (2012). Más allá del mito de los nativos digitales. En SOUTHWELL, M. (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Homo Sapiens Editores.
- DUSSEL, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En TEDESCO, J. C. (Ed.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2017). Sobre a precariedade da escola. En LARROSA, J. (Ed.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- EZCURRA, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- FALCONI, O (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria* (Tesis de doctorado inédita). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- FELDFEBER, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. *Educação & Sociedade*. 28, pp. 444-465. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf> [consultado junio 2018].

- FELDFEBER, M. (2010) “De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente”. En: OLIVEIRA, D. A. y FELDFEBER, M. (Eds.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Lima, Perú: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educación & Sociedad*, 32(115), 339-356. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- FRASER, N. (2003). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En FRASER N. y HONNETH, A. (Ed.), *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político - filosófico*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- FRASER, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6, 83-99 Recuperado de: http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf [consultado junio 2018].
- FERNANDEZ, M. (2001) Colegio Nacional y Escuela Normal. Construcción de identidad, ciudadanía diferenciada. *Anuario Historia de la Educación - SAHE*, 3, 89-113.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COSTA DE PAULA, M. (Eds.) (2011). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- FERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- FONTANA, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos* (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- FOUCAULT, M. (1975 [2009]). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1969 [2015]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2002). Hibridación. En Altamirano C.(Ed.), *Términos críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- GIOVINE R. y MARTIGNONI L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos CEDES*, 84, 175 - 194. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a02v31n84.pdf> [consultado junio 2018].
- GLUZ, N. (Ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Los Polvorines, Argentina: UNGS
- GLUZ, N. (2015). Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria. Sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2, 47 - 58. Recuperado de: http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_gluz_asignacion_universal_hijo_secundaria.pdf [consultado junio 2018].
- GOROSTIAGA, J. (2012). La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En MÁS ROCHA, S., GOROSTIAGA, J., TELLO, C., PINI, M. (Ed.) *La educación secundaria como derecho*. (pp. 17-47) Buenos Aires: Editorial Stella ICRJ La Crujía.
- GRAMSCI, A. (1970 [2011]). *Antología*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI.
- GRECO, M. B. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad. Acerca de una transmisión igualitaria, en diálogo con Jacques Rancière*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- GRINBERG, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, 5(8), 71-94. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/315690818_Elogio_de_la_transmision_La_escolaridad_mas_alla_de_las_sociedades_de_aprendizaje [consultado junio 2018].
- HILLERT, F.; GALDOPÓRPORA, N.; GRECO, A.; INGÉNITO, P.; LEWINSKY, V.; LUCHANSKY, A. y REISIN, M. (2013). La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica. *Revista IICE*, 33 9-26. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1098/1077> [consultado junio 2018].
- HUNTER, I. (1994 [1998]). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, España: Ediciones Pomares - Corredor.
- KANT (2010). *¿Qué es la ilustración?* Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003 - 2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- KRAVETZ, S. (2012). “Las Políticas de Igualdad Educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial de ‘Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria’”. En *Cuadernos de Educación*, 10(10). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4520/4327> [consultado junio 2018].
- KRICHEVSKY, M (2013). *Estudio sobre la obligatoriedad de la Educación Secundaria en la Provincia de Bs As*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- LACLAU E. y MOUFFE C. (1985 [2015]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura económica.
- LACLAU, E. (1996). Discurso. En GOODIN, R. y PETTIT, P. (Eds.) *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*. Carlton, Australia Blackwell Publishing.
- LACLAU, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura económica.
- LARROSA, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Ed.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.
- MÁS ROCHA, S.; GOROSTIAGA, J; TELLO, C. y PINI, M.; (Comp.) (2012) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- MARRADI, A.; ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores
- MARTIGNONI, L (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión - exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 22, pp. 7-15. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- MENDIZÁBAL, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Argentina. Editorial Gedisa.
- MENQUINI, R. (2012). *La "nueva" secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad*. MÁS ROCHA, S.; GOROSTIAGA, J; TELLO, C. y

