



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES- SEDE ACADEMICA ARGENTINA**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

**TITULO DE LA TESIS: La construcción de identidades docentes en
estudiantes del profesorado de nivel primario que empiezan a ejercer
antes de titularse. Saberes, haceres y sentires.**

AUTORA: Jazmín del Cueto

DIRECTORA: Andrea Alliaud

FECHA: agosto 2021

La construcción de identidades docentes en estudiantes del profesorado de nivel primario que empiezan a ejercer antes de titularse. Saberes, haceres y sentires.

Jazmín del Cueto¹

Resumen:

En la última década faltan docentes en escuelas públicas de nivel primario en la C.A.B.A. El Ministerio de Educación año a año decreta una Resolución² que habilita a los y las estudiantes avanzados/as del profesorado de Nivel Primario a ejercer como suplentes en esos cargos. Además, se establecen condiciones que les permiten acreditar los talleres de residencia del profesorado con los interinatos y suplencias realizados.

La situación descripta nos habla de muchos/as estudiantes que desde hace años están asumiendo roles docentes en las aulas de la Ciudad. Estudiantes que comienzan su carrera profesional sin haberse titulado. ¿Siguen siendo estudiantes avanzados/as en tanto no han completado su formación inicial?, ¿Son nóveles docentes en tanto asumen el rol de estar a cargo de cursos en la escuela primaria con todas las obligaciones que esto implica? ¿Ejercen ambas posiciones en tensión?

Mediante un análisis cualitativo, basado en la realización de entrevistas en profundidad, se pondrá la mirada en el modo en que se configuran estas identidades profesionales particulares ¿Qué saberes, haceres y sentires se construyen?, ¿Cuáles son los ámbitos en que esas identidades se producen/ reproducen / transforman? ¿Qué tensiones genera la situación de ser simultáneamente estudiantes del profesorado y docentes a cargo de grupos? ¿Cómo impactan estas trayectorias en las propuestas formativas de los profesorados?

Palabras clave:

Formación docente- Docentes nóveles- Identidad profesional docente- Saberes, haceres y sentires docentes- Primeras inserciones docentes.

¹ Soy socióloga y maestra de nivel primario. Trabajo como profesora en nivel superior, en los profesorados de Enseñanza Primaria de la ENS N°2, ENS N°3, ENS N°4 y ENS N°7 y como maestra de grado de nivel primario en la Escuela 19 DE 11 en C.A.B.A.

² N° 1442-MEGC/13 y sus prórrogas.

Índice:

INTRODUCCIÓN	3
Planteo del problema:	4
Hipótesis	7
Objetivos y metodología	10
I. La construcción de identidades docentes en la actualidad	16
I.I Instituciones modernas en declive	16
I.II Docentes nóveles	25
II. La formación docente	32
II. I Características de la formación docente en la Argentina	34
II. II La formación docente en C.A.B.A.	42
II. III El Campo de Formación en la Práctica Profesional	44
II. IV La acreditación de las residencias “por Resolución”, ante la falta de docentes en CABA	49
III. Identidad docente: saberes, haceres y sentires	52
III. I. Perfiles docentes en el devenir de la historia: de apóstoles a trabajadores de la educación ...	53
III. II. Oficio docente: saberes, haceres y sentires en la actualidad	55
III. III. Docentes del futuro, ¿Un nuevo perfil superador?	62
IV. El caso de las estudiantes-docentes ante la emergencia en CABA	65
IV. I Ser estudiantes/docentes, la triple fragilidad	66
IV. II Las implicancias en la formación docente	85
IV. III. Saberes, haceres y sentires en las estudiantes/docentes	99
CONCLUSIONES	106
BIBLIOGRAFÍA	116

INTRODUCCIÓN

En la última década, la Ciudad de Buenos Aires viene registrando una importante falencia en la capacidad de cubrir cargos docentes en escuelas públicas de nivel primario. Desde el año 2013 el Ministerio de Educación de la Ciudad ha dispuesto mediante la Resolución N° 143/MEGC/13 que los/las estudiantes del Profesorado de Nivel Primario puedan cubrir esas vacantes.

Desde mi posición de Maestra de Nivel Primario, y formadora de docentes en diversos Institutos de Formación Superior de la CABA, me vi interpelada por esta situación. En los últimos años me encontré con compañeras en la escuela que casi en secreto me confesaban que estaban haciendo sus primeras suplencias, pero aún no se habían recibido, o con alumnos/as de los profesorados que con entusiasmo me contaban que estaban “metiendo muchas materias teóricas” para tener el 70% de la carrera y poder así empezar a ejercer en la escuela pública. Esto me hizo pensar en mi propia formación como maestra, en lo complejo de sostener las prácticas a contraturno, con pocas posibilidades de trabajar en simultáneo, en las ansiedades por “entrar al aula”, en las características de mi residencia con una profesora acompañando cada paso y con compañeras que estaban en la misma situación que yo, con maestros de las escuelas a los que miraba como modelo (de lo que quería ser y de lo que no quería ser); también pensé en mis primeras suplencias, en la soledad de la escuela, en los ámbitos de socialización en los que me fui insertando para seguir acompañada cuando el profesorado ya no estaba. Este recorrido me llevó a poner la mirada en las primeras inserciones laborales de los/las actuales estudiantes del profesorado. Encontré allí un asunto sumamente interesante, construí en ese camino un objeto para esta investigación. Me pregunté, ¿Cómo configuran su identidad profesional estos/as docentes que empiezan a trabajar siendo aún estudiantes?, ¿Cómo son sus trayectorias?, ¿Qué saberes construyen en ella?, ¿Qué particularidades aparecen al seguir siendo estudiantes?, ¿Qué tensiones emergen?, ¿En dónde/quienes encuentran sostenes?, ¿Qué pueden decirnos estas trayectorias sobre la formación docente actual?

Planteo del problema:

En la Ciudad de Buenos Aires no alcanzan los/as maestros/as de nivel primario para cubrir las necesidades del sistema. Algunos titulares de diarios de circulación nacional, dan cuenta de este fenómeno, y ponen el foco en posibles formas de solución:

- “Por la falta de docentes, la Ciudad de Buenos Aires recluta maestros del interior y extranjeros” (Infobae, 11/09/2018),
- “Faltan docentes en la Ciudad y toman estudiantes para enseñar en algunas escuelas” (Clarín, 20/05/2017),
- “Faltan docentes en la Ciudad y buscan acortar la formación para incorporarlos a las escuelas” (Télam, 28/07/2016).

Esta idea se refrenda por los diferentes sindicatos de maestros que denuncian la falta. Un comunicado de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) denuncia que, durante la semana en la que se emitió el mismo, faltaron docentes para cubrir 57 grados de primaria en la CABA³. En la misma línea un comunicado de Ademys, en base a los datos de la Junta de Clasificación Docente (organismo encargado de distribuir los cargos), afirma que en solo un día de 2018 quedaron 20 grados de primaria sin maestro/a en la CABA⁴.

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires año a año reconoce la falta de docentes y decreta anualmente resoluciones⁵ que habilitan a los y las estudiantes avanzados/as del Profesorado de Nivel Primario a ejercer suplencias en escuelas públicas, aunque aún no cuenten con el título.

³ <https://ute.org.ar/la-falta-de-docentes-en-caba-es-consecuencia-de-9-anos-de-gestion-del-pro/>

⁴ <https://www.ademys.org.ar/v2/pesar-la-falta-docentes-la-ministra-acuna-se-niega-abrir-listado-emergencia/>

⁵ Resolución N° 143/MEGC/13 y sus prórrogas.

No existe información disponible que dé cuenta de la magnitud del problema, en tanto no están publicados “oficialmente” los grados que quedan sin cubrir, o cuántas de las suplencias han sido tomadas por estudiantes. Sin embargo, según información proporcionada por la Junta de Clasificación Docente, en el año 2018 se anotaron 395 estudiantes para hacer suplencias en CABA. En el cuadro de la derecha se presentan desagregados los distritos en los que se inscribieron para trabajar en ese año. Se puede observar claramente que la mayoría de los/as estudiantes iniciaron sus suplencias en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (distritos pintados de rojo en el gráfico), zona que en líneas generales presenta mayores niveles de vulnerabilidad social.

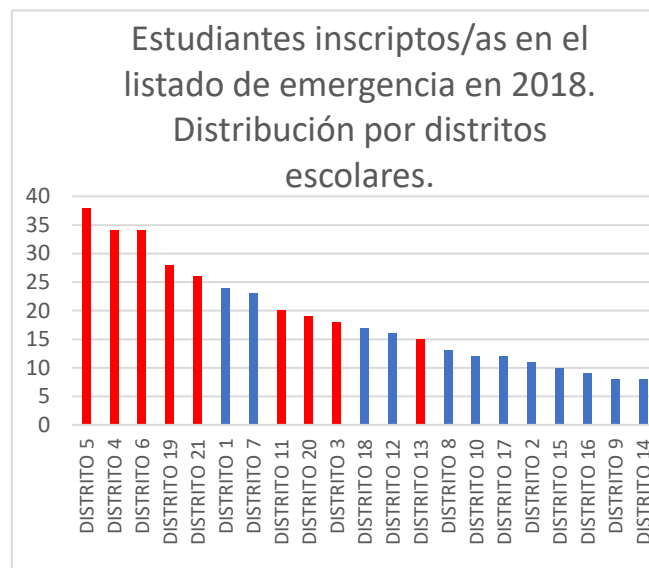


Gráfico de elaboración propia en base a datos proporcionados por la Junta de Clasificación Docente en 2018.

Por otro lado, tras la habilitación de los/as estudiantes avanzados/as para cubrir suplencias, se dictó otra Resolución⁶ que les permite acreditar con ese trabajo los talleres de residencia del profesorado. Si bien de acuerdo a esta norma, los Institutos de Formación Docente deben acompañar a los/as estudiantes en las escuelas de inserción, esto supone un cambio en la lógica del tramo final de la formación inicial docente. Los/as estudiantes se insertan en escuelas primarias como suplentes por iniciativa propia, y luego gestionan el acompañamiento y la acreditación de dichas suplencias para finalizar la carrera.

Recapitulemos. En 2013 se ha dictado por primera vez la norma que habilitó a ejercer la docencia en escuelas públicas sin tener el título, y la misma se ha prorrogado todos los años hasta el 2019. En 2020 no se ha decretado esta emergencia porque la suspensión de clases presenciales por la pandemia causada por el COVID-19 implicó que sean menos los cargos por cubrir. Sin embargo, en marzo ya se habían agotado los listados generales para cubrir interinatos y suplencias, lo que hace suponer que de no ser por esta situación excepcional

⁶ Resolución N°1969/MEGC/13.

la misma también se habría prorrogado en 2020. La primera semana de marzo de 2021 los/as estudiantes ya se encontraron habilitados a cubrir suplencias, ante la falta de maestros/as de nivel primario, agravada en la actualidad por las vacantes generadas por las/os docentes exceptuados/as de la presencialidad por pertenecer a grupos de riesgo ante el COVID-19. En 2021 los actos públicos comenzaron a hacerse on line, por lo que resulta más fácil detectar cuántos cargos quedan sin cubrir en escuelas primarias. En el acto público del 30 de marzo de 2021 se ofertaron 181 cargos de maestro de grado en nivel primario en toda la Ciudad.

La situación descrita nos habla de estudiantes que desde hace más de 7 años están asumiendo roles docentes en las aulas de la Ciudad y acreditando con esa experiencia el último tramo de su formación docente inicial. Estudiantes que comienzan su carrera profesional sin haberse titulado. La falta de docentes, y su reemplazo por estudiantes que cursan el último tramo de la formación inicial (situación que ya no puede pensarse como excepcional, sino que parece haberse llegado para quedarse) nos obliga a mirar el asunto desde una perspectiva que debe incluir a la totalidad del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Es decir, se ha vuelto un problema del sistema educativo todo, que no puede circunscribirse a la formación docente ya que afecta directamente a las escuelas primarias en las que estos/as estudiantes ingresan. Nuevas aristas, que exceden a la presente investigación, se desprenden de esta situación pero resulta interesante advertirlas: ¿Por qué en la CABA faltan docentes? ¿Cómo incide en el subsistema de educación primaria esta falta? ¿Se resigna la calidad de enseñanza por necesidad de cubrir esos cargos? ¿Que esas inserciones se den mayoritariamente en las zonas más vulnerables incide en la formación de los/as nóveles?

Hipótesis

UNA HIPÓTESIS: FRAGILIDAD DE LA ÉPOCA + FRAGILIDAD DEL NOVATO + ¿FRAGILIDAD DEL ESTUDIANTE/DOCENTE?

Indagar los modos en que se van configurando identidades profesionales en quienes inician su carrera docente siendo aún estudiantes de la formación inicial, nos permitirá entender las particularidades de la inserción profesional de este grupo, asumiendo que si bien son un pequeño grupo en la población docente total, las huellas de esta inserción en la carrera docente perdurarán como marcas de peso. En ese sentido, si bien la problemática a en el nivel primario es relativamente novedosa, no parece ser excepcional, más bien demuestra haberse instalado como una respuesta permanente del sistema educativo de la CABA ante la falta constante de docentes en las aulas de este nivel.

Desarrollaremos más adelante en profundidad las características de los tiempos actuales y cómo las identidades profesionales se ven afectadas por la fragilidad de las instituciones modernas, adelantemos ahora que estas circunstancias dan lugar a la primera hipótesis de la investigación. **Se plantea que la identidad profesional estaría marcada por una triple fragilidad. A la fragilidad de la época, dada por la falta de sostén en las instituciones modernas, y a la fragilidad propia de las primeras inserciones laborales de cualquier profesional, se sumaría en estos estudiantes/docentes una tercera fragilidad dada por la condición de ser al mismo tiempo estudiantes y docentes.**

De esta primera hipótesis se desprenden tres ideas:

Por un lado, estos individuos **no cuentan con el “título”**, en términos del capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1979). El peso que la acreditación de la institución formal asigna al capital sería un sostén, hacia otros y hacia sí mismos, con el que este grupo de estudiantes/docentes no cuenta.

Por otro lado, más allá de los recorridos particulares que cada estudiante/docente haya realizado para alcanzar el 70% exigido para tomar suplencias, a todos/as les faltará cursar el tramo de la residencia. En este tramo de la formación inicial se propone que el/la estudiante ingrese, junto con un grupo de compañeros/as que están en sus mismas

condiciones, en aulas que tienen un/a docente a cargo, acompañados/as por los profesores del Instituto de Formación Docente. En el caso del grupo de estudiantes/docentes entrevistadas, acreditaron este tramo por medio de suplencias. Como consecuencia de esto último, si bien el profesorado debe acompañar esa inserción, el tramo final de la formación inicial se reconfigura. Pensamos que **la falta de un/a docente a cargo del grado** (en tanto es el/la estudiante quien está a cargo) plantea una posición ambigua de estudiantes/docentes y esa posición puede influir en el modo en que se construye la identidad, tanto en su posición de estudiantes, como en su posición de docentes. En la misma línea, para pensar los modos en que se reconfiguran estos inicios en la profesión, una cuestión importante es que, al no haber cursado los talleres de residencia, los modelos de docentes con los que los/as estudiantes cuentan, son los que vivieron en sus propias biografías (tanto con profesores/as en el profesorado como como alumnos/as en la primaria). En el mismo sentido será importante analizar las relaciones de sociabilidad que los/as estudiantes/docentes logren entablar con los/as maestros/as de la institución, ante la falta de un grupo de pares de residentes con quienes tradicionalmente se ingresaba a la escuela.

Por último, es interesante detenerse en lo referido a la inversión de la lógica del aprendiz, es decir al hecho de que los/as menos experimentados/as **comiencen en los escenarios más complejos**. Será interesante prestar atención a las características de las escuelas de recepción. El sistema de acceso a cargos de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires se rige por listados que se configuran por puntaje. Los/as estudiantes avanzados/as pueden inscribirse en estos listados cuando ya se han agotado los listados de docentes con título. Esto nos permite afirmar que el grupo de estudiantes/docentes analizado posiblemente ingrese a los cargos que fueron desestimados por otros/as docentes, ya sea porque son cargos cortos, o porque pertenecen a instituciones complejas. Esto lleva a suponer que el peso del contexto en el que se insertan también puede ser relevante en su construcción identitaria.

Resumiendo esta primera hipótesis, sostenemos que la posible triple fragilidad, sumada al peso de contextos complejos y falta de acompañamiento, determinará que algunos

elementos ya investigados para los docentes noveles como la avidez por reponer falencias de la formación, la frustración por la imposibilidad de cumplir individualmente el mandato institucional, la influencia de la propia biografía escolar como insumo de la tarea, el shock de realidad ante la soledad del aula, e incluso el abandono precoz de la profesión puedan tener mucho peso en el modo en que configura su identidad profesional este grupo particular de estudiantes/docentes.⁷

OTRA HIPÓTESIS: LOS CAMBIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL.

Cerremos con una segunda hipótesis ligada al recorrido formativo propuesto por los profesorados. **Sostenemos que la posibilidad de comenzar a trabajar sin la obtención del título puede favorecer a que los/as estudiantes modifiquen los recorridos de formación inicial propuestos por el plan de estudios del profesorado, que no tuvo en cuenta esta situación al sancionarse porque preexiste a la norma que habilita el ejercicio del cargo sin título.**

Teniendo en cuenta que los talleres del Campo de las Prácticas Profesionales en general incluyen la obligación de realizar prácticas a contraturno y exigen más tiempo y esfuerzo que las otras materias de la currícula, podría suceder que los estudiantes de las carreras de formación docente prioricen las materias del Campo General y Específico, relegando las del Campo de las Prácticas, para obtener el 70% de avance que la resolución exige. De esta forma se vería alterada la propuesta simultánea planteada por el Plan de Estudios, lo que podría generar que la inserción profesional ocurra habiendo cursado muy pocas instancias en el Campo de las Prácticas con el acompañamiento de los Institutos de Formación.

En los apartados que se desarrollan a continuación se observará que algunas de las hipótesis aquí planteadas parecen confirmarse con el análisis de los casos estudiados, mientras que otras deben ser matizadas en tanto se presentaron puntos de vista novedosos. Sin adelantarnos a las conclusiones, podemos anticipar que es necesario complejizar la mirada acerca de las trayectorias y los modos de inserción de los/as

⁷ Los conceptos aquí mencionados se desarrollarán en profundidad y con las citas correspondientes en el primer capítulo de esta tesis.

estudiantes/docentes que comienzan a ejercer la docencia antes de obtener el título, y que esa complejidad será necesaria para pensar la formación inicial y el acompañamiento en sus primeras inserciones en particular, y la formación docente en general.

Objetivos y metodología

El planteo del problema antes formulado, y las hipótesis plateadas, nos llevan a centrar la mirada en las identidades profesionales en un grupo particular de estudiantes/docentes de la CABA. En este sentido el objetivo principal de la investigación es:

- Analizar el proceso de configuración de identidades profesionales en estudiantes avanzados/docentes noveles de Profesorado de Enseñanza Primaria que acreditan sus residencias ejerciendo cargos como maestros/as de grado en C.A.B.A.⁸

Nos proponemos como objetivos secundarios:

- Caracterizar los saberes, quehaceres y sentires que conforman esas identidades docentes.
- Releva cuáles son los ámbitos de socialización en que estos saberes, haceres y sentires se producen/reproducen/transforman.
- Caracterizar los modos de vinculación que los/as estudiantes/docentes mantienen con Institutos Formadores y con las escuelas de inserción detectando allí tensiones en torno a la circunstancia de ser estudiantes y docentes a la vez.
- Identificar las implicancias de estas inserciones tempranas en la formación docente inicial.

La metodología necesariamente se posiciona desde un enfoque cualitativo. Nos interesa que los datos surjan de entrevistas realizadas a las personas directamente involucradas en el problema descripto. Como sostienen Taylor y Bogdan (1996) la metodología cualitativa

⁸ Se elige recortar la investigación al periodo 2013- 2019. En 2013 este fenómeno sucede por primera vez, y en 2020 se interrumpe por la pandemia. Sin embargo, la normalización de la situación post-pandemia reanudará la problemática.

construye datos descriptivos usando las palabras de las propias personas y las conductas observables. En este sentido, estudiaremos la identidad docente desde los significados que las propias estudiantes docentes atribuyen a los hechos y el modo en que nos los transmiten. En palabras de los autores,

la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo, intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas (Taylor, Bogdan y otros, 1996: 23).

Vasilachis enmarca esta forma de investigación social desde un paradigma que denomina interpretativo. Marcando las rupturas que este paradigma supone con uno positivista, la autora explica que este método debe centrarse en la comprensión de un contexto de mundo de la vida (en oposición a un mundo objetivo). En este sentido detalla:

El método para conocer ese mundo de la vida no puede ser la observación exterior de los fenómenos, sino la *comprensión* de las estructuras significativas del punto del mundo de la vida por medio de la *participación* en ellas a fin de recuperar la *perspectiva de los participantes* y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas. (Vasilachis, 1993: 49 destacado en el original)

Teniendo en cuenta que esta investigación se propone analizar las miradas de un grupo particular de sujetos, se han seleccionado cinco docentes/estudiantes con las que se trabajó en profundidad.⁹ Este grupo no pretende ser representativo de la población de estudiantes/docentes que cursan sus residencias bajo esta modalidad. Por otro lado, en tanto no estamos buscando aquí caracterizar el modo en que construyen su identidad docente los/as estudiantes de tal o cual instituto particular, el criterio de selección fue que

⁹ En tanto la mayoría de las entrevistas se realizaron a personas que se reconocen con el género femenino, se utilizará este género de aquí en más para hacer referencia a las docentes que conformaron la muestra.

todas hayan sido estudiantes de diferentes Institutos de Formación Docente de la CABA. Así se evitó que ciertos rasgos institucionales y de los modos de transitar la residencia que cada profesorado propone, puedan sesgar los datos construidos.

Siguiendo a Taylor y Bogdan, uno de los principales instrumentos de la metodología cualitativa son entrevistas en profundidad, a las que definen como *“encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”* (Taylor, Bogdan y otros, 1996: 101). En este sentido, el trabajo de campo sobre el que se sostiene esta investigación consistió, principalmente, en la realización de entrevistas en profundidad realizadas a las estudiantes/docentes. Las entrevistas contaban con una guía de ítems a desarrollar, pero fueron de carácter abierto, buscando establecer conversaciones. Las circunstancias marcadas por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio obligaron a que las entrevistas sean realizadas a través de plataformas de videollamadas.

En esas entrevistas se identificaron algunos ejes que se consideraron centrales. Con esos ejes se armó un cuestionario que fue enviado a un grupo mayor de estudiantes/docentes. Esta herramienta fue muy útil para obtener más información y amplitud de respuestas en puntos que se consideraban claves, sin necesidad de hacer una gran cantidad de entrevistas en profundidad. En resumen, con las primeras 5 entrevistas se identificaron aspectos troncales y con esos aspectos se formuló un cuestionario auto administrado de 10 preguntas que permitieron ampliar el alcance de la investigación. Este cuestionario auto administrado fue respondido por 15 estudiantes/docentes de diversos ISFD.

Durante todo el trabajo la mirada estuvo puesta en la voz de las estudiantes/docentes. Nos interesaba indagar el modo en que ellas mismas percibían los aspectos centrales relacionados con su construcción identitaria docente y su formación. Sin embargo, hemos decidido sumar en el trabajo de campo la realización de algunas pocas y puntuales preguntas a profesoras de Institutos de Formación Docente, para complementar la información y evitar una mirada sesgada. Se consultó a tres profesoras de residencia (en los tres casos fueron también coordinadoras del Campo de las Prácticas en algún momento), de tres Institutos de Formación Docente diferentes. Es importante aclarar que esta indagación fue

superficial, y sería sumamente enriquecedor ampliar la comprensión del fenómeno indagando, en futuras investigaciones, el modo en que la inserción temprana de los/as estudiantes/docentes en las escuelas de CABA impacta en la formación docente desde el punto de vista de los Institutos formadores, y desde el punto de vista de las escuelas de recepción (esta última mirada está ausente en nuestra investigación).

Tras la lectura y el fichaje de textos centrados en los saberes, haceres y sentires, las particularidades de los/as docentes noveles, y la formación docente, se construyeron algunas categorías con las que se volvió a las entrevistas para intentar buscar en ellas conceptos que ayuden a desplegar las ideas planteadas. En esta línea se fueron organizando los tres primeros capítulos que conforman la presente tesis: 1) la construcción de identidades docentes en la actualidad, 2) la formación docente, 3) identidad docente: saberes, haceres y sentires. Estos tres primeros capítulos sostienen un posicionamiento teórico y un marco conceptual desde el cual se analiza y profundiza la mirada del trabajo de campo. En el cuarto capítulo titulado: El caso de las estudiantes/docentes ante la emergencia en CABA, se realiza el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo en base a las categorías construidas en los apartados anteriores. Finalmente se presentan algunas conclusiones que se desprenden del análisis y pretenden ser disparadores para seguir pensando la problemática.

A continuación, se resumen algunos datos de las primeras cinco estudiantes/docentes entrevistadas en profundidad:

	Nombre de pila	Año de egreso o	Años de cursada de la carrera	Ingreso a un ámbito laboral educativo (año/función/lugar)	Otros estudios previos o paralelos a la formación docente inicial	Edad en la que se recibió	Distrito y grado en el que acreditó la residencia
1	Elizabeth	2020	Inicio en 2013 8 años	2016 Docente a cargo de grupo en escuela privada	Estudiaba en paralelo cuestiones artísticas.	30 años	DE 7 2do grado

2	Lucía	2014	Inicio en 2010-5 años	2011. Escuelas privadas como auxiliar. Fundación 2012 Fundación Temas, espacios de educación no formal en la Villa 21-24.- 2013. Maestra comunitaria en un CAI y suplencias cortas en escuela pública.	Empezó la Licenciatura en Letras en la UBA y dejó esa carrera. Hizo varios cursos en simultáneo con el profesorado.	28 años	DE 11 3er grado
3	Mariela	2017	Inicio en 2013 5 años	2011 como preceptora en escuelas medias. 2015 como APND ¹⁰ de niños en escuelas primarias 2016 haciendo suplencias de maestra en CABA.	Antes de la carrera docente tenía el título de Especialista Técnica Superior en Estimulación Temprana en Salud y Psicosensorial	33 años	DE 20 El taller 5 en 7mo grado y el taller 6 en 2do grado
4	Pedro	2018	Inicio en 2013 6 años	2013 auxiliar en escuela privada. 2017 docente en educación no formal (CAI ¹¹ -bajo flores)	Estudió medicina 1 año y dejó esa carrera.	29 años	DE 14 1er grado
5	Rocío	2020	Inicio en 2016 5 años	2016 suplencias en escuelas privadas como auxiliar y como docente a cargo de grado.	Estudió 3 años de Licenciatura en Química y luego dejó esa carrera.	25 años	DE 7 En varios grados

¹⁰ Acompañante Pedagógico No Docente, se encarga de acompañar a niños/as con discapacidad en ámbitos de la escuela común.

¹¹ Centro de Actividades Infantiles, son espacios que proponen talleres a contra turno, o los fines de semana. Se encuentran especialmente en barrios de mayor vulnerabilidad y articulan con las escuelas a las que asisten los/as alumnos/as.

Entonces, se trata de estudiantes que rondaban los 30 años de edad al recibirse. Todas tardaron más del tiempo estipulado por el plan de estudios en cursar la carrera, aún acreditando la residencia en cargos docentes. Todas ellas ingresaron a trabajar en ámbitos relacionados con la docencia (tanto en escuelas privadas como en espacios de educación no formal) cuando estaban en los primeros años del profesorado. La mayoría ingresaron a la carrera docente luego de dejar otros estudios. Como planteamos al comienzo, todas pertenecen a diferentes ISFD¹².

