



Universidad de
San Andrés

Escuela de Educación

**TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CON ORIENTACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**DOCENTES FORMADORES EN LA RESIDENCIA:
Construcción de Sentidos acerca del ejercicio de la docencia**

María Virginia Webb

Mentora: Dra. Inés Dussel

Buenos Aires, abril de 2013

A mis padres, Néstor y Ana María

A mi esposo Martín y a mis hijas Florencia y Julieta

A mis docentes, a mis colegas, a mis alumnos



Universidad de
SanAndrés

Agradecimientos

El trabajo de tesis que aquí se presenta fue posible gracias:

- A mi directora de tesis, la dra. Inés Dussel, quien me acompañó en el proceso de elaboración de esta tesis. Agradezco los señalamientos rigurosos que me permitieron profundizar en la elaboración de este trabajo y sus comentarios alentadores que me dieron confianza para continuar trabajando.
- A la Fundación Luminis, que me otorgó una beca de formación de posgrado para que pudiera realizar los estudios de Maestría.
- A los docentes, quienes generosamente me brindaron su tiempo y se abrieron a conversar conmigo acerca de su experiencia como formadores.



Índice

INTRODUCCIÓN.

El problema de la práctica en la formación docente.....	6
--	----------

CAPÍTULO 1. El marco teórico:

Conceptos para analizar el trabajo de los docentes formadores.....	14
1. La identidad docente, o cómo se llega a ser lo que se es.....	14
2. Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del <i>habitus</i>	17
3. Docentes formadores: Prestadores de identidad – guardianes del pasado.....	21
4. Retomando las huellas de la Historia.....	25
5. Espacios que construyen: La residencia docente.....	34

CAPÍTULO 2.Aspectos metodológicos.....	43
---	-----------

CAPÍTULO 3: Los profesores formadores de residentes:

Construcción de una identidad profesoral.....	55
1. Docencia: ¿Opción o posibilidad?.....	55
2. Resabios de la “buena maestra”.....	65
3. Docencia: Un modo de vincularse con otros.....	73
4. Docencia y formación disciplinar: Tensiones.....	80
5. Algunas reflexiones.....	85

CAPÍTULO 4: La tarea de la formación en la Residencia.

Sobre herencias y novedades.....	88
1. Percepciones en relación a la formación de docentes. Ingresar a la cadena de transmisión.....	88
2. La Residencia, escenario de interacciones.....	92
3. Los residentes, sujetos de la formación. Posibilidades y limitaciones.....	99
4. Qué vemos cuando miramos.....	107
5. Infielemente fiel.....	120

6. Reflexiones.....	125
CONCLUSIONES.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135



Universidad de
SanAndrés

INTRODUCCION. El problema de la práctica en la formación docente

“El maestro... ha de subir a la cátedra para mirar desde ella hacia abajo y ver las frentes de sus alumnos todas levantadas hacia él, para recibir sus miradas desde sus rostros que son una interrogación, una pausa que acusa el silencio de sus palabras en espera y en exigencia de (que) suene la palabra del maestro, “ahora, ya que te damos nuestra presencia –y para un joven su presencia vale todo- danos tu palabra”. Y aún, “tu palabra con tu presencia, la palabra de tu presencia o tu presencia hecha palabra a ver si corresponde a nuestro silencio... y que tu gesto corresponda a nuestra quietud.”... Y así, el maestro, bien inolvidable le resulta a quien ejerció ese ministerio, calla por un momento antes de empezar la clase, un momento que puede ser terrible, en que es pasivo, en que es él el que recibe en silencio y en quietud para aflorar con humilde audacia, ofreciendo presencia y palabra, rompiendo el silencio, sintiéndose medido, juzgado, implacablemente y sin apelación, remitiéndose pues a ese juicio, mas por encima de ese juicio, a algo por encima de las dos partes que cumplen el sacrificio que tiene lugar desde que las ha habido en un aula, al término inacabable de su mediación.

Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo. Y aún por el imperceptible temor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues que ello anuncia el sacrificio, la entrega.”

(María Zambrano, “La mediación del maestro” (1965), en: Filosofía y educación, Manuscritos, editado por Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Editorial Ágora, Málaga, 2007, pp. 116-117).

En el aula del profesorado una docente se reúne con un grupo de residentes, quienes han finalizado sus observaciones y están revisando con su profesora las propuestas didácticas a implementar la próxima semana en la escuela primaria.

Una estudiante espera ansiosamente que su docente finalice la lectura de su planificación. - Profe, ¿le gusta?, expresa al observar que la lectura ha terminado.

La profesora demora unos instantes en responder, parece que el tiempo se hubiera suspendido....

El silencio del maestro... palabra, presencia... Anticipo del encuentro, del intercambio que posibilitará que la voz del enseñante se aloje en los estudiantes, adquiera resonancia y permita el desafío de lo nuevo. Silencio que es pensamiento y posibilidad. Escena habitual en las aulas del profesorado: los residentes trabajan en conjunto con su profesora de práctica revisando e intercambiando opiniones en torno a sus propuestas de enseñanza, propuesta que deberá ser aprobada antes de su implementación. Silencio que es espera y exigencia. Silencio para esta docente, autora de esta tesis, quien retoma esta pregunta como el inicio de una serie de inquietudes en torno al espacio de la práctica en las instituciones de formación docente, un

espacio atrapante y complejo en el cual los alumnos realizan el pasaje de estudiantes maestros. Un pasaje que no está exento de conflictos en el que la tarea asumida por quienes nos desempeñamos como formadores, conlleva la tensión entre orientar y guiar al alumno en un extremo y el posibilitar su desempeño como docente, aceptando sus decisiones y respetándolo como colega en el otro; tarea compleja dada la variabilidad de situaciones que se debe asumir y el alto nivel de exposición personal por el que atraviesan los formadores al estar sujetos a múltiples demandas.

Algunas preguntas se nos presentan ante esta situación. ¿Cómo esta persona que actúa como formador mira el accionar del residente? ¿Cómo impacta en el desempeño del residente: como reproducción de un modelo, como transmisión reproductiva, como quien habilita la posibilidad de incorporar algo nuevo, o bien como quien quiere continuarse perpetuado en otros, permanecer, no morir...? ¿Quién es el formador, quién cree ser? ¿Qué percepción tiene acerca de su tarea? ¿Cuáles son sus preguntas, sus dudas, sus conflictos? ¿Qué nos dice el silencio del docente?

Para responder a estas preguntas, es necesario contextualizar las reflexiones en el marco de políticas y discursos educativos que enmarcan a la formación docente y al lugar de la práctica en ella. En las últimas décadas del siglo XX, comienzan a surgir en todo el mundo fuertes críticas a los sistemas educativos en general y a la formación docente en particular, basadas en las limitaciones que las políticas tecnocráticas¹ imponían: énfasis en el perfil técnico docente limitado a un “saber hacer” centrando la preparación profesional en las funciones transmisoras del rol y descartando el conocimiento fundamentado de los principios pedagógicos generales. Como resultado de la aplicación de estrategias políticas orientadas en la lógica tecnocrática, se producía la fragmentación del proceso de enseñanza-aprendizaje en secciones atomizadas, desniveladas y externas a sus ejecutores. Al establecer una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, entendiendo a este último como la aplicación del primero, pareciera que “el práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que se requieren para la ejecución correcta del guión diseñado desde afuera” (Pérez Gómez, 1993:26).

¹ El modelo tecnocrático gestado al amparo de la ideología desarrollista, hegemónico entre 1960-1975, considera a la escuela y el currículum calcados del molde de la producción industrial, instrumentos adecuados para los requerimientos de la economía moderna. Sus premisas eran: la racionalidad, la economía de esfuerzos y la eficiencia en el logro de productos, dentro de un enfoque de neutralidad y caja negra (Davini, 1995).

En respuesta a estas críticas, en la década del '90 diferentes movimientos reformistas en distintos países del mundo preconizan reformas sustanciales en la formación de maestros y proponen como concepto clave el de la profesionalización: una formación profesional que genere una práctica reflexiva y la formación de saberes y competencias emanadas del análisis de la práctica docente (Tardiff y otros, 2000: 51). Es en estrecha relación con la práctica profesional de los docentes que los saberes transmitidos por los institutos de formación deben ser concebidos y adquiridos: “la profesionalidad del profesorado se forma en la práctica, en las condiciones institucionales, en las condiciones de desarrollo del currículo por socialización profesional (...) porque no es lo mismo formar para la práctica que estar en la práctica y ver la necesidades que esta plantea” (Gimeno Sacristán, 1988 citado en Suárez, 1999:40). Esta concepción de la formación profesional de la enseñanza se enraiza en una nueva epistemología de la práctica profesional preconizada por numerosos autores del campo educativo: Schön (1987), Doyle (1990), Perrenoud (1994). Esta epistemología está basada sobre el principio de que la práctica profesional constituye un lugar autónomo y original de la formación, en tanto es portadora de limitantes específicas y obliga a la toma de decisiones. Para Schön, un profesional reflexivo es “un investigador en el contexto de la práctica” (1983:69); mediante el proceso de reflexión en la acción el práctico construye una nueva forma de plantear el problema que le permite atender a sus peculiaridades y decidir qué es lo que merece la pena salvar o solucionar del caso. Este espacio de movilización de saberes y de competencias específicas es considerado cada vez más como una instancia de producción, comunicación y transmisión de estos mismos saberes y competencias, integrado a una parte de la formación: “Esta visión rompe profundamente con el modelo tradicional que separaba claramente los lugares de movilización (el mundo del trabajo), de producción (el mundo de la investigación) y de comunicación (el mundo escolar), de los saberes y las competencias” (Tardiff y otros, 2000: 51).

En el ámbito de nuestro país, el énfasis en la profesionalización docente se evidencia en la sanción de la Ley Federal de Educación (1993 y derogada en el año 2006)² y la Ley de Educación Superior (1995)³, leyes que configuran el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales de los diferentes niveles.

²La sanción de la Ley Nacional de Educación (2006), es posterior al inicio de esta tesis.

³ La Ley de Educación Superior prevé en su artículo 23 que “los planes de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del

El lugar de desarrollo de esta investigación fue la Ciudad de Buenos Aires, signada por algunas características peculiares. Con la transferencia de escuelas normales e institutos superiores, en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se desarrolla la propuesta de formación docente para el Nivel Primario que busca recoger las nuevas demandas formativas. La nueva propuesta curricular elaborada en el año 2001 se basa en tres trayectos formativos: Trayecto de Formación General, Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel y Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes; y plantea una visión de conjunto de toda la formación que requiere de articulaciones e integraciones permanentes, superando la secundarización y la organización deductivo-aplicacionista, características diagnosticadas como problemáticas en la formación docente (GCBA, *Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Nivel Primario*, 2001). Busca que cada trayecto formativo y cada instancia curricular en su interior se vean interpeladas respecto de su papel en la finalidad formativa global, asumiendo que esta depende en parte de las articulaciones que se logren establecer dentro de cada trayecto y entre trayectos. El eje articulador lo constituye el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes, al que deberán concurrir los Trayectos de Formación General y Específica, resultando la práctica un espacio privilegiado que, desde una perspectiva dialéctica de la relación teoría/práctica a partir el inicio de la formación, permite ir construyendo marcos de análisis conceptuales para construir criterios y modos de acción, al mismo tiempo que formular interrogantes pertinentes de ser abordados desde perspectivas conceptuales aportadas por los otros trayectos (ib.:8). El Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD) entiende estas prácticas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden lo relativo al proceso de enseñar, incorporando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo. La Residencia constituye el último tramo de este trayecto, e implica la incorporación plena de los estudiantes a las actividades profesionales docentes en régimen tutorial, en por lo menos dos cursos escolares de distinto ciclo escolar y /o modalidad, asumiendo las prácticas docentes en toda su complejidad (ib.: 69-70).

sistema, serán establecidos respetando los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación”. Por su parte, el artículo 43, inciso a, indica que “los planes de estudio (de la Formación Docente) deberán tener en cuenta los Contenidos Curriculares Básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades”.

El nuevo espacio destinado a la Residencia y la formación práctica conlleva otras reflexiones, que serán el eje de este trabajo de investigación. En teoría, la Residencia docente puede pensarse como una etapa formativa de transición tutelada por docentes experimentados, quienes acompañan al residente en este proceso de alumno a maestro; podría asimilarse a un “pasar la posta” entre generaciones en tanto quienes ya cuentan con una trayectoria profesional tienen la oportunidad de transmitir sus conocimientos y su saber hacer a los recién llegados, actuando como agentes socializadores en este espacio formativo semejante al futuro ámbito laboral: *“Cuando alguien entra a formar parte de un grupo social previamente existente, tiene que aprender a comportarse en él en función del papel que tenga que desempeñar, tiene que aprender el rol. Si el rol está suficientemente formalizado (como puede ser el caso de acudir a ejercer un oficio en una institución formal) tiene que observar, escuchar, etc., para ir captando cuáles son las expectativas que generan su presencia y su cometido y responder a ellas(...) Si por el contrario, los papeles no están definidos y las situaciones no están previamente formalizadas, será la dinámica de la interacción social entre los sujetos la que vaya dando lugar a la definición de los papeles de cada miembro del grupo”* (Contreras Domingo, 1987: 208). Los docentes portadores del legado y las tradiciones vinculadas al ejercicio de la docencia son quienes presentan el mundo escolar construido sobre la base de referencias previas con márgenes de amplitud variable para la incorporación de las novedades, para el surgimiento de lo diferente y la recreación de lo existente.

Al analizar los procesos de práctica de la enseñanza desde la perspectiva de los sujetos formadores, se plantea una variedad de interrogantes que esta posición pone en juego (Edelstein, 1995). Para el formador surgen preguntas en torno a trabajar con el pensamiento del otro, es decir la posibilidad de descentrarse para permitir que sea ese otro, el residente, quien se exprese y construya algo propio; aceptar la autonomía del residente en el ámbito del aula y de la escuela con el correspondiente riesgo que implica en tanto es su alumno quien toma decisiones manejándose en una zona de incertidumbre para el formador; evaluar el desempeño del residente con las connotaciones que dicha práctica implica en esta etapa final del proceso formativo que dará lugar a la titulación. ¿Qué lugar le da el formador a ese otro, a la novedad que trae, a su modo particular de ejercer la docencia? ¿Qué supuestos tiene el formador respecto al residente? ¿Qué lugar ocupa lo diferente, lo distinto a su modo de percibir y actuar como docente? ¿Cuál es el margen de libertad con el que se maneja un residente?

Por su parte el docente de práctica representa a la institución formadora, se constituye en portador de la tradición institucional en relación a la formación docente, y es quien negocia con maestros y directivos, los cuales participan también en este proceso formativo desde su propia perspectiva de la situación no siempre compartida ni explicitada. ¿Qué sucede cuando el desempeño del residente no concuerda con lo esperado? ¿Qué expectativas tiene sobre su desempeño? ¿Qué le transmite acerca del ejercicio de la docencia? ¿Qué valora, niega o negocia? ¿Qué conflictos tiene el formador en relación a sus imágenes, representaciones, percepciones internas acerca del ejercicio docente y quien es residente en este contexto? ¿Qué parámetros considera en la apreciación de su desempeño? ¿Qué conflictos se suscitan en el momento de la aprobación? ¿Qué conflictos se presentan entre los docentes de las distintas instituciones? ¿Cómo legitima el formador su posición?

Supuestos teóricos y prácticos en relación a las prácticas de la enseñanza se actualizan en los docentes formadores y pueden determinar la obturación del proceso creativo del residente al mutar orientación por determinación, sugerencias por directivas. Una imagen, una expresión, un juicio, un consejo, una orientación, el relato de una anécdota o un hecho fortuito se constituyen en portadores que condensan sentidos acerca del modo de ejercer la docencia; textos formulados por los formadores producto de su construcción como sujetos de su historia y devenir sintetizados en expresiones atribuidas al actuar de otro. Los tiempos de la Residencia son tiempos vertiginosos, que exigen por parte del formador la resolución inmediata de situaciones varias, tiempos signados por la urgencia, en los que atrapado por la inmediatez y tensionado por demandas múltiples puede perder en el hacer la perspectiva de la situación, obturando el diálogo, el intercambio entre casi colegas, cerrándose a la escucha de lo diferente. Sentidos no siempre explicitados y/o compartidos por los formadores con el consiguiente riesgo de reforzar prácticas tradicionales no mediadas por la reflexión ni el análisis de la situación. Explorar los sentidos atribuidos por los docentes formadores respecto a qué es ejercer la docencia, es parte de lo que se pretende indagar a fin de aportar una mirada reflexiva sobre la formación. **¿Qué sentido/s atribuyen los docentes formadores respecto a qué es ejercer la docencia?**

Cuestión que a su vez, puede desagregarse en preguntas orientadoras más específicas: ¿Cuál/les es/son el/los sentido/s que transmite/n sus experiencias de vida? ¿Qué relación puede observarse entes estos sentidos y la tarea institucional que desempeñan los formadores: profesores de Residencia, profesores asesores? ¿Pueden reconocerse aspectos comunes entre los

sentidos construidos por los distintos docentes formadores? ¿Qué relación se presenta entre los sentidos encontrados y su experiencia laboral como docentes? ¿Y entre estos sentidos y la formación profesional? ¿Qué vinculaciones con su edad, sexo, contexto social, otras experiencias? ¿Qué vinculaciones pueden establecerse entre las percepciones acerca de su tarea, de su hacer y los modelos de formación? ¿Cómo expresan los docentes estos sentidos: a través de apreciaciones, de registros de observación, de comentarios? ¿Cómo operan estos sentidos en esta instancia formativa? ¿Reproducen una manera de ejercer la docencia? ¿Cómo se articulan con el deber ser? ¿En qué medida configuran prescripciones a ser consideradas por el/la residente en el momento de asumir la clase? ¿Llegan a constituirse como un marco de posibilidades que aloja lo nuevo, lo diferente?

Estas son las preguntas que orientaron el trabajo de investigación de esta tesis. Un presupuesto inicial es que la falta de problematización en torno a la formación conlleva el peligro de reproducir modelos internalizados acríticamente. Develar los conflictos y contradicciones que se suscitan en este espacio permite avanzar en un proceso reflexivo que recupere la centralidad de la actividad intelectual en el quehacer docente, y pueda constituirse en un valioso recurso para repensar las prácticas y políticas de formación inicial. Implica a su vez la revalorización de la docencia y de los sujetos que la sostienen, docentes y alumnos.

Seguidamente, queremos señalar los **objetivos** de nuestra investigación. Como **objetivo general** de esta investigación se pretende:

- Indagar acerca del sentido atribuido al “ejercicio docente” que poseen los diferentes docentes formadores de maestros de nivel primario: profesores de Residencia, profesores asesores y profesores coordinadores, en el ámbito de las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Como **objetivos específicos** se proponen:

- Identificar supuestos, valoraciones, creencias acerca del sentido atribuido al “ejercicio docente”, que aparecen como recurrentes en los docentes formadores en el contexto formativo de la residencia docente.
- Establecer posibles vinculaciones entre el sentido atribuido al ejercer como docente y la experiencia docente, la trayectoria formativa, el rol, el contexto de desempeño.

La tesis se organiza de la manera siguiente. En el capítulo 1, expondremos los conceptos teóricos que fueron centrales para pensar el trabajo de los docentes formadores: identidad, habitus, los dilemas de la formación y la transmisión, y la especificidad de las prácticas de la residencia docente. En el capítulo 2, presentaremos el abordaje metodológico que orienta esta tesis, fundamentando la utilización de la línea de investigación narrativa en la construcción de los sentidos en torno al ejercicio de la docencia que los docentes formadores expresan en sus relatos. Seguidamente, expondremos la lectura interpretativa de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo a los docentes formadores del espacio de la Residencia del Profesorado de Nivel Primario: En el capítulo 3, “Los profesores formadores de residentes: Construcción de una identidad profesoral”, abordaremos a partir de los relatos autobiográficos de los formadores en torno a la elección de la docencia y su trayectoria formativa y laboral, la construcción de su identidad como docente, lo cual nos permitirá reflexionar acerca de su influencia en la producción de sus prácticas en esta instancia formativa. En el capítulo 4, “La tarea de la formación en la Residencia. Sobre herencias y novedades”, nos centraremos en el interjuego de los distintos formadores que intervienen en este espacio, considerando la puesta en acción de sus concepciones acerca del ejercicio de la docencia en la interpelación a los futuros maestros en formación. Finalmente en las conclusiones, retomaremos los análisis presentados en estos capítulos, sintetizando los puntos más destacados.

Universidad de
San Andrés

CAPITULO 1. El marco teórico: Conceptos para analizar el trabajo de los docentes formadores.

Las preguntas acerca de las concepciones que acerca de la docencia portan los docentes formadores, nos remiten invariablemente al concepto de identidad, a su construcción histórica, relacional y cambiante.

Abordar los rasgos comunes reconocidos en la docencia como grupo colectivo, nos conduce al concepto sociológico de habitus; profundizar su alcance nos posibilita explicar los sentidos singulares construidos por cada sujeto, que dan cuenta de su trayectoria, de su experiencia, individual y social a la vez.

Revisar la historia sobre la conformación de la docencia en nuestro país, nos permite comprender ciertos rasgos naturalizados en torno al ejercicio docente y a la formación de maestros.

Finalmente, detenernos en la Residencia docente nos permite abordar la complejidad de la tarea que allí se desarrolla, su constitución y modificaciones como instancia formativa, para realizar luego en un abordaje de carácter pedagógico-filosófico que problematiza la misma tarea de la formación.

1.1. La identidad docente, o cómo se llega a ser lo que se es⁴

Una categoría central para esta investigación es la noción de “identidad”. Desde la óptica moderna la identidad se constituía como una unidad estable a pesar de los cambios en un mundo considerado ordenado, determinado, previsible, firme. Así en la perspectiva de un sujeto cartesiano, la identidad se definía como producto de la conciencia, autónoma y original.

Según Hall (1996), las condiciones de vida actual han introducido crisis en esta visión de la identidad. Los cambios ocurridos en el mapa mundial tales como la disolución de los bloques antagónicos este/oeste, la intensificación de los tránsitos migratorios, el debilitamiento de las ideas de nación y ciudadanía, la fragmentación identitaria y cultural como contracara de la globalización, han puesto en evidencia que las identidades están sujetas a cambios históricos, políticos y sociales.

⁴ Larrosa, J. “Cómo se llega a ser lo que se es”. En: *Instantes y azares*, Año 1, N°1, septiembre de 2001, Bs.As., Eudeba UBA.

Las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación (Hall, 1996:17).

La identidad no es entonces un conjunto de cualidades predeterminadas, sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, a la contingencia, una posicionalidad relacional solo “temporariamente fijada”. Esta temporalidad en la fijación hace referencia al concepto freudiano de identificación. Este concepto da cuenta de cierto desajuste e inadecuación, en tanto no implica una fusión total, un devorarse a otro⁵, sino cierta incompletud, cierto desajuste entre las partes, necesariamente ambivalente. “La identificación” para Hall, “es un proceso de articulación, de sutura (...) Siempre hay “demasiada” o “demasiado poca”: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad” (Hall, 2003:15). Esta inadecuación permite desplegar una concepción no esencialista de identidad, que enfatiza la incompletud, el inacabamiento.

La dimensión política de este tema remite a la rearticulación de la relación entre sujeto y prácticas discursivas:

Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo cómo podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella (ib., p.18).

Encuentro, sutura, articulación entre lo individual y lo social; enlace de palabras que configuran una particular manera de ser en el mundo, de pensarse y decirse. Las identidades son construcciones de sentido, relatos o narraciones que los sujetos realizan sobre sí mismos sometidas a cambios diversos de acuerdo a las circunstancias, a los saberes disponibles, a la manera en que se percibe a sí mismo y se es percibido por otros. Contar la propia historia no es simplemente hacer memoria sobre lo sucedido sino, a partir de un “ahora”, darle sentido a un pasado, un sentido que es cambiante de acuerdo a los avatares por los que el sujeto transita; es

⁵ Para Freud, la identificación es la primera expresión de un lazo emocional con otra persona, es un modelado a imagen del otro que se funda en la fantasía, la proyección y la idealización. Ambivalente desde un principio, su objeto es amado y odiado al mismo tiempo (Hall, 1996:16).

reconfigurar historias, momentos que dan cuenta de la experiencia vivida, en la singularidad de una unidad temporal única y propia⁶.

El relato de lo que nos pasa puede ser considerado un texto que compromete nuestra capacidad de escucha, que permite resignificar lo que decimos de nosotros mismos, de nuestro modo de vernos y de ver el mundo:

Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela. Eso significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de un relato (Larrosa, 2000:27).

El sujeto de la acción aparece como el lector y el escritor de su propia vida: actúa en el mundo y en el seno de un contexto dado, pero al mismo tiempo, el sentido de su acción sólo le es accesible a través de la lectura de su historia. Al resignificar lo vivido, el sujeto se apropia de sus experiencias, se reconoce, se valora, otorga sentido al presente y se proyecta hacia el futuro.

Para Larrosa, el “saber de la experiencia” es el que nos permite llegar a ser lo que somos, es el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es: “*Ex-per-ientia* significa salir hacia fuera y pasar a través” (2000: 23). Este saber de la experiencia, opuesto a lo que se entiende por conocimiento científico, es un saber finito ligado a la maduración de un individuo particular, revela al hombre singular su propia finitud; es un saber particular, subjetivo, relativo, personal; no puede separarse del individuo concreto en quien encarna, sólo tiene sentido en el modo cómo configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o una forma humana singular que es a la vez una ética y una estética; tiene que ver también con la unidad de sentido de una vida humana plena, una vida que implica sobretodo, actividades que trascienden la futilidad de la vida mortal.

Darle sentido a la experiencia es resignificar la propia vida, es encontrar palabras para expresar y darles a estas palabras un significado personal, único, trascendente.

Nuestra vida, si es que nuestra vida tiene una forma, esa forma es la de una historia que se despliega. Por lo tanto, responder a la pregunta de quiénes somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos, implica una construcción de nosotros mismos en una unidad de una trama, y es

⁶ Esta concepción remite a la identidad como Ipseidad de Ricoeur, a la que se hace referencia en el próximo apartado.

análogo, por tanto, a la construcción de un carácter en una novela. Por otra parte, solo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros nos hacen. Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta, el sentido de quién es y de lo que le pasa, solo se hiciera tangible en su historia (Larrosa, 2000: 28).

Cada relato producido constituye una construcción de sentido sobre sí mismo, que nos permitirá ingresar a las concepciones acerca del ejercicio de la docencia y cómo las mismas fueron modificándose a través de las experiencias vividas por estos sujetos.

1.2. Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del *habitus*

¿Quiénes son estos sujetos que se desempeñan cómo docentes? ¿Qué rasgos comunes pueden identificarse en su modo particular de entender la docencia? ¿Es que acaso hay un modo “magisterial” de ver el mundo? ¿Es una mirada o son múltiples perspectivas reunidas en la singularidad de cada docente?

Orientados por estas preguntas, es que nos acercamos al campo de la Sociología y al concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, el cual nos permite analizar las miradas de los formadores, descubrir su lógica subyacente, la matriz que define lo posible desde su perspectiva (Corcuff, 2005). Bourdieu define al *habitus* como la “gramática generativa” de las prácticas de un actor:

[...] sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 92).

El *habitus* limita la actuación de los sujetos y define los márgenes de libertad a los que éstos deberán constreñir sus acciones. Se asegura así el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo al definir lo imposible, lo posible y lo probable: aquello que se aparta de la lógica del *habitus* queda excluido considerado una “locura impensable”. El *habitus* producto de la historia, la reproduce de acuerdo a sus principios generadores, la reaviva y transmite de manera segura y confiable, naturalizando prácticas y comportamientos, garantizando su conformidad y

constancia a través del tiempo. Los docentes formadores se constituyen así en guardianes fieles de la tradición materializada en prácticas cotidianas, al actualizar el pasado acumulado asegurando la continuidad en el cambio; es que el *habitus* es “la presencia activa de todo el pasado del que es producto” (ib.: 98).

El docente organiza y da sentido al actuar del otro desde su propio *habitus*, desde sus propias categorías de comprensión de la acción construidas socialmente desde su posición en el campo social⁷. Los miembros de cada grupo de clase comparten un *habitus* similar, creando regularidades de pensamiento, aspiraciones, disposiciones, patrones de apreciación y estrategias de acción, configurando una especie de homogeneidad objetiva. Es esta homogeneidad la que facilita no solo la producción de las prácticas conforme al *habitus*, sino también su análisis e interpretación. Perrenoud propone el concepto de *habitus profesional* para referirse al conjunto de esquemas prácticos que constituyen la mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen pronta respuesta: “Activan nuestros saberes declarativos o procedimentales [...] sustentan las interrelaciones, las inferencias, los ajustes a una situación singular, las transposiciones, etc., en definitiva, todas las operaciones de contextualización y de razonamiento sin las que un saber no podría guiar la acción” (Perrenoud : 2001,79). Es así que el enseñante experimentado es aquel que dispone de esquemas relativamente diferenciados para tomar decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza. Analizar la mirada de los formadores es descubrir sus *habitus*, entrar en su gramática generativa, en su óptica, en su perspectiva de la situación.

El concepto de *habitus* ha sido criticado, dado el énfasis en los aspectos colectivos, en las estructuras sociales y en su reproducción, considerándose incapaz para captar la singularidad de los individuos y sus acciones, y también sus inconsistencias. Nos interesa destacar algunas posiciones más matizadas como la de P. Corcuff, que propone rescatar los aportes y limitaciones que esta noción tiene para una sociología de la singularidad (Corcuff,2005:121), para lo cual es importante detenerse en el concepto de *trayectoria*, desde el cual pueden explicarse las diferencias en el *habitus* al interior de la clase:

⁷ “Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego” (Bourdieu, 1990:136)

[...] el principio de las diferencias entre los *habitus* individuales reside en la singularidad de las *trayectorias sociales*, a las que corresponden series de determinaciones cronológicamente ordenadas e irreductibles las unas a las otras: el *habitus* que, a cada momento, estructura en función de las estructuras producidas por las experiencias anteriores, las nuevas experiencias que afectan a tales estructuras dentro de los límites definidos por su poder de selección, realiza una integración única, dominada por las primeras experiencias, de las experiencias estadísticamente comunes a los miembros de una clase (Bourdieu, p.104 en Corcuff, 2005: 122).

El concepto de *habitus* permite así pensar lo colectivo, común a los formadores y lo singular vinculado a las experiencias personales, a la *trayectoria social* individual del sujeto: “lo colectivo en lo singular, a través de un verdadero *singular colectivo*” (Corcuff, 2005:122). La singularidad involucrada en la noción de *habitus* equivale al concepto de *mismidad* de Ricoeur (citado por Corcuff, p.116), el modo único en que cada persona configura lo social interiorizado en esquemas que estructuran su unidad y permanencia: “Compuesta de rasgos objetivables de la persona, la *mismidad* aparece en cierto modo como la parte objetiva de la identidad personal” (Corcuff, p.117). Lo particular de lo colectivo y lo colectivo en lo individual permite reconocer a ese sujeto como miembro de ese colectivo. Lo singular se identifica con la unidad, con lo estable, que permite el reconocimiento en base a la diferencia y la permanencia de la unicidad en lo singular. Sin embargo, para Ricoeur la *mismidad* constituye solo una de las facetas de la singularidad, la otra es la identidad como *ipseidad*: “la experiencia de la singularidad”, cómo el sujeto percibe y se percibe en cada situación, qué registro tiene de sí mismo y cómo ese registro se convierte en una de las dimensiones de la experiencia (ib.:133).

Corcuff también refiere al trabajo de Jocelyn Benoist, quien destaca que la singularidad no se agota solo en estas dimensiones identitarias sino que propone los *momentos de subjetivación* como aquellos que permiten desvíos dentro de la misma unicidad, que posibilita pensar la individualidad como cambiante, indeterminada, incierta: “Desvío con respecto a los otros, por supuesto [...] pero también con respecto a mí mismo, en la afirmación de una particularidad irrecuperable que es denegación de identidad” (Benoist en Corcuff, 2005:117). Este concepto permite pensar la singularidad desde lo múltiple, es más sensible a las discontinuidades y a la pluralidad presente en la vida de un individuo. Benoist lo articula con los aportes de la sociología pragmática, para captar el yo en acción y la irreductibilidad de la experiencia. Señala que cada individuo posee una serie de competencias y capacidades que podrían ser actualizadas en la acción; éstas no configuran disposiciones en el sentido

determinista de Bourdieu, sino potencialidades en el sentido que propone Aristóteles⁸ que podrían ser actualizadas o no en función del tipo de situación en la que se encuentra el sujeto. La indeterminación es posible tanto desde el lugar de las personas como del mundo, dadas las variadas circunstancias. El ajuste al entorno constituye un cruce entre regularidades relativas de las personas y las situaciones y las dinámicas de acción particulares. En la acción es posible captar la subjetividad más expandida, un yo en acción siempre singular: la identidad se reconoce en la pluralidad de pasajes, de modos de compromiso con el mundo:

Torsión, desprendimiento, deslizamiento a menudo ínfimo por el cual uno pasa de un juego a otro y en ese mismo momento (en ese “pasaje”) se reencuentra, se “reconoce” no obstante en ese mismo que uno acaba de abandonar: allí está el sujeto, esa pálida transacción que da color a los diferentes gestos de nuestra vida (Benoist en Corcuff: 137).