- PINI, M.; (Comp.) (2012) La educación secundaria como derecho. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- MERLE, P. (2000). Le concept de démocratisation de l' institution scolaire: une typologie et sa mise à l' épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- MEZZADRA, F. y VELEDA C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- MIRANDA E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 9-32. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000100002 [consultado junio2018].
- MONTESINOS, M. P., SINISI, L. y SCHOO S. (2009). *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf> [consultado junio 2018].
- MONTES, N., y ZIEGLER, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En SOUTHWELL, M. (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Homo Sapiens Editores.
- OSZLAK, O. (1987). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.
- PINKASZ, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En: BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (Ed.), *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- PIOVANI, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En: POGGI, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- PINKASZ, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- PIRONE, F. y RAYOU, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs: de l'évolution de la forma scolaire. *Revue française de pédagogie*.179, 49 - 62.
- POLIAK, N. (2002). *Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110119124100/poliak.pdf>

[consultado junio 2018].

- POLIAK, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En TIRAMONTI, G. (Ed.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- POLIAK, N. (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente? : un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- POLIAK, N. (2009). *Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires*. Espacios en Blanco, (19), 267-298.
- POPKEWITZ, T. (1986). *Formación de profesorado*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- PUIGGRÓS, A. (2006). *Historia de la educación argentina: Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- RAMA, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en américa latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a09.htm> [consultado junio 2018].
- RANCIÈRE, J. (1987). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- RANCIÈRE, J. (2009). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y justicia*. Madrid, España: Herder.
- RANCIÈRE, J. (2010). ¿Comunistas sin comunismo? En HOUNIE, A (Ed.), *Sobre la idea del comunismo*. Buenos Aires: Argentina, Paidós. Espacios del saber.
- RINESI E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Los Polvorines, Argentina: UNGS.
- RUTA, C. (2015). El futuro de la universidad argentina. En TEDESCO, J. C. (Ed.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- SAUTU, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- SARLO, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.

- SCHOO, S. (2013). Redefiniciones normativas y desafíos en la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. *Serie La educación en Debate* (10) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- SEGURA (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires, Argentina: USAM.
- SERRES, M. (2016). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño-Dávila.
- SOUTHWELL, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 10(22), 70-77.
- SOUTHWELL, M. (2008) Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En: CRUZ PINEDA, O. y ECHEVARRÍA CANTO, L. (coord.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Ciudad de México, México: Casa Editorial Juan Pablos.
- SOUTHWELL, M. (2011a). Trabajo docente y demandas sociales: casos de investigación desde al análisis político del discurso. *Conferencia presentada en The Four World Curriculum Studies Conference*, Río de Janeiro, 3 al 6 de julio de 2011.
- SOUTHWELL, M. (2011b.) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En TIRAMONTI, G. (Ed.) *Variaciones sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.
- SOUTHWELL, M. (2013) El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. En: *X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación*. Ciudad de México, México: DIE-CINVESTAV.
- SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (2014) “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 11 (11) pp. 163-187. Recuperado de <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491> [consultado junio 2018].
- TATIAN, D. (2013). Democracia, igualdad y libertad. En FONTANA, A. (Ed.) *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- TATIAN, D. (2010). Igualdad como declaración. En *Cuadernos Inadi. La igualdad como problema 3*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: INADI, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.
- TAYLOR, S, BODGAN R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (2003), Educación Media en la Argentina: Desafíos de la Universalización. En TENTI FANTANI, E. (Ed.), *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación OSDE, UNESCO-IIPE, Grupo Editor Altamira.
- TENTI FANFANI, E. (2007) Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28 (99), 335-353. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf> [consultado junio 2018].
- TENTI FANFANI, E. (Ed.) (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE.
- TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29 (1) 63-71. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=19 [consultado junio 2018].
- TERIGI, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_monografico.htm [consultado junio 2018].
- TERIGI, F. (2010). Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. *Revista Secundaria en el Bicentenario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Dirección de Educación Secundaria, Ministerio de Educación.
- TERIGI, F. (2012). Lo mismo no es lo común. En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Eds.), *Educación: Posiciones acerca de lo común*. (pp. 209-221). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- TERIGI, F., SCAVINO, C., & TOSCANO, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (33), (27-46). Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099148> [consultado junio 2018].