A continuación, detallamos las características de la muestra ampliada en la que se realizó el cuestionario auto administrado tendiente a la profundización de aspectos nodales:

- Contestaron la encuesta 15 estudiantes/docentes que acreditaron sus residencias por Resolución entre los años 2013 y 2019.
- Seis de ellas ya estaban trabajando con cargos en escuelas públicas desde el año anterior a acreditar las residencias.
- Los distritos en los que hicieron esas suplencias para acreditar las residencias son sumamente variados (5°,6°, 11°, 12°, 15°,18°, 19°, 20°)
- Doce de ellas habían trabajado antes en roles docentes: once como auxiliares o a cargo de grados en escuelas de gestión privadas y una en un Centro de Actividades Infantiles –CAI-
- El promedio de tiempo en la carrera (entre que comenzaron a cursar su primera materia y se recibieron) fue de 5 años.

¹² Se trata de estudiantes de las escuelas: ENS N°2, ENS N°3, ENS N° 4, ENS N°7, IES “Juan B Justo”.

Capítulo 1: La construcción de identidades docentes en la actualidad

La idea marco, en torno a la cual se articulará la investigación, refiere a la construcción de identidades profesionales en docentes noveles. Para enmarcar el modo en que esa identidad profesional se va conformando será necesario situar el proceso en el marco **del declive de las instituciones modernas**, y analizar los modos en que esta nueva configuración se imbrica en la construcción identitaria de los individuos. Es decir, comenzamos este trabajo preguntándonos ¿Cómo se conforman las identidades profesionales en la actualidad? ¿Cómo impactan las particularidades de estos tiempos en la construcción de las identidades profesionales en general, y de las identidades docentes en particular?

I. Instituciones modernas en declive

Empecemos por hacer un breve planteo para caracterizar a las sociedades actuales. Asistimos a un proceso de transformaciones profundas del orden social. ¿Pos modernidad? ¿Modernidad tardía? Ya sea que pensemos que se trata de un momento posterior a la modernidad, una profundización de esa etapa, o un momento particular de la misma, parece inevitable en la caracterización una constante comparación con “la modernidad”. Bauman utiliza el concepto de “fluidez” como analogía para describir la etapa actual. Según el autor lo propio de este momento es la reconfiguración del orden social en base a nuevos parámetros espacio-temporales. La analogía de la fluidez le permite explicar muy gráficamente el modo en que la modernidad se ha vuelto *líquida* o *liviana* modificando estructuralmente las lógicas del tiempo y del espacio y alterando así las dinámicas institucionales, las individualidades y las relaciones.

Los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo

del tiempo, más que el espacio que después de todo sólo lo llenan 'por un momento'.

(Bauman, 2003:8)

Mirando el aspecto desde una óptica similar, pero centrándose en las ideas de Estado y trabajo (dos aspectos vertebradores del orden moderno), Castel caracteriza a estos tiempos atendiendo al cambio en el rol del Estado y de las organizaciones colectivas como reguladoras de las relaciones (Castel, 2004). El autor pone la mirada en los cambios que se generaron en los lazos sociales a partir de la reconfiguración de las relaciones laborales. Y en este sentido, plantea un momento pre-moderno, en el que predominaban lazos comunitarios, un momento moderno de sociedades industriales/ salariales y un momento actual de caída de las sociedades industriales con el consiguiente establecimiento de nuevos lazos, caracterizados por un sentimiento de inseguridad de los individuos que ya no encuentran, ni en ellos ni en su entorno, pilares de protección.

Desarrollemos esta idea: en tiempos pre-modernos, la seguridad social se sostenía en las relaciones comunitarias de pertenencia (la familia, la vecindad, la tribu). Con la modernidad, y el establecimiento de las sociedades industriales, los lazos comunitarios se ven alterados y es necesario fundar un nuevo orden que garantice la protección a los sujetos. En las sociedades modernas el Estado, a través de la propiedad y el empleo parecen dar la seguridad que los sujetos necesitan. En las sociedades industriales,

el trabajo se ha vuelto el empleo, es decir, un estado dotado de un estatuto que incluye garantías no mercantiles como el derecho a un salario mínimo, las protecciones del derecho laboral, la cobertura por accidentes, por enfermedad, el derecho a la jubilación o retiro, etc. Correlativamente, la situación del trabajador deja de ser esa condición precaria, en la que se está condenado a vivir día tras día en la angustia del mañana.

(Castel, 2004: 42)

Las sociedades modernas, son sociedades salariales en las que se neutraliza la inseguridad social generada por la falta de lazos comunitarios. En ellas los individuos pertenecen a colectivos protectores, no ya conformados por la familia, la vecindad, el grupo territorial, sino que son grupos que se conforman en torno al empleo.

El modelo de sociedad que se impone con la modernidad organizada es el de un conjunto de grupos profesionales homogéneos cuya dinámica está administrada en el marco del Estado-nación. Éstos son los dos pilares sobre los cuales están edificados los sistemas de protecciones colectivas -el Estado y las categorías socio-profesionales homogéneas-, que vienen resquebrajándose a partir de la década de 1970. (Castel, 2004: 54)

Hacia fines del siglo XX, las sociedades industriales comienzan a debilitarse, la desaparición de las seguridades sociales ligadas al Estado de Bienestar, junto con sucesos novedosos como la emergencia de las tecnologías digitales, desembocan en un nuevo escenario (al que Bauman llamaba *líquido*) en el que se alteran las dinámicas de tiempo y de espacio, y los individuos se reconfiguran cambiando las formas de relacionarse.

En este nuevo escenario el trabajador “se encuentra sobreexpuesto y en condición vulnerable porque ya no está sostenido por sistemas de regulaciones colectivas” (Castel, 2004: 59). El peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso recaen primordialmente sobre sus hombros. Los individuos no pueden comprenderse ya como sujetos ligados a instituciones duraderas y en consecuencia se re-conceptualizan, se re-configuran las subjetividades, y se re-definen el éxito y el fracaso. La seguridad ya no es ni comunitaria, ni social, se individualiza. Ahora triunfan quienes pueden dominar la impredecibilidad, quienes logran la instantaneidad. En cambio, quienes tienen una actividad regulada, monótona, y están atados a sus lugares de trabajo parecen ser los “fracasados”.

Respecto al modo en que el nuevo orden social configura las nuevas subjetividades, resulta esclarecedor el trabajo realizado por Sennet (2000) según el cual estos escenarios *líquidos* acaban corroyendo el carácter de los trabajadores. Al comenzar el prólogo de su libro *La corrosión del carácter* el autor advierte:

En la actualidad, la expresión “capitalismo flexible” describe un sistema que es algo más que una mera variación sobre un viejo tema. El acento se pone en la flexibilidad y se atacan las formas rígidas de la burocracia y los males de la rutina ciega. A los trabajadores

se les pide un comportamiento ágil; se les pide cambien -con muy poca antelación- que estén abiertos al cambio que asuman un riesgo tras otro, que dependan cada vez menos de los reglamentos y procedimientos formales (Sennet, 2000: 9).

En línea con lo antes planteado por Castel, ya no parecen posibles, o al menos no parecen deseables, las largas carreras profesionales atadas a una o dos instituciones rígidas, predomina el “nada a largo plazo”. Refiriéndose a la subjetividad de estos nuevos trabajadores “flexibles”, Sennet afirma (en acuerdo con las inseguridades planteadas por Castel) que “es totalmente natural que la flexibilidad cree ansiedad: la gente no sabe qué le reportarán los riesgos asumidos ni qué caminos seguir” (Sennet, 2000: 9). Retomamos uno de los ejemplos que estudia Sennet para caracterizar el modo en que estos cambios afectan la subjetividad de los trabajadores. Se trata de un análisis detallado de los trabajadores actuales de una panadería en EEUU, comparándolos con quienes los precedieron en esa tarea años antes. En el escrito, Sennet realiza una detallada caracterización de las tareas y las ideas de los antiguos panaderos, y luego las compara con las tareas e ideas de los panaderos actuales (tras algunos años de innovaciones técnicas y tecnológicas en el rubro). En esa comparación el autor encuentra importantes cambios subjetivos en las identidades laborales de los panaderos:

En este lugar de trabajo flexible, y altamente tecnologizado donde todo es de fácil manejo, los trabajadores se sienten personalmente degradados por la manera en que trabajan. (Sennet, 2000: 70).

La misma facilidad de uso de la panadería es lo que puede explicar, en parte, la confusión que los trabajadores sienten respecto de sí mismos como panaderos. Son personas con identidad laboral débil (Sennet, 2000: 74).

Pareciera que, en tanto los lazos que los unen al trabajo son débiles y cambiantes y su tarea es demasiado general, su identidad como trabajadores es frágil. El hallazgo de Sennet se trata de identificar que los cambios en el orden moderno, impactan en lo más profundo de la subjetividad de los trabajadores. Es decir que los cambios en el orden social, no implican

solamente alteraciones tecnológicas, institucionales, relacionales, sino que impactan en la identidad individual de cada persona.

Aclaremos que la intención no es oponer formas actuales a formas tradicionales, creando una falsa añoranza de un pasado mejor, más bien se trata de comprender cómo se configuran las nuevas formas sociales, cómo afecta este proceso a la subjetividad de los trabajadores, y a los programas institucionales.

Para continuar el desarrollo de este apartado, y centrando la mirada en las identidades profesionales, es interesante matizar la perspectiva con el análisis realizado por Dubet, que caracteriza al presente como un tiempo de *mutación* (Dubet, 2006). Centrando la mirada en los actores y en las instituciones, el autor, observa que, en este nuevo escenario, se descomponen ciertos elementos como los valores, la vocación y la socialización que antes estaban integrados por el programa institucional. Es decir que en la modernidad estas cuestiones parecían “pre-definidas” por las instituciones, en cambio en la actualidad los elementos pierden unidad y determinismo, pero no desaparecen, se reconfiguran:

Hemos pasado de las identidades tradicionales dadas, construidas en el tiempo de la formación y en el programa institucional, a identidades adquiridas, más fluidas, construidas a lo largo de la vida y en una multiplicidad de roles, de rupturas y de experiencias. La identidad parece ser una suerte de crisis latente y de trabajo mucho más que una suerte de construcción precoz, interiorizada para toda la vida, una vez construida la brújula personal (Dubet, 2006: 84).

Dada la separación entre el actor y el sistema en la actualidad, no es posible la programación total del individuo, el actor va constituyendo su propia subjetividad, que no es un dato dado, ni mucho menos está atada a un rol en una institución. Este proceso conlleva una necesidad individual de atribuir significados a la propia identidad, significados que ya no están garantizados por los programas institucionales unificados, sino que deben construirse “en un trabajo de justificación continua y de construcción permanente de sí mismos” (Dubet, 2006:82).

¿Qué pasa con la escuela y con las identidades docentes en este contexto? La escuela junto con otras instituciones modernas, entra en un proceso de crisis/ mutación/ transformación/ redefinición, se re-piensa y se re-configura. Recordemos que la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica estuvo intrínsecamente ligada al establecimiento de la mentalidad moderna occidental. En palabras de Pineau, “la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad” (Pineau, 2001: 28).

Desde sus orígenes, a fines del siglo XIX, el Sistema Educativo Argentino fue formando agentes especializados a través de un subsistema de formación docente, que nació íntimamente ligado a las necesidades sociales de la época, convirtiendo a la docencia en una profesión “de Estado” (Birgin, 1999) y al maestro en un actor clave en la misión civilizatoria, homogeneizante y moralizadora para la consolidación estatal. Retomando lo planteado por Dubet, la identidad profesional docente se presentaba ligada a unos saberes, haceres, y sentires unificados en un programa institucional de la escuela moderna. La identidad docente se formateaba en las escuelas normales en las que se preparaban las maestras del siglo XIX y se interiorizaba para toda la vida. En esos momentos fundacionales del sistema educativo el trabajo con otros se veía como algo trascendente, la docencia como profesión de Estado daba sentido a la tarea y al rol. En la actualidad, con el declive de las instituciones modernas, con la mutación y la desintegración del programa institucional de la escuela, se desdibujan los roles atribuidos a los docentes. Los individuos se encuentran perdidos y tienen dificultades para cumplir un rol que no es claro (Dubet, 2006).

Pareciera evidente que estos cambios sociales inciden en las identidades profesionales construidas por los docentes. Al respecto Vaillant, retomando a Dubar (1991) sostiene que

una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre participantes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. (Vaillant, 2007:4)

Podríamos sospechar que ni el legado histórico, ni las relaciones en un mismo sistema de acción, ni la trasmisión de generación en generación, ni el reconocimiento institucional o social serían pilares sólidos en los que apoyarse para estas nuevas identidades profesionales docentes en construcción en el marco del nuevo orden social.

En este punto es interesante detenerse en el modo en que pueden convivir aquel mandato civilizatorio que imperaba en la docencia de los inicios del sistema educativo, con los cambios que se fueron produciendo en las sociedades actuales. Alliaud y Antelo nombran a esta convivencia en ocasiones contradictoria como las “grandezas y miserias de la tarea de enseñar” (Alliaud y Antelo, 2005). Pareciera que toda la responsabilidad y las expectativas de aquel mandato normalista se cristalizan en los/las docentes de la actualidad que no encuentran en las escuelas actuales las características de aquellas instituciones fundacionales. Ni las escuelas, ni las condiciones laborales, ni las infancias, ni la cultura, son las mismas, sin embargo, en los/as docentes sigue operando aquel mandato. En palabras de los autores

El mandato “educativo - civilizador”, originario de la profesión, exaltaba la tarea de los maestros por su contribución a un nuevo orden social que se estaba conformando. Más allá de los resultados obtenidos, cuando se consolidaron los sistemas educativos nacionales, los maestros se encontraban “amparados” en la misión asignada por el Estado y eran reconocidos como los personajes “legítimos” para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones (...) Simbólicamente, la figura del maestro y su obra se engrandecían y exaltaban de manera proporcional a las expectativas depositadas en la educación escolar. Debido a su poderosa contribución al orden y al progreso social, los maestros llegaron a convertirse en “salvadores” de una nación que el Estado estaba impulsando (Alliaud y Antelo, 2005:4).

En línea con lo anterior, haciendo foco en la mutación institucional que supone el cambio de época, es interesante comprender que uno de los resquebrajamientos centrales en el programa institucional escolar moderno está dado por la incorporación del paradigma de la inclusión social ante el cual la escuela parece no tener todas las respuestas. Esteve explica el modo en que estas características afectan la identidad profesional docente:

En el momento actual, los profesores se enfrentan a la incertidumbre de unos sistemas educativos que están en plena transición entre la escuela selectiva, en la que nos educamos los adultos del presente, y una nueva escuela que aún no ha acabado de estabilizarse tras los profundos cambios que hemos descrito como propios de la Tercera Revolución Educativa. Conforme nos vamos adentrando en este nuevo horizonte, nunca antes explorado, que pretende construir una escuela sin exclusiones, descubrimos que no tenemos procedimientos, que no sabemos qué hacer con los chicos más difíciles; pues cuando preguntamos qué se ha hecho siempre con esos niños, no encontramos más que una respuesta única: los expulsábamos (Esteve, 2005:11).

Las utopías que impulsaron el comienzo del siglo cayeron en la actualidad. Ya no se espera que la escuela y sus docentes “modelen un nuevo mundo”. Los/las docentes actuales se encuentran con condiciones mucho menos homogéneas, y estáticas, y en ellas deben actuar. Esta contradicción entre el mandato redentor-salvador (que sigue operando a través de las propias expectativas) y la realidad escolar (incierto, desigual, hostil) con la que se encuentran, afecta las identidades docentes actuales, que parecen mucho más débiles que las de las maestras del mandato sarmientino. En esta encrucijada entre la responsabilidad dada por los mandatos históricos que se asocian a la profesión y la falta de sostenes institucionales los individuos encuentran una compleja paradoja:

Encarnar personalmente el mandato originario de la profesión y posicionarse como el responsable absoluto de las transformaciones de otros y de todos, en un contexto de alta competencia y desprotección para los individuos (que no es solo el de los docentes), tiene consecuencias personales, y también, en la tarea que se realiza (Alliaud, 2017: 43).

En resumen, en este mundo individualizado, el/la docente, se hace cargo personalmente del éxito o el fracaso de un proyecto social que lo/la excede.

¿Qué pasa con el título docente en este marco? Al respecto son interesantes las apreciaciones que realiza Bourdieu en cuanto a los diferentes estados del capital cultural, y particularmente al estado institucionalizado. Parece central el hecho de poseer un “título docente”, no solo porque permite establecer “tasas de cambio” convirtiéndolo en capital económico, sino porque el título es el reconocimiento social de la existencia de dicho capital cultural. El título permite que el capital “se pueda ver” o reconocer (Bourdieu, 1979). Habría que pensar si estas definiciones realizadas por el sociólogo francés siguen siendo explicativas en todos los campos en la actualidad. Particularmente en la docencia, a la luz del declive de las instituciones que servían de garantía a dichos títulos, y ante la generalización de la idea de “formación permanente”, puede pensarse que el “título docente” como estado, pierde su valor.

En el nuevo marco, la autoridad, el rol, el prestigio, el reconocimiento, ya no son inherentes al cargo que se ocupa, ni al título que se ostenta, sino que es tarea del sujeto docente (individual y colectivo) construirlo en función de su experiencia. Más adelante analizaremos qué saberes, haceres y sentires se construyen en esas experiencias.

Esta investigación centró la mirada en un grupo específico de docentes, caracterizadas por ser estudiantes avanzadas en formación y –al mismo tiempo- docentes nóveles, personas atravesadas por la época, ligadas simultáneamente a dos instituciones de peso que a la vez están en mutación y en declive (los institutos de formación y las escuelas primarias). Son individuos que en esta transición *estudiantes/docentes* van construyendo su identidad, asignando significados a su *ser docentes* sin programas sólidos a los que aferrarse, en el marco de escenarios complejos, cambiantes, inciertos.

II. Docentes nóveles

Tradicionalmente se conciben los primeros años en la carrera docente como un periodo de tensión en el que se realiza una transición entre el ser estudiante y el ser docente. Los nóveles tienen todo el entusiasmo de estar empezando una carrera profesional para la que se estuvieron formando (expectativas) pero también toda la responsabilidad y la angustia que genera tener que comenzar una tarea de tal compromiso social, muchas veces en una gran soledad (responsabilidad). Resulta interesante, entonces, estudiar esas primeras inserciones desde el punto de vista de las responsabilidades y expectativas -sociales y personales- que conllevan. Como sostiene Lortie en relación a la responsabilidad:

Una de las características sobresalientes del trabajo docente es lo abrupto de la forma en que se asume una responsabilidad completa. Estos maestros principiantes están a prueba, no cuentan con una plaza y se encuentran con mayor supervisión que sus colegas, pero sus tareas diarias son esencialmente las mismas. No es por casualidad que se refieren a este inicio como “nadar o ahogarse” como “lanzarse al ruedo” (Lortie 1985:37, en Rockwell, 1985:37).

¿Es posible para los/as nóveles “lanzarse al ruedo” sin “ahogarse”? Para continuar el análisis es importante, entender estas primeras inserciones como un momento en la formación profesional concebido como un proceso de larga duración. En este periodo las instituciones formadoras, que cumplieron un rol clave en la etapa de formación inicial, deben reconfigurar su presencia. En palabras de Alen y Allegroni,

Lo típico de cualquier inicio en la profesión docente es que este sistema de apoyo y sostén que se recibió en la formación inicial se redefine: el nuevo docente tiene responsabilidades asignadas por el Estado de mejoramiento de la situación educativa de una comunidad a partir de las que se conforman expectativas y exigencias de desempeño profesional muy distintas a las que se tienen con un estudiante en su etapa de formación práctica. (Alen y Allegroni, 2009: 70).

Los aportes de las investigaciones realizadas, entre otros por Alliaud, nos hacen detener en un concepto clave en lo que refiere a concebir a la formación docente como proceso de larga duración: la idea de que los/as docentes noveles no ingresan por primera vez a la escuela, sino que re-ingresan en ella (Alliaud, 2004 y 2006). Los noveles tienen trayectorias que incluyen muchos años de estancia como alumnos/as en la institución escolar, por lo tanto, son noveles docentes, pero tienen vasta experiencia en lo escolar. En cualquier profesión el paso del ser estudiante en formación al ejercicio profesional implica un “cambio de mundo”, sin embargo, en la docencia esto es una continuidad. Se pasa de la escuela a la escuela, aunque en diferente posición, primero como estudiante, luego como maestro (Waller 1985:33, en Rockwell, 1985). Los estudios sobre docentes noveles mencionan la importancia de atender los modos en que los mismos resignifican su propia experiencia como alumnos para comprender los significados que atribuyen a sus modos de ser docentes y las expectativas que se formulan.

Concebir a la formación docente como un proceso de larga duración, implica superar un modelo, ya caduco, que hablaba de una primera formación inicial, y una siguiente formación en servicio, para proponer otro modelo que establece diferentes etapas en estas extensas trayectorias de formación: una primera etapa supone las iniciales inserciones en el ámbito escolar, desde posiciones de alumnos; una segunda etapa refiere a la formación en el ámbito del profesorado; una tercera etapa corresponde particularmente al ámbito de prácticas y residencias dentro de la formación docente, y una quinta etapa en la que el estudiante se transforma en maestro de aula (Alliaud 2006). Cada una de estas etapas supone requerimientos específicos de formación.

Retomando la idea de expectativas que planteábamos al comienzo, y asociándola también a la idea del mandato social fundacional de la escuela (que ha mutado y está desarticulado en el marco del declive de las instituciones modernas, pero sigue operando) el/la docente novel siente caer sobre su individualidad la obligación de cumplir con todos estos mandatos sin los pilares fuertes de instituciones sólidas en los cuales sostenerse:

Asumir este legado, tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. (Alliaud, 2004:6)

Encontramos en las entrevistas realizadas diversos testimonios que dan cuenta de esta idea. Si bien los analizaremos luego, dejamos aquí este comentario de una de las entrevistadas que da cuenta de la envergadura social que le asignaba a la educación en sus primeras inserciones:

“Estás ahí que te querés comer el mundo. No te importa nada. Vos sos maestra para cambiar el mundo. ¡Y vas y lo hacés!” **Lucía**

En cuanto a la responsabilidad, Alliaud y Antelo explican que, en los docentes nóveles, esta carga por cumplir con el mandato social, se asocia también a cierta avidez por completar la formación, para *tapar los baches* que la formación inicial pudiera dejar:

Los maestros nóveles se muestran activos: planifican, buscan materiales, vuelven a sus apuntes, realizan cursos, se anotan o tienen pensado anotarse en otras carreras, leen desde manuales hasta investigaciones, piden materiales a sus colegas y, mientras tanto, siguen yendo todos los días a la escuela. El reconocimiento de (todo) lo que aún les falta frente a la (gran) responsabilidad asumida motoriza la búsqueda, la prueba, el curso, el consejo, la buena escuela, etc. (Alliaud y Antelo, 2011: 61)

Tenemos hasta aquí, como características importantes de la identidad de los/as docentes nóveles, el peso de la responsabilidad y las expectativas, asociados al mandato fundacional de la escuela, ligados también a la idea de formación permanente y a la voracidad por *absorber* todos los conocimientos que creen que les faltaron en su formación inicial. Más adelante veremos cómo estas categorías se ven reflejadas en las estudiantes/docentes entrevistadas, y las huellas que las mismas dejan en la construcción identitaria profesional docente. Analizaremos también qué particularidades trae el hecho de ser *simultáneamente* estudiantes en formación y docentes a cargo de grados.

Decíamos que es primordial considerar la inserción laboral como un momento intenso en el largo y continuo proceso de la formación profesional. Uno de los conceptos claves que se utilizan para pensar a los docentes noveles es el de *choque con la realidad*, que según varios autores es fuerte en el primer año de docencia.

Al llegar al trabajo práctico en la enseñanza, el profesor novato se encuentra con que tiene más claro lo que no quiere hacer en clase que lo que va a hacer cuando no haga eso que ha decidido no repetir. Tiene un modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad (...). Tiene claro lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. El choque con la realidad (Vonk, 1983; Veenman, 1984) dura dos o tres años; en ellos el profesor tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos (Esteve, 2005: 29).

En esta línea y analizando lo complejo de este periodo de iniciación Marcelo advierte que en ocasiones se traduce en un “aterriza como puedas” (Marcelo, 1999) y lo describe diciendo que:

Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 2009: 5).

Si consideramos ese *choque con la realidad* y su *aterriza como puedas* como factor trascendente en la conformación del ser docente, y entendemos que el mismo resulta de peso durante los dos o tres primeros años a cargo del grado, confirmamos la importancia de volver a mirar esas primeras inserciones. En los casos estudiados en esta tesis, el *choque* o *aterriaje* sucede mientras aún se es estudiante. Será interesante indagar en los modos en que se matiza/acéntúa/acompaña este *choque* en la medida en la que las primeras inserciones no suceden una vez obtenido el título, sino mientras se estudia en el profesorado.

Aquí resulta interesante la salvedad que Alicia Camillioni advierte respecto a que, si bien la experiencia en la práctica resulta clave en la formación del futuro docente, el solo hecho de estar en un cargo docente no implica el aprendizaje necesario, no es solo el cargo lo que enseña, sino un trabajo de práctica acompañada con reflexión. En una entrevista publicada en el marco de un trabajo de la autoría de Alen (2015) la especialista en educación sostiene:

El futuro docente va a tener que aprender de su experiencia en la práctica. Y aprender de la experiencia en la práctica no es sencillo, no es algo que ocurra naturalmente. La experiencia no es algo que se acumula a través del tiempo, sino que depende, como sabemos, de la capacidad de reflexión del docente. (Alen, 2015: 32)

De acuerdo con la idea de que no es solo *el paso del tiempo en el aula* lo que da herramientas a un docente, resulta interesante la diferenciación que Marcelo establece entre los expertos y los principiantes. Ser experto se asocia a haber transitado un recorrido en el que se incorporaron ciertos saberes y haceres particulares:

Los profesores expertos notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar la atención de los principiantes. El conocimiento experto consiste en mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de determinada disciplina. Por el contrario, su conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de sus disciplinas. Esta organización del conocimiento ayuda a los expertos a saber cuándo, porqué, y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular (Marcelo, 2009: 4).

Asumiendo que los impactos que surgen en las primeras experiencias resultan trascendentales en la construcción de la identidad profesional, pensar en esas tempranas inserciones que formatearon a los nuevos docentes y su capacidad de reflexionar y aprender de ellas parece urgente. Especialmente si algunas de estas inserciones fueron traumáticas. En el mismo sentido Marcelo advierte que como mecanismo de defensa, ante

lo complejo de la realidad, algunos profesores se vuelven *expertos rutinarios* dejando de lado ciertas ideas, cierto compromiso, que los acompañaban cuando eran *nóveles*, para poder sobrevivir en la profesión. El modo en que cada docente *novel* puede resolver estas encrucijadas resulta clave para su trayectoria futura. Sin espacios de contención, de socialización profesional, de reflexión sobre la práctica, los *nóveles* pueden derivar en *principiantes frustrados* lejos de los profesores *expertos adaptativos* deseados. (Marcelo, 2009)

Para romper ese círculo, para nada virtuoso, necesitamos que el periodo de inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión. Y para ello resulta fundamental la necesaria participación de las personas e instituciones que pueden ayudar a tener una mirada más compleja hacia la realidad de la escuela y del aula (Marcelo, 2009:22)

En concordancia con lo planteado por Marcelo, algunos autores (Alliaud y Vezub, 2012) advierten que uno de los problemas de las inserciones difíciles es el abandono temprano de la profesión y asocian el aislamiento y la soledad a estas experiencias. En línea con este argumento resulta interesante traer un último punto referido a la inserción laboral de docentes *nóveles*: la *socialización profesional*. Al respecto Marcelo desarrolla:

Los primeros años de docencia (...) significan también un momento de socialización profesional. Es durante las prácticas de enseñanza que los futuros profesores empiezan a conocer la “cultura escolar” (Kennedy, 1999). Pero es durante el periodo de inserción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran (Marcelo, 2009: 6).