En estos momentos de subjetivación, “el yo no manifiesta una identidad en sí, sino la expresión de una irreductibilidad, de una singularidad en la puntualidad de un momento, de una acción” (Corcuff, 118). Pensar “las singularidades”⁹ de una persona es también pensar la pluralidad de sus disposiciones y capacidades, sus diversos modos de compromiso con el mundo, las variadas circunstancias que la atravesaron, sus contradicciones y ambigüedades.

Las reflexiones de Bernard Lahire (2005) al referirse a los aspectos deterministas de la noción de *habitus* abren la posibilidad de pensar en lo incierto, lo inacabado de la constitución subjetiva y permiten redimensionar la intensidad de la coerción cultural en la configuración de la identidad. En este debate en torno a la noción de *habitus*¹⁰, destaca que “no todo se vive a la manera de la necesidad hecha virtud” (ib.:155), como aquello a lo que no se ha podido escapar, sino que las cosas podrían ser de otra manera, que podría hacerse otra elección. Es así que los hábitos pueden ser interiorizados y no ser actualizados, o serlo de diferente modo: como coerción u obligación, como pasión, deseo o impulso, o bien como rutina no consciente sin verdadera pasión ni sentimiento de coerción particular. “Todo ello depende de la manera en que se han adquirido esas disposiciones, del momento de la biografía individual en que fueron adquiridos y del contexto actual de su (eventual) actualización” (ib.:157). Señala también que las

⁸ “Aristóteles llama “acto” al resultado del advenimiento al ser; y llama “potencia” a la materia pero en cuanto va ser” (García Morente, 1988. 107).

⁹ “En el campo contemporáneo de los análisis filosóficos, las singularidades tiene que ver con la identidad personal, pero también con aquello que la desborda. Se trata tanto de la singularidad de tal o cual persona, en el hecho de que puede referirse a una identidad, como de la singularidad de las acciones individuales, en el hecho de que escapan al presupuesto de unidad y estabilidad de una persona” (Corcuff, 116).

¹⁰ Cita la expresión de Pierre Bourdieu “*habitus* como necesidad hecha virtud” (ib.:155).

disposiciones de los sujetos no constituyen una unidad, sino que en “la pluralidad interna del individuo: *lo singular es necesariamente plural*. En la homogeneidad de las disposiciones individuales se observa la complejidad individual menos unificada y portadora de hábitos heterogéneos y en ciertos casos contradictorios” (ib.:163). Ingresar a la singularidad de cada individuo es ingresar a sus múltiples escenarios, es buscar los sentidos construidos en cada acto y en esta variedad descubrir al sujeto.

Las múltiples inscripciones contextuales de un mundo altamente diferenciado por las que atravesamos como sujetos portando nuestras disposiciones y capacidades plurales nos llevan a vivir situaciones de desajuste, pequeñas o grandes preocupaciones, alejadas de la “relación encantada con el mundo”¹¹ prevista en el “modelo de la necesidad hecha virtud”. Situaciones de conflicto que permiten ingresar a la singularidad de la acción y a la pluralidad de las formas de relación con la acción. Situaciones que nos posibilitan pensarnos como indeterminados, abiertos a maneras diferentes de ser, y constituirnos según los múltiples contextos atravesados, las elecciones tomadas en las distintas situaciones y cómo hemos vivido las mismas. En definitiva, dar cuenta de esta indeterminación relativa del comportamiento individual que hace “al encanto de la vida social.”

A continuación focalizaremos en los supuestos y rasgos particulares que caracterizan la tarea de formación llevada a cabo por los docentes formadores en el espacio de la Residencia docente.

1.3. Docentes formadores: Prestadores de identidad – guardianes del pasado

En este apartado recorreremos posiciones pedagógicas sobre la formación de docentes, caracterizando inicialmente la tarea específica de los docentes formadores regulada en la propuesta curricular de la jurisdicción, para profundizar luego en un abordaje de carácter pedagógico-filosófico que problematiza la misma tarea de la formación.

Los sujetos formadores principalmente implicados en las prácticas son cuatro: los profesores de práctica, profesores asesores, los maestros de la escuela primaria que reciben en su aula al residente y los profesores coordinadores de TCPD. Son los tres primeros, quienes

¹¹ Al referirse a la “relación encantada con el mundo”, Lahire, supone la interiorización de la coerción cultural en disposiciones fuertes, de tal manera que la elección del sujeto se impone por sí misma y se presenta como natural y evidente, sin desajustes (ib.:155).

acompañan a los estudiantes a asumir el desempeño progresivo de las prácticas docentes en toda su complejidad. El plan de estudios¹² caracteriza a los profesores de práctica como los responsables de coordinar la actividad de los residentes en la escuela y en el Instituto formador en el espacio de los talleres, realizando tareas de orientación, supervisión, promoviendo el análisis y la reflexión sobre las prácticas y evaluando el desempeño del residente en colaboración con los profesores de práctica de las enseñanzas de las áreas. Los docentes asesores son una figura nueva creada por el plan de estudios del 2001 que se incorporan a este espacio con la tarea de asistir en la escuela a los residentes en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos del área de su especialidad colaborando con el docente de práctica¹³. Por su parte, los maestros tienen la tarea central de enseñar distintas disciplinas, no de formar futuros docentes, y si bien las reglamentaciones vigentes¹⁴ lo señalan como una de sus funciones, el “prestar” el aula para iniciar a un futuro maestro, constituye un “acto solidario” para con ese otro que se inicia y que se asemeja a aquel residente que algún día fue. El maestro que tiene a su cargo un residente, es un docente que se expone, que se muestra, que hace público “su” espacio. El docente coordinador del TCPD es quien organiza las tareas de este tramo en sus aspectos organizativos y académicos y concurre eventualmente a la escuela primaria para supervisar la tarea¹⁵.

Al referirse a los docentes de práctica, Edelstein caracteriza a este lugar como “dramático” dada la variabilidad de situaciones de las que un docente que asume esta tarea debe hacerse cargo, con un alto nivel de exposición personal: sujeto a demandas múltiples, representa a la institución formadora y pareciera que “por efecto de carácter transitivo, fracaso y éxito atraviesan al sujeto formador y se construyen como fracaso o éxito de la institución representada” (1995:46). El tiempo de la Residencia es un tiempo de sobresalto en el que se interrumpe la cotidianeidad áulica y es también un tiempo de análisis y revisión de la propia práctica por parte de los formadores, quienes al efectuar sus apreciaciones en relación al

¹² El plan 270/01, ha sido reemplazado a partir del año 2010, no obstante el espacio de la práctica continua con características similares.

¹³ Además en el instituto formador tienen a su cargo el Taller de Diseño que se implementa antes y después del ingreso a la escuela.

¹⁴ De acuerdo al Reglamento Escolar: GCBA, Ministerio de Educación (2007): *Reglamento escolar de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires (2007)* y al Acta de Acuerdo entre la DGES y la DAEP (2006).

¹⁵ Son algunas de sus tareas: supervisar y coordinar docentes de prácticas y asesores, organizar la distribución de estudiantes, acordar acciones con la supervisión y directivos del nivel primario, acompañar a los profesores en la resolución de problemas específicos que se presenten, intervenir en el seguimiento de estudiantes con dificultades cuando es requerido por los docentes, etc.

desempeño del residente toman como referencia sus propia práctica, sus propias imágenes o representaciones, al reconocerse o diferenciarse.

La tarea del profesor en relación al residente es la de interactuar con éste en los distintos momentos del proceso, construyendo un espacio de conocimiento compartido, con especial cuidado de no interferir en el proceso creativo del practicante.

El logro de este punto de equilibrio, que permite un fluido intercambio y confrontación de ideas sin forzar a seguir la dirección definida explícita o implícitamente por quien actúa como referente autorizado, legitimado institucionalmente, es el problema más delicado al asumir la tarea docente en relación con las prácticas de la enseñanza. Sobre todo cuando en el reencuentro con ellas se actualizan en el docente formador los supuestos teóricos y prácticos que, desde su trayectoria, le permiten indagarla y, en consecuencia, imaginar alternativas posibles (Edelstein, 1995:48).

¿Cómo percibe el formador su tarea? ¿Cómo mantiene este “delicado equilibrio” que permite al residente desempeñarse progresivamente como docente? ¿Qué ideas de la pedagogía y de la transmisión se plantea? Por ejemplo, ¿cómo aceptar que es el residente el protagonista de su propia partitura?

Desde la concepción de la educación como fabricación, el formador se asume como un sujeto capaz de crear a otros sobre quienes ejerce su influencia y poderío, un otro que aún no tiene su entidad definida y que no es sino una forma peculiar de clonación que otorga inmortalidad a su creador:

- Te quiero conforme a mis proyectos; te quiero para satisfacer mi deseo de crear a alguien a mi imagen o a mi servicio; te quiero para que hagas que me sienta importante, sabio, eficaz, un “buen padre” o un “buen enseñante”; te quiero para estar seguro de mi poder (Meirieu, 1998: 56).

Al modelar, el formador ejerce violencia sobre el otro, obligándolo a ser de una determinada forma, dominando por completo “su” fabricación, sin considerarlo sujeto de su formación. Sin embargo, la educación no puede ser reducida por entero a una “poiesis”¹⁶, a la fabricación que termina cuando se alcanza el objetivo:

¹⁶ Meirieu cita a Imbert para referirse a la oposición entre praxis y poiesis: “El punto de mira de amaestramiento, de logro, de supresión del tiempo y del sentido, he ahí la manifestación esencial del olvido de la praxis. Mientras que la poiesis exige una Figura de Autor, Señor del sentido, capaz de garantizar la predecibilidad y la reversibilidad de sus operaciones de producción, la praxis se propone obrar con “actores”, con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran en base a su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar de su compromiso y su encuentro” (Meirieu, 1998: 63).

Sería, en realidad, negar la educación y encerrarse en la contradicción que tantas veces hemos visto en funcionamiento: el educado, para estar “logrado”, debe parecerse al educador, pero ese parecido implica que, como él, disponga de una libertad que le permita, precisamente, diferir de lo proyectado para él (Meirieu, 1998: 62).

Aceptar que las prácticas le pertenecen al residente, que es otro diferente de sí y que su tarea es provisoria, luego de la cual ya no tendrá sentido su presencia. Entender la educación como praxis, significa que “la autonomía de los otros no es una finalidad; es [...] un comienzo; es todo lo que se quiera menos una finalidad; no está terminada, no admite ser definida por un estado o unas características cualesquiera” (Castoriadis, en Meirieu, 1998: 62). Diferenciarse de ese otro, aceptarlo como sujeto en construcción respetando su mismidad y sus decisiones, es aceptar que es ese otro el protagonista de la acción y que en cuanto ocupe la escena principal, su persona (la del formador) será prescindible. El docente es el andamio, “un sostén esencial y superfluo a la vez” (Hassoun, 1996:175); necesario como referente y base, como plataforma de despegue. Un “prestador de identidad”, el andamio sin el cual la nueva construcción no sería posible, provisoria al mismo tiempo en tanto no tiene sentido cuando se ha finalizado la obra, ya que es absurdo que subsista.

Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que (...) pueda “ser obra de sí mismo” (Meirieu, 1998:70).

Los docentes formadores al iniciar a este otro en la tarea de enseñar, al intentar pasarle la posta intergeneracional, “su legado”, su modo de proceder vinculado a su mirada sobre el mundo escolar, se constituyen en “guardianes del pasado”, al efectuar celosamente la transmisión de la tradición, en un “pasaje” definido por Hassoun (1996) como una necesidad interna basada en el deseo de asegurarse una continuidad en la sucesión de las generaciones con la esperanza quizás de no morir, de permanecer, de sobrevivir al tiempo, en un futuro en el que serán pasado posibilitando que un otro sea desde este presente y a partir de su ser¹⁷.

Transmisión como llamado a la fidelidad, a la herencia, a lo instituido, a la tradición que define y que permite reconocerse en otros. Pero transmitir no es reproducir, sino posibilitar que

¹⁷ “Nadie duda de que el anhelo parental de preservar una historia familiar, una tradición, respondan a una ilusión: *Yo continuaré viviendo en los actos primordiales de mi descendencia, cuando ellos canten, seré aún yo quien cante, cuando coman tal o cual plato en tal o cual ocasión, yo estaré en el alimento, yo seré su alimento, y yo me alimentaré, cuando en los momentos de tristeza o de júbilo utilicen las palabras, las interjecciones que yo solía usar, yo estaré allí aún...*” (Hassoun, 1996: 140).

el otro sea, que adquiera los rasgos que le permitirán identificarse como tal desde su modo particular de ubicarse en el ejercicio de la tarea de enseñante.

Porque si la repetición inerte implica con frecuencia una *narración sin ficción*, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar (Hassoun, 1996:178).

Transmisión fiel que crea pertenencia al permitir ser reconocido y reconocerse como docente, y transmisión que se torna infiel en la interpretación inédita de la nueva partitura. Transmisión originaria que remite a la historia del colectivo docente, al acervo cultural acumulado en las prácticas, al “así se hacen estas cosas”. Transmisión original e irreplicable que funde en un solo sujeto lo social y lo individual, lo originario y lo original en el acto único de resignificarse como docente. Para esta construcción única, es necesario que el que llega sea incorporado a la historia que le ha precedido, pero que continuará en sus manos superándola, incorporando también su “novedad” al devenir. Cuando ese otro se revela, se resiste u opone a la “influencia” educativa, señala su presencia, su “estar aquí”, su subjetividad en construcción.

Se transmite lo colectivo, transmisión fiel que permite al que llega reconocerse como parte del colectivo docente, y transmisión infiel que aloja lo singular del formador “lo singular de lo colectivo” que permitirá recrear y abrir el espacio a lo nuevo que vendrá con el que recién se inicia.

1.4. Retomando las huellas de la Historia

En este apartado nos interesa entender la configuración del pasado colectivo del magisterio, en tanto institución social. Creemos importante plantear algunas lecturas históricas sobre la conformación de la identidad docente para pensar en los discursos que se consideran legítimos para la práctica. Esta lectura estuvo orientada por algunos interrogantes relacionados con el interés de comprender los componentes históricos puestos en juego en la construcción identitaria de los docentes formadores para el ejercicio de la docencia en el nivel primario en nuestro país, tales como: ¿Cómo se conformó el magisterio? ¿Cuáles han sido los mandatos que se le han asignado? ¿Qué rasgos centrales caracterizaron el desempeño de la tarea? ¿Qué de estos

trazos se hacen presentes en el deber ser que se evidencia en la Residencia? Preguntas que posibilitan comprender los cambios y permanencias identificados como características naturalizadas en torno al ejercicio y a la formación de la docencia, que pueden ser comprendidos a partir de tener presente el pasado común de los docentes. Se abre el interrogante también acerca de cómo estos sentidos sobre el ejercicio de la docencia perviven actualmente a modo de tradiciones en la formación docente¹⁸.

Uno de los discursos más fuertes en la docencia es el normalismo, que emergió a finales del siglo XIX, durante el Estado oligárquico (1880-1916) que tuvo una participación predominante del sector dirigente de la sociedad vinculado al puerto de Buenos Aires (Filmus, 2000: 55). El proyecto económico agroexportador de la región metropolitana-pampeana y la inserción de la Argentina en el mercado internacional como productora de bienes altamente demandados por las economías centrales, implicó que se desarrollaran políticas inmigratorias (selectivas en principio y masivas y altamente heterogéneas a partir de 1880) con la finalidad de favorecer la gobernabilidad de los vastos territorios ganados a los grupos indígenas y para “contagiar” a la población nativa de hábitos civilizados de acuerdo a la propuesta de Alberdi¹⁹ (Tedesco, 1986: 27). Pero el alto nivel de heterogeneidad y fluidez social determinó la necesidad de una alta presencia del Estado²⁰ como agente hegemónico para integrar y modernizar a la sociedad de acuerdo a los intereses del poder político y económico de la clase dirigente; la educación constituiría el mecanismo idóneo para este objetivo político.²¹ El Estado Nacional asumió así la tarea educadora a través de un sistema educativo altamente centralizado, modelo que dominó en nuestro país desde 1880 hasta aproximadamente 1980 denominado por Puiggrós

¹⁸ Por tradiciones en la formación docente, se entiende a las “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el *currículum*, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda un gama de acciones” (Davini, 1995: 20. Bastardilla en el original).

¹⁹ Alberdi percibió con agudeza la presencia de influencias sociales que intervenían en la formación del ciudadano, al margen de la enseñanza formal: la inmigración, la legislación civil, comercial y marítima, los ferrocarriles, el sistema constitucional, el gobierno representativo, etc. (Tedesco, 1986:26).

²⁰ La apertura masiva a la inmigración trajo como consecuencia que los inmigrantes llegados a nuestro país no correspondieran con la representación alberdiana del inmigrante europeo civilizado y educado. (Puiggrós, 1990: 100)

²¹ Señala Tedesco (1986:64-5-6) que la función de la educación fue predominantemente política más que económica, en tanto estaba ligada al logro de la estabilidad política, a perpetuar en la *élite* las funciones directivas de la sociedad (especialmente a través de los niveles medio y superior) y a alejar a otros sectores políticos en ascenso de esa *élite* directiva (mediante la fragmentación del sistema).

(1990) como Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE)²². La Ley de Educación Común 1420, sancionada en el año 1884, estableció que la enseñanza primaria debe ser gratuita, laica, obligatoria para los niños entre 6 y 14 años. También estableció los contenidos mínimos que debían enseñarse a partir de los cuales las provincias elaboraron sus planes y programas; constituyó el hito legal del establecimiento de la principalidad del Estado en materia educativa en nuestro país²³.

Hasta 1870 no se necesitaba ningún título para ejercer la docencia en el nivel primario. Alcanzaba con demostrar virtudes morales y un mínimo dominio de los conocimientos a enseñar, además de la aceptación de la comunidad. La formación de un cuerpo docente habilitado constituyó la preocupación que surgió de manera paralela a la preocupación de la expansión de la educación elemental. La ley 758 de 1875, habilitó al Poder Ejecutivo Nacional a crear escuelas normales de maestras en las capitales de las provincias cuyos gobiernos los solicitaran; es así que en nuestro país estas escuelas fueron básicamente creación del gobierno nacional²⁴, los programas de estudio constituían decisiones nacionales²⁵, basados sobre todo en la experiencia de la Escuela Normal de Paraná (ENP), la primera Escuela Normal creada por el entonces presidente de la República Domingo Faustino Sarmiento en 1870 sobre la base del Colegio de Paraná²⁶. A partir de esa fecha fue requisito para este ejercicio la posesión de un título habilitante así como aprobar exámenes de distinto tipo para continuar en esta tarea (Pineau, 1997: 76). Arnaut (1996 citado en Bedacarratax, 2009) hace referencia al concepto de “profesión de Estado”, al plantear “la transformación del magisterio de profesión libre en profesión de Estado”

²²Las características del SIPCE fueron: hegemonía del Estado y subsidiariedad privada, laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario, discrimina a los sectores populares (hecho que se expresa a través de la expulsión, la repetición, la no admisión, el desgranamiento y la marginación de los sujetos sociales que pertenecen a los sectores subordinados u oprimidos de la sociedad) (Puiggrós, 1990: 17).

²³ Además el Consejo Nacional de Educación creado en 1881 y presidido en sus inicios por Sarmiento se ocupó con especial interés de educar a los ciudadanos a partir de la creación de las escuelas primarias en territorios nacionales y en “las provincias que lo solicitaran” a partir de la sanción de la Ley Láinez en 1905. De esta manera el gobierno del sistema fue “efectivamente” centralizador (Gvirtz y Palamidessi, 2000: 89); las escuelas del Estado multiplicadas en todo el territorio ocuparon el lugar que antes habían llenado las escuelas parroquiales y de órdenes religiosas desde los tiempos de la colonia, y en los últimos años, las escuelas de las distintas colectividades extranjeras.

²⁴ Las instituciones preexistentes de carácter público, como la Escuela Normal de Maestras de Concepción del Uruguay, fueron absorbidas por el gobierno nacional (Yannoulas, 1996: 40).

²⁵ En 1886 se decide unificar el plan de estudios para todas las escuelas normales del país (Yannoulas, 1996:40).

²⁶ Señala Núñez (en Puiggrós, 1990:79) que esta escuela constituye el *modelo normalizador* de la educación primaria encarnado en el maestro normal: “...en la Escuela llega a su dimensión paradigmática el proyecto sarmientino, es decir “la posibilidad de la generación de los proscritos de acceder a un poder que pretende fundar, enteramente, una República”.

en el marco de conformación del Estado mexicano, a partir de lo cual “aumenta la importancia social de la educación primaria, de su obligatoriedad y de la facultad del Estado para garantizarla, se desarrolla la noción de que es un derecho de los niños, cuya obligación le corresponde al Estado y poco a poco va consolidándose la idea de garantizarla mediante la expansión, la continuidad y la elevación de los servicios” (ib, 2009: 222). Las Escuelas Normales desarrollaban sus planes de estudio en tres o cuatro años, los cuales incluían la formación académica²⁷ y la pedagógica; esta última abarcaba materias relativas a conocimientos teóricos como Pedagogía, Teoría de la Enseñanza, Lógica y Psicología y materias de formación práctica: Observación y Práctica de la Enseñanza, la cual se implementaba en el ámbito del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal, un “verdadero laboratorio de maestros” donde se probaban los conocimientos pedagógicos transmitidos (Diker y Terigi, 1997:114) y se adquiría el “saber hacer”²⁸.

El “normalismo”, constituido a partir de la experiencia de las escuelas normales en las décadas de 1870 a 1900, constituyó una matriz de pensamiento para muchas generaciones de pedagogos, y aún quienes se oponían²⁹ consensuaban que “la educación podía y debía ser objeto de un conocimiento científico específico” (Dussel, 1997:51). Los egresados normalistas actuaron en escuelas nacionales, provinciales y municipales transmitiendo un proyecto nacional unificado: buscaban luchar contra el enemigo interno, la ignorancia. De esta manera, el normalismo constituyó una estrategia política cultural del Estado, que sostuvo el pasaje de las culturas orales campesinas a la cultura letrada urbana (Miguel, en Dussel, 1997:51). En la misma línea, Tenti al referirse a la constitución del Estado moderno en México, señala que el sistema educativo debía

²⁷ Si bien las materias que aparecen vinculadas a la formación académica son comunes a las que aparecen en los planes de los colegios nacionales, la formación de un maestro es considerada escasa y superficial en relación a la formación de un bachiller, en tanto los colegios nacionales dedicaban cinco años exclusivamente a la formación académica, preparatoria para los estudios universitarios (Feldfeber, 1990).

²⁸ Los departamentos de aplicación se crean junto a las escuelas normales para “(...) dar la instrucción primaria graduada a niños de ambos sexos, y para amaestrar a los alumnos del curso normal en la práctica de los buenos métodos de la enseñanza y en el manejo de las escuelas.” (Art. 2 del Decreto de fundación de la Escuela Normal de Paraná, en Feldfeber, 1990: 131).

²⁹ Los normalizadores representaban al discurso pedagógico oficial, y diferían de las posiciones de los democrático-radicalizados quienes junto con los socialistas y anarquistas constituían una “alternativa” a la educación normalizadora desde el campo de la educación popular. (Puiggrós, 1990:42). Entre los democrático-radicalizados cabe mencionar a Carlos Vergara y a Rosario Vera Peñalosa entre otros, quienes planteaban la democratización del vínculo pedagógico, la lucha contra la corrupción y la burocratización del sistema. Se opusieron al positivismo que en décadas anteriores se había vinculado con políticas conservadoras y racistas y a la educación como una empresa económica o como forma de manipulación económica o política (Puiggrós, 1999:73). Sin ser expulsados del sistema vieron limitadas sus posibilidades de acción mediante sanciones y discriminaciones (ib.: 44).

homogeneizar y uniformar a los ciudadanos, para lo cual se “requerían estrategias pedagógicas y sobre todo maestros homogéneos e intercambiables” (1988:162).

Los maestros normales, “apóstoles del saber”, constituirían el “modelo vivo” que enseñaría con el ejemplo (Puiggrós,1990: 83) y eliminarían la barbarie del suelo argentino. Para Tenti el carácter sagrado de la misión del maestro prescribe el perfil del maestro ideal, centrado más en aspectos morales y afectivos que sobre aspectos racionales- cognitivos³⁰. Entre las características deseables y prioritarias identifica: a) Características morales y conductuales: Entusiasmo, paciencia, perseverancia, dulzura, ternura, afabilidad, prudencia, honestidad, desinterés, vida sin tacha, firmeza de carácter, abnegación, entrega, etc. b) Características físicas y de autopresentación: porte exterior, buenos modales, tono de voz, vista y oídos, estado de la salud, aseo, compostura exterior, etc.(1988:166). Advierte Tenti que en segundo lugar se considera la preparación pedagógica de los maestros³¹, quienes debían dominar un conjunto de conocimientos, nuevos saberes específicos de metodología de la educación y de la enseñanza, distinta de la metodología de las ciencias orientada a la producción de conocimiento científico; de esta manera, “el buen maestro debe conocer el método” y “la vocación se complementa con la formación racional y “científica” en materia de pedagogía”. Las cualidades personales del maestro, heredados del sacerdote cristiano, se combinan con aspectos pedagógicos derivados del desarrollo de la ciencia positiva moderna configurando un maestro científico y artista a la vez: “El “método” era considerado no tanto como un conjunto detallado de prescripciones que deberían determinar la práctica del maestro, sino como un instrumento que, una vez colocado en la mano de cada maestro, era utilizado según criterios y “estilos” personales” (ib.:174). Cuatro son los componentes que se combinan en la imagen ideal de maestro y que en este momento histórico se ordenan de esta manera: “primero están la vocación y las cualidades morales, luego el dominio del método y por último la “sabiduría”, entendida como conocimiento de los contenidos de las ciencias particulares” (ib.:210).

La estricta disciplina dominante en esta época se manifiesta en el control del tiempo y del espacio que debían ejercer los maestros. El tiempo escolar era tiempo productivo, materializado en las actividades llevadas a cabo en el cuaderno de clase. El rendimiento o productividad

³⁰ Señala Tenti que éste es un rasgo común en todo el mundo occidental (1988: 210).

³¹ Fuertemente influida por el positivismo, la relación entre el maestro y la ciencia se define como amor a la ciencia o amor hacia la instrucción: “El maestro era el encargado, no tanto de difundir el conocimiento en sí mismo, sino la creencia en sus potencialidades, el respeto por todo lo que esto significa” (Tenti, 1988: 172).

escolar constituyó la medida de uso eficiente del mismo, obtenida por el cruce entre cantidad de ejercicios realizados por día y la cantidad de días de clase (Gvirtz, 1999:47). La puntualidad era también un hábito a inculcar a través de la escuela, aspecto evaluado tanto en el alumno como en el docente. El tiempo organizaba, cuadriculaba la vida escolar. El espacio escolar debía ser también pautado y organizado, restringiendo los movimientos de los alumnos y asignándoles un lugar, evitando el desorden y la confusión.

Estas regulaciones se especificaban tanto para los espacios áulicos como para los pasillos y patios. Recomendaba Senet³² (en Puiggrós, 1990: 311) que el mobiliario y el tipo de arquitectura fuera muy estable sin posibilidades de cambio o movimiento, promoviendo la necesidad de rutinización de los movimientos, hábitos que debían ser adquiridos desde el primer día de ingreso a la escuela. Era necesario “fijar” el cuerpo al espacio, rutinizar sus movimientos a fin de ejercer con eficiencia el control y la vigilancia sobre el alumnado³³. La disciplina impuesta debía ser valorada por los sujetos que obedientemente cumplían con lo solicitado a fin de convertirse en hombres de bien. El orden externo debía reproducirse internamente, convirtiéndose en la forma natural de comportamiento. Ser disciplinado estaba vinculado a aceptar el orden jerárquico escolar, equivalía a ser sumiso a las órdenes del maestro.

El “buen maestro” era aquel que poseía capacidad de mando, de sometimiento, aquel que eficientemente, sin pérdida de tiempo lograba que sus alumnos lo obedecieran, el sometimiento estaba vinculado a reconocer el poder de dominio que ejercían los maestros sobre los alumnos. El alumno disciplinado era obediente, reconocía la jerarquía del docente y valoraba su poder. La escuela como institución de civilización debía producir estos sujetos obedientes, aptos para acatar órdenes, para aceptar sumisamente el rol que le era adjudicado desde la clase dirigente, “el buen alumno de hoy será el buen trabajador del mañana”. Los maestros formaban parte de una escala jerárquica de controles y sanciones, un sometedor sometido, altamente controlado por la dirección y la inspección para evitar que su tarea se aparte de lo previsto desde el currículum

³² Rodolfo Senet, junto con otros pedagogos positivistas propuso distintos tipos de registros, formas de selección y clasificación de los alumnos. Elaboró un diagrama disciplinario basado en la oposición delincuente/adaptado que organizaría la vida escolar; de este modelo derivó las series indisciplina- delincuencia-enfermedad; buena conducta-capacidad de adaptación-salud (Puiggrós, 1999:71).

³³ El espacio asignado a principio de año no podía ser alterado: el espacio para el grado en el patio y en la formación, el espacio del alumno en el aula, el espacio del maestro. “Prevenir antes que curar” es fijar los cuerpos en el espacio para evitar el desorden, pautar las actividades y evitar la pérdida de tiempo. Esta prevención debía desarrollarse mediante la disciplina que evitaría la desviación de lo “normal”.

prescripto, organizado detalladamente. El maestro se constituía así en un funcionario que solo debía aplicar las directivas oficiales (Gvirtz y Palamidessi, 2000:91).

Destaca Yannoulas la feminilización creciente del cuerpo discente y docente: en 1910 el 83% de la matrícula normalista era femenina y en 1911 lo era el 71% del magisterio del nivel primario. Señala también que hacia fines de 1929 ya se había generalizado la idea de que las mujeres eran aptas para educar a los niños de ambos sexos de las escuelas primarias (1996: 71-72). La “maestra” educa con el ejemplo, se constituye en el modelo de sus alumnos, un modelo que debía ser imitado. Imitación que penetraba hasta en la esfera personal regulando incluso su vida privada. La maestra normal es aquella que en amorosa actitud de entrega maternal toma el apostolado docente como forma de vida.

Para Davini (1995) el normalismo llega hasta el presente a través de distintas imágenes³⁴ sobre la docencia que, incorporadas a las situaciones cotidianas, actúan “sutilmente” orientando y organizando la práctica escolar, ya que difícilmente maestros y profesores puedan percatarse de su adscripción explícita. Denomina tradición normalizadora – disciplinadora a esta tradición en la que el docente es el “gran civilizador” que contribuiría a formar una nueva Nación mediante la transmisión de determinados valores, normas y principios que convertirían a esa masa heterogénea en buenos ciudadanos, desechando a quien se apartara de la norma. El docente representante del Estado sería el soldado que combatiría la barbarie encaminando la Nación hacia el progreso³⁵; un verdadero “apóstol”, un ser desinteresado, con vocación de servicio, sacrificado, con capacidad de entrega y abnegación material, ya que esta sagrada tarea resulta impagable, perfilando a la maestra como una “segunda madre.”³⁶ El maestro debía presentarse como “el modelo” a ser imitado, observar un comportamiento acorde con la moral y las buenas costumbres, tanto dentro como fuera de la escuela.

³⁴ “La imagen une tanto el presente como el futuro en un nexo de experiencia personalmente significativo orientado a la situación inmediata que la hace surgir. Penetra en el pasado almacenando hilos de experiencia conectados significativamente con el presente. Y penetra intencionalmente en el futuro y crea nuevos hilos conectados significativamente al experimentar situaciones, y al anticipar nuevas situaciones desde la perspectiva de la imagen” (Clandinin y Connelly, 1988:42).

³⁵ Esta importancia social asignada a la tarea docente constituye la “nostalgia por lo perdido” frente al desprestigio actual del magisterio Davini (1995:27).

³⁶ Así lo manifiesta la poesía “Adiós a la maestra” de Pedro Bonifacio Palacios (1917): “Obrera sublime/bendita señora:/la tarde ha llegado/también para vos/.../No gima, no llore la santa maestra, / no todo en el mundo del todo se va, / usted será siempre la brújula nuestra, / la sola querida segunda mamá.”

Entre 1902 y 1907, se crearon los Profesorados de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en las Universidades de Buenos Aires y La Plata respectivamente. En 1904 se crea el Instituto del Profesorado Secundario bajo el impulso de Joaquín V González: “En ese marco aparece un nuevo sujeto, *el profesor secundario diplomado*” (Dussel, 1997: 55), ya que en ese momento la gran mayoría de los profesores secundarios eran graduados universitarios o intelectuales sin título. Pinkasz (1989) en su investigación sobre la formación pedagógica de los profesores de enseñanza media, señala que en los planes de estudio del ISP, se acentuaba fuertemente la formación académica de la disciplina específica (p.129) y que en aquellos años se desvalorizaban los estudios pedagógicos teóricos: “Dicha posición se acentúa entre los profesores egresados de especialidades vinculadas a las ciencias “exactas y naturales” frente a los egresados de las “ciencias humanas” (ib.:122). Este rasgo es al que hace referencia Davini para configurar como tradición academicista a este enfoque de la docencia y la formación que acentúa el conocimiento sólido del contenido a ser enseñado, y desprecia el conocimiento pedagógico al ser considerado un conocimiento experiencial que puede adquirirse en la práctica, a través del sentido común y reducido a la resolución de cuestiones instrumentales del aula (1995: 29). Se restringe la problemática de la labor docente al trabajo instructivo. Como señala una crítica contemporánea, “Los contenidos son fundamentales, y sin contenidos relevantes, contenidos significativos, el aprendizaje deja de existir, se transforma en un remedo, se transforma en una farsa. Me parece, pues, fundamental que se entienda eso y que en el interior de la escuela nosotros actuemos según esa máxima: dar prioridad a los contenidos, que es la única forma de luchar contra la barbarie” (Saviani en Diker y Terigi, 1997:115).