- TERIGI, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En PINKASZ, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (Ed.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- TIRAMONTI, G. y MINTEGUIAGA, A. (2004). Una cartografía de sentidos para la escuela. En: *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. (101-118) Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (Eds.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial/FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (2011). Educación secundaria argentina dinámicas de selección y diferenciación. En: TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (Eds.) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (25-39) Buenos Aires, Argentina: Manantial/FLACSO.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F., (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Editorial de la Piqueta.
- VASILACHIS, I. (2006). (Ed.) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- VASILACHIS, I. (2007). Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso. *Discurso y Sociedad*, 1(1), 148-187.
- VASSILIADES, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (40), 73 - 88. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/148> [consultado junio 2018].
- VASSILIADES, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

- VASSILIADES, A. (2014). Posiciones docentes frente a la desigualdad: regulaciones y construcciones de sentido en la conformación de sujetos educativos. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 6, 109-126.
- VASSILIADES, A. (2015). Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina. *Perfiles Educativos*, 37(150), 158-170. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400010 [consultado junio 2018].
- VERGER, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Docencia*, 46 (17) Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/46-Globalizacion-reformas-educativas-y-la-nueva-gestion-del-personal-docente.pdf> [consultado junio 2018].
- VECINO, L. (2017). *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria. Un análisis de caso en una escuela pública del conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Teseo.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D. (2001). Sobre a histórica e a teoría da forma escolar. *Educacao em Revista*. 16, (33).
- VIÑAO, A. (2001). El debate sobre la ESO. Comunidad escolar. En *Periódico Digital de Información Educativa*. Año XIX. Número 686 Ministerio de educación de España.
- WEINSTEIN, J. (2014). La esquiwa política entre las volátiles políticas docentes. En UNESCO *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago de Chile, Chile: Secretaria Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE)
- WILLIAMS, R. (1977/2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Las cuarenta.
- ZAN, A. (2016). Razón, igualdad y desclasificación. En TELLO, A (Ed.) *Gobierno y desacuerdo. Diálogos interrumpidos entre Foucault y Rancière*. Viña del Mar, Chile: Communes.
- ZIEGLER, S. (2012). *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados* (Tesis de doctorado no publicada). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- ZIEGLER, S. y GESSAGHI, V. (Ed.). (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO.

Documentos:

DiNIECE (2012). *La Argentina en Cifras. 15 años del Relevamiento Anual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

DiNIECE (2013). *La educación argentina en cifras*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

DiNIEE (2017) *Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

INFD (2015,a). *Memoria de Gestión 2007-2015*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Memoria_INFD_20072015_1_1.pdf [consultado diciembre 2017].

INFD (2015,b). *Informe de gestión 2007-2015*. Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Formación e Investigación. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Direccion_Naciona_de_Formacion_e_Investigacion_Informe_de_gestion_20072015.pdf [consultado diciembre 2017].

Secretaría de Políticas Universitarias. (2009). *Anuario estadístico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Normativa:

Ley Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos N° 24.049 (1992). Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4475.pdf> [consultado junio 2018].

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html [consultado junio 2018].

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html [consultado junio 2018].

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_finan_educ26075.pdf [consultado junio 2018].

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf [consultado junio 2018].

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Resolución CFE N° 24/07, Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional De Formación Docente. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf> [consultado junio 2018].

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) CFE N°30/07, Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf> [consultado junio 2018].

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2009) *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación obligatoria. Plantes jurisdiccionales y planes de mejora institucional*. Resolución CFE N°88-09 Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/88-09.pdf> [consultado junio 2018].

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2009) *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria*. Resolución CFE N°93-09 Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>. [consultado junio 2018].

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2010) *Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes*. Resolución CFE N°122-10 Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/122-10_01.pdf [consultado junio 2018].

Ministerio de Educación de la Nación (2013) *Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”* (PNFP) CFE N°201/13, Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional De Formación Docente. Presidencia de la Nación