Como decíamos, las escuelas cumplen un rol clave en la formación y la socialización de los docentes durante toda su carrera, pero particularmente en sus primeros años de inserción.

Esa socialización resultará clave tanto para incorporar la cultura escolar como para generar intercambios y reflexiones que les permitan adaptarse a ella:

Los maestros que no cuentan con espacios institucionalizados de formación profesional en sus lugares de trabajo, ni tienen acceso a otras instancias de formación (como las universidades), suelen buscar dentro de las escuelas a docentes y directivos a quienes pueden consultar, por lo que los intercambios informales y los pasajes de materiales son las modalidades más frecuentes que asumen estos procesos de aprendizaje forzados por las circunstancias (Alliaud y Antelo, 2011: 55).

Para cerrar este apartado, podemos retomar algunos conceptos claves: La formación continua (desde las propias trayectorias como estudiantes hasta la primera inserción profesional titulada), las expectativas y responsabilidades, el choque con la realidad que suponen esas primeras inserciones y el peso de la socialización profesional. Estos conceptos nos permiten mirar a los sujetos en los que se centra esta investigación como docentes nóveles, buscamos mirar esas inserciones agregando el matiz de que se producen durante la residencia del profesorado sin estar titulados aún.

En el próximo capítulo profundizaremos en las características del sistema formador en la Argentina, y detallaremos los modos en los que desde el Estado se han acompañado las primeras inserciones profesionales de los/as docentes nóveles.

Capítulo 2: La formación docente

Consideramos necesario incluir un capítulo para referirnos específicamente a la formación docente. Abordaremos aquí, tanto cuestiones conceptuales, como una contextualización del devenir histórico y las características actuales de la misma, que será necesaria para comprender mejor la problemática de la tesis.

A continuación, caracterizaremos la formación docente, luego detallaremos algunas cuestiones de la formación docente en la Argentina, para centrarnos en la Ciudad de Buenos Aires, y finalmente profundizaremos en lo relativo a los talleres de prácticas y residencias. Incluiremos en algunos apartados de este capítulo breves fragmentos de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo, con el objetivo de enriquecer y caracterizar algunas de las ideas planteadas.

Ya mencionamos anteriormente la necesidad de pensar la formación docente como un proceso de larga duración, que comienza incluso antes de ingresar al profesorado (en las biografías escolares de cada sujeto), incluye a la formación inicial (con un importante peso dentro de esta en los talleres de prácticas y residencia) y continúa durante toda la trayectoria profesional. En el marco de este proceso de larga duración, la formación inicial en los profesorados es un momento clave, pero no es estrictamente determinante, ni acaba allí, sino que la formación se extiende a lo largo de la carrera docente.

El pasaje por la institución formadora constituye uno de los momentos de este proceso, etapa crucial, pero a la vez de alcances limitados que debe situarse, por lo tanto, en la perspectiva del desarrollo profesional, sentando las bases de la formación permanente y proporcionando la primera identidad profesional (Alliaud y Vezub, 2012: 13).

En esta línea es interesante la idea de Terigi de aceptar la formación docente inicial como incompleta:

Preguntarnos qué necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la

formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina (Terigi, 2013: 35).

Un concepto potente para superar esta escisión entre la formación inicial y la formación en servicio, y dejar atrás la idea que plantea que la formación continua se propone arreglar lo que la formación de grado haya hecho mal, es el concepto de *desarrollo profesional docente*. García y Pico lo caracterizan como “la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo al análisis de datos y experiencias” (García y Pico, 2017: 74). Nos interesaba remarcar este punto acerca de la formación docente como proceso de larga duración, en tanto la formación continua, en la que se inscribe el acompañamiento a nóveles, al que luego haremos referencia, aparece como una necesidad con características específicas en el marco de este desarrollo profesional y no como un *parche* a problemas del profesorado.

Retomando lo mencionado en el primer capítulo respecto a las características de la escuela en la actualidad, y a las características del rol docente, pareciera que una cuestión central en la formación docente actual será la gestión de la impredecibilidad, la posibilidad de adaptarse y moldear situaciones diversas. Para esto, son necesarias bases teóricas sólidas y experiencia de práctica reflexiva. Saberes que se transmiten, se enseñan y se aprenden:

Parece inevitable estar preparados para convivir con otros en el espacio escolar común. Allí es donde el conflicto, el desconcierto, la negociación forman parte del actuar, del probar y ensayar las respuestas. Sin embargo, la incertidumbre y el enigma que provocan los nuevos escenarios escolares pueden tolerarse y, hasta aprovecharse, si los maestros y profesores están formados para ello (Alliaud, y Antelo, 2011: 157).

Más adelante retomaremos esta discusión profundizando en los saberes, haceres y sentires de la tarea docente en la actualidad, digamos ahora con Alliaud, que en línea con la concepción de la docencia como un oficio que requiere el manejo de lo impredecible, las propuestas de formación deben correrse de una mirada *aplicacionista*:

Hoy los docentes tienen que saber que más que nunca la enseñanza requiere de invención, de imaginación, de puesta a prueba y de experimentación de saberes y de decisiones que previamente se hayan tomado. Las instancias de formación docente, por su parte, no pueden hacer oídos sordos a estos requerimientos (Alliaud, 2014: 13).

I. Características de la formación docente en la Argentina

Existe cierto consenso, incluso enunciado desde el sentido común, que menciona la necesidad de mejorar la formación docente para que mejore la educación en la Argentina. En esta línea desde hace años se suscitan debates acerca de las características que debe tener la formación docente, debates sobre los que se han logrado consensos básicos en algunos puntos, y que presentan controversias en otros. Si bien más adelante abordaremos específicamente las características de los planes de estudio del Profesorado de Nivel Primario y en los consensos alcanzados, resultan aquí pertinentes las palabras de Terigi anticipando este punto:

Los cambios en la formación docente se plantean habitualmente como estrategia central para mejorar la educación. Los cambios más importantes se han situado al nivel de los planes de estudio de la formación de grado. En nuestro país, y en lo que se refiere a la formación de maestros y maestras para los niveles inicial y primario, hace más de veinte años que se discuten mejoras en la formación inicial y se promueven cambios en sus aspectos más sustantivos. Asuntos que hace dos décadas requerían mucho debate, hoy son parte del saber compartido por quienes forman docentes para esos niveles: así, por ejemplo, hace veinte años era necesario defender la incorporación de prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales desde el inicio de la formación, mientras que hoy en día se encuentran instaladas en los planes de estudio (Terigi, 2013: 32).

Para comenzar el análisis de la formación docente en la Argentina, nos resultaba interesante y necesario, hacer un breve recorrido histórico de la misma que se remonte a

la fundación del sistema educativo nacional y llegue hasta el establecimiento de las normas que rigen en la actualidad.

En sus inicios la formación docente para el nivel primario se materializó en la creación de las *escuelas normales nacionales* a partir de 1870. En ese entonces la docencia se concibió como una *profesión de Estado* (Birgin, 1999) asociada a la función civilizatoria de la escuela moderna. La docencia y su formación eran parte central del modelo normalizador:

La corriente triunfante fue la normalizadora, que entendía que la primera misión del magisterio era educar al ciudadano en íntima relación con combatir la barbarie y promover la civilización (...) Las maestras egresadas de las escuelas normales contaban con el apoyo inflexible del Estado que las blindaba en tanto sus representantes encargadas de una misión superior (Birgin, 2020: 22).

La estructura de la formación docente inicial se alteró para la década de 1970, cuando se integró al Nivel Superior. Este proceso de *terciarización* implicó la extensión de la carrera docente (que ahora sumaba al bachillerato pedagógico dos años más en la institución) bajo un discurso que pretendía mayor profesionalización de la tarea. Al caracterizar el plan de estudios¹³ de esos nuevos profesados Southwell y De Luca detallan que

Una de las principales innovaciones residía en la instauración de un sistema de residencia que aparecía como un requisito indispensable para la obtención del título docente. Mediante ella, el estudiante debía insertarse durante un cuatrimestre en un establecimiento escolar a turno completo realizando diversas tareas (Southwell y De Luca, 2008: 384).

¹³ Resolución N°2321/70.

Por su parte, Birgin sostiene que con ese proceso de terciarización si bien no se modificó la matriz normalizadora, sí se produjo una ampliación institucional y de matrícula (Birgin, 2020).

Si nos referimos a la capacitación docente (formación docente luego de la obtención del título de grado) vemos que en aquellos años la misma no presentaba un rol central para el Estado y las políticas educativas, sino más bien parecía una cuestión individual ligada a los intereses puntuales de algún docente en ejercicio. En este punto es interesante destacar que hasta la década de los 90 la capacitación y la formación inicial dependían de instituciones diferentes. Los profesorado de nivel primario no brindaban ofertas de capacitación a docentes y a egresados/as, sino que ésta estaba a cargo de sindicatos, organizaciones privadas, editoriales o propuestas aisladas de las diferentes jurisdicciones (Diker y Serra, 2008).

Los inicios de los años 90 marcan un quiebre en la historia de la educación en la Argentina en general y de la formación docente en particular. En 1992 se sanciona la Ley de Transferencias¹⁴ de los servicios educativos del Estado nacional a los respectivos Estados provinciales y luego en 1993 la Ley Federal de Educación¹⁵.

En lo referente a la formación inicial se transfieren las instituciones de la administración nacional a las jurisdicciones y con ello se diversifica y segmenta el subsistema formador. Refiriéndose a este proceso Ruiz detalla que,

La transferencia de los servicios nacionales constituye sin dudas uno de los aspectos más cuestionados de la reforma educativa de los años 90. (...) La ausencia de una planificación, de estudios de impacto sobre las administraciones jurisdiccionales y la resistencia de las propias jurisdicciones, conforman una serie de indicadores que permiten cuestionar seriamente dicha política (Ruiz, 2011: 35).

¹⁴ Ley N.º 24.049

¹⁵ Ley N.º 24.195

En lo que respecta a la capacitación, aparece la idea de Formación Continua de la mano de la creación, a partir de la nueva Ley Federal, de la Red Federal de Formación Docente Continua. Diker y Serra explican que la creación de esta Red

constituye el primer esfuerzo de integrar un sistema de formación docente continua en el país, generando las regulaciones necesarias para orientar el conjunto de acciones de formación inicial y post inicial, públicas y privadas, hacia el cumplimiento de dos propósitos: 1) cubrir lo que se había diagnosticado como “déficit” de la formación inicial; 2) implementar los lineamientos que establecía la reforma (Diker y Serra 2008: 29).

En la misma línea los autores señalan que las políticas de capacitación de estos años, estuvieron marcadas por la regulación de la práctica de los/as docentes, viéndose implicados procedimientos de acreditación y revalidación de las instituciones y los títulos. De esta manera, “La formación continua en el marco de la red se desarrolló bajo los signos de *la actualización disciplinar* y *la reconversión* (e inclusive, el llamado “reciclaje”) de docentes para asumir nuevos puestos, y asegurar la enseñanza de los nuevos contenidos curriculares” (Diker y Serra, 2008:29- resaltado original). En el mismo sentido Feldfeber e Ivanier remarcan que:

el derecho de los docentes a la formación permanente y el deber del Estado se resignificaron en el contexto de la reforma, son los docentes quienes deben capacitarse para permanecer en el sistema y es el Estado el que debe acreditar y certificar esta capacitación. En el marco de la flexibilización laboral el temor al desempleo funcionó como factor de disciplinamiento (Feldfeber e Ivanier, 2003: 435).

Frente a este panorama, diverso y segmentado, en el 2006 con la Ley de Educación Nacional¹⁶ se establecen algunas cuestiones centrales que apuntan a la formación docente, y a la responsabilidad del Estado Nacional de garantizar capacitación docente gratuita, cambiando de lleno la mirada sobre el asunto: la formación continua se enmarca en la idea

¹⁶ Ley N° 26.206.

de desarrollo docente, y no es una necesidad individual, sino una responsabilidad del sistema.

En lo que respecta a la formación inicial se disponen algunos cambios en los planes de estudio que, entre otras cosas, llevan a una duración de 4 años al profesorado de nivel primario. Por otro lado, con el objetivo de coordinar y re-centralizar la formación docente en el país se crea, en el marco de la Ley de Educación Nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

Conviven actualmente las carreras ofrecidas por los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) públicos y privados regulados por la Ley de Educación Nacional, y los profesorados de las universidades o institutos universitarios nacionales, privados o provinciales regulados por la Ley de Educación Superior. Aunque a nivel primario, la formación docente inicial en Argentina es mayoritariamente de nivel terciario (superior no universitario). Desde su creación, el INFoD realizó un fuerte trabajo de diagnóstico y un intento de unificar líneas centrales en la formación docente nacional, a la par de planificar y ejecutar políticas de formación y capacitación continua para todo el territorio nacional. Sus equipos técnicos redactaron documentos claves para la unificación de criterios y la planificación de líneas de acción que luego serían aprobados por el Consejo Federal de Educación¹⁷. En el siguiente apartado se explica cómo funcionó la articulación entre la nación y las jurisdicciones respecto a estos documentos:

En el nivel nacional se producen los documentos, acordados federalmente, para que luego las jurisdicciones elaboren los diseños curriculares y las instituciones formadoras definan propuestas locales que incluyan, articulen y amplíen los niveles anteriores (Marzoa, Rodríguez, Schoo; 2011: 7).

¹⁷ Los “Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial” (Resolución CFE N°24/07), “Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina” y “Lineamientos nacionales de formación docente continua y de desarrollo profesional docente” (Estos últimos aprobados por la Resolución CFE N°30/07)

En lo que respecta a la formación inicial, los “Lineamientos curriculares”¹⁸ extienden la duración de la carrera a 4 años, reorganizan los trayectos de formación, remarcan la centralidad de los espacios de prácticas situadas, e incluyen la idea de pensar en residencias prolongadas (las prácticas profesionales aparecen como un eje transversal de la formación inicial).

En la actualidad existe una general aceptación acerca de que el proceso de formación de los docentes –y en general de la formación de todos los profesionales– está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en prácticas situadas. Todas las personas, así como todas las recomendaciones de la literatura especializada, acordarían con esto y aún restarían valor educativo a situaciones que no propicien el avance en el desarrollo de capacidades y actitudes en los contextos reales de la acción. Asimismo, los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de formación en las prácticas a lo largo de toda la carrera, como trayecto educativo progresivo, destinados al desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales (Davini, 2015: 9).

En esta línea, haciendo un análisis de la currícula actual, Terigi resalta la superación de la lógica aplicacionista que mencionábamos anteriormente y valora otros aspectos también interesantes:

Con todas las salvedades que requiere la enorme variabilidad institucional de la situación, puede decirse que se han consolidado currículos que superan la lógica aplicativo-deductiva, que las aproximaciones a la práctica son más tempranas y sostenidas, que se ha producido una cierta actualización de los enfoques didácticos, con un mayor peso de las didácticas específicas, y que es cada vez más extendida la incorporación de las tecnologías de la web 2.0 a la formación inicial (Terigi, 2013: 32).

En acuerdo con lo planteado en los Lineamientos generales, todas las carreras de formación docente del país se organizan en tres trayectos que se cursan en forma simultánea: El Trayecto de Formación General (TFG) en el que se articulan materias como Pedagogía,

¹⁸ Resolución CFE N°24/07.

Didáctica, Educación Sexual Integral, entre otras; el Trayecto de Formación Específica en el que se abordan las didácticas específicas y otras materias propias de la enseñanza en el nivel primario; y un Trayecto Centrado en las Prácticas Profesionales (TFPP) que incluye los talleres de observación, prácticas y residencia y se cursan en parte en las escuelas asociadas. Se propone un modelo simultáneo, por el cual los espacios curriculares del Campo de la Práctica se articulan con otros espacios de otros campos y se plantean desde el inicio de la carrera, en oposición a modelos consecutivos que dejan las materias prácticas para el final de la formación inicial (Terigi, 2009). En el próximo apartado de este capítulo, abordaremos en profundidad las características del TFPP en el plan de estudios del Profesorado de Nivel Primario vigente en la Ciudad de Buenos Aires.

Más allá de estos cambios a nivel curricular de la formación inicial, los documentos mencionados creados por el INFoD proponen modificaciones sustanciales en la estructura de los Institutos Superiores de Formación Docente. Una cuestión central que se establece en “los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional”¹⁹ es el involucramiento de los Institutos en la continuidad de la formación docente (más allá de la formación inicial), re-definiendo las funciones de los mismos. A la ya existente función de investigación educativa se agregan otras funciones ligadas al desarrollo profesional que incluyen, entre otras, el acompañamiento a los/as docentes noveles y el establecimiento de relaciones con las escuelas primarias del territorio. Nos resulta interesante remarcar este punto, en tanto esto supone un cambio en los alcances y las posibilidades de acción de los Institutos, volviéndose elementos centrales y articuladores de las políticas de formación docente en general.

En este marco, retomando lo mencionado en el capítulo anterior, respecto a las características de los/as docentes noveles, pareciera no haber dudas acerca de la importancia de pensar desde el Estado, formas de acompañar las trayectorias profesionales más allá de la titulación, especialmente en el marco de una escuela que se presenta en constante mutación. A los fines de esta investigación, y retomando lo que se planteó hasta

¹⁹ Resolución CFE N°30/07.

aquí, cabe preguntarse cómo y desde qué instituciones se pueden acompañar las primeras inserciones profesionales.

Mencionamos anteriormente que los lineamientos, que reestructuraron y organizaron las funciones de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) creados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y aprobados por el Consejo Federal de Educación en 2007, incorporaron el Desarrollo Profesional como línea constitutiva de los Institutos en la que se inscribirá el acompañamiento a nóveles.

Como antecedente ha funcionado entre el 2005 y el 2007 el *“Proyecto piloto de acompañamiento de los ISFD a docentes nóveles en su primera inserción en el puesto de trabajo”* bajo la órbita conjunta del Ministerio de Educación Nacional y los ministerios de algunas provincias (participaron en aquella ocasión las provincias de San Juan, San Luis, Mendoza y La Rioja; y sus correspondientes Direcciones de Educación de Superior).

En el 2007 con la fundación del INFoD se le da alcance nacional al Proyecto de Acompañamiento a Nóveles. En este caso, cada provincia puede decidir sumarse a la iniciativa y seleccionar Institutos especialmente interesados en cumplir esta función:

El Ministerio Nacional, a través del INFD, organiza instancias de trabajo con las autoridades provinciales dirigidas a los formadores que implementan las acciones de acompañamiento; las provincias elaboran un proyecto jurisdiccional de acompañamiento y seleccionan a los Institutos que lo llevarán a cabo; los ISFD ofrecen este dispositivo a sus propios egresados y a los directivos de las escuelas de su entorno, y concretan el acompañamiento en terreno (Alen y Allegroni, 2009:20).

Remarquemos aquí que el modo en que se concibe el acompañamiento, supone un importante trabajo al interior del Instituto seleccionado, y lo posiciona en un rol clave hacia afuera. Los Institutos son los responsables del acompañamiento a sus recientes egresados/as y articulan con las escuelas de inserción. Este antecedente puede funcionar como aspecto clave si pensamos en la problemática de esta tesis, en la que los/as estudiantes-docentes son aún estudiantes de los profesorados de nivel primario.

II. La formación docente en C.A.B.A.

En línea con lo que sucede en el resto del país, en la Ciudad de Buenos Aires coexisten propuestas de formación docente inicial y continua muy diversas (de gestión privada, de gestión estatal, de carácter universitario y no universitario).

La propuesta que mayor peso y alcance tiene en lo referente a la formación inicial para el profesorado de nivel primario es la de los Institutos Superiores de Formación Docente de nivel terciario. Existen en todo el país aproximadamente 680 instituciones de formación docente en las que se puede estudiar el Profesorado de Nivel Primario²⁰. De ellas, 470 son de gestión estatal, y 210 de gestión privada. En la Ciudad de Buenos Aires funcionan 31 de estas instituciones. Aquí el peso de las instituciones privadas sobre el total es más fuerte que en el ámbito nacional. En C.A.B.A. coexisten 12 Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal en los que puede estudiarse el Profesorado de Enseñanza Primaria, con 19 institutos de gestión privada, estando la mayoría de ellos asociados a instituciones católicas. En el marco de esta investigación pondremos la mirada en estudiantes que asisten a Institutos de Formación Docente de gestión estatal, los cuales estuvieron bajo la órbita directa del Ministerio de Educación Nacional, hasta su transferencia a la jurisdicción en el marco de la creación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 1994²¹.

En lo referente a la gestión curricular, la C.A.B.A realizó un trabajo que derivó en el año 2001 en la formulación de nuevos lineamientos curriculares para la formación docente de nivel primario²², que funcionaron en forma experimental, hasta que fueron generalizados en el año 2004. Esta propuesta curricular, aportó como novedad, la incorporación de la práctica desde el inicio, y a lo largo de toda la formación, así como la incorporación de diferentes tipos de unidades curriculares (talleres, materias, seminarios). En 2009, en el

²⁰ Datos obtenidos en el buscador de institutos elaborado por el INFoD. <https://mapa.infod.edu.ar/>

²¹ Tras un proceso de mucha resistencia y oposición por parte de la comunidad educativa en CABA, en 2020, se crea la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA) cuyo objetivo es la formación docente inicial y continua e incluye una propuesta de profesorado de nivel primario. La creación de esta universidad queda por fuera del análisis de esta investigación en tanto su inicio en el 2020 es posterior al periodo analizado.

²² Res. No 270/2001.

marco de la Ley de Educación Nacional promulgada en el 2006²³ y de los requerimientos que ésta implicaba, los planes de estudio para la formación docente del nivel primario vuelven a reformularse²⁴, pero citando explícitamente como antecedente al proceso que se venía gestando desde el 2001.

En cuanto a la formación continua, la Ciudad tiene una propuesta de gestión estatal a cargo de la Dirección General Escuela de Maestros en la que se ofrecen diversas líneas de acción, algunas con carácter obligatorio (en servicio) y otras optativas (fuera del horario de trabajo). Estas propuestas son diversas en formatos, contenidos y destinatarios y van actualizándose constantemente. En lo específico del acompañamiento a nóveles, notamos que la CABA no tiene una propuesta específica. Una vez que ingresó al sistema, el/la docente novel tiene las mismas propuestas de formación que el resto de sus colegas experimentados. En ocasiones la propuesta de cursos de Escuela de Maestros ofrece algún dispositivo específico, pero como mencionábamos, estos van cambiando cuatrimestre a cuatrimestre. En una búsqueda realizada en 2020 observamos que en lo propio del acompañamiento a nóveles solo hay un curso específico que se presenta en la línea de “Talleres administrativo legales”, titulado “Recién ingreso a la docencia, ¿qué debo saber sobre el Estatuto y el Reglamento Escolar?”. Es decir que no se ofrecen cuestiones de acompañamiento a nóveles desde los puntos de vista pedagógicos que analizamos en esta investigación. Es interesante destacar que sí existe una línea específica de acompañamiento en los inicios, pero no para docentes de grado, sino para docentes que titularizan en cargos directivos y que están en su primer año de gestión. Se trata del “Curso para recientemente titularizados” (CPT) que cuenta como antecedente con el Programa de Mentorazgo. En ambos casos se trata de programas de acompañamiento al cambio de tareas dentro del ascenso docente, pero no al ingreso en los cargos de base.

²³ Ley N° 26.206/2006.

²⁴ Res. N°3366/2009.

III. El Campo de Formación en la Práctica Profesional

Como se desarrolló en el primer apartado de este capítulo, existe un consenso acerca del carácter fundamental del campo de las prácticas en la carrera docente. Las prácticas se presentan como la oportunidad de acceder a la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad. Como ya mencionamos, por normativa del Consejo Federal de Educación, las prácticas profesionales en la formación inicial dejaron de lado un modelo consecutivo, el cual suponía una mirada “aplicacionista” según la cual se ingresaba a la escuela primaria asociada al finalizar el resto de las materias de la carrera, dando paso a un modelo simultáneo en el que se proponen acercamientos progresivos desde el inicio mismo de la formación inicial, dando transversalidad a la práctica profesional.

El Plan de Estudios del Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Ciudad de Buenos Aires establece que el Campo de las Prácticas Profesionales se propone garantizar “que los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas, en los diferentes ciclos y áreas” (Resolución N° 6635/2009). En este campo se incluyen diversas instancias curriculares que suponen el trabajo cada vez más autónomo del/la estudiante. En el primer tramo se propone un trabajo de experiencias de campo, en el que se realizan observaciones institucionales y pequeñas intervenciones, en el segundo tramo se cursan las prácticas de enseñanza, que suponen tareas acotadas y tutoradas de trabajo docente en el aula, finalmente en el último tramo se realiza la residencia pedagógica en la que se espera que los/as futuros/as docentes se encarguen de todas las tareas que implica ser maestro/a de un grupo en todas las áreas. Cada uno de estos tres tramos tiene objetivos y características específicas. Mientras que en el primer tramo las comisiones están conformadas por un/a docente y hasta 25 estudiantes, en el último tramo cada comisión tiene un máximo de 6 estudiantes, a cargo de un/a profesor/a de prácticas. Estos/as seis estudiantes cursan, además, en simultáneo al Taller de Residencia, los Talleres de Diseño de Proyectos de Enseñanza (en Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), es decir que en la medida en la que se espera que los/as estudiantes se hagan responsables de la totalidad de las tareas docentes cuentan con un mayor y más personalizado acompañamiento de la institución formadora.

En el siguiente cuadro se observan las diversas instancias curriculares que integran el Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales. Allí se puede observar cómo se establece un aumento progresivo en la cantidad de horas que los/as estudiantes deben dedicar al trabajo en las escuelas asociadas:

TRAMO	Unidad Curricular	Hs Cátedra semanales de los alumnos en el Instituto	Hs Trabajo en la escuela asociada	Horas cátedra Docentes
Tramo 1	Taller 1	3	40	3
	Taller 2	3	20	3
Tramo 2	Taller 3	3	80	9
	Taller 4	3	80	9
Tramo 3	Taller 5	3	128	9
	Taller 6	3	128	9

Retomaremos este cuadro unos párrafos más adelante, para preguntarnos en qué medida este incremento en la cantidad de horas hace que resulte difícil para los/as estudiantes sostener los últimos años de la carrera docente, especialmente si se desempeñan en trabajos en turno mañana o tarde.

El plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Primaria establece que la carrera tiene una duración de 4 años. Sin embargo, el tiempo promedio de finalización de la carrera suele ser mayor. Según un informe realizado por el Ministerio de Educación de la C.A.B.A.²⁵ el promedio de duración de la carrera va entre los 6 y los 7 años. Todas las estudiantes entrevistadas se han tomado más de 4 años en completar la carrera y dan cuenta de que en su propia experiencia esto se asocia a la necesidad de trabajar mientras estudian:

“Al principio intenté ir yendo con el organigrama de materias que el normal te propone.

Algunas fui dejando. Tuve varios laburos que estaba muchas horas, entonces iba

²⁵Se trata del “Estudio de factibilidad de la UNICABA” Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_de_diagnostico_de_caba_0.pdf

haciendo pocas materias, eso me llevó a que dure como 7 años una carrera que está estipulada en 4” **(Elizabeth)**.

“Mi plan inicial era hacerlo en 3 años y medio. Y como no trabajaba, en el segundo cuatrimestre hice 12 materias, cursé los tres turnos y adelanté un cuatrimestre. El tema es que al cuatrimestre siguiente empecé a trabajar, entonces todo eso que había adelantado lo perdí. El primer cuatrimestre que cursé y trabajé debo haber hecho dos materias nada más” **(Lucía)**.

“La carrera la hice tranquila. Lo que más me costó fueron los tiempos de la residencia, los talleres, por una cuestión de trabajo” **(Rocío)**.