Si bien la preparación para la docencia en el nivel medio se diferencia claramente de la preparación para el nivel primario, la ideología normalista ejerció influencia en el imaginario del perfil del profesor secundario, a través de las concepciones positivistas manifestadas en la importancia del conocimiento racional y del método de enseñanza así como en el acento puesto en rasgos personales considerados necesarios para el ejercicio de la docencia (Pinkasz, 1989:34). También la influencia normalista se evidenció en la adopción de la “táctica escolar”: reglamentos, rituales, recreos, normas disciplinarias, organización del aula, elementos del

colegio secundario tomados de la cultura normalista, identificados por Lugones³⁷ en su *Didáctica para la escuela media* (cf. Dussel, 1997).

A partir de la década del '60 y al amparo de la ideología desarrollista, se postula la necesidad de constituir a nuestro país como país moderno, progresista. La educación se plantea como inversión, como motor del cambio e instrumento del avance hacia el desarrollo. Se establece una clara distinción entre conocimiento teórico y práctico, entendiendo al segundo como una clara aplicación del primero. A través de la planificación racional de la enseñanza se lograrían los fines previstos de la manera más eficaz y eficiente; esta lógica tecnicista se extiende hacia la formación docente y se configura como tradición eficientista, plasmándose en los nuevos planes de estudios, que ubica la formación docente en el nivel superior terciario con la finalidad de profesionalizar los estudios. Esa lógica se apoya en la previsión y en el control constante de las etapas a ser cumplidas, otorgando cientificidad al accionar docente. Un enfoque simple y mecánico que evita la reflexión y el análisis del contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza. Asignaturas como *Planeamiento Educativo*, *Administración Educacional* y *Organización Escolar*, entre otras, dan cuenta de la presencia de la formación técnica en los planes de formación docente; la *Practica Intensiva de la Enseñanza* se encuentra en el último año de la formación, con la finalidad de aplicar en la práctica los conocimientos teóricos de manera eficiente de acuerdo a ciertos fines pre establecidos³⁸. Las imágenes y discursos sobre la docencia se transforman profundamente. El docente es ante todo un técnico y experto en la aplicación de recetas y paquetes pensados por otros externos, quienes “desde arriba” deciden. Dentro de esta lógica racional se constriñe la tarea docente a la aplicación del currículum prescripto y a la actividad burocrática de la planificación: el docente es un eslabón de la cadena de la racionalidad pedagógica, un ejecutor que, abstraído de las condiciones reales y cambiantes en las que se efectúa la práctica, transmite el conocimiento escolar de acuerdo a ciertos patrones normativos y didácticos producidos por los especialistas y expertos en programación. Llegado a este punto es necesario señalar, según observa Southwell, que si bien la lógica racionalista es

³⁷ Para Lugones, la escuela media debía ser una “prolongación y profundización de la primaria”, en tanto debía “preparar para la vida” (Dussel, 1997:60).

³⁸ En base al análisis que efectúa Southwell (1995) del Plan de 1967 de formación de maestros de la provincia de Buenos Aires. Similar estructura curricular presenta el Plan 273/71 del Profesorado de Enseñanza Primaria para las Escuelas Normales Nacionales, aprobado en el gobierno militar de Lanusse.

dominante en los nuevos planes de formación docente, la perspectiva espiritualista pervive en asignaturas como Pedagogía y Didáctica que siempre estuvieron vigentes en la formación de maestros, “con la misma concepción tradicional que conservara rasgos comenianos y pestalozzianos, entre otros, con un fuerte acento espiritualista” (1995:13).

Otras tendencias no consolidadas, si bien no se plasmaron objetivamente en la formación de grado y en el trabajo docente, se encuentran presentes en el discurso y en el imaginario de los docentes: “Realizando un análisis de las relaciones de poder podría decirse que estas tendencias representan proyectos ideológicos–pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas” (Davini, 1995: 42). Estas tendencias se evidencian en la presencia de la Escuela Activa, en posiciones vinculadas al constructivismo piagetiano, en enfoques humanistas, como la pedagogía de la no directividad de Rogers; en pedagogías críticas como la pedagogía freiriana de alto impacto en nuestro país; tendencias que se desarrollaron al margen del aparato estatal mediante iniciativas de docentes y proyectos autogestionados y que, a partir de la década del 80 comienzan a vislumbrarse en nuestro país como contrapropuesta a la escuela opresora, reproductora, “neutral” y vinculada en nuestra historia reciente a la dictadura militar.

Estas perspectivas o tradiciones están presentes en las prácticas de docentes de diferentes niveles. Forman parte de los presupuestos acerca de lo que implica el ejercer la docencia y enmarcan y condicionan la tarea cotidiana.

1.5. Espacios que construyen: La Residencia docente

Dentro de esta conceptualización teórica, y habiendo abordado el concepto de identidad, la noción de habitus y de práctica, los dilemas de la formación y la transmisión y habiendo también realizado un recorrido histórico sobre la conformación de la identidad docente, nos interesa ahora detenernos en la especificidad de las prácticas de la Residencia docente, tal como se ha señalado en algunos estudios previos (Edelstein y Coria, 1995; Andreozzi, 1995; Davini, 2002; Bedacarratax, 2009; entre otros).

El período de las prácticas docentes cumple una función socializadora muy importante en tanto aprender a ser profesor es no solo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función social de la ocupación (Contreras Domingo, 1987). La

escuela y su entorno constituye el contexto que sitúa el aprendizaje del residente: conocer rutinas, normas, interacciones, intercambios lingüísticos, sobreentendidos y relaciones formales e informales. Las prácticas son importantes en tanto posibilitan al estudiante aprender e interiorizarse de las reglas del oficio, así como integrarse a la subcultura de la escuela:

La cultura escolar que imperceptiblemente penetra pasillos, aulas, patios, esa singularidad que sintetiza pasado, presente y desde él, proyección al futuro, es uno de los aprendizajes más ricos, y a la vez conflictivos, del “paso” por la escuela en la formación de docentes. Los practicantes tienen la oportunidad de aproximarse a los modos particulares de organización e intercambio de grupos de alumnos y docentes. A los usos de espacios, tiempos y objetos escolares. A las redes comunicacionales formales e informales. A las normativas explícitas e implícitas. A las formas típicas de presentación de los conocimientos, de concebir el aprendizaje y de sistematización en propuestas metodológicas. A las rutinas escolares – izar la bandera, formar fila, el orden y la limpieza de los cuadernos, los modos de dirigirse entre pares y con la autoridad -. A las formas de disciplinamiento y de ejercicio de poderes. A los lugares que tienen alumnos y docentes en la institución y a las mutuas representaciones – alumnos y docentes buenos y malos, que saben y no saben, que se quieren o rechazan -. A la docencia como trabajo y a los aspectos burocráticos y gremiales del mismo, etc. (Coria en Bedacarratax, 2009: 208-209).

Desde la perspectiva del estudiante, “realizar las prácticas” significa “iniciarse en la docencia” (Edelstein y Coria, 1995: 37). Esta instancia formativa configura un “rito iniciático”³⁹ (ib.) en tanto el residente realiza el pasaje de alumno a docente al obtener el título que legitima para el ejercicio profesional:

...la acreditación con un título – la credencial que se otorga la concluir la formación, una vez aprobadas “las prácticas”- instala ya una diferencia de estado. Ese es un medio por el que se autoriza el hecho de dejar de ser alumno para pasar a ser docente. Hay un efecto de distinción que cuenta fundamentalmente con un reconocimiento social, con cierta legitimación (determina por ejemplo el “poder” ejercer la docencia en uno u otro nivel del sistema educativo) (ib.:37).

La experiencia de ingreso al mundo laboral y de ocupar el lugar del maestro, suele ser registrada por los sujetos como una instancia de “shock” en la que se desdibujan los marcos de referencia conocidos, produciendo una mayor situación de desamparo e indefensión (Andreozzi,

³⁹ Estas autoras inspiran sus reflexiones en los planteos de Bourdieu, quien refiere al hecho de que el sentido de institución puede ser visto como acto, con la visión del movimiento, que rompe con la idea de la institución como lo ya dado, que cuenta con estabilidad y definiciones típicas. Un cierto estado puede ser transformado a través de actos rituales, en antropología se denomina “ritos de iniciación” (Edelstein y Coria, 1995: 37).

1995) y tiende a adoptar una posición de dependencia hacia aquellos docentes que ocupan el lugar de autoridad, quienes se constituyen en referentes de identificación de los estudiantes⁴⁰.

Este proceso de socialización en “ejercicio”, constituye un proceso de socialización secundaria (Berger y Lukman, 1986) por el cual el sujeto internaliza un conjunto de saberes especializados, una porción de capital cultural acumulado y transmitido a lo largo de la historia de la profesión, que le permite ingresar al submundo institucional al cual inicialmente no pertenecía. Este proceso “expresa como el poder de lo social se inscribe en la propia subjetividad, regulando desde allí los límites de lo permitido y lo prohibido, lo deseado y lo temido. Utilizamos el término “dimensión institucional del comportamiento profesional” para designar a este conjunto de saberes (en su carácter de normas y significados) que operan desde la singularidad de cada sujeto, generando cierta convergencia en los discursos y las acciones bajo la extrema diversidad que pueda presentar el estilo de desempeño de cada profesional en su situación particular de trabajo” (Andreozzi, 1996:21). Se trata de la prestación de identidad a la que nos hemos referido al abordar los dilemas de la formación y de la trasmisión (apartado 1.3), prestación que configura al docente como andamio provisorio que habilita a otro a constituirse como construcción original e irreplicable.

Al revisar las marcas constitutivas de la identidad docente hicimos referencia a dos propuestas formativas diferentes: la formación de maestros llevada a cabo en las Escuelas Normales de nivel secundario, en su mayoría nacionales, y la formación de nivel terciario que comienza en la década del 60, en pleno auge del desarrollismo (apartado 1.4)⁴¹. En estas propuestas formativas el docente a cargo de la Práctica de la Enseñanza es un maestro experimentado con estudios superiores y/o universitarios relacionados. La práctica está ubicada una vez ya finalizada la formación académica⁴² en el último año del plan de estudios, lo cual conlleva una lógica formativa aplicacionista: la práctica al final como aplicación de los

⁴⁰ En su investigación Andreozzi (1996), identifica algunas condiciones que facilitan la elaboración de este impacto inicial.

⁴¹ Consideramos para este análisis dos propuestas curriculares: el Curriculum de Formación docente de 1967 para las Escuelas Normales Superiores de la provincia de Buenos Aires (en Southwell, 1997) y el Plan 273/71 de las Escuelas Normales Nacionales, implementado en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires hasta el cambio de plan de estudios en el año 2001.

⁴² Aunque en la formación terciaria se desarrollan “prácticas de ensayo” (2 hs cátedra semanales) en el segundo cuatrimestre de cada año, el peso asignado a la Práctica Intensiva de la Enseñanza es significativamente mayor en tanto abarca la totalidad del último año.

fundamentos teóricos y cierre de los estudios⁴³. Esta organización deductivo/aplicativa es reconocida en el proceso de transformación curricular que comienza a gestarse a mediados de los 90 en la ciudad de Buenos Aires como uno de los problemas estructurales de los planes de formación docente, al que se suman: la homogeneidad burocrática, la secundarización, la rigidez interna y la segmentación (GCBA, 1998: 1)⁴⁴. Retomando propuestas innovadoras realizadas en institutos formadores, Edlestein y Coria identifican la inclusión de las prácticas desde el inicio de la formación como una de las medidas más recurrentes desarrolladas para superar esta escisión entre teoría y práctica. Proponen como alternativa que las mismas atraviesen todo el trayecto de la formación, procurando no restringirlas al campo de lo didáctico con la finalidad de lograr una articulación teórico-práctica diferente⁴⁵ (1995: 93).

Otra cuestión identificada como problemática por estas autoras, es la falta de profundización conceptual en cuestiones disciplinares:

Hoy se asiste a un progresivo deterioro cualitativo en los procesos de formación de maestros y profesores, en cuyo marco se reconocen en articulación dos órdenes de razones:

- La pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinares, o su eventual transformación errónea por efecto de “malas” transposiciones;
- La sistemática exclusión de conjuntos de saberes (currículum nulo), entre los que es más evidente la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos (1995:66).

Además de estas cuestiones relacionadas a la formación, reconocen ciertos fenómenos en las prácticas escolares que actúan predominantemente por sobre los conocimientos disciplinares: simplificación de contenidos de enseñanza, uso de manuales, eliminación de conceptos relevantes de una estructura disciplinaria o el énfasis de aspectos formales en las evaluaciones

⁴³ Señalan Diker y Terigi que la organización deductiva/aplicacionista de los planes de estudio de formación docente es una tendencia general evidenciada en los países de la región (1997: 122).

⁴⁴ Estas cuestiones son tratadas en diferentes documentos del Ministerio de Cultura y Educación del año 1997. Entre los criterios propuestos para la formación docente continua, se identifica la superación de las fragmentaciones en las propuestas curriculares de formación docente: “En algunos planes de estudio para la formación docente predominó un modelo de corte asociacionista, en el que el alumno recibía un quantum de información teórica en el inicio de su carrera que debía aplicar en el final de su proceso de formación. Esta organización se basaba en una concepción del conocimiento y del aprendizaje que desconoce el valor docente de la realidad-la “práctica”- relegándola a una mera aplicación “de la teoría” aprendida en las clases y en los libros”(MC yE, 1997: 9).

⁴⁵ “El trabajo en torno a las prácticas debería incorporarse ya en relación con las disciplinas del área de formación general (designadas como teóricas o de fundamentación). Esto permitiría superar la representación de sus contenidos como formulaciones abstractas o desconectadas de la realidad” (Edlestein y Coria: 1995: 94).

por sobre los conceptuales, cuya justificación se basa en razones didácticas (Edlestein y Coria, 1995).

Como correlato de esta cuestión crítica, se observa en las prácticas de enseñanza el énfasis puesto la formulación de propuestas innovadoras, centrando esta innovación en aspectos metodológicos en desmedro de los contenidos:

...el método se plantea como instancia situada por encima del sujeto que lo operativiza y sin relación con el objeto que lo posibilita; aparece como “neutro”, “aséptico”, otorgando así a quien lo manipula la posibilidad de resolver problemas independientemente del enfoque de que se trate. El planteamiento metodológico es reducido y plasmado esencialmente a nivel de técnicas e instrumentos, se convierte en señalamientos de pasos secuenciados y se presenta como forma única de trabajo. Esto hace que el docente priorice el aspecto técnico-instrumental al que caracteriza como elemento inmediato de resolución, entendiéndolo como fin en sí mismo y sin posibilidad de convertirse en momento de reflexión.

Esta visión del problema, todavía muy frecuente en las representaciones del docente respecto a su trabajo, origina en el campo de la formación numerosas contradicciones en el nivel teórico y en la práctica cotidiana (ib: 64).

Interesar a los alumnos en la clase, lograr motivarlos, constituye una preocupación importante de los residentes, es la “llave maestra”⁴⁶, que posibilitará el buen comportamiento de los alumnos, necesario para que puedan “dar clase” (Vezub, 2002: 108). Esta preocupación nos remite al necesario dominio del método por parte del “buen maestro normal” y a la lógica efficientista de los 60 que limita la actividad docente a la aplicación del currículum especificado en actividades y técnicas a ser utilizadas en función de los objetivos previstos, sin considerar el carácter dinámico y singular de cada contexto escolar.

Retomando los aportes de Schwab (1973) en relación a la necesidad de incluir el conocimiento de las estructuras sustantivas de las disciplinas en la enseñanza a fin de presentar los conocimientos de modo procesual e histórico, Edlestein y Coria, proponen como novedad “la explicitación de la existencia de diversidad de enfoques y la inclusión de los procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del campo como contenidos de la formación [...] para poder luego avanzar en construcciones didácticas pertinentes, a la vez que para

⁴⁶ “...se logra con materiales y objetos que los atraigan o que sean de uso cotidiano y paradójicamente, extraños al ambiente escolar (herramientas, la guía telefónica, una tortuga, etc.). También a través de la selección de textos apropiados a la edad, o con actividades que creen intriga y sorprendan al alumno” (Vezub, 2002:108).

contrarrestar el efecto infantilizador de expresiones “didactizadas” en relación al contenido” (1995: 67).⁴⁷ El docente es quien asume la elaboración de la propuesta de enseñanza, la cual “deviene así fruto de un acto creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (ib: 69).

Otro punto crítico advertido en el proceso de transformación curricular es el referido a la evaluación y acreditación de los estudiantes en esta instancia formativa. Destacamos dos cuestiones en particular: una en la que se hace referencia al objeto evaluado, y la otra referida al marco de referencia, al parámetro de comparación para la comprensión e interpretación de ese objeto:

Una cuestión de relevancia es la constatación de que las diferentes instancias del TCPD ponen en juego una combinación de aprendizajes intencionalmente promovidos por la educación superior y los deseos y/o las predisposiciones de los estudiantes construidas en la experiencia de vida anterior o en simultáneo con el cursado en los institutos. Es decir que también “se aprende” a ser docente en muchos tiempos y espacios en los cuales la educación formal no tiene intervención. Según esta hipótesis de trabajo, los “objetos” a ser evaluados incluyen también ese bagaje de saberes y experiencias de los que los sujetos echan mano en toda situación social, aún (aunque no es el caso) en el recorte más artificial de las prácticas educativas que constituyen la situación de “examen”. Es decir que la evaluación es mucho más que un “control” de lo aprendido a partir de lo enseñado, sino que representa también una oportunidad de recuperar analíticamente la experiencia para orientar y/o reorientar las prácticas de enseñanza (GCBA, 1999: 20).

Según se señala en el citado documento, es indispensable el trabajo del colectivo docente en torno a definir qué se ha de evaluar en esta instancia, cómo, cuándo y para qué:

...será imprescindible un trabajo colectivo entre los profesores de la institución superior, con los maestros y/o profesores de las escuelas y los estudiantes, de modo de construir visiones

⁴⁷ Estas cuestiones son advertidas por los docentes de este espacio formativo, quienes proponen el trabajo conjunto entre profesores de áreas curriculares y profesores de práctica, línea que fue recuperada en los Lineamientos curriculares que conformarían luego el Plan de Estudios 270/01. En el informe final que recupera el trabajo realizado por los jefes de Práctica y Residencia de los Profesorados para la Enseñanza Primaria (PEP) de la ciudad (1999) se plantea: “la necesidad de incrementar la interacción entre quienes coparticipamos en la formación de los nuevos docentes. Para lograrlo se proponen la inclusión de los profesores curriculares en el proceso de preparación, desarrollo y evaluación de las clases prácticas. Su aporte adquiere relevancia cuando comparte con el profesor de práctica/residencia criterios básicos acerca de cómo se aprende y cómo se enseña” (GCBA, 1999: 5-6).

compartidas que permitan reducir la “soledad” (y también en ocasiones la arbitrariedad) y avanzar en grados crecientes de validez de las notas y acreditación final (ib. 21).

La conformación de equipos de trabajo, la elaboración de acuerdos institucionales e interinstitucionales es fundamental para la superación de los obstáculos presentados. El plan de estudios 270/01, cuyo eje vertebrador lo conforma el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes, configura la propuesta curricular que se plantea como respuesta a estas demandas formativas.

La Residencia puede ser también vista desde otra óptica teórica, que aporta otro tipo de conceptualización. En términos foucaultianos la Residencia docente constituye un dispositivo pedagógico, un espacio de producción de la subjetividad. Para Foucault, un dispositivo es:

... un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1991: 128/9).

En la modernidad, los dispositivos están vinculados a la función estratégica general del gobierno de poblaciones: tienen un carácter represivo al controlar a los sujetos implicados en sus prácticas, pero además tienen un carácter productivo respecto a estos sujetos. La Residencia docente como dispositivo tiene efectos específicos sobre la constitución de formas de subjetividad de quienes están implicados. Las experiencias formativas⁴⁸ que se desarrollan en esta instancia son el resultado de procesos de significación regulados socialmente, que otorgan un sentido a la propia práctica en un contexto particular.

En este sentido, esta instancia específica de la formación docente funciona como una maquinaria óptica (Foucault, 1991) y enunciativa (Larrosa, 1995). Como maquinaria óptica permite un control interior articulado y detallado haciendo visibles a quienes se encuentran dentro, de modo tal de operar una transformación y un direccionamiento de las conductas: la referencia a la norma se constituye como “campo de comparación, espacio de diferenciación y

⁴⁸ El concepto de “experiencia formativa” (Larrosa, 1995) refiere al conjunto de acciones vividas y dotadas de significado por los actores, en el tránsito por instancias que los colocan en situación de atravesar una transformación subjetiva, una conversión de un estado subjetivo a otro.

principio de una regla a seguir” (Foucault, 1991:187). Como “máquina enunciativa” produce significantes y significados, configurando una estructura social en la que se producen transacciones que dan sentido y valor a las acciones dentro de un marco lingüístico: el sujeto en formación no puede ser analizado independientemente de los discursos y prácticas pedagógicas, ya que en esa articulación compleja de discursos y prácticas es donde se constituye en lo que es, como construcción que puede ser analizada en su constitución histórica, en su singularidad y en su contingencia (Larrosa, 1995: 305).

Recuperando las reflexiones que Larrosa efectúa en relación a la lectura como formación (2000), me permito incorporarlas para repensar esta instancia formativa en la que la situación de práctica constituye un texto a ser leído: lo que nos pasa y atraviesa en el aula, en la escuela, en un determinado momento. La formación se vincularía entonces no a descifrar un código, sino a construir el sentido del “texto de las prácticas” a partir del acto de nombrar, de dar forma a lo que ocurre al enunciar, al fijar la posición del sujeto, al valorar, abriendo la posibilidad de resignificación. Si el docente se limita a descifrar el código equivale a convertir el texto en una cosa que hay que analizar, ubicándose afuera de la situación, sin posibilidad de escuchar; si anticipa “el sentido esencial del texto”, cancela autoritariamente la posibilidad de escucha. La residencia es constituida por parte de los formadores en un campo de producción de sentido, respecto al ejercicio de la docencia en ese contexto y con esos sujetos.

En la lectura del texto producido, el esfuerzo del formador debe dirigirse a que la atención del alumno no quede obturada por cualquier forma de dogmatismo o satisfacción:

Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir (...) Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud (Larrosa, 2000: 33).

La experiencia transmitida no es solo experiencia externa, objetivable, sino las experiencias que las personas tienen de sí mismas y de los otros como sujetos: los formadores a través de su experiencia, se constituyen también en textos a ser leídos e interpretados, abriéndose a la multiplicidad, a la contingencia, a la creatividad y a la relatividad del sentido de quien interpreta, habilitando “la novedad” en la tradición. “El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender” (ib.:34). Es posibilitar nuevos sentidos, nuevas experiencias, resignificar lo conocido, transformándolo. Enseñar es dejar abierto el espacio de la inquietud, eliminando la arrogancia y el autoritarismo.

“El papel del profesor (...) es hacer que la pluralidad sea posible. Y eso es dar un sentido de la contingencia, de la relatividad y, en definitiva, de la libertad” (ib.:40).



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2. Aspectos metodológicos

“Nuestra propia experiencia no puede ser separada del modo como podemos dar cuenta de nosotros mismos. Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos. Y es pequeña la diferencia si esas historias son verdaderas o falsas, tanto la ficción como la historia verificable nos provee de una identidad” (Ricoeur en Larrosa, 1995:193).

Historias que conjugan fragmentos de experiencias, que dan sentido a lo vivido, enunciados que permiten dar cuenta de quién es ese sujeto autor, protagonista, narrador. Los relatos⁴⁹ de los formadores nos acercan a su modo de ver y definir el ejercicio de la docencia, palabras que atrapan un modo de ver el mundo, posibilidades de expresión de una identidad que enunciada en un momento responde a la necesidad del sujeto de reconocerse y de comprobarse a sí mismo su existencia. Identidad construida dentro de la representación y del discurso:

Desde el punto de vista pos-moderno, el problema está en que la producción de este tipo de sujeto esconde exactamente eso: que se trata de una construcción social e histórica, contingente, característica de una época histórica específica. El sujeto moderno sólo existe como resultado de los dispositivos discursivos y lingüísticos que lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y como fundamentalmente “humano” no es más que producto de las condiciones de su constitución. El sujeto moderno, lejos de constituir una esencia universal y atemporal es aquello que fue hecho de él. Su presentación como esencia esconde el hecho de su manufactura (Da Silva, 1995: 7).

La crítica pos-moderna devela el proceso de construcción social del sujeto como un sujeto racional, centrado, unitario, esencia preexistente a su constitución en el lenguaje y en lo social, la problemática sobre la que se centra este trabajo se enmarca en una postura crítica que cuestiona los criterios del “deber ser” del docente, naturalizados como normales e instituidos como referente, así como su modo de constitución. Desde esta posición el sujeto es una construcción histórica y discursiva, en la que la narrativa ocupa un lugar central que posibilita escuchar “la voz” del docente mediante “el juego de creencia” de historias compartidas:

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad...La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por

⁴⁹ “El relato es [...] un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Bolívar, 2002: 46).

otros...La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por lo tanto con el lenguaje) y al relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social (Britzman, en Connelly y Clandinin, 1995: 20).

Es a través de la voz que accedemos a su pensamiento, a su modo de percibir la tarea cotidiana de la docencia situada socio históricamente, y así a los sentidos construidos acerca de este ejercicio, presentes en la lectura de las escenas escolares que efectúan los docentes. Voz que al expresarse invita a compartir significados dotando de sentido a lo que acontece: “Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo en explicar, en re – explicar y en re – vivir historias” (ib, 22). Sentidos variados y múltiples, construcciones vinculadas al sujeto y su experiencia, efectivizadas mediante el lenguaje en un contexto colaborativo y participativo, en el que investigador y practicante construyen una relación en la que ambas voces pueden ser oídas.

Al contar la propia historia, el docente se cuenta a sí mismo, le da sentido a su pasado a partir de un “ahora”, en el que reconfigura historias algunas divergentes y/o superpuestas en el marco de relaciones con otros sujetos, instituciones y discursos. Las experiencias específicas vinculadas a la formación de los docentes, así como su inserción laboral en instituciones educativas configuran condiciones comunes que estructuran ciertos principios compartidos, y también singulares en relación a las experiencias personales, a la *trayectoria social* individual del sujeto (Apartado 1.2.).

En cuanto a la trayectoria laboral, es importante destacar el papel que cumplen las experiencias que los docentes efectúan en el marco de su inserción en el ámbito escolar, en el cual continúan formándose con otros docentes, con sus directivos, sus alumnos, en un determinado marco institucional. La dinámica particular de cada institución impacta en la manera en que cada sujeto se percibe a sí mismo y percibe a los otros en el actuar cotidiano. El grado /año en el que un docente de primaria se desempeña, el área que imparte un docente de media, se constituyen en un núcleo de identificación que asimila al docente con el grado/año/ciclo o la asignatura que imparte, predominando este aspecto como elemento de identidad fuerte y que le permiten tomar decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza.

El período de socialización en el rol, previo al ingreso en la formación docente⁵⁰, conformaría un “fondo de saber” adquirido en la experiencia como alumno, un modelo que se actualizaría en la práctica ante la imposibilidad de implementar otros modelos de enseñanza adquiridos en la formación docente. En la misma línea, autores como Contreras Domingo (1987), Terhart (1987), Torres (1987), entre otros, consideran que en el proceso de socialización laboral de los docentes, la incorporación a la escuela como ámbito de trabajo neutralizaría el impacto de la formación inicial. Como consecuencia de este “shock de la práctica”, los jóvenes docentes regresarían al saber acumulado en su pasaje como alumnos en la escuela, desenvolviéndose de manera acrítica al configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargreaves, 1996). La posición asumida en este trabajo no es escéptica respecto al impacto de la formación inicial en el desempeño de los docentes, ni tampoco ingenua desconociendo la incidencia de los múltiples factores señalados, sino que considera estos factores para quebrar el círculo reproductivo poniendo en diálogo los esquemas adquiridos en la trayectoria escolar con el contexto real de enseñanza y adjudicando un papel central a los referentes teóricos⁵¹.

Los sentidos construidos por los docentes formadores acerca de qué es ejercer la docencia configuran su particular modo de ver y de actuar como docentes, constituyen expresiones de su identidad producto de sus experiencias vividas en circunstancias históricas y sociales particulares, organizadas de manera provisoria y relacional... “Y acaso en esa historia en al que

⁵⁰ Lortie (Citado en Alliaud, 1998) sostiene que la biografía escolar, es la llave para entender la socialización profesional. Las etapas de escolaridad previas a la preparación profesional, transcurren durante muchos años en los que se está en contacto permanente con la escuela y con docentes. Los rasgos más tradicionales se adquieren durante estas primeras fases formativas y la influencia de la formación profesional tiene en este sentido escasas oportunidades.

⁵¹ Esta posición es coherente con las finalidades formativas del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes del Plan de Estudios 270/1, el cual constituye el eje articulador de la formación, en tanto hacia él han de concurrir todos los aportes de los diferentes trayectos para comprender las prácticas docentes desde marcos conceptuales cada vez más ricos y para construir criterios y modos de acción. Se citan algunas de estas finalidades:

- Reconstruir y resignificar los conocimientos de la experiencia personal vivida en el pasaje por la escuela.
- Reconocer las costumbres, tradiciones y “figuras de autoridad” que configuran las prácticas docentes y las propias representaciones acerca de las mismas.
- Describir, analizar e interpretar prácticas educativas apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes campos disciplinarios.
- Tensionar esos desarrollos teóricos con referentes empíricos cotidianos, completando silencios o áreas poco exploradas por la teoría y/o recreando nuevos conceptos (GCBA, 2001: 70).

un hombre se cuenta a sí mismo, en esa historia que quizá no sea sino la repetición de otras historias, podamos adivinar algo de lo que somos” (Larrosa, 1995: 192).

El **abordaje metodológico** de este estudio es de carácter cualitativo y exploratorio, en tanto se busca indagar posibles vinculaciones que surgen al interior de los discursos de los docentes formadores respecto al ejercicio de la docencia en el nivel primario, sus motivos y aspiraciones en relación a la carrera docente, su trayectoria formativa, su experiencia laboral, su vida personal, sin pretensión de establecer generalizaciones en las conclusiones a las que se llegue.

Siguiendo la línea de investigación narrativa a través del relato de los docentes sobre aspectos de su propia biografía, se buscará ingresar a los mundos vividos por los entrevistados, descubrir los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan.⁵² La razón fundamental para el uso de la narrativa⁵³ es que los seres humanos somos contadores de historias y vivimos vidas relatadas: “El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin, 1995: 11).

La narrativa, al igual que otros métodos cualitativos, en lugar de los criterios de científicidad dominantes en la modernidad, debe orientarse por otros criterios superadores del contraste establecido entre objetividad y subjetividad. Connelly y Clandinin, identifican los criterios de claridad, verosimilitud y transferibilidad como criterios posibles, en tanto este modo de conocer mediante relatos capta la riqueza y detalles de los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden expresarse en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas (ib.: 32). Señalan también que el sentido de la totalidad es el que debe guiar al investigador en la escritura (y la lectura) de la narrativa (ib.), evitando perderse

⁵² “El razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización” (Bolívar, 2002:50).

⁵³ “Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y análisis de datos biográficos”(Bolívar, 2002:44).

en los detalles y recuperarlos en tanto resulten significativos a la comprensión de la totalidad. Una buena narrativa es la que permite al lector ubicarse en la situación y comprender lo que allí acontece desde la perspectiva de los protagonistas: “las historias funcionan como argumentos en los cuales aprendemos algo esencialmente humano comprendiendo una vida concreta o una comunidad particular tal como están vividas” (ib.:35).

La construcción de sentidos es un proceso que implica un protagonismo conjunto de los partícipes de la comunicación. En la situación de entrevista “el diálogo se construye en esa mutua adecuación de hablar no solamente *para* sino *por* otro” (Arfuch, 1995: 31). La presencia del investigador modula el enunciado en la medida en que es tenido en cuenta por el entrevistado, quien hipotetiza sobre su capacidad de comprensión y su posible interpretación: “el destinatario está presente en el enunciado aún antes de que pueda emitir cualquier respuesta, e inclusive independientemente de ella” (ib.). La entrevista se halla ligada a las prácticas de conversación cotidiana y se aleja de ellas por su intencionalidad, por su articulación al espacio público, por sus protagonistas (ib.: 53), por las competencias exigidas al entrevistador, quien escuchando al entrevistado guiará el diálogo de acuerdo a sus propósitos. La construcción de sentidos es un proceso compartido en la medida en que “*todos “hablan” todo el tiempo*” (ib.), en una continuidad de interpretación de lo dicho en simultáneo a que se lo dice⁵⁴. La relación que se establece entre el investigador y los docentes entrevistados, supone una relación de colaboración, un “juego de creencia” en la que el que conoce está unido a lo conocido en un proceso de autoinserción en la historia del otro, como una manera conocer esa historia y darle voz a ese otro (Elbow, 1986, en Connelly y Clandinin, 1995: 21).

El diálogo de la entrevista está sujeto a múltiples determinaciones, no solo en relación al uso del lenguaje y a las posiciones de los enunciadore, sino también en cuanto a las impuestas por las instituciones y los soportes mediáticos que dan cuenta de una polifonía del lenguaje: la amenidad de la palabra, aquello que se expresa como propio pero que en realidad es ajeno al estar vinculado a la historia, a la cultura y que se transmite en el lenguaje: “Así, cada enunciado no solamente interactúa (...) con otro que instituye frente a sí (dialogismo) sino también con la

⁵⁴Para Arfuch (1995), en el mismo desarrollo de la entrevista se construye el texto de manera compartida, a partir de las re preguntas y orientaciones que el entrevistador realiza, se resignifica lo expresado en el diálogo. No es la situación de entrevista una situación natural sino simulada, tanto porque es para el entrevistador que habla el entrevistado y a quien hace hablar, como por los sobreentendidos compartidos en la situación comunicativa, que otorgan significado a lo expresado.

otredad de lo *ya dicho*, con el antiguo sustrato de una lengua y una cultura”(Arfuch, 1995: 53). El lenguaje nos precede y nos impone sus marcas, la riqueza de significados que atesora es actualizada en nuevos contextos con nuevas significaciones.

En este trabajo, la utilización de **entrevistas semiestructuradas** como instrumento para la recolección de información permite conocer y profundizar en la perspectiva que tienen los docentes formadores acerca de qué es ejercer la docencia y establecer un enlace entre estas concepciones y su experiencia de vida. La construcción progresiva del relato se basa en hechos y acontecimientos de la vida del informante, los motivos que definieron su elección profesional, su trayectoria formativa, su desempeño profesional: situaciones conflictivas, relaciones con otros directivos, colegas, alumnos; expectativas en relación a sus alumnos, así como el contexto de residencia en el que se desempeñan actualmente. La utilización de una guía de entrevista constituye un marco flexible que orienta la entrevista y permite clarificar y repreguntar de manera directa a medida que se avanza en la profundidad de los temas. El modo de registro utilizado combina la grabación y el registro escrito, favoreciendo la transcripción textual al desgrabar el material obtenido y el seguimiento activo de la entrevista por parte del entrevistador. En base al material obtenido, se realizará primeramente el análisis de contenido por caso y luego mediante la comparación de aquellos aspectos relevantes se buscará establecer tendencias y/o regularidades transversales.

Se parte de algunos **supuestos** en relación al marco conceptual elegido y a la metodología cualitativa⁵⁵:

- Los significados atribuidos por los docentes formadores a qué es ejercer la docencia en el nivel primario determinan su actuación en el contexto de residencia, dotando de sentido a las acciones llevadas a cabo por los residentes.
- A su vez estos significados son productos sociales vinculados a su formación, experiencia laboral, experiencia de vida.

⁵⁵ Herbert Blumer resume la perspectiva del interaccionismo simbólico en tres premisas:

1. Los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que éstas tienen para ellos.
2. El significado de tales cosas se deriva, o surge de la interacción social que uno tiene con los demás.
3. Estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas (Forni, Gallart, Vasilachi, 1992: 47).

- El sentido atribuido por los distintos docentes formadores está vinculado a su tarea y al contexto escolar de Residencia en el cual se desempeñan, constituyen su definición de la situación y en base a estas definiciones es que desarrollarán su accionar.

En este estudio se trabajará con profesores del Profesorado de Formación Docente para el Nivel Primario pertenecientes a Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los IFD seleccionados son tres escuelas normales las cuales estuvieron destinadas desde sus inicios a principios del siglo XX a la formación de docentes de nivel primario, de acuerdo a los principios de la Ley 1420. En la actualidad, las escuelas normales son las únicas escuelas públicas que ofrecen en esta jurisdicción la posibilidad de que un alumno pueda transitar por los diferentes niveles de la enseñanza (inicial, primaria, media y terciaria) en una misma institución; por su parte el nivel terciario constituye la única oferta pública jurisdiccional propuesta para la formación de docentes de nivel primario e inicial. Además de su historia y su identidad definida, un motivo de selección de estas tres escuelas normales se vincula a que tienen mayor lejanía con la trayectoria profesional de la autora de esta tesis. Al momento del diseño del trabajo de campo, se consideró que era preferible realizar el trabajo de campo en escuelas donde no me desempeñaba como docente, para poder mantener una distancia óptima.⁵⁶

La elección de profesores de residencia, profesores asesores y coordinadores del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD) para este trabajo, se debe a que los mismos constituyen los principales agentes del instituto formador involucrados en esta etapa formativa, cumpliendo diferentes tareas⁵⁷. El acceso a los profesores se realizó vía institucional en algunos casos y en otros a través de contactos informales.

Se entrevistó a un total de doce docentes. Entre ellos, tres son los coordinadores de TCPD de cada profesorado y a su vez profesores de Residencia; tres son profesores asesores y de Enseñanza: de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales y de Matemática (uno de cada profesorado) y los seis restantes son profesores de Residencia. Solo uno de ellos es varón; las edades oscilan entre 35 y 67 años; la composición familiar del grupo es variada: soltero/as,

⁵⁶ No es que sea imposible ni indeseable convertir a la institución en que se trabaja en campo de investigación; pero eso exige otras operaciones que nos parecieran sumarían otra complejidad a un análisis ya de por sí complejo.

⁵⁷ Las diferentes tareas de los docentes consignados se detallan en el documento de “Pautas de organización para las prácticas” elaborado por los docentes coordinadores de los institutos, considerado como Reglamento de Prácticas; se retoman en el nuevo plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria, Resolución N° 6635/MEGC/2009, p.150.

casadas, viuda, con o sin hijos a cargo. Respecto a la formación de los profesores de Residencia, solo una docente no es maestra de nivel primario, cinco son maestras normales nacionales y tres son profesoras para la enseñanza primaria. Todas realizaron estudios superiores completos vinculados al área de las Ciencias de la Educación: ocho tienen formación universitaria completa y una docente realizó el profesorado de Psicopedagogía. Los docentes asesores realizaron su formación en el Profesorado “Joaquín V. González” y a posteriori efectuaron formaciones vinculadas a la disciplina. Dos docentes efectúan otras actividades remunerativas, aunque con cierta vinculación con la docencia: trabajo en editoriales en la producción de textos educativos, trabajo en ONG, en tareas de educación no formal. Además de la formación específica para el nivel, los profesores de práctica acreditan una formación vinculada al campo de Ciencias de la Educación obtenida en la universidad o en el profesorado; formación que adquiere características diferenciales según el ámbito y el contexto histórico y político. En el caso de la formación de los docentes asesores, su perfil docente es el de un experto disciplinar: su formación es específica en el área en la cual se desempeñan, orientándose al nivel medio o superior de enseñanza como nivel de destino; en el caso de los profesorado de nivel terciario, el peso del curriculum se concentra en la formación de las disciplinas específicas, con baja integración en la formación profesional (Braslavsky y Birgin, 1994), y en el caso de la formación universitaria es básicamente disciplinar, la formación pedagógica se vincula a la inserción laboral y se adquiere en cursos de formación complementaria. En ambos circuitos, pesa la formación disciplinar por sobre la formación pedagógica, sobre el supuesto perpetuado por la tradición academicista: “El dominio de una disciplina constituye el conocimiento sustantivo del docente” (Birgin, 1992:88). La inclusión de los profesores asesores en el espacio de la Residencia se realiza con el plan 270/01, con la finalidad de aportar la mirada disciplinar a la formación en la práctica, eje del plan de estudios⁵⁸. En el siguiente cuadro se presenta a los doce profesores entrevistados:

⁵⁸ Así enfatiza el plan de estudios la importancia de la inclusión de la perspectiva disciplinar en el espacio de del residencia: “Uno de los aspectos más relevantes a trabajar con los futuros docentes es el diseño, la implementación y la evaluación de diferentes propuestas de enseñanza de las áreas curriculares en el nivel primario, en tanto interpela saberes de distinta índole que fueron abordados en otras instancias” (GCBA: 2005:12).

Profesor	IFD	Sexo	Edad	Composición Familiar	Tarea	Formación académica
A	A	F	35	Soltera. Vive con sus padres	Prof. de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> Profesora de Enseñanza Primaria ENS 4 (1988) Lic y Prof. En Cs de la Educ. UBA. (1994) Estud. de Maestría en Didáctica UBA
B	A	F	57	Casada. Dos hijos	Coordinadora de Prácticas Prof. de Prácticas en otro IFD	<ul style="list-style-type: none"> Maestra Normal Nac. Inst. Sgdo. Cor. Padua. (1968) Prof. en Educ. Morón (1975) Esp. En Planeamiento Educ. Vicente López (1979) Psicóloga social. Esc P. Rivière. (1990)
C	B	F	61	Casada. Dos hijos	Prof. de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> Maestra Normal Nac. Col Sto. Dom. Ramos Mejía . (1963) Lic. En Cs. De la Educ. UBA (1977, con interrupciones)
D	A	F	58	Viuda. Dos hijos	Prof. de Prácticas Coordinadora de Prácticas (en otra institución)	<ul style="list-style-type: none"> Maestra Normal Nac. ENSN8. (1965) Maestra esp. en Pedag. Enmendativa. Inst del Mogól. (1968) Lic. en Cs. De la Educ. UBA (1977) Psicologa social. Esc P. Rivière. (1990) Estud de Formación de Terapeuta Gestáltica.
E	C	F	59	Casada. Dos hijos	Prof. de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> Maestra Normal Nac. ENSN1. (1965) Prof. en Fa. y Pedagogia ENSN1. (1971) Lic. en Cs de la Educ. UNC. (2000)

Profesor	IFD	Sexo	Edad	Composición Familiar	Tarea	Formación académica
F	C	F	67	Soltera	Prof. de Prácticas Coordinadora de Prácticas (en otra institución)	<ul style="list-style-type: none"> • Maestra Normal Nac. ENS. Sgo. Del Estero (1958) • Lic. en Cs de la educ. (orient. Psicopedagogía) UCA. Córdoba (1968)
G	A	F	52	Casada Dos hijos	Prof. de Prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. de Enseñanza Primaria ENS1.(1976) • Lic. en Cs de la Educ. UBA (1993) • Esp. en Planeamiento UTREF. (2008)
H	B	M	45	Soltero	Prof. asesor de Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. De Historia ISPJVG (1986) • Contador Público Nac. UBA (1991) • Mag. esp en Ha arg. ISPJVG. (2007)
I	C	F	49	Casada Dos hijos	Prof. asesora de Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. de Matemática y Astronomía ISPJVG (1982) • Lic y Prof. En Educ. UCA (2000)
J	A	F	46	Casada	Prof. asesora de Ciencias Naturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. en Cs. Naturales. CONSUDEC (1978) • Lic. en Biología UBA (1985)
K	C	F	50	Casada Dos hijos	Coordinadora de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. en Fa. y Pedagogía ENSN1. (1980) • Psicopedagoga IES (1985)
L	B	F	53	Casada. Dos hijos	Coordinadora de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. Ens. Primaria EN 1 Avellaneda (1971) • Prof. en Cs. de la Educ. UBA (1983)

Las escuelas normales en las que estos docentes se desempeñan se encuentran en la zona sur de la de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las escuelas receptoras de sus residentes pertenecen a Distritos Escolares también de la zona sur⁵⁹: 3; 4; 5; 19 y 21.

Cabe destacar que la zona sur es la que presenta el panorama más desfavorable en cuanto a sus condiciones de vida. A continuación se señalan algunos indicadores socio-demográficos que dan cuenta de ello:

- La mortalidad infantil⁶⁰, si bien ha descendido notablemente en los últimos treinta años, marca una diferencia geográfica que da cuenta de que en la zona sur de la ciudad esta problemática acompaña condiciones sociales y educativas desfavorables: la baja educación de las madres es uno de los condicionantes asociados a esta problemática (GCBA, 2004: 9).
- El nivel educativo alcanzado por el jefe de hogar, se vincula también al porcentual de asistencia y abandono del sistema de los hijos/as⁶¹; el caso del Distrito 19, seguido del 21 y del 5, es el que presenta el más alto porcentaje de población con educación incipiente⁶².
- La mayor cantidad de asignación de becas de comedor gestionadas tanto en el nivel primario como inicial es del DE 19, y corresponde a un 75% de la matrícula, mientras que el resto no llega en muchos casos al 20%.
- En relación al rendimiento del sistema, se destaca lo siguiente: solo el 80% de los alumnos salidos del DE 19 pide el pase a otras escuelas, esta salida “sin pase” es una aproximación a la condición de abandono del nivel primario. El DE 19, seguido del 18 son en términos comparativos los que pierden mayor matrícula, un 3% en ambos casos, registrándose una mayor pérdida en 1º, donde se concentran la mayor cantidad de repetidores (GCBA, 2003). Los abandonos y posteriores reingresos o repitencias

⁵⁹Esta distribución es resultado de un acuerdo llevado a cabo entre los Coordinadores de TCPD de las ENS y ratificado por la Dirección General de Educación Superior (DGES), quien posteriormente informó a la Dirección del Área de Educación Primaria (DAEP) (Fuente: Reunión de coordinadores de TCPD, agosto de 2006).

⁶⁰ La mortalidad infantil postnatal se encuentra vinculada a condiciones ambientales y sociales desfavorables.

⁶¹Mientras que en los hogares cuyos jefes/as han completado el nivel medio de la asistencia es del 99,1%, en los hogares con bajo nivel educativo de los jefes/as (hasta primaria incompleta o sin instrucción) la asistencia es del 93% (Fuente: INDEC 2001, en GCBA, 2004 N°2: 12).

⁶²DE 19: 9.0%; DE 21: 6.6% y DE 5: 6.4% de población con 15 años y más con educación incipiente, que nunca asistió a establecimientos educativos o que habiendo concurrido dejó de asistir y tiene hasta 3º aprobado. De acuerdo a l CNP, año 2001 (GCBA, 2004:7).

acumuladas determinan un alto porcentaje de sobreedad, problemática asociada con la pobreza especialmente para el 1er y 2do ciclo de la escolaridad primaria.

Todo ello señala que el contexto de ejercicio de las prácticas de formación se da en escuelas públicas que reciben a población de sectores humildes y con indicadores educativos que evidencian una problemática social y educativa difícil.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3: Los profesores formadores de residentes: Construcción de una identidad profesoral

“El juego reflexivo de la narrativa reconfigura la identidad dinámica de una persona y podrá incluir la mutabilidad, le peripecia, el devenir, sin perder de vista la cohesión de una vida” (Arfuch, 2002:24).

En este capítulo iniciaremos el trabajo interpretativo de las entrevistas efectuadas. Haremos foco en los sentidos que para los docentes formadores se asocian a esta decisión de haber ejercido y ejercer la docencia; significados que son reflejo de la identidad de los sujetos formadores, y como tal se caracterizan por ser relacionales, contingentes y dan cuenta de momentos en su vida en una construcción nunca finalizada.

Como estrategia de lectura, exploramos las entrevistas en busca de los significantes estructurantes de las producciones discursivas que aparecen ligados a la formación de estos docentes y a su trayectoria profesional. Con esto pretendimos indagar algunas concepciones que los grupos de formadores sostienen en torno al ejercicio de la docencia y en función de las cuales interpretan lo que sucede y les sucede en las prácticas⁶³.

Sobre el final, desarrollaremos algunas conclusiones que se desprenden del análisis presentado en cada uno de los apartados, para luego continuar en el próximo capítulo con la mirada que estos docentes formadores depositan en las nuevas generaciones.

3.1. Docencia: ¿Opción o posibilidad?

Haremos referencia en este apartado a la decisión de elegir la docencia, cómo llegan los docentes formadores a elegir esta opción profesional, cómo se relaciona con sus gustos, sus posibilidades signadas por el momento histórico, por el lugar social, por su género (sobre todo en el caso de las mujeres), a fin de establecer relaciones con los sentidos que acerca del ejercicio de la docencia fueron construyendo a lo largo de su experiencia como docentes.

⁶³En lo que sigue, los tramos de las entrevistas citados textualmente serán colocados entre comillas. Las palabras o expresiones que dentro de esas citas textuales se pretenden resaltar se señalarán con negritas, y los fragmentos del propio texto que se deseen destacar se indicarán con cursiva.

La primera distinción que surge en los doce docentes entrevistados, es en relación a la tarea que desempeñan en el espacio de la Residencia, lo cual nos permite diferenciar dos grupos: los profesores que se desempeñan como profesores de práctica y los profesores que cumplen tareas de asesoramiento. Esta primera distinción en relación a la tarea, la veremos reflejada en la decisión de elegir de la docencia.

En relación a la composición etaria de las nueve profesoras de práctica, cinco de ellas: B, C, D, E y F, obtuvieron su formación como Maestra Normal Nacional en el nivel medio de enseñanza, cuando luego de tres años de un ciclo básico común la alternativa dominante ofrecía a los jóvenes el bachillerato o el magisterio. El resto: G, K y A adquiere su formación como docentes en el nivel terciario, obligatoria a partir de 1969.

Los Profesores de práctica del primer grupo así se refieren a esta cuestión:

“En realidad desde el secundario, soy maestra normal nacional, no elegí ser docente a los 12 años. Entré al normal porque **tenía que estudiar algo**, quedaba cerca de mi casa... Así fue. No fue una elección, **imposible elegir en el secundario.**” Al terminar el nivel medio, decide continuar estudiando y se recibe de Maestra Especializada en Pedagogía Enmendativa⁶⁴, una carrera no percibida como tal que marca su inclinación hacia el campo psicológico: “Después me gustó, me sentí que era, estaba el instituto ahí cerca, tenía un acercamiento a todo lo que era Psicológico, a la parte de enfermedad, me pareció que podía ser, no estaba decidida todavía a entrar en la Universidad, y eso fue como **“un puente a.”** Para la docente D, elegir la docencia no fue una decisión acompañada por el aliento de su familia, su padre comerciante la orientaba hacia actividades de carácter técnico instrumental consideradas en ese momento indispensables para puestos de trabajo de carácter técnico profesional: “Mi papá me decía: “Vos tenés que estudiar taquigrafía e inglés, y con eso **vas a ser alguien en la vida**, vas a ir muy bien”. Adquirir habilidades y conocimientos de valor económico constituía una preparación adicional que se correspondían con una retribución económica diferencial, la educación constituía una inversión

⁶⁴ A partir de la segunda mitad de los años veinte, se produce toda una reorientación hacia los problemas que presentaban los "niños difíciles": el niño que no aprende, los anormales y subnormales. Aparece una nueva figura profesional, la del educador de anormales (Rovaletti, A. "Panorama psicológico argentino". En CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, N° 15, año 1998, p.79-108).

cuyo principal objetivo era alcanzar una renta individual y social⁶⁵. La no elección de la escuela normal y el consejo paterno llevaría a pensar que en el caso de esta entrevistada, más que apostar a la adopción de una profesión, el criterio familiar es el de *asegurarle un título* que le permitiera trabajar y le abriera la posibilidad de ingreso a la Universidad. “El ser alguien” desde la perspectiva familiar de esta docente, se relaciona con el progreso económico, consecuencia de una preparación específica. Recibirse de maestra, fue consecuencia de haber finalizado en nivel medio, como ella lo expresa: “*un puente a*”. La inclinación hacia el campo psicológico la orienta hacia la elección de la carrera universitaria y la reafirma en el campo educativo.

Para la docente E, hija de padres inmigrantes, el recibirse de maestra normal también fue una posibilidad accesible signada por el momento histórico y por el lugar social. La educación para esta docente, como para muchos otros, constituyó una *posibilidad de ascenso social*, un puente hacia los estudios universitarios que en un primer momento parecían alejados por su pertenencia a un hogar humilde: “Mis padres eran inmigrantes con una formación primaria. Siempre sí tuve el apoyo, el respaldo de ellos... Era lo que me gustaba y aparte, era una posibilidad... en ese momento no sabía si podía seguir estudiando o no. Entonces, al menos... sabía que por ejemplo en ese momento perito mercantil no era lo que me gustaba, la otra era bachillerato pero implicaba seguir en la Universidad y yo... no... proviniendo de un hogar de clase.... mi padre operario... **en ese momento no sabía hasta donde podía después seguir....** De hecho, después seguí en el profesorado. Antes de terminar el secundario ya estaba trabajando en adultos”.

Los discursos de las docentes D y E se encuadran en la relación entre educación y movilidad social: a través del esfuerzo individual era posible lograr la inclusión y el ascenso social. El título de maestra obtenido al finalizar el secundario, para la docente D no constituyó una elección (“Entré al Normal porque quedaba cerca de mi casa”), sino un título de nivel medio que posibilitaba el acceso a otros estudios más rentables económicamente; para la docente E constituía la posibilidad accesible de trabajar en una tarea aceptada para la mujer, a la par que

⁶⁵Las concepciones desarrollistas fueron fuertemente hegemónicas hasta mediados de la década de los '70. Algunas premisas según su creador: 1) Los trabajadores se han convertido en capitalistas por la adquisición de conocimientos y habilidades que tiene valor económico. 2) Las diferencias en las retribuciones se corresponden estrechamente con diferencias existentes en el grado de educación, lo cual indica que uno es la consecuencia del otro (T. W. Schultz, citado en Filmus, 2000:67).

continuar con otros estudios más extensos y costosos. En ambos casos, el elegirse como docentes fue posterior a su titulación: se relaciona a los estudios que realizarían a continuación del secundario, mientras ya trabajaban como docentes⁶⁶.

Los testimonios siguientes dan pistas sobre las relaciones entre docencia y género; de lo expresado por estas docentes, pueden establecerse vinculaciones con el discurso hegemónico respecto a la mujer educadora presente en el origen del sistema educativo según el cual la presencia de la mujer se relaciona con distintas causas: a) las mujeres “naturalmente” moralizaban a la sociedad y se abocarían con entusiasmo a la moralización de los niños; b) las mujeres eran “trabajadoras baratas” en un contexto de extrema desatención de la educación pública y c) las mujeres comenzaban a presionar por más espacio en el mundo público y tenían pocas alternativas laborales no amenazantes para su moralidad. La escuela sería un ámbito protegido, altamente controlado y formalizado, que constituiría una opción de profesionalización “moralmente aceptable” (Morgade, 1993: 52-3).

La docente C expresa que el mandato familiar pesó en el momento de la elección del secundario, una escuela religiosa de monjas dominicas en el que el único bachillerato era docente. Vincula esta decisión a su condición de mujer, ya que para su familia, la escuela pública consistía en una opción para ambos sexos en el nivel primario, no para el secundario y “elegir la escuela, era elegir el destino”. Lo religioso y lo moral como “lo aceptable socialmente” se ligan a lo educativo: “Estaban las religiosas y esas otras mujeres que trabajaban en la escuela.... y las artistas en el cine”. La docencia entonces constituía una *opción laboral moralmente válida para una mujer*. Opción y destino se entrelazan en los sentidos atribuidos a la decisión de ser docente: “Un destino laboral (posible), si tenés que elegir trabajar”. Una opción laboral decente y con ella la posibilidad de ascenso social, de independencia económica.⁶⁷

Una tarea familiar, conocida y cercana a su entorno es lo que evidencia la docente B: “Me gustó siempre. Esto era...como **una cuestión familiar**. Cuando hice las prácticas, me encantó

⁶⁶El criterio de “asegurar un título”, señalado por Ezpeleta al referirse a gran parte de la población femenina de las capas medias argentinas estudiantes de la escuela normal, más que apostar a la adopción de una profesión implicó, además de abrir la posibilidad del ingreso a la Universidad, el operar como reserva laboral en coyunturas apremiantes (1991:65).

⁶⁷Morgade (1993: 54) destaca que en las fuentes históricas consultadas en su investigación, se hace referencia a una alta proporción de mujeres solteras entre las maestras, así como de mujeres provenientes de sectores de bajos recursos: “La escuela normal, ha creado para la mujer, particularmente para la hija de familias escasas de recursos, para la representante del hogar humilde, una verdadera carrera de mejoramiento intelectual, social y económico” (Monitor, 1914).

trabajar con alumnos, y cuando todavía no me había recibido trabajaba en una iglesia en San Antonio de Padua haciendo apoyo escolar. **Yo convivía con la tarea de enseñar**, tenía familiares que trabajaban en la docencia y amigas de mi madre”. B manifiesta que más que una opción deliberada, la inclusión en la docencia surge como la *continuidad y la consecuencia* de la elección del secundario: “a partir de tercer grado cambio de escuela al Sagrado Corazón porque mi madre quería una formación religiosa; yo ya me incluí en la escuela con esta salida”.

Para la entrevistada F, la elección de la docencia se vincula al hecho de ser mujer, en ese momento y lugar: “teniendo en cuenta que vengo de una provincia como Santiago del Estero donde **parecía que todas las mujeres iban a la escuela Normal**”; considera también que antecedentes familiares reforzaron esta elección ya que dos tías ejercían como maestras. Es evidente la *naturalización del papel educador de la mujer*; el título normalista era un “seguro de vida”: capital cultural para el matrimonio y la movilidad social ascendente (Yannoulas, 1996: 46).

Según Mignone el ingresar a los catorce años a la escuela normal, es una característica que esta institución comparte con otras instituciones creadas hacia fines del siglo pasado como la Escuela Naval y el Seminario Diocesano. Las profesiones correspondientes a ellas se caracterizarían por estar en un nivel inferior en la escala de prestigio en relación con las profesiones universitarias. Lo particular es que tomaban al futuro profesional en una edad temprana con el propósito de introducirlos en una “subcultura profesional” (Mignone en Pinkasz, 1989: 124-5). En el caso de nuestras entrevistadas C, D, E y F, la inducción a esta subcultura se produjo a los doce años y en el caso de la entrevistada B mucho antes, a los ocho.

De las profesoras recibidas en el nivel terciario, dos de ellas pertenecen a las primeras promociones y destacan esta formación en relación a la formación normalista del nivel medio.

Así lo expresa la entrevistada L: “Quise ser maestra desde chica, en mi casa no querían. Terminé el bachillerato, quería seguir estudiando sobre educación y fui a una escuela “normal”, oponiéndome a mi familia. Me recibo de “Profesora para la Enseñanza Primaria” en la Escuela Normal de Avellaneda; me gustaba, una vocación. Me gusta enseñar, me siento altamente gratificada: además de hacer lo que me gusta, me pagan”. Simultáneamente al cursado de magisterio ingresa a la Universidad, pero vio interrumpido sus estudios por el proceso militar: “Justo cuando estaba en la residencia cerraron la Facultad, lo cual me vino muy bien porque

pude dedicarme”. En su proyecto de vida personal, combina el matrimonio y la llegada de los hijos con su formación y trabajo: “Luego retomé y antes de casarme, me recibí de profesora en Ciencias de la Educación...Trabajaba en dos cargos como maestra de grado y especial, tuve a mis tres hijos con un año de diferencia, me desconecté entonces siete años de la docencia y me dediqué gratamente a ser mamá hasta que el último entró al jardín. **Uno es una persona y no es solo docente...** es una persona... uno siente que si no se pierde otras cosas, otras realidades. Tener una familia, son exigencias. Cuando volví a la docencia empecé a dictar de a poquito, mientras organizaba mi trabajo con mi casa”. Las dos situaciones que implicaron una interrupción o alejamiento tanto en su formación como en el ejercicio laboral, se relacionan con la forma en que esta docente se involucra con la docencia: dejar la Facultad, le permitió una mayor dedicación en su residencia, la interrupción temporaria del trabajo por la demanda familiar, fue necesario, ya que no quería descuidar ambos aspectos que considera constitutivos de su persona. La docencia en su caso, configura una *elección ratificada* en los distintos momentos de su vida.

“¿Por qué elegí ser docente? Simplemente te voy a decir porque me encantaba...de chiquitita jugaba a ser maestra y era una actividad que me encantaba”, expresa la entrevistada G, quien enfatiza con orgullo su preparación docente y la escuela normal en la que se recibió, sello de lo que considera su preparación profesional: “Soy **primero que nada... Profesora para la Enseñanza Primaria**, recibida en el Normal 1, 1976, Plan 273⁶⁸, fuimos la segunda promoción del plan.” Orgullo que se relaciona con la formación terciaria: “Profesora...” Su formación inicial es caracterizada como progresista en relación al contraste que implicó su formación universitaria en el contexto de la Dictadura: “creo que entre los estudiantes nos conteníamos mucho para... soportar cátedras “insoportables”, **había llegado a ver autores en el profesorado que en la “facultad” habían desaparecido**”. En ese momento el discurso oficial le otorgaba a la escuela, y sobre todo a la Universidad, el haber ocupado un rol muy importante en la generación del “caos social” de los inicios de la década del 70; la “Restitución del orden en las Universidades” (Documento “Terrorismo en Argentina” en Pineau, 2006: 46) constituía “una de las medidas

⁶⁸El Plan 273 de Formación Docente remite al año 1971, impregnado por enfoques tayloristas acordes a la ideología desarrollista del momento, es aprobado en el gobierno militar de Lanusse. Constituye un intento de profesionalizar la formación docente al pasarla al nivel terciario, intento que quedara subsumido en la lógica tecnicista al configurar la enseñanza como una cuestión de racionalidad técnica sin análisis del contexto ni de los sujetos involucrados.

prioritarias para reconstruir la educación argentina”, implicaba el disciplinamiento y la eliminación de lo que se consideraba subversivo⁶⁹.

La entrevistada A, la más joven del grupo, al referirse a los motivos por los cuales eligió la docencia expresa: “Podría darte varias respuestas acerca de por qué elegí ser docente: Cuando entré al profesorado te hubiera respondido porque me gustaban los chicos, me gustaba y no sabía por qué”. Identifica entre sus primeras imágenes docentes en relación a su escolaridad primaria, la de “Jacinta Pichimahuida” asociada a la figura docente presente en el momento previo al ingreso a la formación terciaria: “Tenía esa imagen cuando salí del secundario...” Una imagen ideal, una maestra dulce, joven, bonita, querida por sus alumnos, con quienes mantiene un vínculo de respeto, admiración y afecto, una imagen televisiva de una situación escolar que se abstrae del contexto represivo de ese momento, los finales de la dictadura de 1976. Imágenes ideales pertenecientes a una escuela en la que el horror quedó afuera; la tarea docente era vista como un ejercicio apolítico, sustentado en el respeto al orden. Desde el presente, afirma con convicción: “Yo sabía que quería ser maestra... Mis familiares me desalentaron: “¿maestra vas a ser?...” Señala que mientras cursaba el profesorado, se planteaba continuar estudiando: Quería estudiar Filosofía y en el profesorado dije **“voy a ser coherente y voy a seguir Ciencias de la Educación”**. Su formación académica la llevó a enriquecer los motivos iniciales relacionados a la elección de la docencia: “Y ahora me interesa el ingreso del sujeto a la cultura letrada, qué sentidos, significados, imágenes, sensaciones adquiere, y que **de otra manera no llegaría a ser lo que es.**”⁷⁰ La educación deviene en la posibilidad de que el sujeto se constituya como tal, que adquiera entidad, existencia; lo opuesto es la no existencia. Una respuesta que refleja su mayor formación, que le posibilita asumirse como docente a los ojos de su familia. Entidad para sus estudiantes y entidad para sí misma.

En el caso de las docentes L y G puede observarse que ambas destacan su pertenencia al *nuevo grupo de profesores titulados en el nivel terciario* y valoran el concurrir a la escuela normal para formarse, seguramente en relación a la tradición que en formación de maestros

⁶⁹ “Si bien la categoría “subversivo” nunca termina de ser definida – de hecho para el esquema represivo todo podía serlo-, se utilizaba para hacer referencia a ciertos tópicos opuestos al “ser nacional” y a nuestro modo de ser “occidental y cristiano”. [...] Engarza significantes como drogadicción, juventud, literatura comprometida, rock, desaliño, crisis de la familia, pérdida de valores, comunismo, relativismo, pornografía, inmoralidad, hedonismo, frivolidad, libertad, trabajos grupales, campamentos e ingreso irrestricto” (ib.:44).

⁷⁰Esta expresión de la docente hace referencia al texto de Larrosa citado en el apartado teórico, posiblemente haya sido leído por la misma.

ambas instituciones detentaban, de hecho L apreció el poder dedicarse “por completo” (sin otros estudios o familia a cargo) a la residencia, revalorizando el lugar de la practica en la formación, por sobre la formación académica, y G destacó su formación en el profesorado en comparación a la formación universitaria cursada en el periodo de la Dictadura. En cambio A ingresa a la universidad al mismo tiempo que al profesorado, buscando seguramente una mayor formación académica que la brindada por su escuela normal (posiblemente motivada también porque su familia no valoraba la elección del magisterio como opción profesional). En los tres casos, se observa la motivación hacia la elección de la docencia, un interés que se reafirma en la decisión de estudiar después del nivel medio y en continuar formándose posteriormente.

Por último, nos centraremos en el grupo de profesores asesores: I, J y H, quienes a diferencia de los profesores de práctica cuya primera formación es la de maestros, son profesores expertos en una disciplina recibidos en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” orientado hacia la docencia en los niveles medio y/o superior. Su inserción en el espacio de la Residencia tiene la finalidad de realizar el asesoramiento curricular específico en su disciplina a los estudiantes; el seguimiento a los alumnos se efectúa en el Instituto formador antes y después de la Residencia en el espacio de taller y durante la Residencia en la escuela primaria acompañando en el asesoramiento y en la observación de clases del área.