Encontramos aquí una de las cuestiones que parece clave para pensar la formación docente actual: el perfil de los estudiantes de las carreras terciarias. Si bien carecemos de estadísticas para hacer un perfil socio-económico de la población de estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires, resulta claro que existe un cambio respecto tiempos pasados en los que la mayoría de las estudiantes del magisterio no tenían ocupaciones laborales mientras cursaban. Algunos estudios realizados a nivel nacional señalan que han cambiado radicalmente los sectores sociales que forman parte de la docencia, siendo en la actualidad sectores sociales empobrecidos, con difíciles trayectorias de educación previa y con débiles saberes académicos (Birgin, 2000). Si bien no podemos asegurar que este perfil sea característico de la Ciudad de Buenos Aires (y no lo es en el grupo de estudiantes/docentes entrevistadas, que en general provienen de familias con estudios terciarios y/o universitarios completos) lo que sí parece un hecho es que las estudiantes trabajan mientras cursan la formación inicial y esto puede traer tensiones en la cursada del profesorado:

La preocupación marcada por la búsqueda de un empleo genera conflictos y rechazos al interior de la institución formadora, que muchas veces sigue a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no es. Quizás por esta interpelación fallida, el mandato normalizador/homogeneizador no logra eficacia (Birgin 2000: 229).

Aquí es donde observamos una dificultad estructural en la posibilidad de hacer en tiempo la carrera, para estudiantes que trabajan en simultáneo. En tanto la estructura de la carrera, organizada en tres campos que se cursan en simultaneidad, implica que los/as estudiantes tengan que ir a las escuelas primarias asociadas a realizar los talleres de prácticas a contraturno de la cursada del resto de las materias en el profesorado y que, para quienes cursan el nivel terciario en el turno vespertino, el taller de residencia debe hacerse necesariamente en el turno mañana o en el turno tarde, lo cual implica dejar sus trabajos.

Elizabeth, que tardó 8 años en recibirse, explica que aún antes del problema del contraturno en las prácticas, tuvo el problema de estar trabajando a cargo de un grado en una escuela privada y sentir que era difícil mantener la cursada y el trabajo:

“En el 2016, yo estaba a la mitad de la carrera más o menos, tuve mi primer cargo. Fue re complejo, porque estaba en un cargo en 2do grado, toda la mañana, y después ir a cursar a la tarde. De repente se me juntaban parciales, informes, boletines, y eso lo hacía más difícil” **(Elizabeth)**.

En este sentido la posibilidad de unir estudio y trabajo durante la residencia, habilitada por la Resolución de emergencia ante la falta de maestros de CABA, para algunos/as estudiantes implicó la posibilidad de acreditación de las residencias con suplencias y fue para muchas estudiantes la oportunidad de terminar la carrera, sin atrasarse, o tener que dejar de trabajar.

“La experiencia estuvo buena, por suerte me permitieron eso, porque en realidad hacer los talleres involucraba que yo dejara uno de mis trabajos. Y se hacía insostenible por la cuestión económica” **(Mariela)**.

En el caso de Pedro, que cursó el profesorado en una institución que en un principio no le permitía acreditar así la residencia, había decidido dejar los estudios porque priorizaba la necesidad de trabajar, es decir, retrasarse en los estudios para continuar con el trabajo.

Volviendo a las características del Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales, tomamos para cerrar, un fragmento de la entrevista ya citada de Alen a Alicia Camilloni, en

la que remarca la importancia del periodo de la residencia, ligando esta estancia en la escuela asociada, a una práctica reflexiva y acompañada. Camilloni afirma:

La formación de un profesional requiere del período de residencia, si no hace la residencia no se convierte en profesional. ¿Cuáles son las preguntas que uno se formula para reflexionar? En ese período de residencia, la orientación que necesita tener el practicante tiene que responder a un trabajo muy serio realizado con el docente que lo está orientando, que puede ser tanto un docente que viene del Instituto de Formación Docente como el docente de la escuela asociada (Alen, 2015: 33).

Un último aspecto, que queremos destacar respecto al Campo de las Prácticas refiere a la importancia que se plantea desde el plan de estudios, de que éste sea un momento de “aprender con otros”: con otros docentes del profesorado que deben acompañar fuertemente las planificaciones y las acciones de los/as estudiantes; con otros compañeros/as de residencia (se hace hincapié en la importancia del trabajo en parejas pedagógicas como herramienta clave en la formación); con otros docentes de escuelas asociadas, que servirán como modelizadores. Como se sostiene en el Plan de Estudios:

Mucho se aprende a partir de cómo otros encaran las situaciones, cómo se desempeñan y qué proponen y hacen, lo cual tiene un gran papel modelizador de los comportamientos. No se trata de modelos abstractos o formales, sino de esquemas y procesos de acción que dan respuesta a determinadas situaciones, así como de la posibilidad de comparar distintos comportamientos y estilos prácticos y sus posibles resultados. El aprendizaje en las prácticas no requiere de modelos fijos, pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones, insertas en la realidad de la enseñanza misma. En todos los órdenes siempre se aprende de los más experimentados, de aquellos que pueden brindar soportes para la intervención (Plan Curricular del Profesorado de Nivel Primario. CABA- Res N° 3366/2009).

¿Qué pasa entonces con los/as estudiantes que transitan este periodo de residencia siendo docentes de grado? ¿Qué pasa con la indispensable reflexión y orientación en esta

nueva situación? ¿Cómo se reemplaza/ reconfigura el necesario rol de otros “modelizadores”? Retomaremos esto en el próximo capítulo, sigamos resaltando por ahora, que parece clave el rol de la formación inicial, y del Campo de las Prácticas Profesionales en particular para pensar en la identidad docente que van construyendo los/as docentes nóveles:

El trabajo sistemático en la formación de grado y, especialmente, en el campo de las prácticas, sobre las trayectorias escolares de los estudiantes (visibilizando modelos adquiridos, saberes y representaciones, etc.) y sobre la complejidad del trabajo docente en los contextos singulares en donde la enseñanza se lleva a cabo, contribuye a perfilar, en ellos, la propia identidad profesional. Al mismo tiempo, se procura la posibilidad de que los estudiantes vayan labrando un “estilo propio” de docente conforme a su personalidad, y a las ideas acerca de la enseñanza, a las representaciones sobre las prácticas docentes. (Plan Curricular del Profesorado de Nivel Primario. CABA- Res N° 3366/2009)

IV. La acreditación de las residencias “por Resolución”, ante la falta de docentes en CABA

Como mencionábamos al plantear el problema sobre el que se ocupa esta tesis, en la Ciudad de Buenos Aires faltan docentes de nivel primario. El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires año a año reconoce esta falta de docentes y decreta resoluciones²⁶ que habilitan a los y las estudiantes avanzados/as del profesorado de Nivel Primario a ejercer suplencias en escuelas públicas. La primera resolución²⁷ del 22 de marzo de 2013 considera que:

²⁶ Resolución N° 143/MEGC/13 y sus prórrogas.

²⁷ Resolución N° 143/MEGC/13.

existen distintos cargos docentes vacantes en las áreas de la Educación Primaria y Educación Secundaria afectándose el servicio educativo y *que resulta necesario adoptar medidas complementarias a las normadas* (resaltado propio).

Se refiere en este párrafo a la necesidad de hacer excepciones al Estatuto Docente de la Ciudad²⁸ que establece que solo pueden acceder a cargos en escuelas dependientes del GCBA quienes cuenten con títulos habilitantes. Más adelante la resolución resuelve autorizar

por única vez y con carácter excepcional para el Ciclo Lectivo 2013, la cobertura de interinatos y suplencias para el Nivel Primario, por los estudiantes avanzados de las carreras de Formación Docente para el Nivel Primario (resaltado propio).

En el artículo 2 de esa resolución se detalla que se considera estudiante avanzado a quien cumpliera algunos requisitos entre los que se encontraba haber cursado la mayoría de las materias de cada tramo de la carrera de formación docente, detallando especialmente la obligatoriedad de haber cumplido con todas las Enseñanzas de las disciplinas específicas y los Talleres de prácticas I, II, III, y IV; es decir que debían ser estudiantes a quienes solo les faltara cursar los talleres de residencia.

En mayo del mismo año una nueva resolución²⁹ deja sin efecto este segundo artículo, estableciendo como condición que el requisito para ser estudiante avanzado es tener el 70% de la carrera aprobada, sin exigencias específicas referidas a tipos de materias cursadas.

Desde ese momento hasta la actualidad (con la ya señalada excepción del 2020) al agotarse los listados de docentes con título, y frente a la necesidad de seguir cubriendo cargos, se resuelve año a año prorrogar la excepción. Es interesante notar que en el año 2019 el texto de fundamentación de la prórroga³⁰ establece que:

²⁸ Ordenanza N°40593 y sus modificatorias.

²⁹ Resolución N°1969/MEGC/13.

³⁰ Anexo Resolución N° 3522/MEGC/19.

Es menester destacar que desde hace 6 ciclos lectivos se viene suscitado la necesidad de cubrir cargos docentes disponibles en el área de Educación Primaria. A dichos fines se han dictado sucesivas Resoluciones que autorizaban la cobertura de interinatos y suplencias para Nivel Primario.

Es decir que lo que para el 2013 se planteaba como ***una excepción por única vez***, en 2019 se convierte en ***fundamento***, en tradición. La falta de docentes se agrava y la habilitación de estudiantes sin título parece no tener vuelta atrás.

La segunda resolución citada anteriormente³¹ permite, a quienes toman interinatos y suplencias en la CABA, acreditar esos desempeños como parte de las residencias en sus carreras de formación inicial. Para hacerlo deben cumplir algunas condiciones que establecen que las suplencias pueden ser continuas o discontinuas, y que el estudiante debe presentar un portafolio y realizar un coloquio en torno a los Diseños correspondientes de los talleres 5 y/o 6. Estas pautas son optativas, por lo cual algunos ISFD las aceptan y tienen estudiantes cursando las residencias de esta forma, los llamados “residentes por Resolución” y otros no las aceptan, por lo cual tienen estudiantes que en un turno hacen los talleres de residencia y en el otro turno toman cargos como maestros/as en escuelas públicas sin que exista conexión formal entre esos trabajos y su formación inicial.

³¹ Resolución N°1969/MEGC/13.

Capítulo 3: Identidad docente: saberes, haceres y sentires

¿Cómo es un docente? ¿Qué hace? ¿Qué sabe? ¿Qué siente? Son preguntas clásicas que se han abordado desde diferentes puntos de vista teóricos y que han ido cambiando de respuesta a lo largo del devenir histórico.

En general las respuestas se asocian a ciertas categorías/perfiles: ¿es la docencia una vocación? ¿una profesión? ¿un trabajo? Existen diferentes argumentos a favor y en contra de cada uno de estas ideas, pero quizás lo más interesante sea recuperar qué de cada una de ellas aporta a pensar la docencia en la actualidad, evitando la necesidad de encasillarla en una identidad única, fija, excluyente. En los apartados anteriores hemos hecho referencia a las identidades docentes, en tanto modos de actuar, de hacer, de sentir docente; se menciona el ser docente atendiendo a una construcción que es subjetiva, pero entendiéndolo en tanto identidad social. Pensar la identidad docente como posiciones dinámicas en las que interactúa lo subjetivo y lo colectivo, y también las prácticas, los saberes y los sentires, nos permitirá analizar esas inserciones profesionales problematizándolas. Autores como Southwell y Vassiliades (2014) refieren a *identidades* en plural y en movimiento, justamente acentuando el dinamismo y la precariedad que la categoría supone. Las identidades “nunca ‘son’ en estado cerrado y definitivo, sino que siempre ‘están siendo’ de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras” (Vassiliades, 2011:76).

Estamos pensando entonces en identidades que se construyen individual y socialmente, en una relación dinámica con otros. Dubar define la identidad como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones" (Dubar, 2000: 19 en Bolívar Botía, 2005:3). Particularmente trabajamos aquí la idea de identidad *profesional docente* en tanto saberes, haceres y

sentires que se imbrican en modos de ser docentes que atribuyen y se atribuyen los individuos.

I. Perfiles docentes en el devenir de la historia: de apóstoles a trabajadores de la educación

A lo largo de la historia de la docencia en la Argentina fueron surgiendo, entrando en disputa y volviéndose hegemónicos ciertos perfiles docentes legítimos. Estos saberes, haceres y sentires dominantes tienen que ver con las características de la sociedad en cada momento histórico. Resulta interesante recuperar algunas de las discusiones que se han suscitado en torno a estas categorías identitarias.

En los orígenes del sistema educativo, la docencia se asocia a un *apostolado*, en línea con la idea de que el docente tiene una misión. Birgin desarrolla en detalle esta caracterización de las docentes formadas en las escuelas normales en la que explica:

Se demandaba entonces, de los maestros y maestras, a la vez que el cumplimiento de los deberes del funcionariado que implicaba a la profesión, una moralidad íntegra (que ya era exigida en el trabajo de enseñar las primeras letras) y una vocación innata. Vocación, abnegación, servicio. Ser maestro/a respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores que se recibían (Birgin, 1999:5).

En esta idea de la docencia como profesión de Estado, que ya fue caracterizada, se asociaba a las maestras un perfil que incluye (no sin contradicciones) elementos de carácter *racional*, ligados a la importancia de la transmisión cultural, y elementos de carácter *no racional* ligados a ciertos modos de sentir esperables:

Se configura una definición dominante del magisterio que combina en forma desigual dos componentes: uno es de carácter racional y define a la actividad docente como un “arte científico”, es decir, como una práctica que está orientada por ciertos principios y conocimientos científicos, es decir, formales que tienen que ser aprendidos en instancias específicas (las escuelas normales). El otro componente es “no racional”, no electivo.

Esta es la dimensión “Vocacional”, afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien se “consagra” en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, simbólicas etc.) (Tenti Fanfani, 1995: 18).

Hacia fines del siglo XX, a tono con el desarrollo de las sociedades salariales, en oposición a la idea del apostolado, surge con la sindicalización del magisterio una nueva categoría que concibe la docencia como trabajo. Concebirse *trabajadores* les permite a los docentes reivindicar condiciones laborales y los unifica en una nueva identidad colectiva asociada a saberes, haceres y sentires específicos, por ejemplo, ligados a la lucha gremial:

Los docentes agremiados reivindicaban el nombre de “trabajadores”, homologándose de esta manera al resto de los asalariados en su reivindicación de la convención colectiva para fijar el salario y condiciones de trabajo y legitiman el recurso a la huelga, las movilizaciones, etc. (Tenti Fanfani, 1995: 19).

Birgin y Pineau (2015) analizando esta nueva posición, advierten acerca de las tensiones existentes entre los elementos del apostolado y del trabajo, y seleccionan dos momentos claves para pensar en la consolidación de este perfil del docente como trabajador: en 1958 la sanción del Estatuto del Docente³², que establece regulaciones en las condiciones laborales y reconoce la representatividad sindical de las asociaciones docentes; y en 1973 la creación de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Esta situación “se manifiesta claramente en la inclusión de la fórmula ‘trabajadores de la educación’ -en vez de ‘educadores’- en su nombre” (Birgin y Pineau, 2015: 54).

Cerremos este apartado advirtiendo que realizamos una simplificación del recorrido histórico, a los fines de caracterizar dos perfiles que nos resultaban útiles para pensar la docencia actual: los maestros como apóstoles y los maestros como trabajadores de la educación. Más adelante retomaremos algunas de estas ideas, pensando en cómo ciertos elementos de estos perfiles se resignifican en la actualidad y aparece una nueva

³² Ley 14773.

caracterización que nos resulta más interesante: La docencia como oficio. Retomando lo planteado en el primer capítulo, respecto al declive de las instituciones modernas y el fin de la sociedad salarial, se observa que esta identidad tan fuertemente ligada al trabajo entra en crisis en la actualidad. ¿Cómo caracterizar las nuevas posiciones que emergen en esta sociedad frágil, líquida, post-industrial?

II. Oficio docente: saberes, haceres y sentires en la actualidad

Concepciones tan distintas de la docencia, como las descritas en el apartado anterior, traerán aparejadas ideas diferentes acerca de lo que se esperan de un buen docente. Sin embargo, podemos pensar que conviven en las identidades actuales elementos de todas estas posiciones, pesando algunos más que otros en cada docente.

En un interesante trabajo en el que indagan acerca de cómo autoperciben su tarea los y las docentes argentinos, Alliaud y Vezub plantean la estrategia de encontrar *núcleos de sentido* en torno a los cuales se articulan los saberes, haceres y sentires de la profesión docente (Alliaud y Vezub, 2012). Dejamos abierta esta permanente tensión en torno a los perfiles docentes, que retomaremos al finalizar este apartado, para intentar ahora profundizar en los saberes docentes actuales.

Antes de comenzar traemos la interesante advertencia de Terigi acerca de lo complejo, pero a la vez necesario, que resulta contestar qué debe saber un docente en una actualidad en donde la identidad docente parece tironeada por intereses complejos:

Es incómodo escribir sobre el trabajo docente –y sobre los saberes que lo sostienen– en el marco de un sentido común construido por la propia escuela y por las políticas hacia el sector que lo ha sobrecargado de expectativas y que, frente a los problemas que no dejan de advertirse, transforma esas expectativas en frustración y cuestionamiento. También es incómodo hacerlo frente a las respuestas que se suscitan y que defienden sin fisuras, sin preguntas, todo lo que sucede en las escuelas (Terigi, 2013: 8).

Es abundante y variada la literatura que busca delimitar y organizar estos saberes con mayor grado de especificidad desde diferentes puntos de vista. Algunos autores (Feldman, 2008; Davini, 2015) los engloban y los definen como “capacidades docentes”:

La idea de capacidad, tal como se utiliza aquí, expresa el dominio y la posibilidad de uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño. O, dicho de otra manera, que permitan una adecuada realización de las tareas propias de, en este caso, la actividad docente (Feldman, 2008:3).

En la definición de capacidades docentes, Feldman menciona que son tareas específicas del trabajo docente, diferenciándose de aquellas habilidades muy generales:

Las capacidades suponen un conjunto relativamente localizado de instrumentos, disposiciones, categorías y habilidades que admiten distintas realizaciones, frente a un tipo de problemas y de acuerdo con situaciones específicas (Feldman, 2008:2).

En un intento de enunciación, clasificación y organización de estas capacidades docentes el autor reconoce treinta y seis capacidades y las organiza en seis categorías: aspectos interactivos de la enseñanza; planificación; evaluación; dinámica grupal; organización y disciplina; actividad institucional (Feldman, 2008).

Enunciar, caracterizar, delimitar y clasificar estas tareas docentes, no parece ser una tarea sencilla. Algunos materiales proponen organizarlos, por un lado, en aquellos ligados a lo disciplinar; por otro lado, otros ligados a la enseñanza (ya sea asociados a la didáctica, general o específica); y luego aquellos ligados a otros aspectos de la docencia tales como las relaciones con los diversos actores, la disciplina, las cuestiones institucionales. Otros prefieren hacer una diferenciación, a los fines del análisis, entre los saberes de la práctica y los saberes teóricos. Más allá de la discusión respecto a las implicancias de nombrarlos como “capacidades”, “habilidades” o “quehaceres” pareciera existir cierto acuerdo en la necesidad de superar una falsa dicotomía entre ponderar los saberes de la práctica por sobre los saberes de la teoría, o viceversa. Se habla de un “saber hacer” en tanto conocimiento que se adquiere en el devenir de la experiencia. Además hay un “saber hacer

docente” que es particular y engloba saberes de variadas disciplinas (Alliaud, Vezub, 2015).

En esta línea Davini expande la definición aclarando que

se expresan en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero de ninguna manera representan meras capacidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que conllevan las prácticas (Davini, 2015:13).

Para sumar un nuevo punto de vista acerca del trabajo docente Terigi destaca la necesidad de definirlo en términos colectivos y no individuales y advierte sobre los riesgos de que la tarea, al individualizarse, se traduzca en capacidades listables y medibles estandarizadamente:

En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, éste resulta definido en términos individuales y es evaluado en términos de eficacia también individual, la que por otra parte, en las décadas recientes, ha comenzado a ser asimilada al rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Solidaria con estas definiciones, la mirada sobre la práctica docente la imagina modelizable mediante un conjunto de competencias genéricas que pueden ser transmitidas en la formación inicial, la capacitación o la formación centrada en la escuela. Así, el desempeño de los docentes se presenta en los documentos públicos de distintos países como un factor clave o estratégico en el logro de una educación de calidad y las medidas que procuran su mejora tienen la impronta del enfoque individualista sobre el trabajo (Terigi, 2013: 9).

La propuesta, que Terigi toma de Novoa, es concebir al trabajo docente como una tarea colectiva (Novoa, 1999). Esta mirada excede al individuo, aunque la tarea se interiorice, está autorizada y condicionada por marcos institucionales.

Sin embargo, reconoce que existe una contradicción entre lo individual y lo colectivo en la realidad docente:

Los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional. Debe señalarse la contradicción existente entre el carácter

colectivo del trabajo docente, y unas condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual (Terigi, 2013: 14).

Retomemos la pregunta inicial: ¿Qué sabe/hace/siente un docente en la actualidad? Pareciera que existen muchas respuestas a esta pregunta, y sin embargo, todas parecen incompletas. Si bien es necesaria esta caracterización siempre parece quedar algo por decir:

Y, sin embargo, mucho queda sin responder. Frente al tono aseverativo de algunos trabajos, que enuncian sin mayor duda sistemas de categorización de los saberes docentes, seguimos considerando que hay algo del orden de un enigma (Terigi, 2013).

Planteando la necesidad de dilucidar ese “enigma”, Abramowski aporta una nueva artista: la mirada afectiva/emocional. Según la autora es necesario dar lugar a los *afectos magisteriales*, comprender la afectividad docente en su devenir histórico y en su época. (Abramowski, 2010) Centrarnos en las emociones como algo que hacemos y no que tenemos, nos permite enmarcarlas en el mismo plano relacional y social. Interesa mirar cómo se configuran ciertos modos de sentir docente ligados al rol. Conceptualizar a las emociones en tanto construcciones sociales, nos permite sacarlas de “lo natural” de lo “innato” para entenderlas como relacionales, y por tanto como algo que también se forma en la carrera docente y se expresa en la relación actual entre la institución y el individuo:

Los afectos docentes, en todas sus variantes, no son naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos ni inmutables. Tampoco son puros, ni algo de por sí bueno o saludable. Se trata de afectos históricos, cambiantes, contruidos, aprendidos (Abramowski, 2010).

Alliaud inscribe esa cuestión afectiva en la necesidad de que los/as docentes actuales tengan *compromiso*, diferenciando esta idea con la de *vocación* de principios de siglo:

El compromiso no es ni con el “más acá” (ni con los sujetos con los que se trabaja, ni con uno mismo porque le gusta lo que está haciendo) ni con el “más allá”, como era concebida la vocación de antaño, que se tenía o se carecía de ella. El compromiso es, más bien con lo que somos y con lo que hacemos porque elegimos hacerlo: el pasaje del

acervo cultural a los nuevos. Y, a diferencia de la vocación, se enseña, se transmite. **Más que el amor a los niños en sí mismo, es la pasión por la transmisión y por aquello que se está transmitiendo** (Alliaud, 2017: 105-106, resaltado propio).

Parece inevitable que al mencionar lo afectivo reaparezca la idea de la vocación. En este punto, en acuerdo con Alliaud, Abramowski encuentra que en el último tiempo los docentes han resignificado la idea de vocación, separándola de aquel mandato de los inicios del sistema (relacionada al servicio), para traerla a cuestiones más ligadas al placer, el disfrute personal. En este sentido, la vocación no aparece como una cuestión que diferencia al perfil del *apóstol* y del *trabajador*. Los/as maestros/as actuales se sienten dichosos de recibir un salario por aquello que aman hacer. En este nuevo significado la enseñanza como oficio supone un *trabajador con vocación*, y esto se asocia con las características de las sociedades líquidas a las cuáles ya hicimos referencia. En palabras de la autora:

Lo que no queremos dejar de destacar es que, cuando procuran describir sus afectos, no son pocos los maestros que echan mano a la palabra *vocación*, lo que da cuenta de que se trata de un afecto todavía sentible, nombrable, aún disponible. (...) En definitiva, la vocación parece estar disponible para cumplir con la función de *sostener* afectivamente una tarea que, al asumir hoy tal magnitud y complejidad, necesita agarrarse con fuerza de algo para no caerse (Abramowski, 2010: 87 resaltado en el original).

Pareciera ser docente en la actualidad incluye el amor, lo afectivo, lo relacional. En su libro "Carta a un joven profesor" Phillipe Meirieu (2006) hace hincapié en la necesidad de aceptar tanto el amor por el saber, como el amor por los niños sin necesidad de plantearlos como puntos antagónicos y da cuenta de lo falsa que resulta aquella dicotomía al plantear que "siempre enseñáis *algo a alguien*. No hay ningún profesor que no enseñe nada. No hay ningún profesor que no enseñe a alguien" (Meirieu, 2006: 28 resaltado original). Retomando a Meirieu, afirmamos que el amor, la transmisión, o el compromiso (como prefiramos llamarlo) no puede estar ausente en los saberes, haceres y sentires docentes.

Hablando particularmente de quienes recién se inician Alliaud y Antelo dan cuenta de la importancia que los nóveles asignan a este aspecto. Entre otras cuestiones, utilizan la idea de *recompensas afectivas* haciendo notar que ante la grandeza del mandato social que recae sobre ellos/as, y la sensación de no estar del todo preparados/as para cumplirlo, muchos/as nóveles responden sobrevalorando lo afectivo:

De este modo, los maestros nuevos asumen simbólicamente el gran proyecto de educar, aunque se reconocen “carentes” de elementos que permitan materializarlo en *prácticas concretas*. Es probable que el afecto y la ayuda dispensada, en su desmesura e inagotabilidad, sean la fuente a la que estos maestros recurran para reparar los posibles (o terribles) daños causados a los otros y a ellos mismos (culpabilidad/depresión), debido a la escasez del recurso, más o menos apreciado, de enseñar (Alliaud y Antelo, 2011: 46, resaltado en el original).

En la misma línea, los autores advierten que lo afectivo funciona para los propios nóveles como una recompensa y una satisfacción:

A pesar de las sensaciones displacenteras que provoca la oscilación entre la impotencia percibida y la omnipresencia proyectada, deseada, todos nuestros maestros delinean un rasgo de su personaje que demuestra *pasión, gusto, felicidad y satisfacción* hacia lo que hacen: “Disfruto, encuentro placer en lo que hago”; “Me apasiono con lo que hago”; “Me llena día a día el contacto con los nenes”; “Amo la docencia. Amo a los niños” (Alliaud y Antelo, 2011: 40, resaltado en el original).

En el último capítulo, analizaremos cómo este costado afectivo de la identidad docente aparece en las estudiantes/docentes entrevistadas para esta tesis.

Retomando los perfiles detallados en el primer apartado de este capítulo, y sumando lo aquí planteado respecto a las capacidades docentes en general y a lo afectivo en particular, aparece una perspectiva que puede plantearse como superadora a la dicotomía entre la *vocación* y el *trabajo*, que es la idea de pensar a la docencia como *artesanía*, tomando los saberes de oficio que antes describimos y que incluyen tanto saberes prácticos, como

reflexiones, y sentires. Retomando la idea del “artesano” de Sennet (2009) Alliaud plantea que lo interesante de este perfil es

llegar a ser artesanos o “habilidosos” en lo que hacemos -artesanos de la enseñanza-; pero para lograrlo hace falta contar con cierta preparación. Una preparación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento; que nos convoque a saber y poder hacerlo; que nos acompañe, que nos conduzca, que nos enseñe a enseñar (Alliaud, 2017: 15).

Saber, hacer y sentir aparecen en este perfil del docente como artesano como aspectos claves, que se enseñan y se aprenden. La vocación se vislumbra como un elemento importante, pero que no está ligado a un “llamado divino” o a un “desinterés material” sino más bien, a un hacer reflexionado que incluye un fuerte compromiso con la tarea. Pensar la docencia como oficio nos permite re-conectar al docente con su objeto de trabajo y asociar sus saberes, haceres y sentires a una producción con la que está íntimamente ligado. Como sostiene Alliaud,

Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo- que en nuestro caso son personas, que como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran- nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo. Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo (Alliaud, 2017: 14).

Esta concepción, permite re-pensar, no solo los saberes, haceres y sentires sino también, los sustentos que legitiman la identidad, que como ya dijimos numerosas veces, no están actualmente aferrados por el programa institucional actual:

Ante instituciones que ya no están sostenidas por los valores universales, es la autoría y la demostración de lo hecho lo que da legitimidad a lo que se realiza y brinda seguridad

a quienes lo hacen: la autoría de una obra proporciona autoridad, antes que el lugar o la posición ocupada, que, en el pasado, automáticamente aseguraba (Alliaud, 2017:37).

Entonces cada perfil delimitará saberes, haceres y sentires esperables en los y las docentes actuales y se sustentará en diversas bases de legitimidad. Cada docente, cada plan de estudios, cada institución, cada política educativa, buscará/resaltará ciertos núcleos de sentido ligados a unos u otros tipos de docentes y en ese complejo entramado se irán construyendo las identidades.

Para cerrar, podemos concluir en que cuando hablamos de identidades docentes, hablamos de saberes, haceres y sentires ligados a un modo de ser docente. Núcleos de sentido que se configuran en lo relacional, no son innatos, ni individuales, aunque se interiorizan; se construyen desde las más tempranas biografías escolares; se configuran fuertemente en la formación inicial y permanecen en movimiento y modificación durante las diversas inserciones profesionales e institucionales.

III. Docentes del futuro, ¿Un nuevo perfil superador?

Creemos relevante hacer una breve mención a un perfil profesional, diferente de los tres caracterizados hasta aquí, que está emergiendo en los últimos tiempos y se propone superador. Se trata de la idea de formar “maestros del futuro”, ligada a ciertos discursos emergentes del emprendedurismo, la flexibilidad, la incertidumbre y la innovación.

En los últimos años aparece un discurso, que valora ciertos nuevos saberes/competencias supuestamente “actualizadas para el mundo de hoy”, frente a las definidas más tradicionalmente. En un análisis acerca de estos nuevos discursos, Graizer plantea la utilidad de situar esta tensión acerca de las nuevas capacidades docentes como el surgimiento de un nuevo “texto privilegiante”, concepto que toma de Bernstein (1990). La propuesta es pensar que es el campo económico el que se transforma y delimita nuevas fronteras para lo legítimo:

Los saberes/capacidades/competencias requeridos por el campo económico se constituyen en “texto privilegiante” (Bernstein, 1990) del discurso pedagógico, y marcan frontera entre la legitimidad y la ilegitimidad del conocimiento a ser transmitido por el sistema educativo” (Graizer, 2008: 49).

En continuidad con esta idea Tadeu da Silva enmarca el surgimiento de estos nuevos términos con el ya descrito proceso de crisis de la modernidad. Esta crisis moderna es caracterizada por el autor como un “asalto neoliberal” que ataca el proyecto educativo y en ese marco explica la modificación de los discursos:

La pedagogía y el currículum, asociados como la transmisión desinteresada del conocimiento, ceden el lugar a la especificación gerencial de objetivos estrechamente vinculados con la productividad empresarial. La conducción del emprendimiento educacional por profesionales orientados a preocupaciones meramente “educacionales” es sustituida por técnicas y procedimientos gerenciales dirigidos por preocupaciones vinculadas a la eficiencia y la productividad (Tadeu da Silva, 1995:6).

El pedagogo Jorge Larrosa advierte que esta propuesta parte de cierta falta de reconocimiento del rol docente y lo liga a una idea de la construcción de “profesores generales” que disocia la docencia del oficio y la vocación particular:

La constitución de un “profesor en general”, desprovisto de manos y de maneras, vaciado de cualquier cualidad que pudiera determinarlo y singularizarlo, susceptible de estar siempre en “formación permanente” y, desde luego, de ser flexible y adaptable. Es decir, un profesor cuyo oficio y cuya vocación son considerados un lastre (Larrosa, 2020:63).

Tomemos como ejemplo un material con el que se presenta una nueva Universidad Docente de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA). Allí se apela a la necesidad de formar “docentes del futuro” cuyos saberes se enuncian del siguiente modo: debe trabajar en equipo, tener actitud emprendedora, habilidades de comunicación, usar las tecnologías, comprender las culturas, estar abierto a la diversidad y ser flexible y adaptarse a los cambios. Ante este material, Birgin se pregunta: “¿Qué hay allí de específico? ¿Qué lo diferencia de un vendedor de seguros o de un organizador de eventos? ¿Un docente del futuro no debe

saber enseñar? ¿No debe tener una relación curiosa y crítica con los conocimientos? ¿No debe saber pedagogías? ¿No debe saber su disciplina?” (Birgin, 2020: 31).

Actualmente la invitación a la inscripción a la carrera de docente de nivel primario en esa nueva universidad cuenta con algunas especificaciones más, pero sostiene fuertemente la idea de innovación ligada a la obtención de resultados. En su página web puede leerse: “Con esta carrera buscamos formar docentes con los conocimientos y las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia en el siglo XXI. El propósito es que los/as egresados/as puedan desarrollar mejores prácticas educativas y, así, lograr mejores resultados de aprendizaje”³³.

Nos desviaríamos mucho del tema central de la tesis siguiendo este análisis, solo nos interesa traer este perfil en tanto es un discurso que circula en la actualidad, y que se presenta como superador y necesario. Sin embargo, por lo antes planteado, sostenemos que se trata de una falsa innovación solo posibilitada por la profundización de los discursos neoliberales, pero que no aporta cuestiones centrales a la discusión de fondo acerca de las identidades docentes en los términos en los que las venimos desarrollando.

³³ <https://www.buenosaires.gob.ar/universidad/educacion-y-desarrollo-humano/profesorado-universitario-de-educacion-primaria>

Capítulo 4: El caso de las estudiantes-docentes ante la emergencia en CABA³⁴

En los apartados anteriores se ha procurado hacer un recorrido por algunos conceptos que servirán como categorías desde las cuales analizaremos, en este capítulo, la problemática planteada en la investigación respecto a los/as estudiantes que comienzan a trabajar como docentes a cargo de grados en escuelas públicas de la CABA.

Pretendemos en las siguientes páginas caracterizar a este grupo de estudiantes/docentes detallando cómo se imbrican en ellas las características de las instituciones de la actualidad y cómo influyen las particularidades atribuidas a los/as docentes noveles. Identificaremos también las características de la formación docente que se ponen en tensión en este grupo particular y analizaremos cómo se presentan ciertos saberes, quehaceres y sentires que conforman estas identidades docentes, que buscamos caracterizar.

Comencemos describiendo al grupo en cuestión, retomando algunas de las características ya enunciadas en el apartado metodológico. La investigación se realizó en torno a una pequeña muestra en la que se hicieron entrevistas en profundidad, luego algunos puntos centrales se transformaron en una encuesta con algunas respuestas cerradas y otras respuestas breves que fue enviada a un grupo más grande de estudiantes/docentes. En todos los casos se trata de personas que acreditaron su residencia trabajando como docentes a cargo de grados en escuelas públicas de C.A.B.A. Para procurar la diversidad de experiencias se priorizaron estudiantes/docentes de diferentes IFSD. Como mencionamos en un comienzo, la mirada está puesta en los/as estudiantes/docentes y en el modo que ellos/as construyen su identidad profesional (en relación con otros y con su entorno). No obstante, se incluyeron algunas entrevistas a docentes del campo de las prácticas de diferentes Institutos de Formación Docente, con el objetivo de contextualizar un poco más estas miradas y agregar la voz de los institutos. Interesa remarcar que para

³⁴ Recordamos nuevamente que se utilizará el femenino para referirnos a la totalidad de las personas entrevistadas, en tanto fueron mujeres la mayoría de los casos.

hacer un análisis más complejo acerca del modo en que los ISFD abordan esta cuestión sería necesario incluir otras variables y otras fuentes que no fueron incluidas en la presente investigación.

En los siguientes apartados se entremezclarán fragmentos de las entrevistas realizadas, con algunas de las cuestiones desarrolladas hasta aquí, buscando plantear puntos posibles desde los cuales abordar la problemática, y procurando dejar cuestiones abiertas que nos permitan seguir pensando la formación docente y posibles líneas de acción ante la problemática de falta de maestros/as en C.A.B.A.

I. Ser estudiantes/docentes, la triple fragilidad

Al comenzar este trabajo planteábamos como primera hipótesis que: **la identidad profesional estaría marcada por una triple fragilidad. A la fragilidad de la época, dada por la falta de sostén en las instituciones modernas, y a la fragilidad propia de las primeras inserciones laborales de cualquier profesional, se sumarían en estos estudiantes/docentes una tercera fragilidad dada por la condición de ser al mismo tiempo estudiantes y docentes.**

En este apartado intentaremos analizar esta hipótesis de acuerdo a los conceptos planteados en torno al actual declive de las instituciones modernas, las características de los/as docentes noveles, y la falta de título. Planteábamos que un aspecto fuerte en esta identidad profesional estaría dado por la fragilidad de los tiempos. En el capítulo I decíamos que el grupo de estudiantes/docentes van construyendo su identidad en el flexible contexto actual, asignando significados a su *ser docentes* sin programas sólidos a los que aferrarse, en el marco de escenarios complejos, cambiantes, inciertos, es decir que esta construcción estaría más relacionada a cuestiones individuales que a la solidez de las instituciones de las que son parte (Institutos de Formación Docente y Escuelas Primarias).

La fragilidad de la época:

En primer lugar, podemos decir que la sola existencia del problema de la falta de docentes de nivel primario, en un distrito como la Ciudad de Buenos Aires, sea quizás una muestra del declive de las instituciones modernas. Habría que estudiar con mayor profundidad las causas de esta falta, pero puede arriesgarse que “ser maestro/a de escuela” ya no genera el mismo interés que antaño. Las características de la actual modernidad líquida posiblemente hagan que sean más atractivas otras profesiones menos “rígidas”, más ligadas a cuestiones tecnológicas, con más reconocimiento social. La caída de LA ESCUELA como lugar de prestigio y de LA DOCENCIA como profesión de Estado, posiblemente sean uno (entre otros) de los factores explicativos de esta falta.

Antes de profundizar en los discursos de las estudiantes/docentes al respecto, resulta interesante traer aquí las palabras de una de las profesoras de los Institutos de Formación entrevistadas que indican que ese rol de “agente estatal” de los docentes, tiene un peso muy fuerte en las estudiantes que asumen cargos laborales. En sus palabras, el peso de la escuela como institución estatal, aunque se haya reconfigurado, sigue siendo muy fuerte, y transforma el rol de los agentes que dejan su posición de estudiantes para asumir posiciones ligadas a ser trabajadores/as. Aunque el programa institucional de las escuelas actuales esté debilitado, sigue operando:

“Yo trato de trabajar mucho el vínculo con las estudiantes, pero ese vínculo está fuertemente intervenido por el Estado cuando se vuelven trabajadoras. Me parece que cuando se introducen en los ambientes de trabajo ya con una carga legal, normativa, prescriptiva muy fuerte y sobre todo tomando este rol de agentes del Estado, esa condición comienza a pesar como un desequilibrio muy grande en su condición de estudiantes” (**Profesora de residencias**).

Ahora bien, ¿qué elementos podemos encontrar en las palabras de las propias estudiantes que den cuenta de su relación con las instituciones modernas? En un fragmento de la entrevista con Lucía se lee la contradicción que en ella generaba la situación de una escuela

que aún mantiene ciertos programas de la modernidad, frente a sus marcos de interpretación que eran más “flexibles”:

“Yo estaba terminando el profesorado y estaba decidiendo que no quería ser maestra. Que no quería trabajar en la escuela. Que yo no podía... Yo decía: ‘No puedo estar en una institución formal. No puedo, estoy sufriendo’” **(Lucía)**.

Al profundizar en cuáles eran esas situaciones de “la institución formal” que la hacían sufrir Lucía amplía:

“Cosas de la dinámica escolar que todavía me ponen mal: las filas, el llamado a silencio. Cosas que yo problematizaba un montón de la escuela, cosas que me parecían de cárcel. De golpe llegás a la escuela y lo tenés que hacer igual, porque si no lo hacés te va a matar la directora. Entonces esas fueron las cosas que me hacían decir: ‘yo no puedo estar en una escuela soportando todas esas contradicciones’. Había algo de la contradicción tan intensa y tan extrema que dije: ‘no puedo. La estoy pasando mal’” **(Lucía)**.

Resulta interesante analizar esta contradicción que plantea Lucía en clave de cómo el declive de las instituciones va penetrando en las identidades docentes de estas estudiantes/docentes. Cuestiones que formaban parte fundante de ese programa de las instituciones modernas, parecen entrar en choque con los nuevos ideales, los nuevos marcos interpretativos de quienes ingresan en ellas.

Analizando este mismo punto desde los aportes de Sennet en cuanto a la corrosión del carácter, y las motivaciones “más flexibles”, “menos duraderas” de los individuos actuales, podemos traer un fragmento de la entrevista a Pedro, que también manifiesta “estar dudando sobre si quiere seguir en la escuela”. En sus palabras parece encarnar aquella tensión:

“Me fui desmotivando, no sé si hay algo puntual. Hay algo que empecé a darme cuenta que no era tanto mi deseo... no sé... estoy laburando hace 7 años en una escuela que funciona muy bien y está bien. Siento que es algo que podría hacer siempre, como que me siento cómodo, más o menos bien me sale, pero bueno empecé a buscar otras cosas, a ir más por el deseo de reconectarme con algo más de lo que me guste. Desde chico yo

programo, estoy metido con lo informático, siempre lo tuve como el hobby y de golpe empecé descubrir que por ahí puedo laburar de eso” **(Pedro)**.

Y agrega:

“Tengo una compañera que es tremenda docente, está hace treinta años, tiene cincuenta y tantos y gana 5 lucas más que yo; y si pasa a secretaría ganará 7 más que yo, y la intensidad de la docencia, ya sabemos. Pero no sé... Ahora estoy en no quiero más de esto” **(Pedro)**.

Más allá de la cuestión de la remuneración o de la “intensidad” del trabajo, aparece aquí la idea de la necesidad del cambio constante para alcanzar el éxito, para “realizarse”. La estabilidad de la escuela, la tranquilidad en la profesión, la sensación incluso de que “está haciendo las cosas bien”, lejos de ser algo positivo para él, se vuelven una carga, la necesidad actual de estar en permanente movimiento parece entrar en contradicción con las características del trabajo docente. Pedro ve en su compañera supuestamente exitosa, un ejemplo de lo que él no quiere para sí mismo.

Estos fragmentos resultan ilustrativos del modo en que los nuevos tiempos muestran un “declive” de las instituciones, que no es una caída, sino una tensión. Los individuos, como Pedro y Lucía, sienten en su interior la contradicción de los tiempos. Los tiempos actuales, con el consecuente declive de las instituciones modernas, podrían explicar cierta fragilidad como rasgo en las identidades docentes que se van formando. Esta hipótesis parece encontrar sustento en las estudiantes entrevistadas, sumando aquí la interesante perspectiva de que no es solo “la estructura” la que “se desmorona” en términos de la falta de pilares sólidos a los cuáles aferrarse. Pareciera que estas características no solo son estructurales, sino que están en el interior de los sujetos. Es interesante ver que incluso en instituciones que mantienen ciertos pilares “sólidos”, son los propios individuos los que no quieren aferrarse a ellos, sienten que “se quedan atrás” si siguen trabajando en ellas, cumpliendo ese programa institucional que se les asignó, prefieren soltar que agarrarse. En resumen, pareciera que la fragilidad de los tiempos pesa fuerte en estas estudiantes/docentes. Al punto que ven en la escuela las características de una institución

rígida e inmóvil, aunque ya vimos que la escuela actual dista en sus programas de aquella institución moderna.

La fragilidad propia de las primeras inserciones laborales de cualquier profesional: las estudiantes/docentes como profesionales nóveles.

En el primer capítulo de esta tesis recorriamos algunas características estudiadas en docentes nóveles que podían llevarnos a pensar que había aquí una segunda fragilidad. Trajimos el concepto de *responsabilidad*, asociado a la tarea de la que se está a cargo en soledad, y con ella, traíamos la idea de *expectativa*, en tanto los nóveles sienten la obligación de “poner en acción” todo lo que han aprendido durante su formación, muchas veces acompañada por un *shock* de no encontrar en las escuelas aquello que esperaban. Observábamos que muchas veces estos dos conceptos (responsabilidad y expectativa) se complementaban con cierta *frustración* de sentir que no lo estaban haciendo como quisieran, sumado a la idea del *salto al vacío* que implica la nueva tarea. Todo esto se resumía en la idea de la *omnipotencia* dada por el mandato social (expectativa + responsabilidad) y la *impotencia* vivida en la realidad (shock + frustración) ¿Cómo se entrecruzan estos conceptos en el caso de las estudiantes/maestras entrevistadas?

Empecemos por mencionar que muchas de las características mencionadas para los/as profesionales nóveles, están aquí también presentes. En la entrevista a Elizabeth aparece la idea de responsabilidad, ligada a un sentimiento “abrumador”:

“Fue abrumador. Lo sentí como una responsabilidad. Yo soy la maestra cargo y tengo dos nenas que no saben leer, este nene que tiene tal cosa, el otro que tiene la otra. Era mi responsabilidad todo “(Elizabeth).

Pedro compara su rol docente actual en la escuela, con otros roles que había cumplido como tallerista de espacios de educación no formal y destaca:

“El nivel de responsabilidad que manejas con el grupo. Esto de estar todo el tiempo, mental y físicamente presente para un grupo, eso es una gran diferencia entre ser

docente de grado y ser tallerista. Si bien en el CAI³⁵ el laburo era complicado, la que se llevaba a los pibes en la mochila era la maestra de grado” **(Pedro)**.

También encontramos en otras respuestas la idea de desafío ligada al “salto al vacío”:

“Es una experiencia en la que te mandás sola ahí y tenés que arreglártela” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado)**.

“Padecí un montón de cosas, fue la primera experiencia fuerte a la que tuve que encontrarle la vuelta. Fue lindo eso” **(Elizabeth)**.

Es interesante que Elizabeth empiece la frase diciendo “padecí” pero la cierra diciendo “fue lindo”. En varios fragmentos de las entrevistas, las estudiantes/docentes manifiestan haber buscado ese “salto al vacío” durante su formación inicial. Lo entienden como un “extra” valioso que no tienen quienes hacen una residencia común. Algunas veían estas primeras inserciones como un paso previo a ser definitivamente docentes, como una transición acompañada (retomaremos esto en el próximo apartado al referirnos a la formación docente).

Sin embargo, aparece en otras entrevistas la idea de la presión que genera la contradicción entre este “salto al vacío” y la sensación de no estar aún preparadas junto con la responsabilidad, a la que hacíamos referencia anteriormente:

“No estamos del todo preparados para hacernos cargo de la responsabilidad de estar a cargo del grupo” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado)**.

Ligado a este salto, surge en varias entrevistas la idea de cierto “choque con la realidad” en la medida en la que lo que encuentran en las aulas no es lo que esperaban, o no reconocen allí lo que estudiaron en el profesorado:

“Yo lo que registro de ese momento, es mucho la diferencia entre lo que pasaba en el aula y lo que yo estaba estudiando en el profesorado. Lo registro mucho eso. De llegar y

³⁵ Antes de tomar la suplencia como maestro, Pedro era tallerista en un Centro de Actividades Infantiles (espacio de educación no formal que acompaña a la escuela).

decir: 'Ah... ¿pero esto no es todo lo que NO hay que hacer? 'Me sigue pasando, pero en ese momento yo estaba estudiando entonces era como 'che, me mintieron'." **(Lucía)**

"Fue un choque muy grande. Hay una crítica que yo le hago al profesorado que es que a la hora de planificar una siempre tiene un grado ideal, tanto el grado como la escuela para la que planifica. Y de repente yo me encontré con este grado, donde tenía dos nenes autistas, nenes que todavía no sabían leer y escribir" **(Elizabeth)**.

"Cuando empecé con esto del listado de emergencia, me empecé a encontrar con una realidad distinta de la que yo esperaba. Eso estuvo bueno porque es cuando te despertás y decís 'ah es esto, no es todo tan organizado como pensaba'" **(Rocío)**.

Es interesante que en algunos casos una vez atravesado ese "shock", que al comienzo se asemeja a un desafío, aparecen la frustración e incluso las ganas de abandonar. Se trata de la contradicción entre el mandato redentor y la realidad desigual al que hacíamos referencia en el primer capítulo. Mariela recuerda con una angustia que la lleva hasta las lágrimas, una de sus primeras experiencias como maestra a cargo de un grado en una escuela con una población con situaciones sociales muy complejas, de muchos derechos vulnerados. Cuenta que frente a esa realidad ante la cual se sentía impotente, observaba docentes que no actuaban como ella esperaba:

"Para mí el choque más fuerte fue en esa escuela. Porque sentí mucha desidia por parte de los adultos. Era una cuestión de constante angustia. Eso fue lo que sentí, mucha angustia. Lo padecí, no lo disfruté. Fue muy difícil" **(Mariela)**.

Encontrarse con esa realidad social compleja, y vivenciar individualmente la contradicción entre el mandato educador/igualador que asigna la sociedad, y la impotencia de no poder lograrlo lleva a Pedro a replantearse su rol:

"No sé, ahora pienso que no quiero 'ser el maestro más piola del mundo mundial'. Como que de golpe me di cuenta que no éramos tan importantes o que no podíamos cambiar todo. Hay algo de eso de: 'uf.. la escuela es gigante hay muchas cosas horribles.... '. Vamos a ver, creo que quiero descansar" **(Pedro)**.

Hasta aquí, leímos varios fragmentos de entrevistas que nos permiten visualizar en este grupo de estudiantes/docente varias de las características asignadas a los/as docentes noveles. Sumando a esta lista de características, la lista la idea de constante innovación. Este tramo de la entrevista a Lucía da cuenta de esa característica, que está al comienzo y luego se va perdiendo:

“En ese momento yo hacía un montón de cosas nuevas. Después fui maestra de 3er grado más de una vez y de golpe hacía cosas que ya había hecho antes... Eso de inventar todo se me fue yendo...” **(Lucía).**

Por todo lo recorrido en estas páginas, podríamos afirmar que las estudiantes/docentes tienen características similares a las de que cualquier profesional novel. ¿Hay algún punto novedoso en ellas? ¿Algo particular?

Quizá lo novedoso, o lo particular, para algunas es que el “salto” que encaraban al hacerse cargo del grado, no era tan dramático al mantenerse en el rol de estudiantes. Era un desafío interesante, y no tan “al vacío”. Por un lado, por el acompañamiento del profesorado: todas las encuestadas manifestaron que el mayor apoyo durante la residencia/primer cargo fue por parte de los profesores del profesorado. Aquí dos fragmentos de entrevistas que nos ayudan a seguir pensando esta particularidad:

“Cuando tomé la suplencia en primer grado dije: ‘dale voy de una... pero ¿Cómo hago?’ Lo aprendí igual, pero al principio fue como ‘Uf, no tengo ni idea’ y ahí las profesoras del Normal me ayudaron un montón” **(Pedro).**

“Para mí, que era súper tímida y nunca había tenido un grupo a cargo, fue muy enriquecedor hacer el taller trabajando, ya que podía volver al profesorado a buscar ayuda, descargaba todas mis dudas y angustias y volvía reestablecida y con más ganas de seguir trabajando” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado).**

“Tenés el acompañamiento del profesorado mientras trabajás. Te permite volver al profesorado para consultar dudas o pedir ayuda sobre cosas que surgen” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado).**

En estos fragmentos, se observa que la presencia del profesorado alivia la soledad con la que se encararan las primeras prácticas. Por otro lado, la contradicción entre la potencia del mandato social, junto con el peso de la responsabilidad y las expectativas, parecen aminorarse por algo intrínseco al rol de estudiante:

“Yo creo que fui mucho mejor maestra en mi residencia que lo que fui después. Creo que es por el rol de estudiante, que se mantenía en la residencia, aunque la haya hecho como maestra. Creo que pensaba: Che, ¡qué bien me sale... y eso que no soy maestra!” **(Lucía)**.

Entonces, a la luz de estos últimos planteos podríamos matizar un poco la hipótesis que planteábamos en la introducción de esta tesis: si bien cabe atribuirles a estas estudiantes/docentes las características de los docentes nóveles, las entrevistas realizadas nos hacen poner en cuestión que esto implique una nueva fragilidad. El hecho de que esas inserciones estén acompañadas por el profesorado (con mayores o menores niveles de presencia en ese apoyo) parece funcionar como un contrapeso ante esa fragilidad. A la vez, desde el punto de vista de las estudiantes/docentes, el hecho de permanecer siendo estudiantes podría ser un “atenuante” al peso de la responsabilidad y las expectativas, disminuyendo el “shock con la realidad” o el “aterriza como puedas” propio de los profesionales nóveles. En resumen, podríamos decir que si bien caben en estas estudiantes todas las características de los/as nóveles profesionales, la fragilidad de ser principiante no es tan fuerte al permanecer siendo estudiantes de profesorado.

¿La fragilidad de ser al mismo tiempo estudiantes/docentes?

Planteábamos en la hipótesis inicial que, a la fragilidad de la época, podía sumarse la fragilidad del novel y una tercera fragilidad, dada por la doble posición simultánea de ser estudiantes/docentes. Para entrar en el análisis de este último punto es necesario recorrer y caracterizar las trayectorias de las estudiantes docentes entrevistadas.

Decíamos en el segundo capítulo que concebir la formación docente como un proceso de larga duración implicaba incluso situar los inicios de esas trayectorias en las biografías escolares que los/as docentes atravesaron en sus pasos por las instituciones educativas en tanto alumnos/as. Sosteníamos que esas biografías escolares podían resultar factores de peso al momento de configurar sus identidades docentes. El plan de estudios del profesorado de nivel primario de C.A.B.A. tiene en cuenta esta cuestión, y plantea la importancia de ofrecer espacios de reflexión para problematizar esas biografías. Sin embargo, si nos detenemos en las estudiantes/docentes consultadas encontramos una cuestión clave en estas trayectorias escolares previas a la inserción profesional: la mayoría de ellas, además de contar con esas primeras experiencias como alumnas en niveles obligatorios, *habían ingresado a la escuela en roles docentes incluso antes de las residencias*. Nos referimos a que tenían otra experiencia docente previa a su inserción como residentes/docentes. La mayoría como maestras de grado o auxiliares en instituciones privadas, algunas en otros roles en ámbitos públicos o en espacios de educación no formal. A continuación, los testimonios de Mariela y Rocío dan cuenta explícita de esas inserciones en roles docentes previas a la residencia:

“La primera vez que yo ingreso en una escuela pública es como preceptora en el Liceo 2 en 3er año” **(Mariela)**.

“Mi primera experiencia como maestra fue en la escuela privada. En esta escuela agarran estudiantes como auxiliares para que vayan empapándose de la escuela para quedarse. Entonces generalmente cuando salen cargos, tratan que sea la misma gente. Ya me habían dado suplencias de algunos meses en la escuela” **(Rocío)**.