Para las dos docentes asesoras, la irrupción de la Dictadura interfiere en su elección profesional:

En el caso de I, docente de Matemática, si bien reconoce su interés por la docencia, “siempre me gustó enseñar”, destaca que el profesorado de matemática fue una *segunda opción* dado el contexto político de ese momento: “Yo empecé en el ‘75 era una época de la vida del país muy difícil... Me hubiera gustado seguir a lo mejor también arquitectura...” Una *opción segura*, sin riesgo de vida: “...pero en ese momento, era muy difícil llegar hasta arquitectura por las cosas que estaban pasando, por las desapariciones, los problemas que había en la Facultad de Ciencias Exactas”. Señala que ya recibida continuó formándose en el área: “Siempre necesité saber más, continué estudiando todo lo que tenga que ver con Matemática porque me gusta”. El trabajar en capacitación docente la llevó a emprender nuevos estudios: “Siempre fui muy innovadora en mis cátedras y en la editorial La Obra se me convocó a escribir artículos y a hacer capacitación docente al interior del país. Yo estudiaba mucho para poder fundamentar todas mis

nuevas teorías y realizaciones... y siempre me desafiaban las de Ciencias de la Educación, porque eran las que sabían didáctica y yo nada más era profesora. Llegó un momento en que dije: “estudio tanto y sin ningún título”, entonces me puse a estudiar con un título”.

Para J, docente de Biología, el ingreso al profesorado constituyó también una *segunda opción* limitada a las circunstancias: “Soy profesora en Ciencias Naturales y Licenciada en Biología. El profesorado de Ciencias Naturales lo hice en Consudec y la licenciatura en Biología en la UBA. Terminé en el 78 el profesorado y en el 85 la licenciatura, uno a continuación del otro. Yo terminé mi secundario en la época en que Exactas se cerró, era un lugar muy politizado, tampoco pude entrar en Avenida de Mayo, porque también estaba cerrado. Siempre mi intención fue entrar en la universidad. Empecé al revés porque no estaba abierta la universidad, si no, no me hubiera metido en el profesorado directamente. Dentro de todo realizar un profesorado de Ciencias Naturales no era peligroso, la temática no les resultaba peligrosa a los militares en ese momento. Yo me metí en un profesorado católico, que no iba a molestar a nadie.” Aunque no fuera su primera elección, el interés por la docencia se manifestaba en su caso: “Mi intención siempre fue hacer docencia, aún metiéndome en la licenciatura”. Interés asociado a su pasión por la disciplina: “Nunca me imaginé como maestra. En realidad yo entré al profesorado por la Biología, lo que me apasionaba era la Biología. Pero además me encantaba esta cosa de la relación con el otro”. Ambos intereses se unifican en sus elecciones: “la licenciatura era algo que me importaba porque yo también creo **para ser docente tenés que tener una fuerte formación disciplinar.**”

H, docente de Historia, recuerda respecto a su decisión de ejercer la docencia: “En realidad no fue una decisión voluntaria en principio porque **no me parecía que fuera una tarea para que yo realizara**; desde el rol de alumno visualizaba como que la tarea de ellos era poco apreciada por lo tanto no tenía ganas de hacer este tipo de actividad”. El desprestigio al que asociaba la carrera y la tradición familiar inclinaban a H hacia una carrera tradicional, sin embargo las circunstancias y el decidir mantenerse ocupado en el estudio, determinó su ingreso no pensado a la “carrera de Historia”: “Cuando tuve que ingresar a la Universidad di el examen de ingreso para Económicas que era eliminatorio y ante la posibilidad de desaprobado y estar un año sin estudiar, pensé en hacer un ingreso alternativo, dentro de las materias que tenía que rendir estaba Historia y si bien no era la materia más importante para mí, la que más me gustaba en primer lugar era Literatura, decidí por mi interés de escribir, seguir Historia. Aprobé el

examen de ingreso en Historia e ingresé a la carrera, en cambio en Económicas, no”. H se refiere a la “carrera de Historia”, no al profesorado, lo cual da cuenta del énfasis puesto en lo disciplinar. Según relata, el interés en el ejercicio de la docencia devino más tarde: “Había un mandato familiar de estudiar Económicas, rendí nuevamente el ingreso, lo aprobé, estaba la posibilidad de dejar Historia pero ese primer año en Historia me permitió ver que yo lo que yo había estudiado en el secundario era muy distinto a lo que era realmente la Historia. Si bien ingresó como un elemento temático en el interés por escribir, mi interés por la Literatura murió en mi interés por la Historia, por la disciplina, y **con el correr de los años en el interés por la enseñanza, la Historia en este caso y con el correr del tiempo cuanto más conocía en Ciencias Económicas, mi interés en la docencia como un instrumento de transmitir conocimientos a un tercero de esos temas**”. El interés inicial en la Historia se asocia al conocimiento en esta disciplina, luego surge el interés por la enseñanza independientemente del contenido (H señala haber dado clase de Geografía, Formación Cívica, Economía y otras materias del área contable). H enfatiza: “**No quería ser docente**. Con el correr de los años fue una decisión personal el terminar la carrera de Historia, ser docente y aun cuando se me ofreció que dejara la carrera de contador, continuarla, porque no me parecía incompatible una carrera con otra. Con el correr del tiempo en realidad aproveché la información que había obtenido y la formación en Económicas para poder enseñar materias de esa área”. El énfasis puesto en el *conocimiento disciplinar como condición para la enseñanza* es destacado por este docente.

En los tres casos la docencia constituyó una *segunda opción*, resultante de la situación política del momento en los casos de I y J, en el caso de H, se vinculó al interés disciplinar. Es el gusto por la disciplina el que lo llevó a interesarse luego por la enseñanza. Los tres enfatizan el componente académico, el gusto por la docencia se asocia al gusto por la disciplina y el saber.

A partir de lo expresado por estos docentes, retomaremos las reflexiones efectuadas acerca de la configuración de la elección de la docencia en relación a las particulares condiciones históricas y sociales que signaron de diversas maneras las decisiones y oportunidades de estas personas.

En el primer grupo de docentes, el “recibirse de maestra” no constituye una opción inicial, sino que se presenta ligada a la finalización del secundario, “elegirse como maestra” es posterior, se vincula a la práctica profesional, a descubrir el gusto por enseñar. La introducción temprana a la subcultura profesional de la escuela normal con un magisterio predominantemente femenino, refuerza la naturalización del lugar de la mujer como educadora.

En el segundo grupo, la formación terciaria instituye una nueva legitimidad para ejercer la docencia, la cual se configura como opción profesional, portadora de un nuevo prestigio. La profesionalidad se vincula a las características que adquiere la formación: un perfil eficiente, orientado a la adquisición de competencias instrumentales eficaces para la enseñanza y el aprendizaje. En los límites de este grupo se encuentra A, para quien la formación terciaria ya tiene larga data, y se presenta desvalorizada frente a los estudios universitarios.

El grupo de profesores asesores se diferencia con claridad de los otros en tanto la docencia no constituye una elección en primer lugar, sino que configura una segunda opción por dos motivos diferentes: las circunstancias del contexto político represivo que se manifestó en el cierre de la Facultad elegida y en la restricción en el ingreso a la universidad, y en el plano personal en relación a las posibilidades existentes, la docencia se presenta como secundaria al interés por el conocimiento disciplinar.

Nos queda continuar ahondando en los sentidos que estos docentes fueron construyendo en relación al ejercicio de la docencia a través de su trayectoria profesional, y revisar la especial configuración que fue tomando esta decisión en el transcurso de su experiencia de vida.

3.2 Resabios de la “buena maestra”

En el discurso de los docentes entrevistados, se perciben referencias a la tradición normalizadora disciplinadora, la cual convive con otras tradiciones y tendencias que configuran modos particulares de entender la docencia.

Las reminiscencias vinculadas al carácter religioso de la docencia son evidentes en la profesora A para quien el docente es quien “salva a otros y se salva a sí mismo, buscando la verdad a través del diálogo sincero”. El *maestro - salvador* lleva adelante su función civilizadora-misionera, difusora de un nuevo mensaje redentor. “Poder **encontrar tu propia**

vocación y dar la vida por ella. Dar la vida no en el sentido vulgar de dar la vida; es despegarse, plenificarse, **concretar aquello del hacer para lo que estás llamado**". Un llamado que es una misión, una vocación en el sentido religioso del término, a la que no es posible negarse. La entrega personal, el servicio hacia los otros, constituyen rasgos que dan cuenta de la trascendencia de la función social asignada al magisterio en sus inicios y que se manifiestan en el discurso de esta docente: "Me interesaba trabajar en escuelas **bien pobres**, porque tienen más necesidades y uno se siente más útil."

Al referirnos a su trayectoria formativa, A destaca a algunos docentes del profesorado: "De Susana De Marinis me maravillaba lo que sabía, era rigurosa, precisa. De Marta Marucco, el compromiso social, rigurosa con el trabajo con los otros; te devolvía los parciales corregidos, les dedicaba tiempo y atención. Susana De Marinis también, era más técnica; Marta Marucco más social por su formación académica y su compromiso social... En la Facultad, el estilo de vida, la posibilidad de decidir, el estilo "medio hipposo": somos todos jóvenes revolucionarios, somos re-jodidos, re-críticos, re-marxistas... aunque no fuera así". Identifica también otras experiencias como importantes: la formación y trabajo pastoral que continua desarrollando, la formación deportiva y la presencia de su familia en el seguimiento escolar: "En mi familia, mi mamá insistía en que cuando llegás de la escuela, **primero los deberes**, después la tv. Le daba más importancia al estudio que a la diversión...El deporte te da **tenacidad, disciplina**. Yo hacía gimnasia deportiva, tenis y entrenaba "de fondo": cuando decís no puedo, llego hasta acá y después me proponía correr más, superar el "punto de fatiga" y podés correr cualquier cosa y esto es de acá (de la cabeza)".

Disciplina, voluntad de superación, el "deber primero", compromiso social, rigurosidad, conforman parte de las experiencias de esta docente y se vinculan a su composición personal en relación al ejercicio de la docencia. Aspectos en los que se intensifica la presencia de características "morales y conductuales", por sobre las "racionales" lo cual se corresponde con el carácter sagrado de la misión del maestro y con la misión dominante asignada a los maestros normales en la etapa de conformación del Estado Nacional (Tenti, 1988:164). Un "deber" que se manifiesta en sus aspiraciones como docente: "Por ahora **quiero hacer bien lo que estoy haciendo**...Algunas cosas surgen cuando no se las espera. Yo quería ser maestra. Lo que más me gusta es el trabajo con otras personas...**todos podemos evolucionar, crecer, sentirnos mejor, saber más, modificar el medio**".

La potencialidad de la educación como herramienta de cambio, constituyó para la profesora B el atractivo que la impulso a la docencia: “Mis expectativas respecto a ser docente eran... yo las analizo desde ahora, y eran... producir **mucho cambio...**” Esta mirada de promoción social a través de la educación, de *utopía pedagógica* atravesaba las prácticas dotando de sentido y reconocimiento a la tarea desempeñada. La educación considerada como factor de cambio y el docente incluido en el proyecto social en una actividad que según reconoce en los grupos religiosos en los que se desempeñaba, estaba teñida de una mirada *asistencialista*⁷¹: “los medios en los que yo trabajé, eran medios muy carenciados con la mejor de las intenciones, pero sí, yo tenía una mirada utópica y asistencialista...por toda mi formación”. Un docente apóstol de la civilización, que desde el presente analiza la neutralidad política desde la cual concebía esta tarea: “Toda la teoría de Paulo Freire, por ahí no se lo mencionaba, pero se planteaba toda una cosa de lo social...**la mirada política no**. Fue típico de los ‘70, **una mirada social**, toda una cuestión de inserción... Aunque mi escuela secundaria fue muy rígida, pero se habían formado grupos de alumnos que trabajaban en apoyo escolar en la Iglesia”. En la importancia de la tarea asumida como una misión, en la que lo político quedaba excluido se manifiestan resabios normalistas que configuran sus pensamientos iniciales en relación a la docencia; estas cuestiones asociadas a la composición social (mayoritaria procedencia a la clase media urbana) y femenina del magisterio son señaladas por Tamarit como factores que “obstaculizaron históricamente la organización de los docentes como trabajadores” (Tamarit, 2002: 91).

Su inicio como docente se encuadra en el contexto de la dictadura militar y los hechos sucedidos constituyen para ella una marca que posicionan su accionar actual: “Yo había pedido: “Mi planta de naranja lima” para chicos de 6to grado, era una escuela muy carenciada y habíamos hecho rifas para que se compraran todos los libros, y me llama la directora para decirme que **no lo podíamos “usar”**. Entonces acordamos con ella con muy buen criterio que no hubiera nada escrito acerca del texto sino que lo trabajáramos oralmente.” En esta situación se

⁷¹Durante la década del '60, desde las posiciones más democráticas de la Iglesia Católica se abrieron espacios para el florecimiento de alternativas pedagógicas progresistas que se vincularon a la obra de Paulo Freire dirigidas a los sectores marginales, obreros y campesinos y en particular a los adultos analfabetos. Con el golpe de estado de Onganía, las experiencias innovadoras fueron clausuradas, pero en espacios privados continuó buena parte de la transmisión cultural generada. En algunos grupos católicos se leyeron los libros de Freire y los textos de lo que luego se conocería como “teología de la liberación” (Puiggrós, 1999).

traslucen algunas de sus concepciones acerca de la tarea del maestro, el papel liberador de la educación, la importancia de que los alumnos de esta escuela accedan a los libros, la decisión de usar el texto y cómo usarlo, el cuaderno como instrumento de control de la tarea del maestro, los márgenes de libertad que generaban los propios docentes y directivos, en síntesis: el posicionamiento en esta situación, una forma de *resistencia*⁷² al poder autoritario de la represión.

Esta docente, próxima a la jubilación, al mirar retrospectivamente su trayectoria da cuenta de los cambios en sus concepciones acerca de la tarea: *de un docente apóstol de la civilización a un docente trabajador de la educación*: “¿Un docente, hoy? No te quiero decir cosas del deber ser... Para mí obviamente, este trabajador de la educación tiene una tarea valiosísima e importantísima. Hoy lo veo desdibujado...” La importancia de la tarea educativa es destacada por esta docente, al mismo tiempo que reflexiona acerca de las condicionantes contextuales del ejercicio de la docencia: “Un maestro contiene ante todo... En la escuela se dan muchas situaciones de conflicto: se debe atender primero a esta tarea de contener y el enseñar... está en un segundo plano. Y creo que por allí hay algunos que dicen: “enseñamos a pesar de todo y con todo”, pero igualmente estos siguen dejando fuera a los otros que no acceden”. De acuerdo a lo relatado, podríamos expresar que esta docente se ha apoderado de la condición de trabajador de la enseñanza en tanto analiza la manera en que las condiciones de ejercicio de la docencia impiden que los maestros posean un grado significativo de control sobre los procesos y productos de su trabajo. La posibilidad de reflexión sobre lo transitado caracteriza su mirada actual, recupera experiencias y saberes: “Sí, ... en la primera etapa de formación tenía mucho de omnipotencia, de pensar que porque yo hacía alguna acción, iba a salvar y solucionar... Sí, en eso sí fui cambiando, cambiando en la cuestión de lo contextual, pero **el valor de nuestra tarea lo sigo sosteniendo.**” Una mirada reflexiva y un tanto nostálgica en relación a la pérdida del proyecto social y educativo compartido, pero no inocente respecto al lugar que la educación debe ocupar en la agenda de la política pública.

La importancia de la función democratizadora de la escuela primaria, es resaltada en el discurso de la entrevistada C para quien la escuela pública está vinculada a la *igualdad de oportunidades educativas*: “Siempre sentí que era una injusticia que algunos tuvieran

⁷²Señala Pineau que la escuela primaria muestra dos caras: una la cotidiana, con un clima más relajado, reuniones grupales y hasta asambleas de grado en ciertos casos, y la oficial, “mostrable a inspección”, con cumplimiento estricto de las normas (2006: 104).

oportunidades y otros no”. La búsqueda bien intencionada de progreso de las grandes mayorías, la creencia en un mundo mejor, más justo, atraviesa su práctica asumida con un *alto compromiso* desde su primer trabajo en 1964: “Mi primer trabajo como docente fue en La Matanza, en Villa Palito; me acompañó mi mamá. No tenía escuela; la gente del lugar ofrece casas, bares y la escuela estaba desparramada por la villa. La trastienda del bar me tocó a mí, en un espacio cedido por los vecinos”. *La educación como posibilidad de cambio y progreso* puede evidenciarse en las expresiones de esta docente, también la no implicación del Estado en relación a sectores sociales desfavorecidos y el protagonismo adquirido por los vecinos, la voz que se alza para reclamar el derecho a la educación: “Matanza se pobló porque la gente pidió escuelas, maestras tituladas”. Las referencias a su trayectoria académica guardan relación con el momento político por el que atravesó el país, la transición hacia la democracia, los desencuentros entre lo posible, lo permitido y lo prohibido, explica que como docente en actividad continuó con su *formación en la resistencia* en la época del proceso militar: “de manera casi clandestina...en las catacumbas”, constituyendo grupos de estudio⁷³ con profesores como Tono Castorina y Ana María Kauffman.

Reflexiona al final de su carrera sobre los condicionantes sociales y políticos en relación a su formación y a cómo llevó a cabo la tarea educativa: “**No trabajé en cualquier lugar, ni en cualquier época...** En la Argentina, los procesos democráticos no están cerrados”. Para esta docente, la escuela pública constituye “**un espacio de conformación de lo democrático a través de la palabra**”, un espacio que permite recuperar el sentido de la experiencia vivida y por vivir, escuchar otras voces, dar lugar a las personas. El trabajar en esta institución representa un espacio de *compromiso con lo público*, un espacio para que las voces silenciadas de sus alumnas inmigrantes tengan lugar; un espacio para recuperar otras voces: las de los chicos inmigrantes de países limítrofes a través de sus alumnas de práctica. Las palabras, los lenguajes signaron su vida: las monjas en su colegio, sus abuelos también catalanes, sus alumnas quienes hablan guaraní o aymará y que “recién ahora, a partir de los encuentros de relatorías aparecen, antes lo negaban”; los alumnos, de las escuelas primarias receptoras de residentes, muchos de ellos monolingües, y sus últimos estudios efectuados en Bolivia sobre educación plurilingüe. *La*

⁷³Los grupos de estudio constituyeron en el ámbito universitario, formas de resistencia a la dictadura, donde profesores cesanteados o graduados y alumnos con inquietudes se encontraban para formarse en los temas exonerados de las aulas, con libros prohibidos muchas veces entrados al país de contrabando con las tapas y las primeras hojas cambiadas (Pineau, 2006:104).

educación en este espacio es un compromiso vinculado a dar la voz, a permitir el ejercicio de la palabra de quienes no la tienen.

La educación como posibilidad de *cambio*, es también sostenida por la docente E, quien al referirse a sus expectativas iniciales en torno a la docencia señala: “**a través de la educación uno podía mejorar, progresar, yo y mi entorno también.** No te olvides que fui de otra década⁷⁴. Esa expectativa estaba”. El lugar del docente era un lugar valorado desde las expectativas de su entorno familiar y social. Al valor atribuido a la educación en general y a la escuela pública en particular se le suma su decisión de trabajar en contextos desfavorables, para extender la posibilidad de educarse a personas de menores recursos. Considera que su formación posterior le brindó elementos para comprender procesos macro educativos, así como para profundizar en el análisis de lo que acontece, “abrir la mirada”. Actualmente destaca su actividad en una ONG en la que colabora desde el área educación: “llega un punto en el que uno tiene que devolver lo que sabe y poder hacer cosas desde otro lugar, no siempre desde un lugar institucionalizado se pueden plantear y proponer cosas... interesantes”. Cuestiona las contradicciones “entre el discurso y el hacer, entre quienes diseñan la política tan alejados de la realidad” y si bien afirma que la “función de la escuela es transformadora”, circunscribe esta posibilidad de transformación a *decisiones individuales*, vinculadas al *compromiso*: “hay personas que todavía apuestan a cambiar, a mejorar, a transformar”. Un docente que considera que se “transmite en base a lo que se hace”, y así actúa como *ejemplo* frente a sus alumnos docentes: “Trato de ser coherente, yo le exijo que me hagan ciertas cosas pero **yo pienso que las tengo que hacer yo**.... si lo que queremos es promover alumnos pensantes, críticos, si el docente no está preparado a esto...”

El ejercicio de la docencia como una tarea de prestigio, vinculada al potencial que se le atribuía a la educación, es manifestado por la docente G, para quien en el contexto de su formación inicial, la educación era altamente valorada como instrumento para el progreso y el desarrollo económico: “apostar a este tema, la importancia que tenía la educación en ese momento... El docente cumplía una **función social importantísima, una figura jerarquizada y valorada.**” Para G su formación universitaria fue opresiva, vacía de contenidos, centrada en la

⁷⁴Hace referencia a su inicio en la docencia en 1966.

concepción de que el orden y la disciplina debían convertirse en funciones mucho más importantes que el proceso de enseñanza y aprendizaje: “Había un tipo...psicólogo que daba psicología general pero desde la visión cristiana, pero eso no era lo que más nos asustaba, lo que más nos asustaba es que era de “Tradición, Familia y Propiedad”: es una agrupación ultra católica, fundamentalista. ¿Sabés qué pasó? **Como mucha gente se fue, vino gente de la UCA,** de la Universidad Católica y fue... duro con algunas cátedras y entonces **a este tipo le teníamos terror, porque teníamos que dar como un discursito.** Yo la tuve que recurrar y fue una de las veces que yo estuve a punto de...Hubo materias...que yo decía, “**yo dejo, yo dejo, yo no puedo**.”” Con tristeza y enojo, esta docente se refiere al desmantelamiento de la Universidad pública, el cual silencia perversamente el horror, e instala con naturalidad la presencia de “otros profesores” para reemplazar “a aquellos que se fueron”, víctimas del terrorismo de Estado. Pineau denomina *estrategia represiva* a esta instrumentación de la política educacional, a cargo de grupos tradicionalistas, quienes se proponían restablecer los “valores perdidos” en el sistema educativo y hacer desaparecer los elementos de democratización y renovación cultural, sobre todo aquellos que habían irrumpido en la década de los 60 y 70. “Yo volvía en algún punto a lo que había leído en el profesorado... Freire no existió por ejemplo en la facultad, Piaget solamente lo veíamos en Psicología Evolutiva, te estoy hablando de autores en esos años. En Filosofía, que tuvimos dos o tres filosofías, **marxismo por supuesto ¡prohibidísimo!**”⁷⁵ Vergüenza, bronca, agotamiento, son los sentimientos que destaca en relación a ese momento: “Había veces como que me daba vergüenza decir los años en los que había estudiado,...**entré con la dictadura y salí con la democracia**”. El apoyo y la contención de su grupo de compañeros le permitieron sobreponerse a las circunstancias y continuar sus estudios.

Señala que sus ilusiones y expectativas iniciales (“iba a ser una maestra excelente”) no siempre se concretaron; reconoce la fragilidad de su formación al trabajar en un contexto desfavorable, lejos de las situaciones modélicas de sus prácticas como alumna del normal, el cual abandona para refugiarse dentro de lo conocido: “En un momento tuve una suplencia en una

⁷⁵ El marxismo ocupaba un lugar especial dentro de lo que se consideraba “subversivo”, al otorgarle los censores una mayor consistencia teórica y argumentativa. Identificado como el enemigo u oponente, configuraba un peligro introducido en la escuela por “docentes subversivos”. Las “Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza” (1977) y “Marxismo y educación”, documentos editados por el Ministerio de Educación y el Comando Mayor del Ejército son, entre otros, citados por Pineau en referencia a este tema (2006: 44).

escuela con chicos de la villa. Yo... no podía manejar al grupo y me fui corriendo a trabajar al Lengua, pero realmente porque **no me sentía capacitada**". El "trabajar como maestra" se vincula en ese momento a las condiciones ideales en que realizó sus prácticas de enseñanza, que luego contrastaron con las condiciones de trabajo reales: "hacíamos prácticas de ensayo en el Normal y la residencia en escuelas del Consejo de Educación, en una escuela que hoy podemos pensar de clase media, chicos sin dificultad... en relación a lo compleja que es hoy la escuela". El "no sentirse capacitada" se vincula a la representación de una formación que debía preparar, es decir, habilitar para resolver situaciones escolares desde una lógica tecnicista basada en la eficiente definición de los medios y el constante control de las etapas, en la que aquello que salía del circuito de lo previsto respondía a un desvío de lo normal y debía ser eliminado, sin propiciar el análisis ni la reflexión sobre lo ocurrido y encerrando la problemática del trabajo docente en el trabajo instructivo: "Los normales eran las escuelas innovadoras, cualquier experiencia nueva era donde primero se piloteaba". Surge en su discurso *la añoranza de la escuela normal que ya no es, a la irrupción de la realidad compleja, al desprestigio de la tarea docente*.

El maestro omnipotente, la creencia en el cambio y el progreso a través de la educación, el compromiso hacia los alumnos, el docente ejemplar, el trabajador de la educación, constituyen algunos de los sentidos otorgados a la tarea docente, percibidos en este primer apartado y que progresivamente podrán ampliarse y descubrirse con mayor cantidad de matices. En el caso de la docente A, pueden observarse connotaciones religiosas en su discurso, un docente que posibilita en el dar a otros que sean, que se humanicen y que adquieran existencia. Un docente que reconoce la pobreza y las diferencias sociales pero que no las problematiza, por el contrario son las que legitiman su tarea educadora/salvadora. Para la docente B, la reflexión y la mirada sobre sí acompañan su caracterización como docente, descubre en una mirada retrospectiva los condicionantes históricos y sociales que configuran el marco de posibilidades de actuación; la dictadura resignifica su tarea docente, como un espacio de posicionamiento frente a lo público y desarrolla mecanismos de resistencia que dan cuenta del valor otorgado a la educación. En el caso de la entrevistada C, la tarea docente se relaciona con el compromiso público de dar voz, de configurar una sociedad democrática a través de la palabra, Para la docente E, el compromiso asumido en esta tarea rebasa el marco del aula, de lo estatal y se extiende hacia otras actividades, en las que también continúa educando, posibilitando el cambio y el progreso. La docente G,

orgullosa de su “marca de origen”, se centra en lo que considera debía ser la escuela y la tarea docente, y añora esta percepción aun cuando admite el carácter utópico presente en la misma; la desaparición, la muerte, lo autoritario se presentan como opuestos a la formación y al estudio.

3.3. Docencia: Un modo de vincularse con otros

Hasta ahora, el análisis se centró en la historia de un vínculo con la docencia a partir de la formación y la experiencia profesional de los entrevistados. En este apartado, se propone un acercamiento a las cuestiones vinculares y afectivas, a las manifestaciones del “afecto magisterial”⁷⁶ en el espacio de la formación de docentes. Cuáles son los mandatos y estereotipos en relación a esta cuestión, cómo conciben los docentes formadores la relación entre docentes y alumnos en su propia práctica, para luego considerar estas cuestiones en la práctica de sus estudiantes en las escuelas de destino.

Los estudios de Abramowski (2010), acerca de la configuración de la afectividad en la escena pedagógica contemporánea señalan que a diferencia de prácticas áulicas magistrocéntricas (autoritarias y verticalistas), las pedagógicas psicológicas desde hace varios años, consideran que “es necesario *vencer la distancia* que separa a los maestros de los alumnos, creando y manteniendo *espacios y momentos de intimidad*” (Abramowski, 2010:20). Estas pedagogías configuran la concepción personalista o humanista en la formación de docentes (Diker y Terigi, 1997:116), tendencia que enfatiza la formación del profesor en la afectividad, las actitudes, el cambio personal y el vínculo que éste establece con sus alumnos; la Psicología Humanista se sustenta en la libertad, la elección, el crecimiento personal y el desarrollo de la salud emocional y mental⁷⁷.

Para la docente D, la educación promueve el *cambio*, un cambio que parte de la persona, del sujeto individual: “Si hay una posibilidad de cambio en realidad los primeros que tendrían que cambiar son los educadores; **cambiar de adentro**, de verdad... para poder restablecer un **vínculo que sea sanador**. Yo creo en el autoconocimiento: desde Sócrates “**Conócete a ti mismo**” hasta ahora.”; el *vínculo* entre personas que se conocen a sí mismas ocupa un lugar

⁷⁶ El afecto magisterial se refiere a la especificidad del afecto que los docentes sienten por sus alumnos (Abramowski, 2010:23).

⁷⁷ “Los programas de tendencia humanista enfatizan unas veces lo personal, otras lo relacional o las actitudes hacia el cambio (Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995), pero en todos los casos se enfatiza la insuficiencia del modelo tecnológico y la necesidad de autoformación del docente” (Diker y Terigi, idem).

central en el acto educativo. La búsqueda permanente de formación en el conocimiento personal puede reconocerse en el transcurso de su carrera como docente, desde la primera elección como maestra especializada en Pedagogía Enmendativa, la experiencia pedagógica en una escuela en Lanús, de la que rescata su crecimiento personal y profesional, la formación en grupos de aprendizaje, la carrera de Psicología Social, la de Formación de Formadores: “En general toda mi trayectoria de formación tuvo que ver más que con lo profesional, siempre hubo una relación entre lo personal y lo profesional, **siempre lo que aprendí me sirvió para mi vida**. No solamente para el trabajo. Siempre fue un crecimiento que me aportó a mi bienestar, el poder ver las cosas de otro lugar, abrirme la cabeza a...no puramente lo intelectual.” El “aprendizaje vivencial”, al que se refiere esta docente, es la base de la enseñanza que según Carl Rogers tiene un sentido personal en tanto aumenta la capacidad del individuo para comprender los hechos que son importantes en su vida e influir sobre ellos: “Ahora creo que ser docente hoy tiene que ver con **estar atento a uno mismo**, con registrarse como ser humano con necesidades, con posibilidades, con **registrar al otro**, con ser, saber para qué está ahí, que **no es solamente enseñar contenidos, preguntarse por los vínculos**, ayudar al otro en eso”. En el discurso de esta docente la cuestión afectiva adquiere centralidad, la dimensión de “lo humano” a la que hace referencia enfatiza que más allá de la tarea que desempeñan docentes y alumnos “son personas”, una “novedad” para la formación tradicional y tecnicista⁷⁸. El “*conocer al otro*” constituye un mandato que implica al docente de manera personal y afectiva, supone abrirse a las emociones e instalar lo privado en la escena pública. De acuerdo a los postulados rogerianos, el docente se constituye en facilitador que ayuda a otro a alcanzar su propio conocimiento y sus propias habilidades, debe ser una verdadera persona en relación a sus estudiantes, aceptar los propios sentimientos y así poder *conducir al alumno hacia adentro*, hacia su propio yo, de modo tal que pueda en virtud de ese proceso volcarse hacia afuera; al alcanzar los logros deseados, cambia la autoestima personal, aumenta y siente una sensación de bienestar que lo lleva a otros aprendizajes (Rogers, 1978): “Para mí es muy importante la persona, que **detrás de cada uno hay una persona**, que nosotros tenemos que llegar a cada una de esas personas” El ingreso al mundo íntimo, a las profundidades del yo psicológico, son manifestaciones del proceso

⁷⁸ Desde la tradición eficientista, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Basada en la psicología conductista, su labor consistía en simplificar el currículum prescripto en torno a objetivos de aprendizaje conductuales y medición de rendimientos, burocratizando la tarea docente (Davini, 1995: 29).

denominado *psicologización del yo*, desarrollado en el transcurso del siglo XX, que hace referencia a la apertura de un mundo íntimo que se explora sistemáticamente y que “conduce a una absolutización de la esfera individual que conlleva, a su vez, al adelgazamiento de la experiencia colectiva” (Catelli en Abramowski, 2010: 44). Si bien D confía en las posibilidades individuales de los docentes en generar un cambio (“un docente tiene una posibilidad de acercamiento de ayuda...”) identifica como expectativas no cumplidas: “Yo no veo que haya mucho cambio, a pesar de que pienso que hay una posibilidad de cambio, de hecho, no lo hay”.

La docente B analiza retrospectivamente su formación: “Mi formación tuvo mucho de tecnicismo... que era propio de la época⁷⁹,... En la Universidad no había participación; por ejemplo el profesor de Teoría de la Educación tenía una posición muy cerrada: daba la teoría, García Hoz estaba muy presente, y los alumnos teníamos que hacer actividades, observaciones, que tuvieran que ver específicamente con eso; otro profesor de Administración Escolar una persona muy rígida, muy estricta, poco diálogo en los encuentros”. Posiciones fijas de maestro–alumno, rigidez, falta de diálogo, imposibilidad de discusión, son las connotaciones que destaca en su discurso y que son revisadas desde este presente. “Fui variando mis ideas acerca de qué es ser docente [...] estas cuestiones que tenían que ver con el rol, con la omnipotencia”. Esta docente fue adquiriendo una nueva perspectiva en relación a su experiencia de vida como mujer, como madre, a situaciones concretas en la tarea de ser maestro, a las distintas experiencias formativas por las que fue transitando que le permitieron conocerse y revisar lo vivido, reconstruir su modo de ver la escuela y la actividad docente desde una perspectiva crítica y también esperanzada: “Los cambios se debían a un momento de mi formación, a un contexto histórico, a un momento mi vida, todo un crecimiento... Fui adquiriendo otros conocimientos, me dediqué mucho a trabajar a Paulo Freire, éso obviamente fue para mí muy movilizador.... la escuela de Pichón Riviere también me marcó muchísimo en cuestión de conocimientos, de subjetividad, de **poder trabajar me yo también para poder aportarles algo a los otros.**” La propia persona del formador es objeto también de trabajo para conocerse a sí misma, y así poder aportar a los otros y generar el cambio anhelado. La educación como relación con otros implica una relación personal de encuentro, de crecimiento, de relación con uno mismo: “**el maestro es**

⁷⁹ Esta docente se recibió de Maestra Normal Nacional en 1968 en un colegio confesional privado; estudió Ciencias de la Educación en Morón y se recibió en 1975; luego efectuó durante la época de la dictadura la carrera de Especialista en Planeamiento Educativo y en el año 1995 se recibió de Psicóloga social en la escuela de Pichón Riviere.

un sujeto que promueve al ser, éste tiene que ser el docente promover al otro, desde el interjuego con el otro, no imponiéndole un modelo, sino **reconociendo lo que él otro necesita**”.