Estos testimonios nos hacen poner en cuestión la idea de las residencias como “primeras inserciones”, aún las residencias a cargo de grados en escuelas públicas por la emergencia, tal como se sostiene en los fundamentos de los lineamientos de los planes de formación docente. Es decir, los estudiantes que llegan a las últimas materias de la formación inicial, que tienen el 70% de la carrera aprobada, como exige la Resolución para tomar suplencias, cuentan con una vasta trayectoria a cargo de grupos en ámbitos escolares.

Entonces, pensar la formación docente como proceso de larga duración, implica entender que en sus propias biografías escolares existe un primer ingreso a la escuela como alumnas; y luego existe una segunda inserción, antes de a la “inserción definitiva”, caracterizada por un inicio en la docencia sin contar con el título habilitante y sin siquiera estar en el marco de las prácticas profesionales (principalmente en ámbitos privados). Una inserción previa al ingreso “planificado” por los Institutos de Formación Docente. Sería necesario indagar en qué medida esas segundas inserciones pueden potenciar el peso de las propias biografías como alumnos/as tan estudiado. Suponemos que, en algunos casos, el “choque con la realidad” de los nóveles probablemente suceda en esas segundas inserciones. Aquí algunos fragmentos de las entrevistas a Lucía, Mariela y Pedro que nos hicieron pensar esta idea, ya que relacionan esas primeras inserciones con experiencias en las que encontraron situaciones que no esperaban y que no supieron cómo manejar:

“Mi primera experiencia fue en la privada y no fue muy amable. No la pase nada bien. Me acuerdo el primer día que fui auxiliar de primer grado. Había un montón de niños muy pequeños gritando y llorando. Yo decía: - ¿qué está pasando?, ¿Por qué estoy acá?”
(Lucía).

“La primera vez que yo ingreso en una escuela pública es como preceptora. Yo había hecho el secundario en una escuela de monjas, que cuando entraba la preceptora todas nos poníamos de pie y nos quedábamos calladas. Me acuerdo cuando entre en el Liceo y ‘ehh... doña...’ [*se agarra la cabeza*] ¿Qué pasó acá? Tenía 27 años. Mugriento el colegio. Eso fue para mí el choque, la realidad, ¡Ah!... la verdad de la vida es esto. No es otra cosa” **(Mariela).**

“El hecho de haber laburado en educación no formal, y con adolescentes, en ciertas cosas que ya me la di contra la pared a los 20 años, o sea horriblemente porque en ese momento no la había pasado bien, pasé situaciones horribles de no saber y de poca compañía, pero más allá de eso, llegué más tranqui a las suplencias” **(Pedro).**

Retomaremos estas ideas en el próximo apartado para problematizar la formación docente inicial. Sin embargo, resultaba importante incluir aquí este hallazgo, para advertir que la doble posición de “estudiantes/docentes” resulta previa al ingreso a las suplencias en

escuelas públicas posibilitadas por la emergencia y por la Resolución. Pensábamos que la falta de un docente a cargo del grado (en tanto es la propia estudiante quien está a cargo), que funcionara como modelo al cual mirar, con el cual dar clase en conjunto (como sí sucede en las residencias comunes) podía ser otro factor importante en la construcción de la identidad. Planteábamos que al no tener al docente modelo de la residencia, tendrían más peso las experiencias de las propias biografías como estudiantes, aquí matizamos esta idea diciendo que esas biografías incluyen posiblemente imágenes de ellas mismas como docentes de grado. Entonces, la necesidad de ingresos acompañados por docentes referentes que estén a cargo del grado se relativiza, porque en general estas estudiantes, ya cuentan con experiencias estando solas frente a grupos.

Por otro lado, pensábamos en la importancia de analizar la *socialización* que las estudiantes/docentes entablaban con otras docentes de la escuela, que aún no estando en sus propios grados, podían ocupar ese rol de “par experimentado” al cual tomar como modelo.

En las entrevistas encontramos algunas menciones a personas que cumplieron ese rol formativo, ya sea porque vieron en ellas buenos modelos a imitar o porque se ocupaban de aconsejarlas en situaciones que no sabían cómo resolver:

“Al principio mis primeros encuentros con los padres eran siempre darles la razón para que se vayan. Mis compañeras en la escuela me empezaron a decir: ‘no querida, así no es’ Después ya pude sostenerme y decir: ‘Me estás planteando algo que no es tan así’ Me pude parar de otro lado” **(Rocío)**.

“En la escuela privada he tenido maestras de grado que las admiro muchísimo, que tienen unas trayectorias increíbles, que, para mí, me enseñaron a dar clases, yo las veía, porque era auxiliar, y mirándolas aprendí un montón. Tenía una directora que si hay algo que no sabía, me manda información para leer” **(Rocío)**.

“En la escuela había una maestra que era excelente. Sabía la realidad de cada uno de sus alumnos, muy comprometida. Me había gustado mucho cómo trataba a los nenes,

a las familias en la puerta, dedicarles unos minutos, muy dulce. Me gustaba mucho, aprendí de ella algunas cosas” **(Mariela)**.

“Me acuerdo de recreos de ponerme a hablar con el APND de uno de los nenes y decirle: ¿Qué puedo hacer para que hagan las cosas? y estuvo bueno porque me ayudó un montón, fue recontra enriquecedor” **(Elizabeth)**.

Sin embargo, resulta asombroso la gran cantidad de comentarios referidos a experiencias no tan satisfactorias en cuanto a la socialización con docentes de las instituciones en las que ingresaban:

“Vos venís (del profesorado) con gente que tiene muchas ganas de laburar, muchas ganas de enseñar, pero después te encontrás con otro tipo de gente, que trabaja de otra manera y de otras formas” **(Rocío)**.

“Encontré muchas resistencias de otros docentes o de las conducciones en la forma de trabajo que proponemos o por el solo hecho de ser nueva o joven, es como que hay que pagar un derecho de piso” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado)**.

Pareciera que, en las escuelas primarias de inserción, no es tan frecuente una mirada de acompañamiento y formación de los nóveles. Es interesante ver que en muchos casos no han tenido ese acompañamiento o no han visto estos buenos ejemplos al ingresar a escuelas estando ellas a cargo de grados como maestras, pero tampoco habían contado con experiencias interesantes en prácticas anteriores, en las que ingresaron acompañadas del profesorado a grados en los que ya había docentes a cargo. De hecho, en algunos casos, las entrevistadas cuentan experiencias “algo traumáticas” en las relaciones con los docentes a cargo de grupos durante los primeros talleres de las prácticas:

“Yo tenía que elegir entre hacer todo lo que me habían dicho que estaba mal en el profesorado o hacer lo que al docente de grado no le gustaba. Entonces eso fue una tensión. Me acuerdo que el profe de Taller de Diseño de Matemática me dijo que la planificación que le había entregado estaba mal, y yo le dije: -Si, ya sé que está mal, pero el maestro de grado me insiste que haga esto. Yo le di al maestro del grado una planificación como la que hacemos en el profesorado y me dijo: -Esto es una porquería,

todo bien con que construyan el conocimiento, pero no sirve para nada. Entonces yo decía que cuando tenga mi grado iba a elegir, pero mientras tanto... La pasé muy mal en esa escuela en donde me tocó hacer el taller, tuve una re mala experiencia. Mala, mala, mala, terminé con ataques de pánico y otras cosas similares” **(Lucía)**.

“El maestro que estaba a cargo en ese momento del grado era una persona bastante particular. Por ejemplo, en un acto de promesa a la constitución sonó el himno a Sarmiento y el tipo se dió vuelta delante de todas las familias, o entraba al aula con una gorra de Boca, a los gritos en el aula diciendo: ‘Dale Booooooca, dale Booooooca’. Yo estaba dando clases de sociales y él se metía y decía ‘porque Macri es un hijo de puta’. Yo varias veces le hablé y una vez me contestó: ‘Si no te gusta lo que estoy diciendo tomátela de acá’. Pasó así, tal cual como te lo estoy contando” **(Mariela)**.

En algunas entrevistas aparece la idea de escuelas en la que las estudiantes/docentes no se sintieron acompañadas. Es llamativo que dos de las estudiantes/docentes en el formulario auto-administrado mencionan que no las dejaban estar en la sala de maestros (implícita o explícitamente), por ser estudiantes. En la misma línea, Mariela cuenta:

“Algunos compañeros de la escuela me preguntaban: ¿Por qué vienen a observarte? Y yo les contaba que todavía no me había recibido y desde ahí cambiaba la relación. En esa misma escuela los maestros nos habían pedido, a otra chica que también estaba haciendo la residencia por Resolución y a mí, que no estuviéramos en la sala de maestros. Así que yo me sentaba en el piso, en donde los chicos hacían el recreo, ahí nos sentábamos a organizar nuestras actividades” **(Mariela)**.

Sin ir al extremo de escuelas en las que se sintieron excluidas, resulta interesante la sensación de Pedro de que aún en una escuela que “funciona bien” no encuentra interlocutores:

“Yo estoy en una escuela que es re piola, pero igual me cuesta mucho encontrar interlocutores, mismo con maestros responsables, piolas, pero me cuesta encontrar interlocutores que sienta que hablen el mismo lenguaje, que pongan a los pibes primero que a uno, no sé... que piensen la didáctica en profundidad” **(Pedro)**.

Y en el mismo sentido, agrega que se siente solo en la escuela:

“Lo más difícil de ser maestro es la soledad. Me pone triste decirlo, es así. El sistema es bastante solitario. Hay momentos en la escuela, jornada completa, o dos cargos, o aunque sea un cargo, estamos re solos/as/es y cuesta una bocha” **(Pedro)** .

Por todo esto podríamos pensar que hay algo muy fuerte a mejorar en la relación entre los ingresantes (sean practicantes o maestras/os noveles) y la relación con los/as docentes de las escuelas de inserción. Pareciera que aquí hay un punto débil sobre el que es necesario trabajar.

En el primer capítulo de esta tesis, detallábamos la importancia que diferentes autores atribuyen a estas primeras socializaciones como espacios de construcción de identidades docentes. Traíamos las ideas de experto adaptativo, y experto rutinario para pensar en los modos de inserción de estas docentes noveles y en esas socializaciones que se producen. El siguiente fragmento de la entrevista a Mariela nos permite seguir pensando al respecto:

“Los nenes entraban descalzos, o salían de los container revisando basura y a mí me había sensibilizado muchísimo eso. Una vez el director me dice: -Dejá de joder, ¡que te vas a andar angustiando todo el tiempo por estos pibes, no vas a laburar nunca si seguís así! Terminé ahí porque me quería recibir, pero no, no podía más” **(Mariela)**.

En este caso, el director como ejemplo de “experto rutinario”, le indica a una docente novel, que la única forma de “sobrevivir” en el sistema, es dejando a un lado lo que para Mariela era irrenunciable en su identidad docente (cierta mirada empática con sus alumnos, cierto ideal de justicia social que para ella era central en su profesión).

Como venimos detallando, pareciera que queda mucho por problematizar respecto a las socializaciones que incluyen a los/as docentes noveles. En esta línea, una de las profesoras de un Instituto de Formación Docente entrevistada, menciona la necesidad de que, ante la falta de espacios en las escuelas, sea el profesorado el que cumpla ese rol de “par experimentado” con las estudiantes/docentes:

“Entonces me parece que ahí el profesor de prácticas del profesorado tiene que necesariamente abandonar un poco el rol de profesor y tiene que funcionar como el docente con mayor experiencia, para cobijar un poco a este estudiante y para comprender un poco lo que lo que está pasando” **(Profesora de ISFD)**.

Indagando un poco más acerca de los ámbitos de socialización, o la falta de ellos en las escuelas de inserción, aparecen también otros espacios de pares en los que hay sostén, reflexión, y apoyo. En algunos casos, se trata de grupos directamente relacionados con el profesorado (centros de estudiantes, espacios de militancia política) y en otros casos compañeros que están atravesando la misma experiencia, o que se recibieron algunos años antes, incluso los profesores del profesorado en vínculos más informales aparecen como una red en la cual apoyarse:

“Yo en ese momento convivía con mi ex-pareja, y él también era maestro en tercer grado, entonces planificábamos juntos un montón. Y además yo militaba y formaba parte de distintas comisiones del centro de estudiantes que me permitían seguir formándome” **(Lucía)**.

“El espacio de militancia fue mucho tiempo ese grupo de sostén. Muchos de ellos se convirtieron en amigos aún hoy. Siempre estuvo presente” **(Pedro)**.

“Tengo también como modelo compañeras y amigas que a la hora de hablar y entender cosas decimos: ‘guau que bueno lo que hiciste’ o intercambiamos planificaciones y cosas que vamos haciendo” **(Elizabeth)**.

“Había dos o tres docentes que tenían esta disponibilidad de ‘te mando este mail porque se me ocurrió hacer esto’ o ‘voy un rato antes de la clase a que me ayudes a pensar esta planificación’, eran espacios extra curriculares e informales. Era la ‘buena onda’ de algunos docentes.” **(Lucía)**

“Era raro porque me decían ‘¿¡Qué hacés colega!?’ y a mí me daba vergüenza. De hecho, un profe todos los años me saluda por el día del maestro, me manda un mensaje que dice: "otro año más, ¡Feliz año profesora!" **(Mariela)**

Cerrando este tema, reafirmamos aquí que los grupos de socialización son espacios claves en la conformación de las identidades profesionales de estas nóveles estudiantes. El profesorado y otros espacios “informales”, pero asociados a la institución, aparecen jugando un papel central, frente a las escuelas de inserción que, por diversas razones que sería interesante seguir indagando, no cumplen este rol. En este sentido la fragilidad, que suponíamos podía aparecer por el doble rol estudiantes/docentes parece ser similar a la de cualquier novel que ingresa en escuelas primarias que, en general, no articulan institucionalmente esa integración. Sin embargo, nuevamente aquí, las redes tejidas por el profesorado pueden constituirse en grupos de socialización.

Pasando a otro tema, dentro de esta misma hipótesis respecto a la fragilidad dada por el doble rol estudiantes/docentes, al comienzo planteábamos que el hecho de *no contar con el título*, en tanto capital institucionalizado podía funcionar cómo una nueva fragilidad. Resultó interesante la indagación respecto a cómo vivían esa cuestión. Todas las entrevistadas aclararon que para los directivos de las escuelas no parecía importar si tenían el título o aún eran estudiantes, por lo cual pareciera no existir allí una tensión en particular de parte de la escuela.

“Muchas escuelas la verdad es que estaban muy agradecidas de que venga alguien a cubrir el grado, ya eso era genial, no te preguntaban mucho más. Yo me adelantaba y contaba que todavía era estudiante, que no tenía el título, por las dudas, pero no les importaba” **(Rocío)**.

“La escuela estaba re contenta. Creo que a todo el mundo le daba lo mismo lo que hacía yo, les daba lo mismo si tenía título o no. La vicedirectora me dijo desde el minuto uno para nosotras vos sos docente” **(Pedro)**.

Para las escuelas las exigencias con las que deben cumplir las estudiantes/docentes son similares a las de cualquier otro docente, en este caso un estudiante sin título tiene los mismos niveles de exigencias y responsabilidades que un docente que está cerca de la jubilación.

En cuanto a las familias, en la mayoría de los casos, no estaban al tanto de la falta de título de las docentes a cargo de los grados de sus hijos/as, por lo que allí tampoco había tensión extra.

Para las mismas entrevistadas, el título no parece una cuestión trascendental, todas se refieren a su rol como “maestras”, salvo que se les pregunte especialmente no mencionan que también son “estudiantes”. En general no ven diferencia entre tener título y no tenerlo:

“Yo siempre estoy en la misma postura, no sentía diferente tener el título que no tenerlo” **(Mariela)**.

“Creo que en la docencia es casi lo mismo estar avanzado (en el profesorado) o titulado” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado)**.

Pedro asocia esa indiferencia entre tener título y no tenerlo con la ya larga trayectoria de trabajo en escuelas, previa a la residencia, a la que hacíamos mención anteriormente:

“Yo ya desde el primer año del profesorado que laburo en escuela, entonces no me importaba no tener título, ya no me pasaba lo del principio, que me ponía nervioso, que no sabía qué hacer. Acá ya estaba tranquilo, con todo lo que tiene que ver con el manejo del grupo y eso, me sentía re tranquilo” **(Pedro)**.

Recapitulemos. Planteábamos como hipótesis que las estudiantes/docentes estarían expuestas a una tercera fragilidad dada por la doble posición de ser al mismo tiempo estudiantes y docentes. Por lo aquí visto, esta hipótesis no parece sostenerse.

Por un lado, hay una realidad que sería necesario estudiar con mayor profundidad que refiere a las *tempranísimas inserciones en ámbitos docentes*, incluso previamente a la residencia. Retomaremos esto más adelante pensando en las implicancias en la formación docente, digamos aquí que esas tempranísimas inserciones hacen que al llegar a esta etapa de “residencia por Resolución” las entrevistadas se sientan muy aferradas a sus posiciones docentes y no les genere mucha tensión la ambigüedad.

Por otro lado, los espacios de socialización, tan importantes en la construcción identitaria, encuentran en este subgrupo algunas características particulares. Podría decirse que *en las inserciones en las escuelas, las estudiantes/docentes no encuentran en general pares experimentados en quienes apoyarse*, aquí sí pareciera que, a la fragilidad del novel, se agrega la fragilidad de continuar siendo estudiantes, incluso en algunos casos encuentran mayores resistencias que las que encontraría un docente recientemente titulado. Pareciera que, en este punto, el apoyo clave está en ámbitos relacionados al profesorado. En algunos casos con profesores que se “reconfiguran” como pares experimentados y en otros con grupos que surgen de las redes de socialización del ISFD (centros de estudiantes, grupos de compañeros).

Por último, *la falta de título no pareciera ser un problema* para ninguno de los actores en cuestión (ni para ellas, ni para las escuelas, ni para las familias). Posiblemente esto también tenga que ver con la devaluación de los títulos (que es parte del proceso de declive de las instituciones modernas). Lo cierto es que la falta de título no parece una tensión. En definitiva, creemos que esta tercera fragilidad no es tal. Hay cuestiones particulares que pueden observarse en estas estudiantes/docentes, pero no necesariamente esas cuestiones se asociarían a fragilidades en la construcción identitaria.

Cerrando este apartado respecto a la primera hipótesis que sosteníamos de la triple fragilidad: la fragilidad de la época, la fragilidad de los nóveles, la fragilidad de ser al mismo tiempo estudiantes/docentes. Podemos resumir diciendo que las estudiantes/docentes entrevistadas construyen sus identidades profesionales marcadas por la fuerte fragilidad de la época, igualadas a los nóveles en varias de sus características generales, pero con una característica distintiva: la existencia de espacios, formales e informales, que su rol de estudiantes les asigna en los Institutos de Formación Docente. Esta característica es un aspecto novedoso que en algunos casos podría funcionar como contrapeso, como sostén, ante el resto de las fragilidades esperadas.

Resulta relevante dar un paso más para pensar en la segunda hipótesis del trabajo, poniendo la mirada en *cómo influye en la formación docente inicial* el hecho de que las estudiantes ya sean docentes a cargo de grados.

II. Las implicancias en la formación docente

Respecto a la segunda hipótesis de este trabajo, planteábamos que **la posibilidad de comenzar a trabajar sin la obtención del título podía favorecer a que los/as estudiantes modifiquen los recorridos de formación inicial propuestos por el plan de estudios del profesorado, que no tuvo en cuenta esta situación al sancionarse porque preexiste a la norma que habilita el ejercicio del cargo sin título. La posibilidad de hacer suplencias para estudiantes que tienen el 70% de la carrera aprobada, podía generar que las estudiantes busquen alcanzar rápido ese porcentaje de aprobación de las materias, dejando para el final las instancias del Campo de Formación Profesional.** Más aun teniendo en cuenta que estas instancias en general requieren de mucha dedicación, particularmente de mucho tiempo, en tanto se cursan a contraturno del resto de la carrera.

Para analizar esta segunda hipótesis debemos caracterizar las trayectorias de las estudiantes/docentes entrevistadas y de su paso por la formación docente. Un primer dato que salta a la vista y que resulta interesante es que el *promedio de tiempo de cursada de la carrera en ellas es de 5 años*, es decir, un año más de lo estipulado por el plan de estudios (teniendo en cuenta tanto a las entrevistadas en profundidad, como al grupo en quienes se realizó el formulario auto-administrado). Como dijimos, la mayoría de las entrevistadas manifiesta que este retraso se debió a la dificultad de sostener en simultáneo la carrera y sus otros trabajos.

Este punto nos hace remarcar algo que ya mencionamos en el segundo capítulo de esta tesis: *el perfil de estudiante de las carreras docentes en la Argentina se ha modificado* y no es posible pensar en jóvenes que no trabajan y que tienen todo su tiempo disponible para dedicar a la formación docente. Nos encontramos con estudiantes que hacen grandes esfuerzos para sostener su formación profesional mientras se desempeñan en puestos

laborales. En este punto, el plan de estudios les presenta un fuerte obstáculo al plantear los talleres de prácticas a contraturno de su formación. En el caso de los talleres III y IV, este obstáculo es el que explica el retraso de la carrera; en el caso de los talleres V y VI la “Resolución” parece ser una solución para estudiantes que, así, pueden combinar trabajo y estudio. Mariela explica que esta modalidad de residencia le permitió no atrasarse aún más en la terminalidad de la carrera:

“Me atrasé un año, justamente porque cuando tenía que hacer taller 4 trabajaba en una escuela privada y no me permitían hacerlo ahí. Entonces hice todo lo demás y lo último que me quedaba eran las residencias. La experiencia de la residencia estuvo buena, por suerte me permitieron eso, porque en realidad hacer los talleres involucraba que yo dejara uno de mis trabajos. Y se hacía insostenible por la cuestión económica” **(Mariela)**.

Elizabeth explica lo complejo que resultaba trabajar y cursar la carrera al mismo tiempo, posiblemente esta sea la causa de haber demorado 8 años en la finalización de la cursada.

“En el 2016, yo estaba a la mitad de la carrera más o menos, tuve mi primer cargo. Fue re complejo, porque estaba en el cargo este en 2do grado, en una escuela privada, toda la mañana, y después ir a cursar a la tarde. De repente se me juntaban parciales, informes, boletines, y eso lo hacía más difícil” **(Elizabeth)**.

Y Lucía cuenta una experiencia similar de no poder sostener el ritmo de cursada mientras trabajaba:

“El primer cuatrimestre que cursé y trabajé debo haber hecho dos materias nada más. Ahí me atrasé un montón” **(Lucía)**.

Las trayectorias de las estudiantes entrevistadas, parecen dar cuenta de que esta hipótesis es acertada, en tanto ellas ven en la Resolución la posibilidad de terminar sus carreras, que se extenderían mucho más allá de lo estipulado a causa de sus compromisos laborales.

Existe otra variable interesante para pensar en esta segunda hipótesis que excede lo planteado hasta acá y nos permite pensar en otras causas por las cuales las entrevistadas eligen esta forma de finalización para sus carreras, más allá de lo laboral.

En el capítulo 2, al caracterizar el plan de estudios de la carrera, mencionábamos la importancia que se le da actualmente a las prácticas como eje articulador y transversal de la formación inicial. Particularmente en el tercer apartado de ese capítulo describíamos el Campo de la Formación en la Práctica Profesional del profesorado de Nivel Primaria en C.A.B.A. También decíamos que no estábamos buscando aquí analizar el fenómeno desde el punto de vista de los Institutos de Formación Docente. Sin embargo, hay una mirada que los incluye y surgió reiteradamente en las entrevistas a las estudiantes: la necesidad de repensar algunas cuestiones de los talleres de residencias. Nos resultó pertinente detallar las miradas sobre el taller de la residencia que traen las estudiantes/docentes, no para analizar el taller en sí, sino para comprender las motivaciones que las llevaron a buscar acreditar sus residencias trabajando. Como ya mencionamos, muchas de las estudiantes buscan esta modalidad como un complemento en su formación (no solamente por una necesidad laboral). Lo ven como la posibilidad de aprender en “contextos reales”, de complementar la formación. En las siguientes entrevistas a Rocío y a Lucía se observa esto:

“Al principio tenía otro trabajo y las suplencias las hacía para ver cómo se sentía” **(Lucía)**.

“Todo eso me enseñaron las suplencias, a curtirme para no llegar a mi primer cargo importante diciendo no tengo idea qué es esto. Entendía que estas suplencias eran para complementar la formación. Yo necesitaba saber cómo era la vida de la escuela pública, porque la verdad es que en las residencias entrás y te vas” **(Rocío)**.

En el final del comentario de Rocío se asoma una mirada acerca de las prácticas propuestas por el profesorado sobre la que resultó interesante indagar. En reiteradas oportunidades apareció la idea de la falta de “realidad” de las residencias comunes, contraponiéndolas a estas experiencias de acreditar las residencias trabajando en las que “sos maestra enserio”:

“Este taller fue mi laburo, en los anteriores era jugar a que somos maestros” **(Pedro)**.

“En la residencia es todo *muy irreal*. Hacer suplencias me permitió salirme de ese mundo ideal, nosotros planificábamos siempre para alumnos divinos, que no hablan, que no les pasa nada, que no lloran, son alumnos de sueños. Y a los pibes les pasan 500 cosas, y vos interrumpís la clase 504 veces” **(Rocío)**.

“Cuando hacés la residencia así, la hacés *en un grado real*, entonces tiene sentido, te comprometés mucho más” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado)**.

“Lo que me había pasado en talleres anteriores, fue que llegué a la conclusión de que la residencia era una gran *puesta en escena*, que no era *lo real*” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado)**.

Muchas mencionan que durante la residencia las “preocupaciones del profesorado” no son “preocupaciones reales”:

“Lo que yo sentía era que la residencia era demasiado detallista en las planificaciones, como para que lo lea el otro, y eso no lo hacemos como maestras. En el día a día no hacés esas planificaciones. Sentía que era demasiado contar y detallar, y después en la clase me pasaba que algo cambiaba y terminaba dando todo al revés, porque la dinámica se dio de otra manera” **(Rocío)**.

“Las planificaciones que tanto importaban en el profesorado yo veía que en la escuela nadie les daba bola. Cuando yo llegaba a las escuelas nadie lo hacía así, no es que yo llegaba como suplente y me daban la planificación detallada de la maestra para que yo la haga. No había nada a veces” **(Rocío)**.

“Nunca más me pidieron una planificación con el nivel de detalle que me las pedía el profesorado. Por ahí cuando venían las jornadas ESI, ese tipo de cosas, pero en el día a día no me estaban encima” **(Elizabeth)**.

Particularmente, aparecen ciertos quehaceres del trabajo docente (relaciones con las familias, actos, simultaneidad de todas las áreas) que no estarían contempladas en la residencia común (siempre desde el punto de vista de las estudiantes):

“Este tipo de residencia me gustó un montón, aprendí un montón, hice un montón de lo que para mí significaba hacer adentro de la escuela ¡Porque además tenía que dar todas las áreas! Y en las otras residencias no das todas las áreas” **(Lucía)**.

“En la residencia pasa, que vos sabés que hay cosas que te incluyen como residente y hay cosas que no, que tienen que ver con la estructura de la escuela y en esas cosas se hace cargo la maestra. Por ejemplo, viene un padre a quejarse y va la maestra” **(Rocío)**.

“La vida escolar es otra cosa, no es la residencia de un mes. Es actos, es reunión de padres, son otras cosas que no tenés en la residencia común” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado)**.

Decíamos que la intención de este apartado no era criticar la formación docente, sino mostrar que existen ciertas miradas que las estudiantes tienen acerca del final de la formación inicial que aparecen reiterativamente y que muchas veces son las que motorizan la búsqueda de la acreditación de las residencias trabajando “por Resolución” (además del innegable factor económico que ya fue mencionado). Miradas a las que sería interesante prestarle atención para problematizar y mejorar este tramo de la carrera. Por supuesto estas miradas deberían complementarse con otras que no estuvieron presentes en esta indagación (los objetivos de formación de estos espacios, las características institucionales de los mismos, etc.)