Ambas docentes entrevistadas se encuentran ya cercanas a jubilarse, y desde este presente señalan que este modo de entender la docencia constituye una construcción personal efectuada en relación a distintas experiencias transitadas; la posibilidad de formarse en perspectivas teóricas psicológicas a partir del advenimiento de la democracia⁸⁰ fue para ellas significativo. Ambas destacan el vínculo en la relación entre el docente y sus alumnos y la educación como posibilidad de cambio individual que a modo de ejemplo constituirá la base del cambio de otros y progresivamente el cambio de la sociedad en su conjunto.

La docente F destaca su experiencia como maestra rural en Santiago del Estero en condiciones sumamente precarias, en una escuela rancho en la que enseñaba a “niños con tantas carencias materiales”, decisión que efectuó siguiendo a su tía directora de una escuela en una zona desfavorable, ya que en ese momento tenía la posibilidad de elegir trabajar en el centro. Esa experiencia le permitió “conocer la realidad” y descubrir que es posible enseñar en esas condiciones: “cada vez que lo recuerdo hasta **me emocio** porque tengo bien claras las imágenes de las caritas de esos chiquitos cuando ese año leían, escribían...” Niños carentes, frágiles, necesitados... una docente que ampara, protege y cuida. Afecto hacia los niños carentes en los inicios de la docencia, que en el presente, casi al término de su carrera, se traslada hacia las estudiantes del magisterio visualizadas también como “chicas carentes”⁸¹ en este caso de los conocimientos necesarios para la enseñanza: “es como que **se mezcla mi vocación docente con mi vocación maternal**. Porque las alumnas del normal C son más demandantes, me lleva más tiempo el asesorarlas... Creo que les falta preparación... Hay chicas que tienen un ritmo de aprendizaje muy lento.” Debilidad inicial de alumnos y estudiantes, pero que busca su

⁸⁰A partir del gobierno democrático de 1983, la función política de la educación se centra en la necesidad de transformar una cultura autoritaria mediante la transmisión de valores democráticos, reconstruir la escuela como ámbito de convivencia democrático fue el objetivo central de ese período (Filmus, 2000:78). Es en este contexto de recuperación de la participación como elemento básico para la constitución de la democracia institucional es que estas docentes efectúan su formación en la Escuela de Psicología Social, así como la formación en grupos de aprendizaje en el caso de la docente D.

⁸¹ Sobre este aspecto volveremos en el próximo capítulo. Apartado 4.3.

superación⁸², en tanto con la ayuda de la docente adquirirían autonomía y sería posible su emancipación respecto a su docente: los niños leían, escribían y los residentes demandaban para a su vez, dar a otros. “Contribuir a la formación, al crecimiento de los niños, de los jóvenes” constituían sus expectativas iniciales respecto a la docencia, en las que destaca el potencial de la educación y el compromiso afectivo asumido con sus alumnos, expectativas que se manifiestan algo inciertas en torno a su cumplimiento: “No sé si yo pueda ver esto, quizás la sociedad...es un trabajo **muy silencioso**, que uno no lo puede palpar”. Esta docente considera que el hecho de ser soltera le ha permitido dedicarse de lleno a la docencia, “No tengo compromisos de familia entonces es como que **dedico todo el tiempo a mi trabajo**, tanto fuera como cuando estoy en mi casa. No tengo ningún compromiso de preparar comida para nadie, de esperar a nadie.” Sentidos que se entrecruzan en relación al trabajo docente: “Maestra-Madre”, “docente-pastor” ambos hablan de abnegación, cuidado, protección, desinterés, de “entrega total” y se relacionan con los orígenes del magisterio. Al referirse a la constitución del discurso pedagógico moderno, Tenti expresa que “el magisterio no se define como una profesión sino como misión o sacerdocio. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto de un saber cuanto de una serie de cualidades de carácter ético-moral. La primera y más importante es la vocación. [...] Carácter “sagrado” del oficio de maestro y vocación como elementos constitutivos primarios se complementan y se presentan en todos los discursos que prescriben el perfil del maestro ideal. [...] De la vocación docente los pedagogos de la época decían que “solo el deseo de hacer el bien en el silencio y en el olvido es el móvil puro y verdadero de abrazarla⁸³” (1988:164).

El imperativo de “*querer a los niños*”⁸⁴ se hace explícito al referirse a aquello que le interesa transmitir a los futuros docentes: “Me interesa transmitirles la importancia del rol docente en la formación de los futuros ciudadanos que están a su cargo en este momento. Me interesa transmitirles que es importante **el compromiso con esta profesión, el amar esta profesión donde el centro sean los chicos, el respeto por los chicos**, contar hasta 10 antes de hablar frente a los chicos humillándolos”. Con esta expresión “*amar esta profesión*”, la docente

⁸² Abramowski diferencia el reconocimiento genuino de la debilidad del otro al considerarla como punto de partida, pero cuyo destino es un cambio de estado, de la victimización en la que se fija la debilidad como estado inalterable, del que es imposible salir (2010: 133).

⁸³ Una frase del año 1871, que bien podría corresponder a nuestra entrevistada.

⁸⁴ Este imperativo comienza a percibirse en los orígenes del sistema educativo argentino, el trato tierno hacia los niños desplaza la coacción física en la consecución de los objetivos educacionales, “la disciplina debe ser amablemente inducida” (ib: 74).

conjuga “*significados vocacionales*” de la docencia asociados a la entrega total, al apostolado, a la maternidad, con el “*profesionalismo docente*” que conlleva el respeto, el reconocimiento de los niños como personas, la evitación de humillaciones y malos tratos, rasgos presentes en la afectividad docente que se configura en los orígenes del sistema educativo y que posteriormente se afirman en la divulgación de las ideas pedagógicas del Movimiento de la Escuela Nueva y del Psicoanálisis en las primeras décadas del siglo XX: dando lugar a un reconocimiento de la naturaleza propia del niño, su libertad, necesidades e intereses, y criticando con énfasis a los adultos al considerarlos opresores de su espontaneidad: “El niño comenzó a ser objeto de miradas disciplinarias (en particular, de la Psicología) que toman como objeto de análisis la naturaleza propia del niño y discuten el fenómeno de la autoridad escolar, postulando la importancia del estudio del niño y de la renovación de metodologías, planes de estudio y normas escolares” (Carli, 2005:27). En palabras de nuestra docente: “En definitiva, **tienen que tener ganas de ser docentes** sino es mejor dedicarse a otra cosa porque hay que tener en cuenta que **uno está trabajando con personas y con personas tan importantes como son los niños**”.

La docencia como la posibilidad de relacionarse con otros, es lo que destaca J, docente asesora de Ciencias Naturales: “cada vez **le doy más peso a lo que tiene que ver con la relación humana entre yo, que en este momento la juego de profesora, y un grupo de gente que en este momento la juegan de alumnos, porque confirmé que cuanto mejor es la relación humana, mejor y más aprende la gente**”. Destaca la importancia de aspectos afectivos y comunicacionales presentes en el acto educativo, lo “*relacional*” ocupa el centro de la enseñanza, el contenido se desplaza hacia un segundo plano, valorando lo humano del encuentro, de la transmisión. “Mirá en la primer clase de Enseñanza de las Ciencias Naturales a los chicos les digo: “Quiero que quede claro esto: Ninguna pregunta que hagan es tonta”... y se aflojan”. Una docente que busca crear un clima afectivo en sus clases, que acorta distancias y promueve el intercambio entre docente y alumnos, generando una mayor implicación y compromiso del alumno con el docente, compromiso que redundará en beneficio de su aprendizaje: “La relación que establecés con los pibes, yo noto que cada vez ayuda más al aprendizaje y los compromete más: Ellos se sienten comprometidos con vos, no me importa que se sientan comprometidos con vos porque a la larga les sirve a ellos, porque que un pibe te diga que no viene a dar el examen porque la verdad, sentía que no estaba preparado para venir a dar un examen, bueno, si él dice: “No a mí no me da la cara venir a dar un examen con vos y no

venir preparado”. Él lo siente como un compromiso hacia mí, pero es bueno para él.” El clima, la relación afectiva genera compromiso por parte del alumno, para quien esta docente se hace visible, es la docente que dialoga, que escucha, que los interpela de diferente manera. Un sujeto docente se hace visible para sus alumnos, una “persona que la juega de profesora” que acompaña, que alberga la duda, la pregunta. Un sujeto alumno visible que se involucra en la relación, son sus dudas y preguntas las que son escuchadas y buscan respuestas. Ya no hay distancia con el docente, *el afecto se constituye en estrategia de enseñanza*⁸⁵, en el modo en que esta docente gestiona su clase.

De la lectura de las entrevistas se desprende la importancia que para los docentes entrevistados revisten las cuestiones relacionales en la escena pedagógica. Al centrarse en la educación como una relación entre personas las *características personales del profesor* son fundamentales en el establecimiento del vínculo pedagógico, de los relatos se desprenden rasgos como paciencia, dulzura, ternura, afabilidad, desinterés, abnegación, entrega, vinculados a la docencia como misión y otros como apertura al diálogo, flexibilidad, conocedor de sus alumnos y de sí mismo, etc., identificados con las pedagogías psicológicas. A su vez, podríamos identificar dos mandatos a considerar en la formación de docentes que se articulan con las características personales señaladas: “*el querer a los chicos*” relacionado con las cualidades morales del buen maestro en los orígenes del sistema educativo, con las pedagogías activas de las primeras décadas del siglo y la divulgación de distintas corrientes psicológicas y psicoanalíticas a partir de la mitad del siglo XX y su correlato en la formación: “*el formarse en la afectividad*” vinculado a la nueva afectividad presente en el transcurso del siglo XX. Ambos mandatos se conjugan al referirse estos docentes a cuestiones vocacionales, al “compromiso” necesario para la realización de la tarea y nos llevan a interrogarnos acerca de cómo estas cuestiones son transmitidas en el espacio de la práctica.

⁸⁵ Según expresan Dubet y Martucelli “la desregulación de las relaciones pedagógicas debilita el rol en beneficio de la relación [...]. De hecho, cada docente tiene que construir su manera de hacer su clase, su manera de motivar a los alumnos motivándose el mismo” (Citados en Abramowski, 2010: 92).

3.4. Docencia y formación disciplinar: Tensiones

En este apartado nos centraremos en los discursos de los profesores expertos en una disciplina que actúan como asesores. Analizaremos las concepciones que manifiestan acerca del ejercicio de la docencia, cómo se observa en estas concepciones la impronta disciplinar de su formación académica, cómo se define en la práctica de estos docentes la tensión entre formación disciplinar y formación pedagógica; para luego analizar en el siguiente capítulo cómo intervienen las concepciones de estos docentes en la formación del magisterio, qué valora el profesor experto disciplinar en el desempeño de los residentes, cuál es el lugar que ocupan la formación disciplinar en la instancia de la práctica.

Los tres docentes entrevistados, I (Matemática), H (Ciencias Sociales) y J (Ciencias Naturales), presentan similitudes en su manera de concebir la tarea docente.

I, respecto a su formación destaca que “al estar cerrada la Facultad de Exactas, tuve a todos los profesores de Ciencias Exactas que en esa época⁸⁶ se trasladaron al Joaquín”, equiparando ambas instituciones desde de el punto de vista académico. La elección del Profesorado de Matemática, se vincula al gusto por esta disciplina: “Elegí Matemática porque me gustó el **desafío** que implica”. Señala que siempre le gustó “saber más” y este saber más la llevó a continuar estudiando, a fundamentar y justificar decisiones didácticas. Destaca la importancia de que el otro aprenda, que éste es el criterio de validación de la tarea de la enseñanza; para que este aprendizaje sea posible, los residentes deben conocer el tema, “**saber el tema en profundidad**” para poder desarrollarlo y mostrar los distintos aspectos que lo componen.

H al referirse a su formación resalta aspectos académicos: “**los docentes eran exigentes**, en general todos tenían una muy buena formación. No necesariamente eran doctores todos pero habían realizado una carrera y se habían preocupado por especializarse en las materias que daban. Yo revalorizo mucho la conducción que tuve, el compromiso, el modelo que me pudieron haber dado. El ejemplo en el momento de estudiante.” La formación pedagógica recibida la recuerda en cambio como poco significativa: “He sido profesor de varias materias, pero siempre desde las pocas materias que vi en la formación pedagógica en la carrera de Historia. No tuve una didáctica de las Ciencias Económicas por ejemplo ni una didáctica de la Geografía...” Es

⁸⁶ I realizó el profesorado durante la Dictadura, se trata el tema en el apartado 3.1.

mediante la práctica en el aula y los estudios académicos que se posiciona como docente⁸⁷, según se desprende al referirse a sus expectativas como docente centradas en “el **éxito de la transposición didáctica**... Lo que me interesaba era poder transferir a un tercero el conocimiento de un área, al tiempo de que fuera formativo [...] A veces se confunde el ejercicio de la docencia con el adoctrinamiento: se enseña Historia o, no sé, Filosofía, donde se imponen los valores de una cultura como los únicos valores. **No hay que caer en el reduccionismo, ni en la estigmatización**...Creo que **lo más importante que tiene la actividad docente es poder develar aquello que parece natural**”.

J, docente de Biología, destaca que siempre le interesó hacer docencia: “A mí me encanta la Biología y esa cosa de la relación con el otro” “para mí la docencia primero es **relación entre personas y yo hablo con mis alumnos de Biología**”. La disciplina es el tema convocante en esta relación. De su formación destaca una docente que “te hacía como **descubrir** la naturaleza” y la formación disciplinar adquirida sobre todo en la universidad a la que ingresa luego del profesorado. Considera que el poseer sólidos conocimientos disciplinares le permite enseñar mejor: “No soy la docente de 10 años atrás, pero siento que puedo trabajar mejor con los chicos o puedo pensar una actividad a través de la cual ellos logren aprender algo porque yo tengo 20 o 30 años de elaborar lo conceptual, porque a los conceptos les voy dando la vuelta tratando de ver las dificultades para entenderlo”. Se vinculan en su modo de entender la docencia la relación entre la disciplina biológica y los modos de conocer propios del área: “**Hacer docencia es hacer que otro piense**, que descubra por sí mismo, trabajar con poca cantidad de información tratando de que el otro aprenda a **construir conocimiento** con esa información”.

De la lectura de los relatos de estos tres docentes puede evidenciarse la alta valoración que asignan a la formación disciplinar para la enseñanza; es más, podemos señalar a partir de lo que manifiestan en su discurso, que el *formarse como docentes equivale a formarse académicamente, disciplinarmente*⁸⁸, y en relación al ejercicio profesional, que la práctica docente constituye el lugar de aplicación de los conocimientos académicos y por lo tanto el

⁸⁷ Su especialización posterior fue también disciplinar, ligada a la Historia.

⁸⁸ En la investigación “La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media. Argentina, 1930-1945”, Pinkasz destaca que en los planes de estudio del Instituto Joaquín V González, se acentuaba fuertemente la especialización académica disciplinar (1989: 134).

complemento de estos⁸⁹. A su vez, identificamos el fuerte peso de la formación disciplinar en el “*modo de entender la docencia*” en los tres casos: se observa cierta relación entre sus concepciones acerca del ejercicio de la docencia y los discursos disciplinares predominantes en el área que dictan: para la docente de Matemática, la docencia constituye un desafío, un interrogante a ser resuelto; para el docente de Historia implica considerar múltiples perspectivas sobre un mismo hecho, dando lugar a diferentes y posibles interpretaciones sobre lo real; para la docente de Ciencias Naturales la docencia se vincula al descubrimiento, a la posibilidad de construir conocimiento relacionando información y si bien la disciplina biológica constituye su pasión, es la situación de encuentro, de diálogo con otros lo que distingue su tarea formativa.

En relación al ejercicio de la docencia, los tres señalan que el mirarse y reflexionar a partir de situaciones emergentes en su desempeño, les permitieron abrirse hacia cuestiones pedagógicas que en principio parecían ajenas a su modo de entender la docencia centrada en lo instructivo.

I se propone que sus alumnos aprendan, y este posicionamiento es el que la llevó a buscar diferentes estrategias de enseñanza: **“Lo más importante es que la persona que uno tiene al lado aprenda y entienda, uno puede dar una preciosa clase pero no ser entendido por el que tiene enfrente ni comprender los contenidos.** Entonces, siempre el objetivo de uno, de un docente, es que sepan, y poder transmitir los contenidos mínimos para que esa persona evolucione”. Situaciones que le permitieron modificar su acercamiento a los alumnos, dejar de lado cierto rigor academicista para enseñar a partir de sujetos concretos: “Tenía un alumno que me miraba siempre y me decía, “A mí lo único que me gusta es Charly García, no sé por qué usted me enseña Matemática”, y entonces le hice traer la guitarra al aula y desde ahí empecé a enseñar Matemática (se ríe)... y los chicos me mostraron que yo a veces era muy estructurada y sigo siendo estructurada, pero trato de poder ser maleable y poder acercarme por distintos lugares, no sin dejar de enseñar contenidos y específicos....te estoy hablando de media.”

H considera que en sus inicios como docente era “más mecánico”, preocupado por la selección de contenidos, recursos, “...pero con el tiempo, fui ahondando en la reflexión y quizás

⁸⁹ Retomamos en esta afirmación lo expresado por Pinkasz respecto a las prácticas formativas en el profesorado (ib: 124), en tanto consideramos que de acuerdo a lo expresado por estos docentes bien puede extenderse esta afirmación a la práctica profesional.

más que el contenido hoy lo que me interesa es que el alumno pueda reflexionar sobre ese contenido, más que transmitir un contenido o la forma de bajarlo a los alumnos de primaria. Pero **no le pongo ya el acento en el contenido, sino en la capacidad de reflexionar junto con el alumno sobre ese contenido**, creo que con el tiempo cada vez más. Antes decía: “El tiempo es...” y ahora empiezo con la pregunta: “¿Qué es el tiempo?” y con todas las posibilidades o concepciones que tenemos incorporadas como conocimientos previos. Los alumnos al principio dicen: “¿De qué me viene a hablar?” y en realidad, después entienden que no lo saben y que lo que sabemos -como decía Sócrates - “no es nada”; creemos saber, pero en realidad en el fondo, no sabemos. Estamos todo el tiempo construyendo conocimiento o rescatando esos significados”. El análisis reflexivo de su práctica centrada en el aprendizaje significativo de sus alumnos, le permitió modificar sus concepciones respecto al ejercicio de la docencia y encontrar su estilo de enseñanza en el que se conjugan conocimientos disciplinares y saberes de experiencia práctica adquiridos en su desempeño laboral; un “estilo” generador de cambio: “Justamente por el interés que es de no darme a producir el sistema, pero sí de reproducir...de trasponer... de mantener. Creo que la educación es la que transmite el cambio. **El cambio siempre tiene que ser un cambio de mentalidad, no solamente la educación puede transmitir el cambio en todos los aspectos, pero el motor de una sociedad es la educación**”.

La docente de Ciencias Naturales a partir de su experiencia en el ejercicio de la docencia destaca: “Hace más de 30 de años que hago docencia y empecé en un época en que nos tiraban información por la cabeza y así yo también empecé a hacer docencia. **Ahora trabajo con muy poca cantidad de información**. Mi expectativa es relacionarme con la gente, hablo de Biología porque es lo que me gusta pero cada vez me parece más importante todo lo que uno enseña y aprende haciendo docencia, aparte de los contenidos conceptuales con los que vos trabajás. Cada vez te diría yo que la cantidad de contenidos que incluye mi planificación son menos... Cuando sos más joven y empezás “Hay que enseñar todo, todo esto”. Después uno dice: No, lo que tengo que hacer es darle herramientas: **trabajo con algunos contenidos y trabajo con ellos de modo que vean cómo podemos aprender esto, les doy las herramientas para que después con otros contenidos hagan lo mismo**, y eso también es lo que tendríamos que hacer con los chicos de la primaria”.

Profesores que en sus inicios “tramitan” el contenido y que a partir del trabajo conjunto con sus estudiantes y del intercambio generado en sus clases, se permiten “abrir el aula”,

albergar al estudiante con sus dudas, preguntas, intereses y se involucran desde un lugar personal. Como señaláramos al referirnos a la matriz academicista en la configuración del profesor de nivel medio⁹⁰, el conocimiento pedagógico es para estos docentes, un conocimiento experiencial que puede adquirirse en la práctica, a través del sentido común y reducido a la resolución de cuestiones instrumentales del aula. Los tres profesores expresan cambios en relación a la planificación de sus clases y a la selección del contenido de enseñanza: ya no son largas listas de contenidos, ni una planificación mecánica, sino que priorizan la comprensión del alumno⁹¹; en este sentido podemos pensar que la profundización disciplinar continua adquirida en el transcurso de su experiencia laboral tiene efectos en la transposición didáctica⁹² que efectúan al captar la estructura disciplinar⁹³, sus relaciones, permitiéndoles un mayor dominio de las ideas básicas que configuran el contenido de enseñanza⁹⁴. Para estos docentes la problemática de la labor docente se restringe al trabajo instructivo.

A partir de lo expuesto podríamos pensar que en la conformación de la identidad magisterial de estos docentes su impronta formativa centrada en lo académico, se amalgama con su experiencia práctica en la enseñanza de esa disciplina, y permite introducir algunos elementos de análisis didáctico, si bien de carácter instrumental. Pareciera que no es necesaria una formación teórica para ser profesor, en tanto el aprendizaje de la enseñanza se efectúa en la escuela.

⁹⁰ Apartado 1.4.

⁹¹ Para Perkins, “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (En Wiske, 1999, mimeo).

⁹² Este concepto acuñado por Chevallard (1982) “se refiere al tratamiento del contenido, de modo de evitar su “banalización” y asegurar la conservación de los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto de enseñanza. Se trata entonces, de diseñar el manejo del contenido en la instrucción para sostener la buena comunicación entre el conocimiento “erudito” y el conocimiento por enseñar, de modo de hacer más relevante la enseñanza de las disciplinas (Davini, 1999:61).

⁹³ Para Bruner “captar la estructura de un asunto es comprenderlo de un modo que permite vincularlo con sentido a muchas otras cosas. En suma, aprender la estructura es aprender cómo se relacionan las cosas entre sí” (En Fenstermacher y Soltis, 1999: 95).

⁹⁴ La enseñanza para la comprensión constituye un “constructivismo de desempeño” que replantea el rol del docente al cual se lo entiende más como un entrenador y pone como eje central los esfuerzos del estudiante por construir un repertorio de desempeños de comprensión. Requiere que los docentes tengan oportunidades de “desarrollar su propia comprensión de redes de conceptos centrales y modalidades de indagación ricamente entrelazados en los campos que enseñan”. Difícilmente esto sea posible si los docentes tienen una concepción limitada de la materia que enseñan, o si las mismas están definidas desde materiales curriculares amplios y superficiales “centrados en hechos, operaciones con fórmulas y conjuntos pocos profundos y excesivamente amplios de información más que en las “grandes ideas” que deberían abordar las metas de comprensión” (Perkins, ib).

3.5. Algunas reflexiones

Luego del recorrido efectuado en este capítulo, nos interesa reflexionar acerca de los sentidos que los docentes formadores construyeron en torno al ejercicio de la docencia que dan cuenta de las circunstancias por las que han transitado y desde las que han construido diferentes versiones en algunos casos contradictorias o ambiguas. Múltiples sentidos expresados por una misma persona, lo cual nos posibilita pensar en la individualidad como cambiante, incierta: “desvíos dentro de la misma unicidad”.

Retomaremos en este análisis la distinción efectuada en relación a la tarea desempeñada por los docentes formadores en el espacio de la residencia. Diferenciamos así dos grupos: los profesores de práctica y los profesores asesores. Luego consideramos en cada grupo los sentidos identificados por estos docentes en relación a la impronta formativa, a las concepciones en relación a la docencia propios del momento histórico en que estos docentes se han formado y han desarrollado su trayectoria profesional. Cuestiones que tienen un peso importante a la hora de definir una identidad magisterial y de construir una posición propia para los docentes formadores.

- Profesores de práctica: tomamos la distinción tratada en el primer apartado en relación a los sentidos vinculados a la impronta formativa y al momento histórico. En el primer grupo, “las maestras normales nacionales”, formadas entre 1958 y 1968 en pleno auge de concepciones desarrollistas, el título normalista constituía un “título seguro” que posibilitaba el ascenso social y una “tarea aceptable” por la condición de ser mujer. Esta impronta privilegia elementos no racionales y afectivos tales como abnegación, entrega, desinterés, dulzura, paciencia, perseverancia, disciplina, amorosidad, etc.; rasgos que Tenti (1988:210) denominara “clásicos” resultado de la transferencia al campo de los maestros laicos características distintivas del sacerdote cristiano y que como pudimos apreciar se relacionan también con la figura materna, asociada a la feminización de la docencia. El segundo grupo de docentes formados en el nivel terciario, también en escuelas normales, identifican además de éstos, otros rasgos “científicos” u “objetivos” ligados al mayor profesionalismo que la pedagogía moderna introduce a través del nuevo plan de estudios: rigurosidad, precisión, eficiencia en la formación técnico- didáctica que recibían los nuevos maestros y que les permitiría actuar con eficacia en situaciones de enseñanza. Las dos docentes formadas en la primera promoción del plan, “profesoras de

enseñanza primaria” identifican esta mayor profesionalización en relación a los maestros normales; la tercera docente de este grupo recibida en 1988, percibe la desvalorización social de la formación y tarea docente, y paralelamente realiza estudios universitarios. En relación a las experiencias formativas ligadas a la trayectoria laboral, el primer grupo de docentes destaca en su “elección por la docencia” posterior a su titulación, la incorporación de otros rasgos también afectivos en relación a cuestiones vinculares y relacionales, tales como flexibilidad en la relación con los alumnos, capacidad de escucha y diálogo, basados en la impronta de las pedagogías psicológicas, según las cuales el autoconocimiento del docente constituía el punto de partida de la relación pedagógica, e influenciados también por la democratización en los vínculos pedagógicos con posterioridad a la Dictadura. En esta elección se manifiestan otros rasgos en relación al contexto de trabajo que revisten matices asistencialistas asociados a la imagen del “maestro apóstol” en un principio, y que luego adquieren connotaciones diferentes asociadas a la promoción social, acercándose a la representación del “maestro -trabajador de la enseñanza” con un posicionamiento político diferente: el ejercicio de la docencia adquiere connotaciones más realistas que, si bien no implican el abandono de los ideales iniciales, entiende sus alcances como limitados en relación al contexto social y político. En el grupo de los maestros titulados en el nivel terciario, las dos primeras docentes ejercen la docencia en un contexto político autoritario, marcado por fuertes restricciones de acceso al saber y deterioro progresivo de las condiciones materiales de trabajo, lo cual les produjo un desajuste en relación a la formación inicial recibida, llevándolos a repensar su formación como docentes y a buscar alternativas de superación en la práctica y en la formación posterior. La docente más joven, refuerza en el desempeño de su tarea en contextos de pobreza, rasgos misionales que adquieren valor de entrega personal; por otra parte es la docente más joven en formación de maestros, lo cual nos conduce a la hipótesis de “fuga del sistema” (Davini,1994) en búsqueda de mejores condiciones de trabajo.

- Los profesores asesores destacan la exigencia ligada a la formación académica disciplinar como impronta de su formación, lo cual se manifiesta en la predominancia de rasgos “objetivos”: poseer sólidos conocimientos disciplinares es requisito para quien ejerce la docencia. En relación a su experiencia como docentes adquieren otros rasgos “objetivos”

afines a la enseñanza de la disciplina: que asocian a su desempeño en las clases y al conocimiento del contenido de enseñanza que continuaron profundizando ya recibidos. Es importante destacar en este caso las huellas de la experiencia docente que los llevaron a adquirir otros rasgos relacionales y afectivos necesarios para la enseñanza de su disciplina: conocer los intereses de los alumnos como punto de partida de la enseñanza, generar un clima afectivo de confianza para las dudas y preguntas, apertura al intercambio y el debate.

Percibimos tres mandatos vinculados a estos sentidos iniciales, enunciados provisoriamente para ser profundizados en el próximo capítulo, al articular con la mirada de los formadores sobre los residentes:

- Un docente debe promover el cambio: modificar las condiciones presentes, aspirando a un futuro mejor, implica una doble lucha: al interior del aula y “contra el sistema”, contra la burocratización de la tarea.
- Un docente debe sostener afectivamente a sus alumnos: no solo alcanza con quererlos, debe también cuidarlos y protegerlos, incluso del propio docente; para esto el docente debe formarse afectivamente.
- Un docente debe formarse académicamente: formarse en la disciplina que enseña, no solo en relación a los contenidos sino también en cuanto a los enfoques de enseñanza disciplinar.

CAPÍTULO 4: La tarea de la formación en la Residencia. Sobre herencias y novedades

La condición para que pueda haber herencia es que la cosa que se hereda, aquí, el texto, el discurso, el sistema o la doctrina, ya no depende de mí, como si estuviera muerto al final de mi frase ... la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro.

Jacques Derrida, en Skliar, 2005: 17.

El tiempo de la Residencia constituye un pasaje formativo, un “rito de iniciación” mediante el cual los jóvenes estudiantes pasan a constituirse como maestros. En este tránsito, el lugar de los docentes formadores es el de acompañar en este proceso a quienes se inician, acogerlos en el nuevo espacio ofreciéndoles algunos elementos de los recibidos por sus antecesores y recompuestos a su manera y habilitando a su vez la posibilidad de alojar una nueva modificación por parte de quien lo recibe.

En este capítulo, reflexionaremos acerca del sentido de la transmisión que prevalece en esta relación intergeneracional, cómo interpelan los docentes formadores a los residentes y cómo efectúan su acompañamiento en esta etapa, la última del profesorado. Comenzaremos haciendo referencia a la inserción de los profesores en este nivel formativo, situándonos en la Residencia como un espacio compartido no exento de conflictos, en el que se presentan tensiones entre los distintos docentes portadores de diversos legados formativos: profesores de prácticas, profesores asesores y maestros de la escuela primaria y los residentes, portadores de lo nuevo. Luego presentaremos a estos sujetos en formación, desde la perspectiva de sus profesores, profundizaremos en la mirada de los docentes formadores sobre los residentes en acción y finalmente nos centraremos en aquello que los formadores intentan transmitir a los recién llegados.

4.1. Percepciones en relación a la formación de docentes. Ingresar a la cadena de transmisión

Al referirse a su ingreso en la formación docente, los profesores de práctica señalan que no fue esta una decisión deliberada en tanto no se pensaban a sí mismos como formadores de docentes. Diferentes circunstancias dan cuenta de esta decisión:

“Empecé trabajando en provincia en los CIES, en un seminario acerca de la planificación de la tarea y allí comencé a trabajar con grupos de maestros. Me encantó la tarea y empecé a trabajar el Instituto 21 de Formación Docente, vi que era lo que me gustaba y dejé el grado. Pienso que en alguna medida **puedo volcar aquello que sé** en la formación docente. Me gusta poder analizar lo que sucede en el aula, vincularlo con la teoría, seguir formando” (Docente B).

“Me presenté a concurso... porque me gustó. Trabajé muchos años en Gabinete Psicopedagógico con lo cual trabajaba con chicos y con los docentes también... Pude ver también que en realidad el problema no era de los chicos, sino era de los docentes... Es más interesante trabajar en la formación docente que trabajar con un docente que ya está egresado... También me parecía que tenía más elementos con **toda la experiencia que tenía** de trabajar en escuelas primarias” (Docente E).

“Me parecía interesante trabajar desde el gabinete, trabajaba con los maestros, orientando, buscando mejores formas de trabajo en el aula, buscando más bibliografía, actividades para los grupos, el seguimiento de casos. Es lo que más me gusta: buscar estrategias, bibliografía... **Lo sigo haciendo con los maestros**” (Docente L).

Los profesores de práctica no identifican una preparación específica o adicional vinculada al espacio de la práctica para ejercer la docencia en esta instancia: es el “*saber de la experiencia*” adquirido en su paso por las aulas de la escuela primaria lo que constituye el bagaje que estos docentes desean aportar a las nuevas generaciones; valoran la experiencia adquirida en el transcurso de los años en la docencia en el nivel primario, como constitutiva del ejercicio del magisterio. Inicialmente podemos relacionar esta posición con la tradición que tiene su origen en el tecnicismo como corriente pedagógica y que plantea una reducción de la práctica docente a las cuestiones técnicas. La búsqueda de los medios adecuados para el logro de fines, supone una expansión paralela del saber racional y técnico acerca de los medios. La práctica en este caso aparece sobrevalorizada y la formación pedagógica adquiere significatividad en tanto proveedora de instrumentos para la acción. Esta postura concibe a la tarea profesional como una tarea neutra, basada en la “racionalidad técnica” que deja de lado la consideración de los aspectos ideológicos que toda acción involucra y supone que la aplicación de las normas garantiza los resultados

esperados (Davini, 1995: 31). Dentro de este grupo de docentes, diferenciamos a la docente A, quien expresa lo siguiente:

“El trabajo en la Especialidad de Informática Educativa me permitió ingresar al nivel terciario y adquirir experiencia en este nivel. **Me fui anotando en todo lo que podía y lo que me salió primero fue lo de la práctica.** Después la elegí, porque **te permite un trabajo más personal**” (Docente A).

Podemos vincular esta opción con la “fuga” del nivel primario de los recién graduados (a la que nos referimos en las conclusiones del apartado anterior) hacia otros niveles del sistema o tareas, motivada por la búsqueda de mejores condiciones de trabajo. Ingresar en esta asignatura constituyó el puente (adquirir experiencia en el nivel terciario) que le permitió luego acceder al espacio de la práctica. No es transmitir su experiencia como maestra lo que motiva su decisión; su definición de la tarea formativa como “más personal”, se vincula a los aspectos vocacionales ya identificados anteriormente al referirse a la tarea docente.

Los testimonios siguientes dan cuenta del ingreso a la formación docente por parte de los profesores asesores entrevistados:

“Yo creo que para estar en superior hay que tener una formación que a uno lo habilite para estar en el Nivel Superior. No pasa por una cuestión de gustos, sino de **estar capacitado para.** [...] En ese momento, había hecho una especialización que todavía no había terminado y como se había anotado mucha gente que no tenía ningún antecedente en esa área específica de la Historia... Una docente convoca a los ex alumnos que habían trabajado junto con ella a que nos inscribamos en el concurso. Me dijo: ‘Presenta el currículum... porque frente a la cantidad de personas que no tienen antecedentes, ustedes, vos, Fulano y Mengano, son los que deberían, por haber hecho algo, quedarse con esas horas’” (Docente H).

“Ingresé a la formación docente porque primero empecé dando cursos de perfeccionamiento... **Estudiaba mucho** para poder fundamentar todas mis nuevas teorías y realizaciones...” (Docente I).

La docente asesora de Ciencias Naturales ingresa a la formación docente a partir de ejercer la docencia en la escuela media: “Trabajo en formación docente desde el año 82, circunstancialmente se abrió una carrera de nivel terciario, en la institución privada en donde yo trabajaba en media y me ofrecieron en ése momento un cargo en el terciario. La escuela media

la dejé, lo administrativo te dejaba entrampado. **En el nivel terciario lo que siento es que puedo seguir creciendo**” (Docente J).

Estos docentes de nivel medio, asocian el profesorado con una mayor preparación académica en la disciplina específica, rasgo que consideran distintivo entre el nivel medio en el cual han ejercido la docencia y el profesorado por ser éste de nivel terciario. “*La posibilidad de seguir creciendo*” establece también una diferencia distintiva entre ambos niveles. La impronta disciplinar, que se configuró en el origen de la profesión de docente de enseñanza media y universitaria sobrevalorizaba el objeto a enseñar y desvalorizaba el conocimiento pedagógico – didáctico (Davini, 1995:29), se observa en el relato de estos docentes: el docente H, si bien es profesor asesor de Ciencias Sociales, plantea referencias a su tarea vinculadas a la enseñanza de la Historia, disciplina en la cual se formó. Algo similar se presenta en el caso de la docente J, asesora de Ciencias Naturales, quien hace referencia constante a la Biología en sus relatos. En sus testimonios puede observarse además que si bien reconocen el efecto multiplicador que implica el ser formador de maestros, no problematizan cuestiones relacionadas a la enseñanza en el nivel primario, ni su lugar como formadores de maestros; al referirse a los estudiantes del profesorado como “pibes”, “chicos” o “adolescentes” utilizan ejemplos y asimilan sus referencias a los alumnos de secundario:

“No le encuentro una gran diferencia entre un nivel y otro en cuanto a la actitud mía, obviamente en el nivel superior puedo lograr un efecto multiplicador que en media no puedo lograr” (Docente H).

“Siempre me gustó enseñar y me gustó la juventud, es el día de hoy que me gusta dar clase a los adolescentes...” (Docente I).

Estableciendo una suerte de continuidad con el nivel medio, estos docentes, asimilan al lugar de niños o adolescentes a los estudiantes del profesorado, por su condición de alumnos: “ser alumno es ser niño, infante, sujeto ineducado, sin experiencia, sin saberes, sin responsabilidad” (Birgin y Pineau, 1999:47). Esta infantilización de los estudiantes enfatiza la asimetría docente-alumno propia de toda relación pedagógica, es así que el docente es quien tiene el poder/saber y el alumno es quien carece de conocimientos en términos absolutos.

La falta de experiencia en relación al ejercicio de la docencia en el nivel primario es identificada por el docente H como una dificultad en relación al desempeño de su tarea en este espacio formativo: “Creo que es muy importante que el docente tenga horas en el nivel de

destino. No tengo horas en primaria, sí tengo horas en secundaria. No dejé mis horas en secundaria al entrar en superior. Uno tiene que tener contacto con el nivel de destino, con el ejercicio en ese nivel. En el caso de primaria, uno debería tener un curso o alguna relación con el nivel de destino”. Cuestión que refuerza esta tradición, en tanto el prestigio del docente pasa por saber el objeto de conocimiento a enseñar y así garantizar su transmisión; la práctica alcanza para acceder al cómo enseñar.

Caracterizaremos a continuación el espacio de la Residencia, la inclusión de los docentes formadores en el mismo y sus percepciones en relación a la tarea que desempeñan. Una vez presentada la complejidad de este escenario, nos centraremos en aquello que expresan intentar transmitir los profesores de prácticas y asesores a los sujetos en formación.

4.2. La Residencia, escenario de interacciones

Al analizar los discursos de los profesores entrevistados en relación a su tarea en este espacio formativo, surgen las implicancias personales que esta tarea presupone para los docentes formadores y las complicaciones que se suscitan cotidianamente en el interjuego de los distintos actores involucrados.

Para analizar la trama de la Residencia, utilizaremos el concepto de currículum desde los elementos de análisis que nos provee el postestructuralismo⁹⁵. Planteamos desde esta perspectiva que el currículum es una relación social, esto significa que la producción del conocimiento se realiza a través de la producción entre personas y de relaciones de poder. Entendemos que el poder descansa en las complejas relaciones de actores, saberes y prácticas. Podemos preguntarnos en relación a esta instancia formativa y llegado a este punto del análisis, qué tensiones se observan entre los distintos docentes formadores, cómo se resuelven, qué discursos se imponen, qué aspectos se privilegian en la formación de un docente.

⁹⁵ Consideramos según lo expresa Tadeu da Silva que: “No se puede hablar propiamente de una teoría postestructuralista del currículum, incluso porque el postestructuralismo, al igual que el posmodernismo rechaza todo tipo de sistematización. Pero hay ciertamente una “actitud” postestructuralista en muchas de las perspectivas actuales sobre del currículum” (2001:150).

En la escuela primaria los docentes de práctica son la cara visible del instituto formador. Así lo expresa esta profesora: “El docente a cargo del grupo, es el que tiene que articular la dinámica de la institución con la tarea que tenemos que hacer. Me parece que en este punto **el docente tiene que facilitar ese trabajo para que el alumno no se sienta tironeado entre lo que me dice el maestro, lo que me dice el profesor de la enseñanza, lo que me dice la profesora de Residencia**, y hay que ser lo suficientemente abierto como para esperar ciertos momentos, digamos poder sugerir cosas... Trato siempre de acordar con las maestras, de llegar a acuerdos, incluso, por supuesto la directora siempre está al tanto de lo que se haga y de hecho ella también me ha dicho que la inclusión de los residentes moviliza a la escuela y a los docentes” (Docente E). Como lo expresamos en el capítulo 1, la tarea del profesor de práctica es de un alto nivel de exposición personal al moverse dentro de un escenario complejo, en la intersección de dos instituciones con características propias: la escuela y el instituto formador. Entre los diferentes actores se despliegan una serie de intercambios que permiten exponer alianzas, tensiones y conflictos que dan cuenta de la complejidad de esta tarea⁹⁶. El acompañamiento de la docente de práctica se centra en enmarcar esta actividad estableciendo acuerdos entre la escuela y el instituto formador, y en intervenir en situaciones en las que se involucran los distintos agentes formadores para evitar el “tironeo” que implica responder a sus múltiples demandas.

En el ámbito del aula las interacciones se desarrollan de una manera más intensa, dando lugar a acuerdos y desacuerdos con la docente del grado:

“Una cuestión que tenés que sobrellevar es cuando tenés docentes... y los hay muy difíciles, que te boicotean el trabajo, tienen actitudes justamente que... no corresponden con el practicante, que no le dan su lugar, que **se entrometen en las clases porque aparece toda una cuestión de competencia ridícula**...Es como que han olvidado que ellos también pasaron por esta etapa. Me molesta muchísimo cuando vienen a cuestionar al practicante...cuando vienen... con el dedo...” (Docente G).

“La maestra se enfermó, la maestra es una mala persona, trató re-mal al residente. Se presentó una situación así con una maestra egresada del Normal recibida hace seis meses atrás: le

⁹⁶ Loyola y Poliak, centrándose en el residente, analizan con detenimiento las relaciones que se desarrollan en este espacio, considerándolas condicionantes del impacto formativo de esta experiencia (2002: 121-155).

boicoteaba las clases “**esto lo tenés que hacer así**”, no le daba espacio, estaba muy celosa. La residente en el frente de la clase y la maestra criticándola delante de los chicos...” (Docente A).

La intervención de la docente del grado en las situaciones de enseñanza a cargo del residente, advierte que el espacio cedido transitoriamente es monitoreado por quien pareciera necesitar remarcar su autoridad frente al grupo de alumnos, restringiendo en consecuencia la autonomía del residente. “El tironeo”, “la competencia”, “el boicot” al que aluden las expresiones de los docentes de práctica, nos lleva a repensar las dificultades que se le presentan al residente de ejercitar el rol y las escasas posibilidades de asumir un mayor protagonismo como docente. Además, en ambos testimonios queda de manifiesto la sobredimensión otorgada por parte de los docentes formadores a la dimensión personal al referirse a los maestros: “mala persona”, “muy difícil”, “competencia ridícula”, lo cual conlleva a la imposibilidad de integrar al proceso formativo del residente los aportes de los docentes del nivel primario. Podemos considerar que “el enojo” de estas profesoras de práctica frente a las críticas expresadas por los maestros, se debe a que las mismas recaen no solo sobre el estudiante, sino también sobre ellas mismas, quienes como representantes del instituto formador asumen ante la escuela primaria los resultados del desempeño del residente. Como expresan Edelstein y Coria, “Quien forma practicantes se expone al ritmo de las prácticas y al complicado aprendizaje de moverse junto a quienes son sus actores principales [...] Ser formador de practicantes no es un trabajo tranquilo” (1995:46).

En el instituto formador el coordinador de prácticas es quien promueve un trabajo articulado entre los docentes:

“Intento coordinar, integrar distintas miradas para poder trabajar con “otros” que sean tanto los profesores que están a cargo de los talleres, como los profesores asesores. Es importante que podamos formar un grupo de trabajo, en el que los practicantes y residentes puedan estar mirados tanto por el pedagogo como por el profesor de la disciplinas, lo que se veía como punto débil es esto: **el profesor, el pedagogo, asumía todo y había muchas carencias en relación al contenido**” (Docente B).

Como hemos señalado en el capítulo 3, el nuevo plan de estudios instala la figura del profesor asesor⁹⁷ en el espacio de la Residencia, el que anteriormente estaba a cargo solo de los docentes de práctica quienes entre sus tareas, efectuaban la orientación a los estudiantes en cuestiones disciplinares sin contar con formación específica, lo cual devenía en carencias en relación al contenido observadas en la práctica de los residentes y que son identificadas por B. La inclusión de este nuevo actor implica por parte del profesor de práctica la apertura de un espacio que hasta el momento se desarrollaba en relativa soledad, “su” espacio, a estos otros colegas expertos disciplinares, cuya trayectoria docente se vincula a la escuela media, en la cual se han desempeñado desde sus inicios en la docencia. Complementar ambas miradas en la práctica es el desafío que plantea esta propuesta formativa.

En relación al trabajo compartido y la necesidad de desarrollar acuerdos, la docente L hace referencia a algunas dificultades, que observa como coordinadora de este trayecto formativo: “Hacer intercambios cuesta mucho. Los profesores asesores quieren articular, pero no se disponen: “no puedo”, “no tengo tiempo”. Tienen cosas personales, superposición horaria con otras instituciones, ocupan el tiempo que le sacan a los alumnos: se van antes, o no vienen... El problema me excede”. El testimonio de esta coordinadora da cuenta de las condiciones de trabajo propias del profesor de nivel medio: la fragmentación de la hora cátedra organiza el trabajo docente en distintas escuelas y turnos, lo cual genera una sobrecarga en el profesor e incide en la enseñanza⁹⁸. Estas condiciones laborales afectan el desempeño de la tarea de los docentes asesores y dificultan la conformación de equipos de trabajo, generando tensiones entre los docentes de este espacio formativo.

⁹⁷ El Plan 270/02 incorpora la figura del profesor asesor, y se formaliza a partir del año 2005 en el Documento “Talleres de Diseño de Propuestas de Enseñanza”, en el que se especifica que esta instancia está a cargo de los profesores de las “Enseñanzas de...” quienes acompañan al residente en el diseño, implementación y evaluación de propuestas de enseñanza en su área específica (GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. (2005): Taller de Diseño de Propuestas de Enseñanza. Profesorado de Nivel Primario).

⁹⁸ Así refiere Dussel a cómo la organización fragmentada de la hora cátedra afecta la tarea docente en el nivel medio: “Además de plantear obstáculos concretos a mejores formas de enseñanza y de compromiso con los alumnos, esa sobrecarga es uno de los motivos del ausentismo docente: la acumulación de cargas y de demandas que llevan a organizar la semana laboral con faltas incluidas generalmente en las escuelas públicas más pobres donde los controles son más débiles” (2012: 5).

Respecto a la posición que docentes de práctica y asesores ocupan, se observa que al efectuar la evaluación de los residentes son los profesores de práctica los que valoran el desempeño del residente de acuerdo a su propio criterio y toman decisiones en relación a la aprobación o no de esta instancia formativa:

“¿Qué lugar nos tocó a nosotros, los profesores de Residencia? **Levantamos la barrera**” (Docente C).

“La residencia es **una gran responsabilidad**. Cada uno de los docentes, cada uno de los tramos tiene mucha responsabilidad, pero... **en residencia están en el último período**” Al referirse a la tarea compartida con el docente asesor, esta profesora de prácticas señala: “Tengo un grupo muy trabajador: van al asesor, me mandan el plan, se lo envían al asesor, me lo vuelven a enviar mostrándome que han incorporado las sugerencias” (Docente G).

“**Es una materia integradora**, si realmente el chico puede poner la teoría en esa práctica, es súper integradora, tiene muchas facetas. Primero que hay un trabajo realmente personalizado con cada uno de ellos. **Hay un seguimiento desde el primer día hasta el último, es un proceso**” (Docente D).

Al referirse a las relaciones entre evaluación y currículum, Feldman expresa que la evaluación modula el currículum en tanto genera un sistema de jerarquía y énfasis que da forma especial a aquello que debe aprenderse y que, “cuanto más afirmada está la función certificación de la evaluación, más actúa como moduladora del currículum” (2010:71). En la evaluación de esta instancia, los criterios sostenidos por los profesores de práctica (si bien podrán o no explicitarse) operarán como regulación del aprendizaje de los estudiantes, direccionando su actuación. Por otra parte, la inclusión de los aportes de los profesores asesores pareciera jugar un papel secundario⁹⁹ en relación las decisiones que sobre la evaluación de los residentes efectúan los profesores de práctica:

“Yo no apruebo y desapruero clases, yo hago la observación y comento: fue una clase más o menos, una clase muy buena... después eso pasa a la profesora de prácticas. En general yo veo pocas clases” (Docente J).

⁹⁹ Si bien en el citado Documento “Talleres de Diseño de Propuestas de Enseñanza”, se especifica que “La nota final de los Talleres 5 y 6/Residencia quedará entonces conformada a partir de la ponderación entre las calificaciones obtenidas en el Taller de Diseño y los Talleres/Residencia” (Ib: 17).

“De todos modos, la decisión nunca es del profesor... siempre uno sugiere al docente de práctica las observaciones, **el que decide si un alumno continua o no es el docente de práctica**. Lo que sí uno puede hacer como docente asesor es aprobar o no un plan en el Taller de Diseño. El resto no depende del asesor o en todo caso es una decisión que se llega a tomar en conjunto. Esto también depende del docente de práctica: hay docentes de práctica que escuchan al asesor y otros docentes de práctica que se aíslan. Por supuesto que uno siempre evalúa lo que el alumno ha logrado avanzar en las dificultades que tuvo durante el período de Residencia, pero por sí solo no es un elemento para aprobar la Residencia” (Docente H).

En este sentido el lugar de los profesores asesores se asume como un lugar complementario, un “asesor”, que si bien es reconocido por los profesores de práctica en cuanto a sus aportes en relación a los temas específicos de enseñanza¹⁰⁰, ocupa un lugar subordinado a la decisión sobre la acreditación final de los residentes, asumida por parte de los distintos profesores intervinientes como única responsabilidad de los docentes de práctica¹⁰¹.

Son estos docentes de práctica quienes realizan el seguimiento de los estudiantes y legitiman su formación mediante la aprobación de esta instancia final que le permite adquirir el título que los habilita a ejercer la docencia y formar parte de la comunidad de docentes. Ocupan en comparación a sus colegas asesores un *lugar de mayor jerarquía* en relación a la evaluación de los residentes, un lugar destacado en relación al resto de los formadores, ya que son ellos “quienes están”, “quienes disfrutan de este momento” y tienen este “privilegio” a diferencia de sus colegas. Participar de este “rito iniciático” los compromete más con los estudiantes, como lo expresa Hassoun: “se supone que estos tiempos constitutivos de los ritos de pasaje marcan fuertemente a los protagonistas del drama” (Hassoun, 1996: 129).

¹⁰⁰ En relación a este aspecto el Plan de Estudios 6635/09 señala: “El acompañamiento de las prácticas de enseñanza y residencias por parte de especialistas en distintas áreas ha sido evaluado por los docentes del área como un gran aporte del Plan 270/01”.

¹⁰¹ En la Disposición 2011-02224049- de la Dirección General de Educación del GCBA, se trata esta cuestión en base a lo acordado en reuniones previas por profesores coordinadores de Campo de Formación de la práctica Docente. Se transcribe a continuación: “El Taller 5 o 6, la Residencia I y II y los Talleres de Diseño conforman diferentes momentos y tipos de experiencias que hacen a la formación integral del futuro maestro en el Tramo III del campo de las prácticas. Asimismo, requiere de la presencia e intercambio de variados actores con diferentes roles: profesor de prácticas; profesor de diseño de...; maestro/s del grado; coordinador de prácticas. Por lo tanto, la evaluación debe ser conjunta, dado que se está evaluando el desempeño del estudiante tanto en su faz de “diseñador” como “implementador” y “evaluador” de sus propias propuestas de enseñanza y tales aspectos no deben presentarse como instancias separadas, sino por el contrario, como parte de un mismo proceso pedagógico- didáctico.

La acreditación final del Taller es responsabilidad del Profesor de Prácticas a cargo del Taller 5 o 6 en acuerdo con los profesores del Taller de Diseño.”

“Un momento que yo disfruto mucho es cuando los chicos terminan la Residencia. Yo estoy en la escuela, los acompaño en este momento y pienso, ‘Yo soy una privilegiada, estoy disfrutando de lo que muchísimos hicimos, pero **este momento lo estoy disfrutando yo**” (Docente D).

“Asumir el rol tiene que ver también con los tiempos de los chicos, entonces **este trabajo requiere de un nivel de compromiso, de responsabilidad, de exposición que no lo tienen las materias**. No estoy desmereciendo, ni desvalorizando pero **es una tarea en la cual está más expuesto. No solamente el alumno, nosotros también**. Cuando ves que el chico necesita y tenés que tomar la decisión de... que es conveniente volverlo a hacer. Vos ves que no pueden seguir... y tenés que sacarlos. Esa cuestión es “muy fuerte”, son las cuestiones que te tenés que enfrentar, de mucho peso me parece desde lo que implica la tarea.” (Docente E).

Observamos en este apartado que el contexto de la Residencia se constituye como un espacio de interacción entre docentes con distintas formaciones y roles. La posibilidad de “levantar la barrera”, con la que se identifican los profesores de práctica es señal de la *asimetría de poder* intrínseca a la relación del profesor – alumno y a la transferencia de saber. El *lugar protagónico* con el que estos docentes se identifican y son reconocidos tanto por los alumnos como por los docentes asesores como los únicos responsables en la acreditación de los residentes, se corresponde con asumir también ellos una mayor responsabilidad y exposición frente a los estudiantes, los maestros y los colegas. El hecho de ser maestros de primaria y quienes se han desempeñado históricamente como únicos profesores de practicantes y residentes, legitima su posición como referentes autorizados para tomar decisiones en relación a la acreditación de los residentes con la posibilidad de considerar o desestimar los aportes de los docentes asesores, privilegiando únicamente sus saberes por sobre los saberes de los expertos disciplinares, cuestión que refuerza tácitamente la no inclusión de los mismos.

Retomando el concepto de práctica discursiva¹⁰² de Foucault, podemos decir que en relación a los diferentes discursos de los docentes formadores, el *discurso dominante en la residencia lo constituye el discurso del profesor de práctica, quien constituye la autoridad*

¹⁰² “Las prácticas discursivas no son pura y simplemente formas de producir discurso. Se hallan incorporadas en los procesos técnicos, en las instituciones, en las pautas para el comportamiento en general, en las formas para la transmisión y la difusión y en las formas pedagógicas que las imponen y las mantiene en un tiempo” (Foucault, 1980. Citado en Cherryholmes, 1999:54).

reconocida y determina lo que cuenta como verdad, como importante o relevante, aquello que se expresa o se deja sin decir: un discurso producido por maestros que ayuda a configurar la subjetividad de otros, los futuros maestros, sus actuaciones y pensamientos.

4.3. Los residentes, sujetos de la formación. Posibilidades y limitaciones

Si bien este trabajo nos centramos en los docentes formadores, haremos en este apartado una referencia a lo que enuncian los profesores de práctica y los profesores asesores sobre sus alumnos, los residentes. Nuevamente recurrimos a la perspectiva foucaultiana para reflexionar acerca de la dimensión del poder del discurso de los docentes formadores en la producción de la subjetividad de los futuros maestros: “El poder actúa visible e invisiblemente a través de expectativas y deseos. Actúa visiblemente mediante criterios formales y públicos que se tienen que satisfacer. Actúa invisiblemente mediante la forma en que los individuos piensan sobre sí mismos y actúan” (Cherryholmes, 1999:56). Desde esta perspectiva, nos interesa reflexionar en torno a cómo describen estos docentes a sus estudiantes en cuanto a sus posibilidades y limitaciones en relación a la tarea docente y en función de este supuesto cómo se posicionan como docentes formadores.

Al preguntar a los docentes formadores acerca de sus estudiantes, surgen inicialmente las carencias que estos presentan en relación a los requerimientos de la formación:

“Siento que estos chicos con toda esta problemática cultural cuando van a la escuela sienten muchas identificaciones con la realidad de los chicos de las escuelas del distrito 4to en las que trabajamos: San Telmo, La Boca... allí estamos. Hay muchas dificultades en la producción escrita, en la oralidad también, pero en la producción escrita salta mucho” (Docente B).

“Creo que los docentes tenemos que hacer un “mea culpa”, porque nuestros alumnos han estado en escuelas y sin embargo no están bien formados... y la falta de conocimientos se va corriendo de un nivel a otro” (Docente E).

“No siempre tenemos los mejores alumnos... Estas cuestiones que arrastran desde la escuela secundaria, desde falta de contenidos y otra cosa muy preocupante, ni siquiera tener una metodología de estudio” (Docente G).

“Como dificultad me encuentro con la formación de los alumnos. Los lugares donde yo me manejo tienen capital cultural pobre. También tenemos alumnas extranjeras: bolivianas,

paraguayas, tienen dificultades por un lado y posibilidades por otro porque llegan a los alumnos de primaria de una manera que yo que no conozco esas culturas, hubiera podido llegar” (Docente D).

“En los últimos años, los ingresantes fueron cambiando, se enseña menos, son cada vez más pobres.... Comprenden a los escolares con dificultades, tienen empatía con ellos, se ven identificados en su historia escolar... es una historia de fracasos también. A muchos estudiantes les cuesta hablar, escribir. Han tenido una escolaridad con dificultades y baja exigencia” (Docente L).

“Ellos son y se sienten marginados. No saben que tienen distintas posibilidades: estudiar, ir al cine, al teatro...Piensan que no es para ellos al no sentirse integrados a la sociedad por vivir en este barrio” (Docente A).

Estudios realizados en relación a la composición de la matrícula de los aspirantes a maestros (Birgin, A; Braslavsky, C., citado en Davini, 1994), muestran que el perfil sociocultural de los estudiantes corresponde a sectores que no podrían acceder a carreras más largas o exigentes, ya sea por los costos económicos que implican, por déficit de formación previa y/o hábitos culturales necesarios. Estas cuestiones se evidencian en los relatos de los profesores de práctica quienes identifican carencias académicas y culturales. Las *carencias académicas*, se relacionan con la formación previa de los estudiantes manifestada en la falta de conocimientos en general, de saberes instrumentales como competencias lingüísticas en relación a la lectura, escritura y oralidad y las *carencias culturales* se manifiestan en relación a la falta de experiencias culturales valiosas de acuerdo a los patrones culturales considerados pertinentes para la docencia¹⁰³. Complementando estas carencias culturales identificadas como déficit, los docentes plantean las *posibilidades* que presentan los estudiantes por el hecho de pertenecer al mismo contexto social y cultural que los alumnos de la escuela primaria de destino, lo cual de acuerdo a su perspectiva les daría una ventaja comunicativa al compartir los mismos códigos culturales de los niños. En los distintos testimonios, los docentes vinculan estas carencias al contexto de procedencia de los estudiantes, relación que refuerza la estigmatización de los sujetos como *sujetos de déficit* por su pertenencia sociocultural y económica. El riesgo de esta

¹⁰³ Si bien los docentes no se expresan en esta caracterización la referencia a “otras culturas de pertenencia”, nos permite remitirnos a las características físicas y de auto representación que expusiera Tenti en su perfil de maestro ideal: porte exterior, buenos modales, tono de voz, aseo, compostura exterior, vestimenta, etc. (1988: 166). Discurso que apunta a inculcar en el maestro valores propios de la clase media (ib.: 212).

vinculación es el de trasmutar estas diferencias académicas y culturales en déficit, al identificar la realidad social como realidad natural por fuera de su dinámica histórica. En términos de Bourdieu: “el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que son confiados. Hay una serie de proposiciones que van en este sentido: la más importante, desde este punto de vista, es la que consiste en poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales” (Bourdieu, 1997, citado en Kaplan, 2008:224).

Consideremos a continuación los discursos de las dos docentes coordinadoras del TCPD:

“En este momento tengo una mirada más comprensiva. **Cada vez hay más pobres, comprendo más al estudiante, soy más flexible, sabiendo que este estudiante sigue trabajando con sus dificultades.** Es un estudiante que trabaja, que tiene familia, a diferencia de mis 19 años que salía del departamento de aplicación y vivía con mis padres... Muchos a los 19 años tienen hijos a cargo. La mayoría son mamás en este profesorado” (Docente L).

“Para mí fue toda una construcción, asumir que chicos que tienen muy distintos recorridos y **no porque tengan esos distintos recorridos y tengan... muchas carencias que hagan a su estimulación cultural no van a ser buenos maestros....** En este profesorado hay alumnos que tienen todo un recorrido... Una historia, en muchos casos, más complicada en relación con lo laboral, con lo familiar, con la estimulación cultural... que nuestros chicos del otro profesorado (hace referencia a un profesorado céntrico). En algunos casos ese recorrido los hace más fuertes a la hora de pararse en la realidad y en otros casos, no... y hay que sostenerlos...” (Docente B).

Establecer estas diferencias con su historia personal al momento de elección de la docencia, permite a estas docentes avanzar hacia una perspectiva que identifica las carencias y expresa una mirada no estigmatizadora de los estudiantes, profundizando en la comprensión de los efectos de la situación de pobreza y marginalidad y enfatizando el reconocimiento de sus derechos como *estudiantes en formación*. Podría decirse que alejarse del *estudiante ideal*, las habilita para componer un *estudiante real*: un sujeto adulto, trabajador, madre-padre, con situación económica desfavorable... Este reconocimiento posibilita abrir el juego hacia la

búsqueda de diferentes estrategias que permitan superar las limitaciones evidenciadas, reconociendo puntos de partida diversos.

Por su parte, los docentes asesores, enfatizan la falta de conocimientos en relación al conocimiento disciplinar y otras falencias relacionadas con el legado cultural previo:

“En general los asesores deben decir casi todos los mismo: Las limitaciones que a veces tienen los chicos para pensar cómo enseñar algo porque en realidad en general tienen poco sustento disciplinar de lo que tiene que enseñar: se desconocen contenidos de Biología, Química y Física y ésto no te pone en una situación muy buena para poder pensar cómo enseñar esto, porque no lo tengo claro. Esta es la mayor dificultad, que no es insalvable en absoluto” (Docente J).

“Cuando uno está recibiendo alumnos que salen del secundario, nivel medio, con faltas de ortografía, con dificultades para reconocer los adjetivos y los verbos; por supuesto gran desconocimiento de contenidos disciplinares y... a veces también aspectos que tiene que ver con normas de conducta, sociabilidad, presentarse... cómo mandar una carta... cómo sentarse” (Docente H).

“No manejan a lo mejor tanto los contenidos como para poder encontrar distintas estrategias de enseñanza. Están muy estructurados en el área, les falta un poco de dejarse llevar y desestructurarse y ver las relaciones entre los temas. No se permiten pensar de otra manera en Matemática: empiezan con el problemita de ejemplo y siguen repitiendo... Adiestran al presentar situaciones problemáticas...” (Docente I).

Podemos observar en relación al discurso de estos docentes asesores, que si bien se centran en las carencias académicas que tienen los estudiantes y que de acuerdo a su perspectiva tienen incidencia en su desempeño, la profesora de Biología identifica que “los chicos”¹⁰⁴ carecen de conocimiento disciplinar; el profesor de Historia identifica además de las carencias académicas específicas, carencias culturales en relación al patrón cultural esperable para un docente¹⁰⁵. En ambos casos, se establece la carencia como falta, como aquello que no se tiene, pero que en el caso de las carencias académicas, según expresa la docente J “pueden salvarse”.

¹⁰⁴ Esta referencia a “los chicos”, acentúa la asimetría docente-alumno y despoja al sujeto adulto de sus saberes y experiencias, según lo presentamos en el apartado 4.1.

¹⁰⁵ Estos rasgos son identificados por Pinkasz en el perfil del profesor ideal como factores personales, en tanto la cultura es uno de los elementos que da imagen de solvencia docente y de autoridad frente a los alumnos (1988: 127).

En el discurso de la docente de Matemática, se produce un corrimiento de las carencias académicas hacia rasgos constitutivos de la persona: de aquello que se tiene hacia aquello que se es. El empleo de juicios de valor, produce consecuencias negativas sobre el propio valor personal de sus estudiantes y ejerce un poder de pronóstico desfavorable sobre su desempeño futuro en las prácticas, naturalizando de esta manera las diferencias previas vinculadas a las condiciones sociales desiguales. Nos parece oportuno en este caso, continuar con la cita de Bourdieu: “Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra “idiota”, ustedes no tienen derecho de emplear la palabra “estúpido”, ustedes no tienen derecho de escribir en el margen “Este razonamiento es imbécil”, ustedes no tienen derecho de decir “nulo” (...) Dicho de otro modo, ustedes deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona. Ustedes podrían decir: “esta tarea no está bien”, esta solución es falsa, pero no pueden decir: “eres nulo para matemáticas”, “tú no estás dotado para las matemáticas”. Los profesores de matemáticas deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles” (Bourdieu, 1997, citado en Kaplan, 2008:225).

Frente a las dificultades que los docentes identifican en el desempeño de los estudiantes, muchas veces es el propio profesor de prácticas quien lleva adelante el apuntalamiento personal asumiendo así un compromiso mayor con los residentes, reforzando los aspectos vocacionales¹⁰⁶ relacionados a la elección de la docencia:

“El estudiante de bajo capital cultural descalifica su propio trabajo y siente más acompañamiento del profesor. A este alumno le hacés hacer todo el taller, el entrenamiento. Lo aceptan y no abandonan: nuevas presentaciones, nuevas planificaciones” (Docente C).

“Mucho, mucho esfuerzo. Mucho trabajo, muchas horas... para que el alumno vaya a dar la clase con la seguridad de que éso está bien y que **si hay algo que no está tan bien, es responsabilidad mía**” (Docente D).

En el caso del asesoramiento el apuntalamiento se focaliza en el trabajo específico en el área:

¹⁰⁶ Nos referimos a las cualidades de carácter ético moral que definen al magisterio como misión o sacerdocio: entrega, dulzura, perseverancia, desinterés, abnegación, paciencia, etc. (Tenti, 1988: 166).

“Es interesante cuando realmente toman conciencia, de que no se trata de decir “Hay que estudiar esto porque si no...” Cuando sienten que no saben cómo planificar algo y vos los orientás: “Leéte esto, revisemos este contenido de la Biología, aclaremoslo”. Después sienten que planificar parece que fuera más fácil y no es que sea más fácil, es exactamente lo mismo, pero ellos ahora están parados en un lugar diferente. **En este profesorado los pibes tienen un nivel de compromiso muy fuerte con ser docentes, con lo que ellos sienten que quieren hacer y con ser docentes acá: seguir en éste lugar para que los chicos sean mejores.** Creo que tienen una gran potencialidad para seguir creciendo. La gente piensa que los chicos de este profesorado son los que menos cultura tienen, a mí no dejan de sorprenderme. Hay un espíritu de superación muy grande. Ser docente es, además, crecer ellos como persona: realmente sienten que su vida cambia, porque pudieron crecer culturalmente, y era algo que deseaban hacer y quizás no podían. Pibes que lo hacen con mucho sacrificio” (Docente J). Esta docente no se deja anonadar por las carencias de sus estudiantes, sino que identificando el punto de partida, los orienta y promueve hacia un aprendizaje autónomo, con altas expectativas acerca de su desempeño futuro.