Cerrando este apartado respecto a la segunda hipótesis pareciera que efectivamente las estudiantes realizan “alteraciones” en las cursadas propuestas por el plan de estudios del profesorado al cursar las residencias de este modo. El hallazgo aquí visualizado, es que esta hipótesis se profundiza al mostrar que no es solamente la posibilidad de trabajar sin estar tituladas lo que las lleva a buscar estas modificaciones sino también cierta mirada preexistente acerca del taller de residencia.

El profesorado tensionado por la falta de docentes: Cambio en los perfiles de los/as estudiantes

Existe un último punto sobre el que nos parece necesario hacer una mención en tanto presenta fuertes implicancias en la formación docente. Se trata de una cuestión que no fue anticipada

en las hipótesis pero surgió reiteradamente en las entrevistas: la mayoría de las estudiantes al finalizar el primer o segundo año de la carrera, suelen encontrar trabajos en roles docentes. Si bien “formalmente” esos trabajos no tienen relación con su formación inicial, es innegable que, en esas tempranísimas inserciones laborales, las estudiantes van forjando identidades profesionales con características particulares. Aquí aparece un punto clave para pensar la formación docente actual: *la presencia en las aulas de los profesorados, desde los primeros años de la formación inicial, de estudiantes que ya ejercen en roles docentes*. Ya mencionamos en el apartado anterior la necesidad de tener en cuenta esa inserción en roles docentes previa a tener el título, incluso previa a las instancias de residencias planificadas por el profesorado. Lo interesante en este punto es pensar ¿Qué hace el profesorado frente a estas trayectorias que no son las “esperadas”?

En los planes de estudio, se proponen muchos espacios desde el comienzo de la carrera para la reflexión en general, y para problematizar las propias biografías como estudiantes en particular. Sin embargo, las nuevas trayectorias incluyen una segunda inserción escolar en posiciones docentes que es previa a las instancias de las prácticas, inserciones que están comenzando con solo algunas materias aprobadas. Las estudiantes entrevistadas dan cuenta de “llevar” sus preocupaciones a las materias. Es decir que, aunque el profesorado no lo planifique, esas primeras inserciones ingresan en los espacios curriculares desde muy temprano en la carrera.

Elizabeth menciona materias como “Formación Ética y Ciudadana” y “Problemáticas de la Educación Básica” que pertenecen al Tramo de la Formación General, y no son espacios que se planteen en modalidad de taller con reflexión sobre las prácticas, en tanto no suponen (desde la currícula) alumnos/as que se desempeñan en cargos docentes:

“Cuando estaba en el profesorado llevaba estas preocupaciones a las materias y podía discutirlo. Recuerdo el caso de un nene que me marcó, no sabía cómo abordarlo. Yo estaba cursando Ética en el profesorado y siempre le decía a la profesora: ‘Por favor, ayúdame con este tema’ En Problemáticas también. Fue todo un tema para mí, porque me pasaba esto de que yo no sabía cómo resolver esta cuestión. Me pasaban un montón

de cosas que yo frente a mi primer año de docencia y estando a menos de la mitad de la carrera, no tenía ni la menor idea de cómo encararlo” **(Elizabeth)**.

Queda aquí presente la pregunta acerca de los espacios en los cuáles se canalizan y se trabajan estas primeras inserciones, y si depende de la voluntad y la capacidad de plantear momentos de reflexión por parte de cualquier docente, de cualquier materia, de cualquier campo de la carrera. En este sentido, el profesorado (institucionalmente) debería preguntarse cómo acompaña esas inserciones, desde qué espacios puede hacerlo e incluso quizás sea necesario plantear la necesidad de instalar espacios específicos en los que se reflexione acerca de las propias biografías docentes.

Todas las profesoras de los institutos consultadas refirieron a este hecho como algo innegable, haciendo referencia a que no pueden “mirar para otro lado”, dado que la mayoría de sus estudiantes ya están trabajando en escuelas:

“Nos encontramos con estudiantes que hace rato están en el aula en roles docentes. Yo trabajo mucho con las experiencias de aula de ellos. Porque eso les permite repensar, revisar y eso suma. Traen muchas consultas: el trabajo con las familias, el vínculo con la dirección de la escuela, o sea, todas las cuestiones son un espacio de reflexión interesante” **(Profesora de un ISFD)**.

“Se trata de poner en valor la experiencia que ya están teniendo los estudiantes. Poner en valor lo que ellos hacen. Esa es la clave para mí. Nuestros estudiantes ya son docentes, no podemos mirar para otro lado ante esa situación” **(Profesora de un ISFD)**.

“Con estudiantes que están en situaciones laborales, y te plantean situaciones bien de nóveles, el profesor del profesorado tiene la oportunidad de plantear esta situación laboral y sobre eso hacer un momento de reflexión y aprendizaje” **(Profesora de un ISFD)**.

Una cuestión acerca de la que parece haber acuerdo entre las profesoras es que esta doble posición estudiantes/docentes las obliga a un trabajo de “reacomodarse”:

“En los casos en los que pudimos hacer este acompañamiento, pudimos orientar muchísimo el laburo, acompañando a un maestro. ¡Estábamos acompañando a un maestro! y la verdad que fue como una capacitación en servicio. Lo estamos mirando como maestro, y no tanto como estudiante” **(Profesora de un ISFD)**.

En este último fragmento se observa que, incluso para el profesorado pesa más la posición como maestro/a, por sobre la de estudiante. Sobre esta misma cuestión otra profesora advierte que el profesorado debe aceptar que la posición preponderante es la de trabajador/a:

“Nosotros tenemos bien claro que él es un agente, tiene un TRABAJO, nosotros no vamos a decidir sobre su trabajo; podemos hacer una lógica invertida, trabajá y después contame por qué hiciste esto, por qué tomaste esta decisión, seguro tiene algo para decir, y desde ahí se puede repensar o volver a pensar. La clave es pensar que no somos los únicos” **(Profesora de un ISFD)**.

En esta línea, algunas profesoras marcan diferentes tensiones en la ambigüedad del doble rol estudiantes/docentes. Principalmente en torno a la relación con el error:

“Ninguna persona que comienza un trabajo se siente aprendiz, no está esa figura acá, no está la idea de la mediación. El estudiante tiene como una especie de "paraguas", de protección, de mirada benévola con respecto a que está en un proceso, y en un proceso de aprendizaje, donde los errores son mirados desde algún lugar, son mirados como la oportunidad de revisar la práctica, las decisiones, las implementaciones. En cambio, desde de la posición de un agente del Estado, el error cambia completamente de dimensión y es vivenciado como algo a ser sancionado. La persona no puede sostener con facilidad su posición de estudiante más a allá de que entienda que todavía está estudiando que todavía le faltan cosas” **(Profesora de un ISFD)**.

Nos preguntábamos qué hace el profesorado ante estas nuevas trayectorias de sus estudiantes. Es interesante remarcar que en el perfil del estudiante trazado por los planes de estudio no se prevé esta situación. En una entrevista se advierte que en algunos casos termina siendo una decisión individual de cada profesor/a aceptar y trabajar atendiendo a estos nuevos perfiles:

“Veo que muchos profesores no quieren/ no pueden/ no logran abandonar el rol del profesor con el alumno obediente. Ahí hay una cuestión muy tensa, porque vos tenés que comprender cuáles son esas situaciones y tendrías que poder cada vez correrte un poco más, y dar cada vez más autonomía. No quiero decir que todo se consiga porque el estudiante esté trabajando, pero dado que el estudiante está trabajando, es una cuestión que viene como de hecho, más allá de que no quieras” **(Profesora de un ISFD)**.

Se trata entonces, de la necesidad de cambiar las estrategias de acompañamiento. Ya vimos que las estudiantes permanecen en un doble rol de estudiantes/docentes, lo que agregamos aquí es que las docentes del profesorado también deben re-acomodarse permaneciendo en un doble rol de profesoras/colegas expertas.

Advertimos una nueva problemática en esta línea, para quienes hacen la residencia “por Resolución”. Hay una contradicción particular que fue marcada tanto por las estudiantes/docentes como por las profesoras: al hacer las residencias de esta forma, algunas estudiantes abandonan formalmente los espacios de taller del profesorado (especialmente quienes cursan en el turno mañana o tarde) y ya han cursado todas las otras materias de la carrera, por lo que si bien en muchos casos el vínculo se mantiene (en tanto continúan siendo estudiantes de la institución), se debilitan los espacios de acompañamiento:

“Las experiencias de quienes trabajan y traen sus preocupaciones al taller suman mucho. Por eso sigo pensando que lo grave de que exista esta Resolución es que acá (en el profesorado) hay un espacio de reflexión. El problema de las suplencias es que algunos quedan solos en esa situación, se los *saca de la residencia* y se pierden ese espacio” **(Profesora de un ISFD)**.

“Pero justo cuando hice esas suplencias yo ya no tenía materias, no tenía acceso a momentos de encuentro en el profesorado porque yo ya tenía avanzada toda la carrera, pero me acuerdo que mandé algún mail preguntando y siempre me contestaron” **(Rocío)**.

En esta línea una de las profesoras explica que fue necesario hacer una reorganización institucional a partir de la Resolución para que las estudiantes/residentes no pierdan espacios de acompañamiento:

“En nuestro profesorado a partir de la Resolución pusimos todos los talleres 5, 6 y los talleres de diseño en el turno vespertino, para que quienes toman cargos tanto en el turno mañana, como en el turno tarde no se queden afuera” **(Profesora de un ISFD)**.

En resumen, vemos que los profesorados se encuentran completamente tensionados por esta situación de emergencia ante la falta de docentes en CABA. El perfil de sus estudiantes es más complejo del esperado: por un lado, porque son estudiantes que tardan más del tiempo estipulado en completar sus estudios, y en general esto se debe a que trabajan mientras hacen la carrera; por otro lado, en general son estudiantes que ya cuentan en sus propias biografías escolares con experiencias en posiciones docentes. Frente a estos cambios, el profesorado se ve obligado a cambiar sus modos de acompañamiento, no sin tensiones personales e institucionales.

El profesorado tensionado por la falta de docentes: Las Resoluciones ante la emergencia.

A continuación, nos gustaría retomar, a riesgo de ser redundantes, lo analizado anteriormente respecto a las tempranísimas inserciones de las estudiantes de profesorados en roles docentes. En este caso centrándonos en cómo impacta la Resolución en el último tramo de la formación inicial. Una objeción que podría plantarse en este aspecto, es que de todas maneras, esas inserciones se producían en instituciones privadas o en espacios de educación no formal. Sin embargo, lo que se modifica con la Resolución es la posibilidad de hacerlo en escuelas públicas. En los casos estudiados, un grupo significativo de estudiantes/docentes, comenzó a trabajar como suplente en escuelas públicas de CABA incluso un año antes de ingresar al tramo III del campo de las prácticas (residencias).

Miremos particularmente qué hacen los profesorados ante la existencia de la Resolución. Recordemos que existen dos normas diferentes: una Resolución que, se prorroga año a año, que habilita a cualquier estudiante con más del 70% de las materias aprobadas a tomar

suplencias, y otra diferente que habilita a que acrediten esas suplencias como residencias (y los profesorados pueden aceptar o no otorgar esas acreditaciones). En este marco, los diferentes Institutos de Formación Docente “reaccionaron” distinto. Sería interesante indagar más acerca de los conflictos internos que generaron en cada profesorado estas normas y las formas en las que se gestionaron esos conflictos. En el marco de las entrevistas realizadas podemos imaginar algunas de estas tensiones:

“Cuando apareció la Resolución de acreditación de las residencias trabajando en listado de emergencia, se negaron bastante los profesorados. El nuestro al principio también se negó, pero tuvieron que aceptar por la presión de los estudiantes. Después otros profesorados también fueron aceptando y poniendo sus requisitos para hacer esto. Acá se re pusieron las pilas. También había muchos que ya estaban trabajando en el Estado por listado de emergencia, medio que no les quedaba otra” **(Lucía)**.

“Acá no se podía acreditar por resolución. Hay muchos argumentos, y se entiende. Esa tensión entre ser un docente bien formado y vivir. Desde la coordinación estaban absolutamente negados a aceptar que yo haga la residencia así. Con argumentos que yo entiendo, pero bueno, tuve que decidir: o hago la residencia y pierdo la suplencia esa que ya tenía, o laburo. Y decidí laburar” **(Pedro)**.

Remarcamos aquí que la situación llega “de costado” a los profesorados. La resolución que habilita a los/as estudiantes a ejercer como suplentes en escuelas públicas se toma en otro ámbito, los profesorados no forman parte de esa decisión. Pareciera ser una cuestión pensada como respuesta a *la falta de maestros* y no tanto desde la *formación docente*. Sin embargo, particularmente la decisión posterior de habilitar la acreditación de las residencias, impacta fuertemente al interior de los Institutos de Formación Docente.

Desde la mirada de las profesoras consultadas también se menciona esta tensión desde una postura muy crítica:

“Hay un supuesto: que por el solo hecho de entrar a la escuela ya aprenden; sí, aprenden modalidades de trabajo por defecto, no es lo que uno espera en la formación. Esto requería un acompañamiento muy fuerte de parte de las instituciones, por eso nosotros

pusimos condiciones de poder hacer un acompañamiento serio. Una condición es que tenían que tomar una suplencia muy larga, no podían ser algunos días en cada suplencia (cosa que sí habilitaba la Resolución). Otra era que tenían que ser en distritos cercanos al Normal. La verdad es que nos negábamos a aprobar a estudiantes solo por el hecho de que estuvieran haciendo esas suplencias, sin haberlos acompañado” (**Profesora de un ISFD**).

Una de las mayores tensiones es que los/as estudiantes toman suplencias en escuelas públicas, más allá de que el profesorado pueda o no pueda acompañar esas primeras inserciones. Una profesora hace notar que los profesorados de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires se vieron muy presionados a aceptar estas acreditaciones, porque de hecho muchos de sus estudiantes ya estaban trabajando en escuelas de la zona (que son justamente las más necesitadas de suplentes).

Ante esta situación, una coordinadora del CFPP³⁶ explica que internamente en el profesorado debieron cambiar los criterios de aprobación de los talleres, teniendo en cuenta que más allá de que el profesorado lo avale o no, cualquier estudiante que tenga aprobado el taller 4 puede comenzar a hacer suplencias:

“Por la Resolución los estudiantes pueden acreditar los talleres 5 y 6; el tema es que el salto del 4 al 5 es enorme. Tanto taller 3, como el taller 5 son inaugurales. Entonces la verdad en cuanto a formación, el taller 4 no es la suficiente formación como para ingresar a la escuela. Eso nos hizo pensar que tienen que aprobar el taller 4 con otros parámetros siendo esta la situación” (**Coordinadora del CFPP**).

Uno de los puntos críticos, parece ser que el Estado reconoce a esas estudiantes como *trabajadoras docentes*, tengan o no tengan el aval de las instituciones de formación.

“Tuvimos experiencias muy muy difíciles, por ejemplo una estudiante nuestra que había aprobado taller 4 ahí, raspando. Aprobó considerando que estaba en proceso de formación y entró a hacer una suplencia. Nosotros no le aceptamos acreditar los talleres 5 y 6 por Resolución, pero sí estaba habilitada a ser docente suplente. Lo más complejo

³⁶ Campo de Formación en las Prácticas Profesionales.

es que la resolución les habilita a ser docentes suplentes sin intervención del profesorado” **(Coordinadora del CFPP)**.

En general, los profesorados ven allí una limitación en sus posibilidades de intervención, que se vuelven más notorias en lo que respecta a la evaluación de las estudiantes. ¿Qué pasa cuando una estudiante no aprueba la residencia, sigue siendo maestra en la escuela?

“Vos imaginate una situación en la que una estudiante toma una suplencia, intenta aprobar la residencia en ese marco y no aprueba; ahí es donde más fuerte se da la contradicción porque sigue siendo maestra de la escuela. No deja de ser maestra por no haber aprobado la residencia” **(Profesora de un ISFD)**.

“Tenemos casos muy complejos de estudiantes que reprueban los talleres de residencia, pero siguen trabajando en escuelas a cargo de grados. Para ellos el profesorado en vez de un trampolín hacia la docencia, se vuelve una valla a superar, vos sos la pesada que no le permite tener el título de la profesión que ya ejerce” **(Profesora de un ISFD)**.

En la experiencia de Elizabeth también aparece esta complejidad en la relación entre ser residente para el profesorado y ser maestra para la escuela:

“El profesorado esperaba que cumpla con ciertos tiempos que yo no podía. Quizás porque soy bastante desorganizada, pero también porque no me daban los tiempos para todo. Entonces me sugirieron dejar la residencia para poder hacerla tranquila en otro momento y me pareció bien *total la suplencia en la escuela seguía*. Al final pude organizarme y no fue necesario, pero era una opción” **(Elizabeth)**.

Para las profesoras de los profesorados consultadas, la posibilidad de trabajar en suplencias a cargo de grado da legitimidad a posiciones docentes, corriendo las posibilidades de acreditación que debiera dar el profesorado, y por lo tanto disminuyendo la posibilidad de intervención en este momento de la formación que debiera ser clave:

“Es tan fuerte la idea de que el Estado está contratando un agente estatal, que para el profesorado intervenir no solamente es difícil, sino que no es posible en este contrato entre el Estado y la trabajadora. Por otro lado, ninguna persona que comienza un trabajo se siente aprendiz, no está esa figura acá, no está la idea de la mediación: si sos agente

del Estado no sos aprendiz. El Estado no está contratando un aprendiz, no hay una posición como en otros gremios, como podría ser en la albañilería donde vos tenés un escalafón. Cuando a vos te contratan como docente de grado, más allá de que en la escuela haya una jerarquía, cae sobre el peso de tus hombros toda la responsabilidad del docente de grado” **(Profesora de un ISFD)**.

Otra de las profesoras matiza un poco esta mirada y refiere nuevamente a la necesidad de un cambio de posición desde el profesorado, asumiendo que ante esta situación el Instituto debe correrse del rol protagónico:

“No es solamente nuestra mirada desde el profesorado la que garantiza el oficio, nuestra propuesta como profesorado es correrse un poco de creer que van a ser buenos maestros si el profesor de prácticas lo mira, lo controla. La verdad que no. Nosotros pensamos que no es así. Es encontrar redes, tender esas redes, con otros. Es constantemente en diálogo con la institución, con coordinadores de ciclo, con maestros más experimentados, con otro compañero que también tomó cargo ahí. No hay una regla general” **(Profesora de un ISFD)**.

Retomaremos en las conclusiones las cuestiones aquí planteadas, remarquemos ahora que esta pareciera ser la tensión más importante: ¿Cómo resolver la falta de docentes en la Ciudad manteniendo los objetivos de formación que plantean los lineamientos curriculares de la formación inicial docente? En cuanto a la hipótesis planteada, sin dudas la formación docente inicial se ve alterada por estas trayectorias, las estudiantes/docentes irrumpen en los profesorados, sea cuál sea la postura de los Institutos frente a esta situación. Los espacios formativos, especialmente los de los últimos tramos de la carrera, ven alterados sus objetivos, sus propuestas, su metodología. Como mencionábamos en el apartado metodológico, nuestra propuesta fue siempre centrar la mirada en las voces de las estudiantes, para hacer un análisis más profundo del modo en que estas circunstancias afectan la formación inicial docente debería incluirse un trabajo de campo más profundo en torno a los Institutos de Formación Docente.

III. Saberes, haceres y sentires en las estudiantes/docentes

En este último apartado, retomaremos las preguntas iniciales de esta investigación. ¿Cómo configuran su identidad profesional estos/as docentes que empiezan a trabajar siendo aún estudiantes?, ¿Qué saberes/haceres/sentires caracterizan estas identidades?, ¿Dónde los aprenden? En el desarrollo de la investigación sumamos dos nuevas preguntas que dan cuenta de una tensión que visualizamos en las entrevistas y sobre las que consideramos necesario reflexionar. ¿Qué saberes/haceres y sentires valoran las estudiantes/docentes? ¿Son los mismos que valoran los profesorado y las escuelas?

¿Qué saberes, haceres y sentires prioriza el profesorado?

Las estudiantes/maestras manifiestan que la mayor preocupación, y por tanto el acompañamiento por parte del profesorado gira en torno a *lo relacionado a la enseñanza* y es a la vez en lo que ellas se sienten más seguras. En general no aparecieron estas cuestiones en las entrevistas, y al preguntar puntualmente por esto no lo mencionan como algo trascendente. Parecen sentirse seguras en lo relativo al cómo enseñar, quizás porque sea lo que más han trabajado en el profesorado.

Lucía aclara sentirse fuerte en este aspecto:

“En lo concreto me importaba más lo que me pedían en la escuela, pero en función de armar las planificaciones y todo eso, yo ya tenía un hábito de estudio y una práctica del profesorado. Entonces no me molestaba. Además, todo lo que está alrededor de la planificación que te piden en el profesorado, que es todo tan detallado, y tan desarrollado, y tan fundamentado, una iba tranquila con eso” **(Lucía)**.

Esto se presenta como un parecer general en las entrevistadas, el profesorado garantizaba las cuestiones ligadas a la enseñanza. Sin embargo, es interesante remarcar que en algunas entrevistas surgieron aristas referidas a la enseñanza que sí aparecían como novedosas en estas inserciones particulares:

“No sé... por ejemplo: planificación anual. Son cosas que te las empezás a plantear una vez que sos docente ¿Cómo se hace una planificación anual? ¿Quién me enseña a hacer

esto? Son cosas que no las tenés presentes, que las pasas por arriba. Yo tenía en la cabeza cómo hacer proyectos, como hacer secuencias” **(Rocío)**.

“Por otro lado, tenía 3 integradores, éramos 4 adultos adentro del grado. Tenía dos neños con espectro autista y un montón de complicaciones. Viví un montón de cosas por tener que ingeniármelas con estos dos neños autistas sin tener una formación dentro del profesorado para eso. Enterarme también que estos neños que tenían a sus APND, yo creí que corría por cuenta de ellos el adaptarles todas las actividades y no, yo tenía que planificar una actividad general, adaptársela a estos pibes, adaptársela a la nena que no sabía leer y escribir. Era agotador. Incluso con cosas que yo no tenía idea. Había una señora que venía una vez por mes, que tenía que ver con la adecuación de los contenidos de estos neños. Yo sentía que ella me hablaba y me decía cosas que para mí estaban muy lejanas, que realmente no lograba entender. Y ahí fue cuando dije: ‘guau realmente no estoy preparada” **(Elizabeth)**.

Entonces, más allá de estas cuestiones puntuales como la planificación anual, o el trabajo con la integración, es posible que en estos saberes, quehaceres y sentires ligados a la enseñanza las estudiantes/docentes encuentren su fortaleza, acorde a lo que han aprendido en el profesorado. En tanto esta parece ser la mayor preocupación de los Institutos de Formación Docente, es posible que en estas primeras inserciones las cuestiones ligadas a la enseñanza sean el aspecto más acompañando. Aquí la práctica en contextos reales, tal como la propone el plan de estudios resulta interesante, porque fortalece este aspecto nodal de la formación y se ve enriquecida por el hecho de la doble posición de estudiantes/docentes.

Es interesante que en general, aparece un contraste muy fuerte entre esta preocupación del profesorado y la falta de preocupación al respecto de ese mismo tema por parte de las escuelas primarias en las que se insertan las estudiantes/docentes.

¿Qué saberes, haceres y sentires priorizan las escuelas primarias de inserción?

En esta investigación no se pudo entrevistar a docentes de estas escuelas de inserción, sin embargo, es interesante que en general las estudiantes/docente entrevistadas al

referirse a lo que las escuelas esperaban de ellas mencionan especialmente cuestiones ligadas a que puedan “manejar el grado” refiriéndose particularmente a la *conducta de los/as alumnos/as*, o la *relación con las familias*.

Resulta contrastante, incluso para las estudiantes-docentes, la falta de preocupación por lo relativo a la enseñanza:

“La escuela es bastante piola, el cuerpo docente y todo. Sobre todo, en ese momento que había otro director re copado, pero había muy poco laburo en lo didáctico. Lo único que veían es que el grupo está bien con ese docente. Básicamente vieron que yo no molestaba a la dirección. Ellos me han dicho cosas muy buenas por las que me valoran, pero no creo que ellos entiendan mucho de lo didáctico” **(Pedro)**.

“Un día en una escuela le pregunté a la directora por la carpeta didáctica para ver las planificaciones. Me dijo: ‘no mi amor’, como sobrándome, y yo pensé: ‘ok. Disculpá que te pregunté’ Mala palabra, no sé qué le pregunté. La escuela no espera que te dejen la planificación” **(Rocío)**.

“Todas las cuestiones de las planificaciones que te piden en el profesorado: la fundamentación detallada, el desarrollo, todo eso... Son pocas las escuelas que después me lo han pedido. Y pocas las veces que lo hice y lo han leído” **(Lucía)**.

“Me pasó que cuando terminaban las suplencias y volvían los maestros al cargo, yo les mostraba lo que había hecho, les llevaba la carpeta armada, con las fotocopias, con todo lo que había hecho durante la suplencia y la mayoría de los profes no me daban bola, a algunos les daba lo mismo si yo había enseñado o no esos días” **(Rocío)**.

Cerramos este punto con una cuestión interesante para reflexionar: Lo que aparecía como el quehacer central, por no decir único, para los Institutos de Formación Docente no es un saber que la escuela tenga en cuenta, de hecho, aparece como un saber desprestigiado. Si asumimos que las escuelas primarias y los instituto de Formación Docente se hacen cargo en conjunto de la formación de las estudiantes/docentes, encontramos en este desacuerdo un punto central sobre el que habría que trabajar.

¿Qué saberes, haceres y sentires priorizan las estudiantes/docentes entrevistadas?

La primera cuestión que rápidamente surge al consultar por este tema refiere a la importancia de lo “*legal/administrativo/burocrático*” con lo que nunca se habían cruzado en experiencias anteriores, y que les resultaron claves en esta experiencia. Pareciera que hay una división de tareas “*implícita*” entre el profesorado y la escuela de inserción, el profesorado se ocupa de lo pedagógico, y la escuela de lo administrativo, y esto último se va aprendiendo por estar ahí a cargo del grupo, no se aprende en el profesorado, tampoco nadie en la escuela se encarga explícitamente de enseñarlo, y sin embargo se menciona como algo central:

“Nadie te enseña que hay tantos roles, y tantas cuestiones burocráticas, yo no sé si los hubiera aprendido de otra forma. Son aprendizajes distintos. No es una posibilidad que te lo enseñe el profesorado. Me pareció que en ese momento ese complemento entre lo burocrático y lo pedagógico lo empecé a entender” **(Rocío)**.

“No estamos del todo preparados a hacernos cargo de la responsabilidad del grupo, especialmente por desconocer el reglamento escolar, el estatuto docente y otras formalidades del trabajo.” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado)**.

“Siento que no estaba formada del todo. Por ejemplo, en la cuestión burocrática. Yo no tenía ni idea de estas cosas que tenés que elevar, las cuestiones del hospital, no tenía idea [*se refiere al protocolo por un caso de violencia*], además cómo trabajar este tema con los pibes, es re difícil” **(Elizabeth)**.

“Me acuerdo de empezar a ver las dinámicas más espacio-temporales como: tienen una materia curricular y ¿qué pasa?, ¿qué hago yo?, ¿a dónde tengo que ir? y ¿tengo que llevar al grupo? ¿vienen a buscarlos? Estas cosas que parecen una pavada porque después se vuelven hábitos, pero en ese primer momento era una sorpresa entender que hay un montón de cosas más además de planificar una clase, escribirla, mostrársela a la profesora de residencia ir al grado y dar la clase” **(Lucía)**.

“¡A la hora de tener que hacer los informes! Los informes me tocaban a mí y yo no tenía ni idea de cómo hacer un informe. Entonces entre los APND me iban tirando cosas. Si no hubiera sido por ellos yo estaba al horno” **(Elizabeth)**.

“Me encontré con cosas que nadie me enseñó: un registro, por ejemplo, hay que llenar burocracias, tenés un libro de actuación, yo jamás había escuchado qué era un libro de actuación nadie me había dicho. Hay dinámicas: saludar primero a la directora, o ir primero al aula, todas esas dinámicas son de cada escuela, y nadie viene con un manual que te dice: la escuela es esto. Son cosas que no entran en la residencia, que no entran en la carpeta perfecta que entregás” **(Rocío)**.

Observamos que las estudiantes/docentes asignan mucho peso a estas cuestiones ligadas a lo institucional, lo normativo, la organización de la tarea. Si bien estas tareas aparecen enunciadas en las categorizaciones de quehaceres realizadas por los especialistas que detallamos en el capítulo 3, resulta llamativo que aparezcan rápidamente y con un papel fundamental en todas las entrevistas. Son cuestiones muy fuertes para las estudiantes/docentes. Quizás algunas de estas tareas (registros, rutinas, desplazamientos en la escuela) sean, como mencionan las mismas entrevistadas, cuestiones que inevitablemente se aprenden estando en la escuela. Sin embargo, creemos que, si les asignan tanto peso en sus relatos, es porque son cuestiones que las marcaron. Una cuestión interesante es pensar quién debe enseñarlas, cómo se aprenden, la falta de pares experimentados en el interior de las escuelas que asuman roles de co-formación (a la que ya nos referimos anteriormente) puede ser explicativa de una carencia en la formación en este sentido.

Una profesora menciona la ventaja de que los talleres de residencia acompañen las primeras inserciones profesionales justamente para acompañar el aprendizaje de esos saberes:

“De golpe vienen a los talleres y traen esas cuestiones: ‘tengo que hacer el registro, tengo que hacer un acta’. Entonces yo lo tomo y lo vemos juntos. El otro día estuvimos en el taller trabajando sobre las actas, yo le decía: ‘no tenés que poner ningún juicio de valor’; la piba no tenía ni idea. Otro día otra dice ‘yo tengo que hacer un informe de un

estudiante’, entonces yo le digo: ‘¿Para presentar ante quién? Fijate de empezar poniendo lo positivo’. Y la verdad que no tienen idea de eso. Tienen que encargarse de hacer boletines, informes, actas, y no tienen idea de nada de eso, entonces lo traen al taller” **(Profesora de un ISFD)**.

Otra cuestión muy valorada por las estudiantes/docentes está relacionada con lo vincular, con lo afectivo, con el compromiso con la tarea, aspectos que giran en torno a la relación con los/as alumnos/as que en sus palabras constituyen una parte central de la tarea docente. En algunos casos para mencionar a buenas maestras que se cruzaron en sus biografías las estudiantes han mencionado como cualidades: “Conocía la historia de cada uno de los chicos” o “miraba a cada uno de los estudiantes y les decía lo que habían avanzado en el año”, “El nivel de responsabilidad que tenían las profesoras conmigo era zarpado, y no es porque me quieren, es porque es un nivel de compromiso con respecto a la docencia”.

Respecto a su propia tarea dicen:

“Lo bueno de estar a cargo del grado es que tenés tiempo para charlar con los chicos y las chicas, para conectar, para entenderlos más” **(Elizabeth)**.

“Algo muy importante para mí, es prestar atención a los problemas de los pibes para ayudarlos” **(Elizabeth)**.

“Para mí ser docente es involucrar la parte humana. El día que me deje de afectar algo que les pasa a los pibes, me pongo un quiosco” **(Mariela)**.

“Tenés que ser empático con tus alumnos, no es solo transmitir el contenido. Lo vincular para mí es súper importante. Demostrar que el trato es lo mejor que podés tener, el respeto, ante todo” **(Rocío)**.

“Cuando estás todos los días con los pibes la vida pasa por otro lado. Hay una variedad de emociones, de cosas de la vida, que va más allá de lo que vos planifiques.” **(Rocío)**

“Lo más gratificante del trabajo de maestro es la creatividad de los pibes *cuando uno está permeable para tomarla*. Muchas veces no. Pero las ocurrencias de los pibes cuando uno está atento, *sensible a eso*, a mí me parece increíble” **(Pedro)**

La emoción, la empatía, lo vincular, el compromiso, estar sensible, atender a los problemas, involucrar la parte humana, entenderlos/as; todas cuestiones ligadas a lo afectivo, a las emociones entendidas como relacionales a las que hacíamos referencia en el capítulo 3 y que aparecen fuertemente en las entrevistas.

Anteriormente nos referíamos a la identidad docente, desde la imposibilidad de pensarla como una categoría fija, y luego de detallar ciertos perfiles docentes (apóstol, trabajador), trajimos la idea de pensar esta identidad en términos de un oficio que incluye saberes, haceres y sentires que podemos organizar analíticamente en términos de núcleos de sentido que nos permiten comprender mejor la tarea artesanal del ser docente. A la luz de lo recabado en las entrevistas, nos resulta interesante mostrar que pareciera que esos saberes, haceres y sentires tienen valoraciones diferentes según se los mire desde las escuelas primarias de inserción, desde los Institutos de Formación Docente o desde las propias estudiantes/docentes.

CONCLUSIONES

Retomando las preguntas/ideas/hipótesis planteadas al inicio:

Nos propusimos realizar esta investigación ante una problemática relativamente novedosa que está sucediendo en la Ciudad de Buenos Aires: ante la falta de docentes para cubrir grados en escuelas primarias, los/as estudiantes de los profesorados están tomando esas suplencias sin haber concluido su formación inicial. Nos preguntábamos por las identidades profesionales que se van construyendo en ellos/as. Nos inquietaba especialmente indagar qué pasaba en los últimos tramos de la formación inicial ante esta situación que irrumpe.

Tenemos que empezar aceptando que nos acercamos a este tema con ciertos “prejuicios” ante lo nuevo, en el fondo nos pesaba cierta idea autorreferencial de un pasado mejor que se cristalizaba en ideas como “Cuando yo cursé la residencia esto era mejor”, o “antes no era tan fácil conseguir un cargo en la escuela pública”. A medida que avanzamos en el trabajo de campo, escuchar las voces de las entrevistadas estudiantes/docentes nos permitió complejizar muchas de esas ideas, incluso nuestras hipótesis se relativizaron. Lo más importante fue que este trabajo nos permitió conocer con mayor profundidad la problemática y encontrar algunos hallazgos que nos permiten pensar en posibles líneas de acción ante una situación que, nos guste o no, es un hecho: en la Ciudad de Buenos Aires no alcanzan los/as maestros/as con título para cubrir los cargos en nivel primario y esto es un grave problema para el sistema educativo.

Excede a los límites de esta investigación abordar las causas de esa falta y pensar qué políticas de alcance profundo y a largo plazo podrían plantearse para lograr el fomento a la elección de la carrera docente, o la mejora en las condiciones de trabajo de los y las maestros/as. Lo cierto es que para remediar la falta se tomó la decisión de habilitar a los/as estudiantes del último tramo del profesorado a cubrir esos cargos, y por otro lado, se habilitó a que esos trabajos permitan acreditar las residencias. Frente a este hecho,

zambullirnos en las particularidades de esas primeras inserciones, para analizar el modo en que se fueron construyendo esas identidades, nos permitió ampliar la idea del desarrollo profesional docente y desde allí pensar nuevos puntos de vista para plantear acciones posibles.

Comencemos por traer aquí lo que presentábamos como primera hipótesis: la idea de la *triple fragilidad*. Estas estudiantes/docentes con identidades que se presentan frágiles, por lo propio de ser profesionales nóveles en tiempos de capitalismo flexible, sumado a una nueva fragilidad dada por permanecer en una ambigua posición de ser al mismo tiempo estudiantes y docentes.

En ese punto observamos que las estudiantes/docentes entrevistadas son trabajadoras de esta época, en ellas se entrecruzan las cuestiones ligadas a la necesidad de innovación, de movimiento, de inmediatez, de flexibilidad tal como las vive cualquier otro/a trabajador/a del capitalismo flexible. Las sociedades post-industriales ven derrumbados sus pilares de sostén, las instituciones que otrora eran “sólidas” como la escuela entran en declive, y con ellas las/los docentes de esta época deben afrontar personalmente las consecuencias en su propia identidad de aquel desmembramiento en los programas. En resumen, las estudiantes entrevistadas están atravesadas por las características de las sociedades actuales. Encontramos en sus discursos elementos que nos hacen pensar que viven, piensan, les suceden, las mismas cuestiones que al resto de los/as trabajadores/as de esta época: sienten estancada su posibilidad de progreso, les cuesta encontrar sentido a sus prácticas diarias, se sienten valorados/as por la sociedad, no se sienten parte de un proyecto emancipador que las incluya. Hipotetizábamos al comienzo que esta fragilidad podría encontrarse potenciada por lo propio del novel, y por la ambigua posición de estudiantes/docentes que se mantenía en ellas. Observamos que si bien todas las características asignadas a los nóveles parecían estar presentes en este grupo particular, pensábamos que la ambigüedad de ser estudiantes/docentes podía potenciar aquella fragilidad de ser nóveles. Sin embargo, vemos que puede no serlo e incluso puede funcionar como contrapeso. La posición de permanecer siendo estudiantes permite equilibrar aquel

aplastante mandato educador y alivia el exceso de responsabilidad y expectativas que aparecen en otros profesionales nóveles. La permanencia de las instituciones formadoras acompañando esos ingresos parece ser muy positiva.

Otro tema, que relacionábamos con la primera hipótesis, se refería a los *grupos de socialización*. Las investigaciones precedentes dan mucho lugar a los ámbitos de socialización en los que se insertan los/as nóveles en su construcción identitaria. Respecto a este tema, encontramos una cuestión importante por remarcar: *la falta de espacios de socialización en las escuelas primarias*, que en general no asumen un rol co-formador. Las residentes notaban falta de encuentros y posibilidad de pensar en conjunto el trabajo. En algunas escuelas esta falta de momentos y espacios de socialización se ve agravado en el caso de las residentes/docentes por cierta “antipatía” con la que se encontraron por no estar recibidas. El profesorado vuelve a ocupar un papel sustitutivo, favoreciendo (formal o informalmente) grupos de socialización entre estudiantes que están ingresando al sistema, o con profesores que actúan como colegas expertos y cumplen un rol clave en el acompañamiento en los primeros pasos en la docencia.

En resumen, relativizamos la primera hipótesis al sostener que, la posición de estudiantes que se conserva, y la permanencia del Instituto de Formación Docente (ya sea por la cursada de talleres y materias, o por redes más informales que permanecen con profesores/as y entre estudiantes) permiten que las nóveles profesionales no sientan tanta presión, funcionando como contrapeso ante la falta de sostenes y aliviando la fragilidad que describimos en la introducción, a la vez que estas redes constituyen espacios de socialización potentes en los que los saberes, haceres y sentires se producen/reproducen/transforman.

Cuando hicimos un recorrido histórico por la formación docente, remarcamos que, a raíz de las nuevas funciones asignadas a los Institutos de Formación Docente en el 2007, los mismos deben acompañar a los/as nóveles en sus ingresos a la docencia. La existencia de estos grupos de estudiantes que ingresan tempranamente a las escuelas, con todas las

funciones y responsabilidades de los/as maestros, obliga a los ISFD a cumplir con esa función. Es decir, los institutos acompañan porque los/as nóveles aún son sus estudiantes. Evidentemente hay un punto allí para seguir pensando. ¿Cómo puede efectivizarse esta función declarada por el CFE en todos los ISFD de la Ciudad para que puedan acompañar, no solo a sus residentes sino también a sus egresados/as? Si, como describimos en este trabajo es positivo el peso de los Institutos acompañando tanto esos shocks con la realidad como los sentimientos de impotencia propios de las primeras prácticas, ¿no podrían concebirse espacios especialmente pensados para ese acompañamiento? Ya vimos que frente a estudiantes que hacen la residencia por resolución los Institutos terminan amoldándose de hecho para acompañar esas prácticas, ¿podría ser esto algo más formal y específico que incluya a todos/as los estudiantes que ingresen a las escuelas en roles docentes? ¿Podría extenderse al primer año de carrera titulada de los/as egresados/as?

Como segunda hipótesis mencionábamos que la posibilidad de acreditar trabajando en escuelas públicas las residencias pedagógicas, podría generar *impacto en la formación docente inicial*, particularmente en lo respectivo al Campo de Formación en las Prácticas Profesionales que se presenta como un eje central y transversal en el plan de estudios del Profesorado de Nivel Primario.

Una primera cuestión que saltó a la vista fue la necesidad de hacer una detallada descripción de las trayectorias de los/as estudiantes de los profesorados de nivel primario en la actualidad. Vimos que algunas de las características de esas trayectorias podrían estar impactando en la formación (más allá de la existencia de la Resolución que habilita a trabajar al final de la carrera).

En esta línea, resultó un hallazgo detectar que la gran mayoría de las estudiantes cuentan con una segunda inserción en la escuela que se suma a sus biografías escolares. Decimos que es una segunda inserción en tanto ocurre después de su primer paso por la escuela como alumnas, pero antes de su ingreso titulado, e incluso antes del ingreso planificado por el profesorado para las residencias. Es decir, la mayoría de las estudiantes de los profesorados ejercen en roles docentes desde los primeros años de la carrera, ya sea en

instituciones privadas o en espacios de educación no formal. Estas primerísimas inserciones se imbrican en sus modos de ser docentes.

Hay mucho escrito acerca de la necesidad de incorporar momentos reflexivos en la formación docente inicial, que problematicen/desnaturalicen/deconstruyan el propio paso por la escuela como alumnos/as. Se sabe que muchas veces se acude a ese repertorio de experiencias vividas como modelos más o menos conscientes al momento de actuar como docentes. ¿Qué pasa con estas segundas inserciones ya desde posiciones docentes? ¿Hay espacios en el profesorado para problematizarlas? En algunas entrevistas se menciona que estas experiencias irrumpen en las materias ya desde de los primeros años de la carrera, materias que no tienen entre sus objetivos la reflexión sobre la práctica. Sería necesario indagar si efectivamente esta condición de ingreso temprano es una realidad en las trayectorias de los/as estudiantes de todos los profesorados, para plantear, de serlo, espacios específicos para problematizar esas prácticas. Las profesoras de residencia en general valoran muy positivamente cuando estas experiencias aparecen en sus talleres y pueden ponerlas sobre la mesa. Quizá el momento de la residencia ya sea tardío, para esa necesaria deconstrucción.

Decíamos que estas tempranas inserciones podrían afectar la formación docente desde los primeros años, sin embargo, particularmente la posibilidad de acreditar la residencia trabajando en escuelas públicas impacta muy fuertemente en el último tramo de la carrera. Fue en ese sentido que repasamos la importancia que el plan de estudios asigna a las residencias, y la necesidad de prestar atención al modo en que las mismas se ven alteradas por la Resolución. Sería necesario indagar con mayor profundidad acerca de cómo resuelve cada institución ese impacto. Vimos que algunas se ven más presionadas a acceder a esas acreditaciones por el peso que tienen entre sus estudiantes quienes ya trabajan habilitados por los listados de emergencia. Asimismo, vimos que desde lo institucional se intentan organizar cuestiones para poder acompañar lo mejor posible en esas prácticas a los/as estudiantes (cambiar los turnos de los talleres, diferenciar profesores que se dedican especialmente a quienes hacen la residencia “por Resolución”, asignar horas institucionales

de algunos profesores al acompañamiento). Más allá de lo organizativo que es importante revisar, pues tanto cambio debe impactar también en la gestión de los recursos, vemos que así como existe una ambigüedad en alumnos/as que son docentes pero permanecen siendo estudiantes (doble posición estudiantes/docentes), se les exige también un cambio a profesores/as que deben sostener la ambigüedad de ser al mismo tiempo profesores/as y colegas expertos/as (especialmente atendiendo a la dificultad de encontrar personas que asuman esta segunda función en las escuelas de inserción).

En resumen, esta segunda hipótesis se ratifica y se profundiza. Aparecen novedosas aristas, más complejas, que demuestran el modo en que irrumpe esta realidad en los profesorados. Vemos que los Institutos se adaptan/acomodan/aceptan/resisten esta problemática con diversas estrategias, más o menos institucionales, más o menos colectivas. Sería interesante complementar esta investigación haciendo un análisis institucional que mire estos impactos en la formación inicial desde el punto de vista de los profesorados.

En cuanto a los saberes haceres y sentires que construyen esas identidades docentes en formación, el hallazgo principal fue mostrar que parece haber diferentes valoraciones sobre éstos de parte las escuelas primarias, los profesorados y los/as estudiantes. Quizás allí radique una de las mayores tensiones. La identidad docente de las estudiantes/maestras entrevistadas se construye en fricción entre “lo que pide la escuela”, “lo que pide el profesorado”, “lo que quiero yo”. Esto nos lleva a plantear la necesidad de pensar un trabajo en conjunto entre las escuelas y los profesorados que incluya las voces de los/as estudiantes.

Pensando acciones posibles:

¿Es posible plantear acciones ante la falta de docentes en C. A. B. A que acompañen las construcciones identitarias de los/as nóveles?

Intentemos abordar esta pregunta retomando lo trabajado hasta aquí. Comencemos recuperando las posibles funciones asignadas de los ISFD: además del acompañamiento a nóveles se menciona la posibilidad de que los Institutos sean articuladores de acciones territoriales. Los institutos podrían cumplir roles claves en el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas primarias de sus zonas. ¿No podría ser la inserción de estas estudiantes docentes un buen puntapié para ese trabajo de coordinación? ¿Por qué no parece suceder esa coordinación?

Aquí vemos lo que pareciera ser una de las falencias centrales de esta Resolución. Como mencionamos al plantear el problema y en el desarrollo de la investigación, la norma surge para solucionar el problema de la falta de maestros/as, se piensa como algo que incumbe al nivel primario. Aparece como un “matafuegos” para resolver el urgente problema de muchos grados sin docentes en las escuelas. Si dimensionamos la gravedad del problema nos resulta lógico que se piense en medidas rápidas para solucionarlo. Sin embargo, a casi 10 años de la primera vez que se decretó aquella Resolución, y entendiendo que el problema sigue vigente, parece importante entender que hay una dimensión que no fue tomada en cuenta en esta medida de emergencia: la formación de las estudiantes/docentes. No se incluyó en un principio, ni se incorporaron después a los ISFD en esa decisión. Los/as estudiantes pueden cubrir suplencias, sin que medie ninguna intervención de los ISFD en esa tarea. Como mencionamos, rápidamente se agrega una nueva Resolución que habilita la “acreditación” de las residencias por trabajar en escuelas y en ese punto aparece la obligación de otorgar a los ISFD algunas posibilidades de intervención, especialmente considerando que se trata de las instituciones que deberán acreditar esas experiencias. Se trata más que nada de intentar equiparar de algún modo esas suplencias con lo que ocurre en los talleres de residencias para enmarcar las suplencias en los espacios curriculares que ya existen en los planes de estudio. Los institutos se ven forzados (con mayores o menores niveles de acción) a aceptar ser los “acreditadores”, pero ven pocas posibilidades de intervención en tanto “formadores”.

¿Si actualmente el profesorado no siempre puede/quiere ocuparse de esta formación quien debiera hacerlo? Al no incluir a los profesorados, la Resolución supone que pueden ser las escuelas primarias de inserción quienes tomen esa posta de co-formación. Una estudiante remarca esa cuestión como central para que la experiencia de hacer las residencias trabajando sea formativa:

“Para que la experiencia de hacer la residencia por Resolución sea buena influye mucho la dirección y las colegas, porque son los que te tienen que apoyar o dar un acompañamiento, y la mayoría de las veces no se da” **(Respuesta obtenida en formulario auto-administrado).**

En esta línea una profesora de un instituto de formación docente advierte que allí radica uno de los problemas importantes de esta Resolución que permite el ingreso de estudiantes avanzados a las suplencias:

“La emergencia corre al profesorado, y no hay espacio de formación en las escuelas públicas real, puede haber algo, pero depende mucho de qué pasa con las conducciones de cada escuela en cómo acompañan a cada docente. En la Resolución hay mucho puesto en la co-formación y ahí es donde a nosotros nos hace ruido porque no es tan real esa co-formación. No es tan real en términos de lo que espera el terciario. Se deja en manos del equipo directivo mucho de la formación, y eso no es posible” **(Profesora de un ISFD).**

Vislumbramos aquí un punto central, sin embargo las escuelas no están ni preparadas, ni han sido seleccionadas para esta función. Se trata de escuelas en las que faltan maestros/as de grado, y al pedir suplente “llegan” las estudiantes/residentes, sin previo aviso, como podría llegar cualquier otro docente titulado. Las escuelas no cuentan con trayectoria ni experiencia en la formación de nóveles, sus equipos directivos y docentes más experimentados no conciben esta tarea como parte de sus obligaciones (sin mencionar la sobrecarga de obligaciones a las que suelen estar avocados). Al respecto otra profesora menciona:

“El problema es que muchas veces, los maestros y los directivos no están preparados para acompañar. Es muy difícil encontrar escuelas que se hagan cargo del papel de co-formadoras, incluso en el departamento de aplicación esto no está. ¿Sabés por qué creo yo? Porque los maestros no usan la evaluación como retroalimentación, ni con los chicos ni para sus propias prácticas, entonces no pueden evaluar a los/as residentes. Toda la institución debería entender la importancia de la retroalimentación para mejorar la práctica. Sin embargo esto no está instalado” **(Profesora de ISFD)**.

Lucía es la única de las entrevistadas que en su relato le da un valor formativo importante a la escuela de inserción. Cuando se le pregunta por qué explica:

“La 21 era una escuela que había recibido residentes hasta poco tiempo antes, entonces tenía la práctica del residente también. Ya había una relación entre el Instituto y la escuela que facilitó las cosas” **(Lucía)**.

Aún así, Lucía explica que “no eran claras las cosas”, y en esta escuela en particular, que se hacía cargo de su rol formador, la tarea se presentaba con mucha ambigüedad:

“Nadie sabía bien qué exigir, no estaba claro, no estaba dicho en ningún lado y para la escuela yo era una suplente, pero bueno... también es estudiante y estaba haciendo las residencias acá en esta escuela entonces ¿Que le exigimos y que no? ¿Hasta dónde? Me parece que había toda una confusión. La escuela también sintió esa ambigüedad” **(Lucía)**.

Nos parece que queda evidenciada aquí una cuestión clave, a la ambigüedad de las posiciones, se suma la falta de claridad al respecto de qué se espera de cada parte. Como mencionábamos, esta falta de detalle e “improvisación” es entendible en los primeros años de vigencia de una problemática que parecía ser provisoria. Sin embargo, ya no puede decirse que lo sea. En estos últimos fragmentos de la entrevista de Lucía se observa también una ventana de acción. Las cosas funcionan mejor cuando la escuela y el profesorado tienen una relación previa construida en base a la co-formación de residentes. Creemos que allí se vislumbra una posible línea de acción.

En el trabajo de campo se observó que estudiantes e Institutos acuerdan en lo beneficiosa que resulta la experiencia cuando se cumplen ciertas condiciones; aunque también dejaron testimonio de muchas veces en las que esas condiciones parecen muy lejanas. Un camino posible pareciera ser el de establecer un modelo de residencia trabajando, en donde los/as estudiantes mantengan su posición de “aprendices” como existe en otras profesiones. Una residencia en la cual el estudiante/docente se haga responsable de la enseñanza en el grado que no cuenta con maestro/a, pero con un rol central de los Institutos Formadores, en coordinación con escuelas con directivos y maestros que acepten y se formen para ser co-formadores. En las condiciones actuales las estudiantes se insertan en las escuelas como maestras, no como residentes; como trabajadoras contratadas por el Estado para cumplir un rol sin que en este contrato esté necesariamente abordada la finalización de la formación. Esta nueva residencia que imaginamos, se presenta como superadora a largo plazo del actual “parche” que supone la resolución, y no parece inviable. Los ISFD cuentan con la experiencia en formación, y con las tareas de acompañamiento a nóveles y relación con las escuelas primarias como funciones asignadas por el CFE. Las escuelas necesitan de esos maestros/as para cubrir los grados, y tienen docentes que pueden hacerse cargo de esa socialización, en tanto se los convoque y valore por hacerlo. Las/os estudiantes reclaman mejoras en su formación que incluyen estas prácticas más “reales” además de la necesidad económica de recibirse trabajando.

En definitiva, creemos que esta investigación es solo un puntapié inicial que esperamos haya servido para reconocer el problema, y comenzar a mirarlo en detalle. Hay mucho por hacer en la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires, mucho que redundaría en mejoras para el sistema todo. Hay mucho para hacer, y hay también con qué hacerlo. Las herramientas están ahí, los/as estudiantes, las escuelas y los Institutos de Formación Docente son parte de la solución.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Alen, B y Allegroni A. (2009) *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Alen, B. (2015). *Los primeros pasos en la docencia: la evaluación y el vínculo pedagógico: conversaciones con Alicia Camilloni*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Alliaud, A y Antello, E. (2005) Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. Sentimientos de grandeza e incompetencia en la docencia. *Revista Linhas*, 6 (1).

Alliaud A y Antelo E. (2011) *Los gajes del oficio*, Bs As: Aique grupo editor.

Alliaud, A. (2004) La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7(12)

Alliaud, A. (2006) "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional". *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (1). 1-11

Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-15.

Alliaud, A., & Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11 (10)

Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica

Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogic discourse*. Volume IV. Class, codes and control, London, Routledge.

Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires: Editorial Troquel.

Birgin, A. (2000) *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial

Birgin, A. (2020) La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Revista Formação em Movimento* 2 (3)

Birgin, A. y Pineau, P. (2015) Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: Una mirada histórica para pensar el presente. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 18, (1),47-61.

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial"; *Forum Qualitative Research*, 6 (1).

Bourdieu, P. (1979) Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, P., "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, 2 (5) 11-17.

Castel, R. (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires: Manantial.

Davini, M. C. (2015) *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Diker, G y Serra, J. C. (2008) *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Dubar, C. (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Esteve, J. (2005) Identidad y desafíos de la condición docente. En TENTI FANFANI, E. (2005) *El oficio docente* (pp. 19-45) Buenos Aires: Siglo XXI

Feldfeber, M. y Ivanier (2003) A. La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (18) 421-445

Feldman, D. (2008). *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*. Material de trabajo. INFOD

García, M. V. y Pico, M. L. (2017). Políticas de formación docente inicial: Reflexiones sobre la experiencia argentina. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 6

Graizer, O. (2008) Gobierno de la relación educación y trabajo: Arenas de recontextualización. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (2).

Larrosa, J. (2020) *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.

Marcelo G, C (2009) Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13 (1) 1-25

Marcelo G, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 101-143

Marzoa, Karina; Rodríguez, Martha; Schoo, Susana (2011) Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. Artículo basado en la Ponencia presentada en IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda, Buenos Aires, Argentina

Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

Novoa, A. (1999) La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. En *Cuadernos de Pedagogía*, 286. 102-108

Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Secretaría de Educación Pública, México: Ediciones El Caballito.

Ruiz, G. (Comp.) (2011): *La investigación científica y la formación docente. Los discursos normativos y las propuestas institucionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sothwell, M. y De Luca, R. (2008) La descentralización antes de la descentralización: Políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 4 (3)

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas *Educación, Lenguaje y Sociedad* (11), 9

Tadeu da Silva, T. (1995): El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?, en *Revista Propuesta Educativa*, 13. 5-10

Taylor, Steve y Bogdan Robert. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (1995): *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Revista IICE Nº7. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación* 350. 123-144

Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires: Fundación Santillana.

Vaillant, D. (2007) *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Artículo basado en la Ponencia presentada en I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", Barcelona.

Vasilachis de Gialdino, Irene. (1993) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

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 IICE*, 30. 73-88