A diferencia de sus colegas asesores, la docente de Matemática acentúa la carencia de los estudiantes, centrándose en la queja y la crítica, sin expresar una alternativa que permita superar los obstáculos evidenciados trabajando a partir de ellos: La exigencia se presenta como externa, sin involucrar al estudiante como futuro docente, reforzando un trato infantilizado: “A los residentes les falta bastante: **Tenemos que ser más exigentes con ellos, pedirles más.** Creo que uno va aflojando porque en todo el entorno no se es exigente para nada” (Docente I).

En dos de las tres instituciones a las que pertenecen los docentes entrevistados, se desarrollan acciones compensatorias, las que adquieren un carácter complementario a la formación, y en una de ellas ¹⁰⁷ se concreta con un formato específico:

“Lo que sí hacemos en el Normal con la profesora de Lengua **formamos un espacio,** porque hay muchas dificultades en la producción escrita, según lo que se detecta, en la oralidad también, pero en la producción escrita salta mucho. Hay un espacio en el que una profesora del área de Lengua trabaja con producciones concretas de los alumnos. **Ellos van con sus**

¹⁰⁷ Es la institución en la que B es coordinadora del TCPD.

producciones, sus trabajos prácticos en los que hay dificultades y ella los guía personalmente. Está dando buenos resultados en función de eso, porque es una falencia importante a la hora de producir las planificaciones, observaciones y todo eso” (Docente B).

En otra de las instituciones¹⁰⁸, el profesor asesor señala que identificar las dificultades de los alumnos, permite trabajar con estas desde el inicio de la formación y ofrecer una respuesta institucional: “En general se apuntala mucho, se trata de que los chicos no aprueben las materias por una cuestión de permanencia, sino trabajar con las dificultades. Se van detectando los casos particularmente conflictivos para que no sigan avanzando, para no encontrarnos en Residencia con que tiene muchos problemas de base, de relación con los alumnos. Hay practicantes que no quieren a los chicos, que tiene respuestas mecánicas.... Entonces vamos tratando de detectar que eso no parezca en una Residencia y ayudarlos para superar esas dificultades. Así que yo miro positivamente el producto” (Docente H).

Es interesante destacar en estos casos la conformación de un espacio curricular pensado para tratar específicamente las dificultades observadas en una tarea colaborativa con un docente tutor¹⁰⁹, que se desarrolla *por fuera del plan de estudios*, evitando que los espacios curriculares sean ocupados en la enseñanza de los contenidos de los que los estudiantes carecen, con el riesgo de producir una mayor desprofesionalización en la formación.

En base a la lectura de los testimonios de los docentes entrevistados, formulamos algunas conclusiones acerca de cómo los formadores visualizan a sus estudiantes y, en relación a esta percepción, cómo actúan en el acompañamiento.

La interpelación a los estudiantes de un modo diferente, no como sujetos de déficit, sino como *sujetos en formación*, configura la condición de posibilidad que habilita a los estudiantes a aprender y promueve en los docentes formadores la búsqueda de estrategias que permitan a estos estudiantes reales superar los obstáculos iniciales entendidos como parte de su proceso formativo. Por el contrario, el discurso de la carencia estigmatiza y fija límites a las posibilidades

¹⁰⁸ Nos referimos a la institución B en que L es coordinadora y en la que H cumple funciones como coordinador del TFCNP, además de asesor.

¹⁰⁹ La configuración de este espacio nos remite al concepto de andamiaje de Bruner, cuyo formato ha de resultar ajustable (de acuerdo al nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan), temporal (a fin de otorgar autonomía en el desempeño al sujeto menos experto) y, según remarca Cazden (1991), audible y visible (en tanto el sujeto menos experto debe reconocer que es asistido y auxiliado en la ejecución de la actividad).

de los residentes, en cuanto a sus conocimientos y recursos para realizar la práctica, cuando no excluye autoritariamente a los estudiantes de la formación. Consideramos a continuación algunos rasgos comunes entre los discursos de los formadores:

- Profesores de práctica: podemos identificar entre estos docentes dos grupos: En un primer grupo ubicamos a aquellos profesores que reconociendo las carencias y posibilidades de sus estudiantes vinculadas al contexto del cual proceden, desarrollan acciones compensatorias para que superen las dificultades, lo cual les demanda un gran tiempo y esfuerzo personal, reconocido por ellos como un mayor compromiso y responsabilidad hacia los estudiantes con necesidades; un “dar” que otorga mayor sentido a su tarea formativa y refuerza los aspectos vocacionales asociados al inicio del magisterio. Se fortalece la relación asimétrica docente- alumno, en detrimento de la formación autónoma. La educación así entendida constituye un acto de caridad y no en un derecho.

En segundo lugar encontramos los docentes que reconocen la condición de marginalidad de sus estudiantes y los efectos de la pobreza en su vida cotidiana y los interpelan identificándolos como sujetos de derecho, a los que se les deben brindar las oportunidades que les permitan compensar la desigualdad educativa previa de los estudiantes relacionada a su condición de pobreza. Es el caso de B y L, quienes como coordinadoras del Trayecto, han desarrollado en su institución un espacio específico en el cual se trabaja con los estudiantes buscando compensar las carencias iniciales y trabajando en pos de su superación, en un acompañamiento que procurará que los estudiantes amplíen y enriquezcan su mirada sobre sí mismos y sobre los otros, adquiriendo mayores márgenes de autonomía en la práctica. La perspectiva de estos docentes es una perspectiva política que explica e incluye las condiciones de desigualdad.

- Profesores asesores: Entre estos docentes podemos identificar dos posiciones claramente reconocibles: H y J quienes promueven estrategias de trabajo con los estudiantes que en el caso de H se relacionan a la institución en la que se desempeña y que posiblemente desde su rol de coordinador del Trayecto de Formación Específica ha contribuido a conformar; por su parte J, hace referencia a cuestiones puntuales de su área y en cómo los estudiantes superan los obstáculos iniciales en función de la orientación brindada en el espacio de asesoramiento. En ambos casos identifican carencias académicas previas y

reconocen las condiciones en las cuales sus estudiantes viven; sin embargo la perspectiva desde la cual miran a sus estudiantes parece despersonalizada, con menor compromiso afectivo que los docentes de práctica. La docente I es quien se diferencia de los distintos casos señalados en ambos grupos de profesores, en tanto no se involucra con los estudiantes y manifiesta cierta indiferencia al ubicarse por fuera de la situación, planteando que es necesaria una mayor exigencia hacia ellos, sin considerar la posibilidad de participar acciones pedagógicas compensatorias. En ningún momento hace referencia al contexto de vida de sus alumnos, naturalizando en este caso las diferencias sociales, culpabilizando los estudiantes sobre su desempeño.

Hemos hecho referencia en este apartado a la mirada de los docentes sobre los estudiantes. A continuación profundizaremos esta mirada, centrándonos en qué focalizan los docentes formadores en su mirada sobre el desempeño de los residentes.

4.4. Qué vemos cuando miramos

La evaluación es un proceso que acompaña al residente durante toda su experiencia formativa en la escuela. De modo discontinuo en visitas al aula los docentes formadores realizan el seguimiento de los residentes, identifican en este proceso ciertos rasgos del enseñante como aspectos significativos, observables, visibles, registrables y sancionables. Aquello en lo cual focalizan los distintos formadores, nos da cuenta sobre sus concepciones en torno a qué consideran que un residente debe dar cuenta para estar habilitado para ejercer como maestro.

La Residencia docente como dispositivo¹¹⁰ tiene efectos específicos sobre la constitución de formas de subjetividad de quienes están implicados. La observación por parte de los formadores supone la existencia de un mecanismo que permite la construcción de un saber. Dicho saber se configura no solo en términos de representaciones acerca de la práctica docente, de lo que está bien o mal hacer, sino también en términos de la habilitación de un espacio donde

¹¹⁰ Apartado 1.5.

la posesión de un conocimiento relativo a la conducta de los residentes, permite ejercer el poder sobre ellos¹¹¹.

Al referirse los docentes formadores a qué miran en el desempeño de un residente, se configura un campo de producción de sentido, respecto al ejercicio de la docencia en ese contexto, con esos docentes y residentes. Analizaremos a continuación los testimonios de los profesores de práctica acerca de esta cuestión:

“Tomando en cuenta el recorrido, entra a tallar todo esto: la cuestión de cómo planifica, qué hace, cómo lo lleva a la acción, cómo concreta la reflexión y cómo revisa...Ver las conexiones entre lo pensado, deseado y querido y cómo se concreta en el aula. **Veo tanto el trabajo sobre el contenido, el enfoque didáctico, como las actitudes de compromiso ante a la tarea. Para mí forman un todo...**trato de integrarlo a la hora de mirar al residente y también cuando entregan la carpeta: poder ver reflexiones sobre las clases que van realizando, reajustes que van anotando, que vayan escribiendo la historia de ese proceso. **Para mí son los tres ejes importantes: la programación, la puesta en acción, la reflexión sobre la práctica**” (Docente B).

La planificación¹¹² que desarrollan los residentes constituye el primer aspecto que los profesores de práctica consideran en “su mirada evaluativa”. Identifican este momento como la posibilidad que tienen los estudiantes para profundizar en el sustento teórico de las clases revisando cuestiones conceptuales y didácticas y desarrollar una propuesta que se ajuste al grupo de alumnos, al maestro y a las condiciones institucionales: “La planificación supone el control de la conducta en función de un tiempo progresivo y acumulativo, incorporándose como actividad

¹¹¹ En términos de Foucault: “El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican” (2002: 175).

¹¹² De acuerdo al material relevado, la planificación consiste en una secuencia de clases en las distintas áreas curriculares en función del tema asignado por el maestro de grado, que puede organizarse como unidad didáctica o proyecto. Por lo general, la planificación debe incluir una fundamentación del abordaje pedagógico del contenido a enseñar, la identificación y descripción de los contenidos a desarrollar, la formulación de los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje, la selección de las actividades a trabajar con los alumnos distribuidas por clase en el tiempo de la residencia, las estrategias de enseñanza y recursos didácticos a utilizar, la bibliografía pedagógica del tema y demás aspectos relacionados con las clases. Los planes deben presentarse con antelación a las clases y ser aprobados por los profesores de práctica, el profesor asesor en el área y el maestro para que puedan implementarse en el marco de acuerdos establecidos entre las instituciones. En la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, regula las relaciones entre las instituciones el documento: Acta de Acuerdo entre la Dirección General de Educación Superior y la Dirección de Educación Primaria para las pasantías, prácticas y residencias de los estudiantes de los institutos de formación docente en las escuelas de la jurisdicción, del año 2006.

en todo un sistema, vigente en la institución escolar –entendida como dispositivo disciplinario-, que consiste en la descomposición de la tarea, el establecimiento de ritmos y la regulación de ciclos de repetición” (Garrote e Isod, 2002:171).

“Mirar el plan” es, para el docente formador, anticipar la clase. Se vincula con la posibilidad de poder establecer cierta previsión de las acciones de enseñanza que desarrollará el residente. Una previsión que es solo parcial y “sin garantías de lo que vendrá” en tanto opera con el pensamiento del residente (Edelstein y Coria, 1995:45). Esta incertidumbre que “sufren” los profesores de práctica los lleva a buscar disminuir los riesgos en el momento de la implementación. Así lo expresa la docente D, quien en un esfuerzo compartido con el estudiante busca prever de la clase:

“Yo creo que miro todo, todo. Miro... primero mucho, mucho, mucho su proyecto de trabajo. Lo miro por los 85.000 costados y lo trabajamos muchísimo hasta que sea creativo, que sepa los contenidos, que busque cosas interesantes, que tenga que ver con lo que plantea el Diseño Curricular. Después miro... cómo se desenvuelve, qué contacto tiene con los chicos, cómo los escucha, cómo...sistematiza los conceptos...todo, hay millones de aspectos... Tengo una lista...de dos hojas: la planificación, el vocabulario, la claridad, muchas cosas... En principio, yo se los digo antes de empezar: “Yo en ésto pongo el 100%, si ustedes no ponen el 100%, no vengan.” Se los digo desde un primer momento: “No voy a bajar la exigencia y sé que ustedes lo saben. Nadie les pide que sepan, lo único que les pido es que se responsabilicen con lo que están haciendo. Si ustedes se responsabilizan las cosas las vamos a ir llevando, sino se responsabilizan no perdamos el tiempo. Lo primero que veo es cómo está comprometido... Eso es fundamental” (Docente D).

La *planificación como promesa* para resolver los problemas que se suscitan en la práctica¹¹³, nos lleva a pensar la práctica en términos utilitaristas, buscando respuestas que nos permitan controlar lo que sucederá y actuar eficazmente.

Al referirse al momento de implementación de clases estos docentes hacen especial referencia a que el residente tiene que “dar clase”, es decir posicionarse en el lugar de maestros, “poner el cuerpo” (Edelstein y Coria, 1995:40.) a la tarea de “intentar enseñar”¹¹⁴.

¹¹³ Nos remite a la tradición eficientista en la que el “furor planificador” sustentó la lógica escolar, la práctica docente y la formación de profesores. (Davini, 1995: 38).

“Me interesa que durante todo el tiempo que estuvieron, que tengan la experiencia de hacer una diferencia con estos pre-conceptos con los que entra y mira, y en esa diferencia aparezca el alumno. Los planes son el guion, lástima que cuando los tienen que hacer... están los chicos en el medio: descubren que los chicos se mueven, hablan, se interesan... aparece lo “vivo” de ellas y de los alumnos. Se olvidan de ver al otro cuando inventan un problema. **Una alumna puede estar sola si puede tirar pistas, temas decisivos, dialogar, cuidar que se aprenda, que se progrese, preservando el trabajo de los chicos. Que en algún punto tome decisiones y se corra del lugar de alumna,** que se asuma como alumna aprendiendo a ser docente” (Docente C).

Observamos la presencia simultánea de diferentes tradiciones formativas subyacentes en la mirada de los formadores: a *tradición eficientista* ya señalada, sumamos la *tradición normalista* que se presenta con fuerza en la instalación de prácticas homogeneizadoras. En los “momentos de la clase”: al “desarrollo del tema”: progresivo, secuenciado y lineal, al que se integran los aportes de los alumnos, le sigue la “sistematización y el cierre” de lo trabajado como el momento final.

“Me interesa observar cómo implementa aquello que se propuso. Presto especial atención al trabajo que realiza con el grupo, y lo trabajo con ellos cuando les toca un grupo difícil. Veo el aprovechamiento de los recursos que utilizó para esa clase. Fundamentalmente **el que desaprobó es porque siempre las dificultades mayores estuvieron primero que nada en el diseño del plan, y... tanto del punto de vista de lo que hace al contenido como en lo que hace a cómo ese contenido tiene un desarrollo coherente, desde un inicio hasta un momento de cierre de la actividad** (Docente G).

Tedesco (1973) ha denominado “detallismo metodológico” a la prescripción minuciosa de las acciones a desarrollar por los maestros en la tarea escolar, según el cual se suponía la existencia de un método universal y eficaz para lograr los resultados esperados. En este mismo sentido, encontramos en las referencias de los docentes de práctica la importancia de escuchar y atender a los alumnos, de encauzar al “grupo difícil” o al “chico con dificultades” al desarrollo

¹¹⁴ Tomamos como referencia teórica el concepto de enseñanza de Fenstermacher (1989:150-4) para quien al tratarse la enseñanza de una relación entre personas no es posible asegurar que aquello que se debe o quiere comunicar sea efectivamente transmitido y adquirido.

de la actividad sostenida con todo el grupo. La figura del maestro adquiere centralidad en el intercambio lingüístico el cual adquiere el formato prototípico¹¹⁵ de las clases colectivas.

“En la puesta en práctica focalizo la cuestión del diálogo con los alumnos, el interrogatorio, o sea cómo promueve el análisis, la reflexión, la argumentación...que atienda al grupo y no que trabaje solo con los que la siguen, que integre a los distintos alumnos: es tan llamativo un chico con dificultades hiperkinético, como que uno que está ahí sin participar... y después también digamos el rol, cómo se posiciona en la escuela, qué pasa en el recreo, la participación en los actos escolares. No es una sola cosa lo que define que apruebe. El vínculo con los chicos, con los alumnos...para mí **hay una cuestión académica y una cuestión actitudinal que exige el rol que es importante**” (Docente E).

Quien organiza la comunicación es el maestro, cuyas “preguntas están destinadas a dar dirección, a marcar rumbos a los esfuerzos del estudiante por encontrar la respuesta por sí mismo” (Senet en Puiggrós 2001: 270). Un “descubrimiento” que se lograría por medio de las técnicas de interrogación del maestro, quien debía evitar las preguntas impropias por parte de los alumnos: “las individuales (porque incitan a pensar a un solo sujeto), las que tengan por respuesta sí o no; las vagas, que dan lugar a muchas respuestas, las que encierran la respuesta, las que contienen alternativa” (ib). Prescripciones que fueron elaboradas por Senet en 1914 y que bien podrían constituirse en parte de las recomendaciones realizadas por estos docentes a sus estudiantes en el siglo XXI.

“Observo el nivel del manejo del contenido, la conducción: éste de no ser expositivo sino plantear situaciones que estimulen la participación de los chicos, escucharlos, tener en cuenta lo que van diciendo los chicos, y cómo va sintetizando, va corrigiendo...cómo trabaja con el error, cómo va puliendo la información... **La comunicación, el vínculo que establecen con la maestra, con los chicos, centrado en el afecto, en el aprendizaje y en su responsabilidad de enseñar. El entusiasmo que tenga, las ganas que tenga, que trate de que participen todos los chicos en la clase** y que no deje que la clase se monopolice por uno o por un grupito...el cierre de la clase. **Previamente la responsabilidad en la preparación de sus planificaciones, la**

¹¹⁵ Un ejemplo claro de formato comunicacional en las clases lo constituye la secuencia IRE: Iniciación-Respuesta-Evaluación. La iniciación en el diálogo se da a través de una pregunta pseudoabierta del maestro, abierta en la forma pero cerrada en la función, cuya respuesta es conocida por el maestro y tiene la finalidad de iniciar el diálogo en torno al tema de enseñanza. Esta secuencia configura un “patrón desapercibido” por los alumnos, lo cual permite que presten más atención al contenido que al procedimiento (Cazden, 1991:63).

consulta bibliográfica acerca de los temas, que no venga bajando de internet alguna propuesta de enseñanza” (Docente F).

El vocabulario, la ortografía y la redacción, forman parte también de las preocupaciones de estos docentes que identificamos dentro de la lógica normalista, en tanto la táctica escolar impone un modo correcto de expresarse y un tratamiento específico del desvío¹¹⁶.

“A mí particularmente me conflictua mucho, es el tema de la ortografía, las dificultades que tenemos para lograr que se escriba correctamente; también la redacción, la expresión escrita que sea coherente y comunicable” (Docente G).

Las “cualidades morales”, heredadas del sacerdote cristiano, predominan también en la mirada de los docentes de práctica y se manifiestan en sus observaciones en relación a la disposición hacia los alumnos, a la escucha atenta y nos remiten a la configuración del maestro como “científico y artista a la vez” en tanto utiliza el método de acuerdo a criterios y estilos personales (Tenti: 1988: 174):

“En el desempeño de un residente miro que pueda desarrollar la clase tratando que los chicos aprendan; que sea respetuoso en el trato, atento a lo que los chicos dicen; que pueda reajustar la propuesta; bien integrado institucionalmente, muy respetuoso del maestro que hace lo que hace pensando que está bien, intercambiando ideas sin pelearse. Miro desde lo más chiquito: el pizarrón, el trabajo con los textos, el integrarse grupalmente, el considerar los saberes previos de los chicos y avanzar sobre lo que saben... conocimiento suficiente para manejar diferentes medios de procesamiento de la información, atento a las producciones, afectivamente integrado al grupo... que se desplace, que no se quede anonadado... **que pueda dejar lindos recuerdos “buenas huellas” en los chicos y en la institución”** (Docente A).

Cualidades que se actualizan en la importancia otorgada a las posibilidades del residente de abrirse a la incertidumbre y complejidad de las situaciones de enseñanza, de actuar frente a

¹¹⁶ Clotilde Guillén de Rezzano, quien fuera precursora del escolanovismo en nuestro país, manifiesta rasgos vinculados al normalismo en relación a la cuestión ortográfica: “La corrección ortográfica constituye una de las formas de la pulcritud de la expresión escrita. Los errores demuestran falta de aliño mental, falta de cuidado; los de puntuación revelan falta de clasificación, ordenación y valoración de las ideas; una coma mal ubicada u olvidada indica que no se tiene conciencia de las diferencias específicas entre las ideas. Los errores ortográficos evidencian falta de atención, que si bien puede ser involuntaria y resultar de la fatiga o de una deficiencia sensorial o psíquica, puede ser también resultado de apatía mental, de escaso amor propio e indiferencia por la opinión ajena (estado espiritual poco deseable en un miembro de la comunidad social). A los que supongan que esta manera de apreciar los errores ortográficos implica darles demasiada importancia, debe hacerseles presente que en la conducta escolar no hay actos insignificantes y que todos sirve para *diagnosticar y orientar*” (Guillén de Rezzano, 1966: 78).

situaciones prácticas no previstas y que no pueden resolver mediante la aplicación lineal de la planificación, sino que son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social. Es en estas situaciones en las que se manifiesta la autonomía del futuro maestro:

“Un alumno **aprueba cuando puede organizar una unidad didáctica y puede implementarla con autonomía**, Puede tener correcciones en su elaboración, mejorarla y modificarla. Es importante también que se maneje con imprevistos, que los escolares den cuenta de que está enseñando. No manifiesta autonomía si no puede organizar la clase y solo distribuye fotocopias, si el docente sale del aula y el grupo se le desborda” (Docente L).

La *tradición eficientista* se presenta en la correlación entre la programación y la implementación, en la progresión de los diferentes momentos de la clase en correspondencia con lo previsto y da cuenta de la concepción aplicacionista que adquiere la enseñanza; la utilización de recursos como los libros de texto, el pizarrón o las tecnologías de la información, manifiestan también la importancia otorgada a las cuestiones instrumentales en la práctica. Al momento de implementación, le sigue de un momento de reflexión en el que “se ajusta” la programación en base a las diferencias que se presentan entre lo programado y su concreción en el aula.

El momento de reflexionar sobre lo actuado es identificado por los docentes de práctica como otra instancia evaluativa en este espacio. Recordemos que el Plan de Estudios destaca el espacio de los talleres de práctica como el ámbito privilegiado para que la reflexión pueda concretarse¹¹⁷, es decir que la reflexión sobre la práctica está prescriptivamente señalada en la propuesta curricular, cuestión que identificamos a fin de considerar su influencia en los discursos

¹¹⁷ En el plan de estudios se destaca el espacio del taller de práctica como “un espacio de construcción de conocimientos profesionales a través procesos grupales e individuales centrados en la reflexión y el análisis. Es un ámbito privilegiado para revisar el lugar de la teoría como un aporte para reflexionar y construir repertorios de formas de enseñar” (GCBA, 2005:17). Los supuestos teóricos en los que se basa esta instancia reflexiva se asientan en la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (reflexión crítica* según Habermas): “La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. En dicho proceso se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo no sólo las características de la situación problemática sobre la que actúa el práctico sino los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que desarrolla aquellas decisiones; y lo que en nuestra opinión es más importante, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional en las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995: 419).

de nuestros entrevistados. Si bien los docentes destacan la importancia de esta instancia en la formación, puede percibirse de acuerdo a lo expresado que la misma adquiere connotaciones diferentes. Retomaremos para este análisis, centrado en el discurso de cuatro docentes de práctica, el concepto de la residencia como maquinaria óptica y enunciativa tratada en el marco teórico:

Para la docente B, la reflexión es un proceso que acompaña el desarrollo de la Residencia y permite justificar los cursos de acción tomados. Se formaliza al finalizar la misma en la entrega de la carpeta y le permite integrar el proceso de trabajo realizado.

La docente G efectúa esta reflexión en conjunto con el residente, identifica sus intervenciones como preguntas, señalamientos de los aspectos negativos y de los aspectos positivos o logros: “Primero cuando terminó su clase me siento y le pido que él haga su autoevaluación y a partir de ahí se inicia: el diálogo. **En función por dónde dispara su autoevaluación, no es que le señalo, sino que le pregunto, y sí, también hago señalamientos porque quiero ver si tiene capacidad realmente para rever justamente aquello sobre lo que estamos hablando, aquello que por ahí faltó o se olvidó, y cuando no aparece, se lo señalo. Remarco también los logros de lo que fue el desarrollo de la clase,** porque si uno se queda en los aspectos negativos...” En este sentido la reflexión que se propicia busca instalar la perspectiva del profesor sobre la clase, e identificar un modo de proceder frente a las situaciones que se presentan.

Otras connotaciones se evidencian en el discurso de la Docente D, para quien esta instancia, constituye un momento formativo para apuntalar la responsabilidad en el ejercicio de la docencia: ‘Busco **que ellos tomen conciencia de esta responsabilidad sobre otras.** Les hago una cuenta: “Ustedes cuántos alumnos van a tener por año: 20, 30, 60. Si ustedes dejan algo en esas personas estamos contribuyendo a formar mejores seres humanos’. Me parece que es algo que hay que incentivar”. La reflexión así desarrollada tendería a “instalar” un modo de entender la docencia, como una actividad de un alto compromiso y responsabilidad hacia los alumnos.

En su rol de Coordinadora, la docente L señala la importancia de la lectura bibliográfica como acompañamiento de la reflexión: “Discrepo con los docentes de taller 3 y 4 que no tienen bibliografía. ¿Qué material está ofreciendo para revisar y reflexionar? **Es importante desarrollar actividades de reflexión sobre lo actuado y darles a los alumnos la oportunidad de volverse a encontrar con el material.** Un alumno residente que había sido desaprobado

reflexiona: “me había movido el saber que tenía que leer y reflexionar, que al escolar había que agregarle algo más que la charla de ideas previas.” **Es lo que yo intento hacer, ofrecer y acompañar a mirar. Formar gente con autonomía para que lo pueda hacer**”. En este caso el direccionamiento de la reflexión apunta al establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica, es decir busca un actuar fundamentado en fuentes teóricas.

En relación a estos testimonios y retomando la idea de la Residencia como maquinaria óptica y enunciativa tratada en el marco teórico¹¹⁸ observamos que al orientar la reflexión de sus estudiantes, los docentes intervienen no solo sobre aspectos “exteriores” como las decisiones tomadas en el aula, los comportamientos explícitos, los conocimientos pedagógicos o disciplinares, sino también sobre las actitudes, los valores, es decir, aspectos más “internos”, más personales. El riesgo que asume la tarea formativa se evidencia, en tanto “formar al estudiante”, puede transmutarse en “darle forma”, “de praxis a poiesis”, en cumplimiento de los mandatos formativos: generar un cambio en las condiciones presentes en el aula y hacia el sistema, cuidar y proteger a sus alumnos y formarse académicamente. Podemos atrevernos a pensar que los mismos formadores “presienten” este riesgo y en contrapartida a los señalamientos y prescripciones, ofrecen preguntas, lecturas y un acompañamiento de la mirada¹¹⁹.

Avancemos un poco más en relación a los criterios evaluativos de los docentes de práctica, quienes frente a la desaprobación de los estudiantes, señalan lo siguiente:

“El no poder asumir la tarea, el no saber acerca de lo que se enseña, el no conocer el enfoque, ésto es lo que se te impone más en el momento de la aprobación... en algunos casos esto va con lo actitudinal pero en otros casos... Un ejemplo concreto de un alumno que tengo ahora...en realidad no es que no conoce el contenido... como que hizo lo mínimo. No desaprobó, lo fueron a ver los asesores.... él da sus clases, aprobó con un 6... Y los maestros... como ayudó a preparar el acto del 25 de mayo... Era “oro en polvo”, me dijeron. Esta cuestión actitudinal es molesta y mucho y lo pongo en el informe, en la evaluación intermedia, en la evaluación final. Está explícitamente contemplado y tiene un 6. Pero no es que desaprobó¹²⁰. No

¹¹⁸ Apartado 1.5.

¹¹⁹ Si bien nos falta material empírico para justificar esta apreciación afirmativamente, podemos divisar esta cuestión al referirse los docentes a las actividades de reflexión, desarrolladas en el marco del Taller.

¹²⁰ Según la Disposición N° 016/DGESUP/2005, seis es la nota mínima de aprobación de los talleres del CFPD.

constituye un criterio a la hora de definir, lamentablemente no. Es algo que institucionalmente lo tenemos que plantear, pero cómo lo haremos no sé” (Docente B).

“**Desaprobado es quien demuestra que no le importa. Te bordea el campo más subjetivo.** La limitación es que uno se siente solo, pusiste y no se ven modificaciones. No se dedicó o tiene otras prioridades. Frente a esto les pregunto: ¿Esto te interesa?” (Docente C).

“Es un proceso, son varias prácticas las que van haciendo. Yo siempre les digo: Esto es un proceso, yo no promedio cada clase, tendrá un muy bueno, un bueno pero **la idea es que en cada práctica haya una devolución y que de ese análisis que hicimos conjunto pueda mejorarse o pueda procesarse o superarse a futuro y si no toma en cuenta estas cosas, no está preparado... Cuando se toma como zafar o si “pasa pasa” o si está preparado así superficialmente, esas cosas... son fundamentales**” (Docente D).

"Lo desapruebo si no puede llevar adelante las clases: **no puede seguir la planificación, es porque es un mal actor, no sabe los contenidos.** Tuve un caso de un alumno que ni siquiera la planificación supo completar: me presentó la planificación sin faltas de ortografía y en la clase me presenta una serie de actividades con faltas de ortografía y mal escritas. Esto fue un detonante. La clase no tenía una lógica mínima, era tal la incoherencia que no se podía dar cuenta, tomaba lo que quería escuchar, no escuchaba a los chicos, al finalizar era un descontrol. **Terminada la clase, le pregunté qué le había parecido... y le parecía todo bien. Hice un informe así...y al terminar la clase le leí el registro**” (Docente A).

Los mandatos formativos, se presentan nuevamente en el momento de la desaprobación de los residentes. Consideramos que los docentes de práctica privilegian los aspectos morales y afectivos por sobre los aspectos racionales- cognitivos¹²¹. En el caso de las docentes C y D esto es expresado claramente; en el caso de A, “su enojo” frente al residente se manifiesta frente al incumplimiento, la falta de escucha y de atención hacia los niños, es decir, rasgos morales y conductuales; la falta de preparación de la clase, el desconocimiento del contenido, aspectos racionales-cognitivos, son percibidos también como una falta moral. La docente B identifica que “preparar lo mínimo” constituye una actitud de no compromiso, de “no entrega” por parte del residente; la decisión frente a la acreditación de este residente, la ubica frente a un conflicto de valores respecto a qué se privilegia y entendemos que este conflicto se instala en tanto la docente

¹²¹ Son los rasgos identificados por Tenti , ya tratados en el apartado 1.4.

es consciente de este “no compromiso” por parte del residente y de la importancia que este aspecto reviste a su criterio en la tarea docente: no cumple de esta manera con el mandato del cambio, con la posibilidad de generar movimiento, aprendizaje en los alumnos. En la gestión de la clase¹²², los docentes entrevistados focalizan en la posibilidad de los estudiantes de observar al grupo de alumnos, de escucharlos, de estar atentos al desenvolvimiento de las actividades de enseñanza y tareas de aprendizaje e intervenir eficazmente en situaciones cambiantes de la clase. Es decir, generar condiciones para que el aprendizaje se produzca¹²³. Poseer el *contenido es la condición de posibilidad* para la gestión de la clase en tanto permite la apertura por parte del residente a las preguntas e inquietudes de los alumnos y constituye la plataforma de despegue que ha de estar presente en el momento de planificar la enseñanza para que luego una mayor soltura y seguridad en el desarrollo de las actividades de enseñanza se lleve a cabo.

A continuación presentaremos los relatos de los docentes asesores en relación a su mirada sobre el desempeño de los residentes:

“Primero que nada un docente tiene que saber, porque si no maneja lo que enseña no puede ser docente y, por otra parte comprender y poder acercarse a los jóv.... (sic) a los sujetos que enseña. Miro que la comunicación no sea unilateral, cómo organiza la clase, y qué es lo que sucede en esa clase, buscando más que el chico analice y descubra el procedimiento para llegar a una solución, no dar todo servido. Aunque a veces se dice que se pierde mucho tiempo en eso. Pero si uno acostumbra al grupo se logran muchas cosas” (Docente I).

“A mí me importa mucho cómo se planta en el curso, si se interesan los chicos, si se tomó el trabajo de hacer una planificación eligiendo los contenidos, los recursos, pensando los objetivos; si hay articulación entre las distintas partes del plan, cómo logra trasponer ese plan en el curso; si es lo suficientemente flexible para adecuarlo a las condiciones del momento, si al contrario es demasiado flexible y hace algo totalmente distinto a lo previsto, y si logra los objetivos. Yo observo todo: observo desde cómo se dirige a los alumnos, si recorre el espacio, si

¹²² Con “gestionar la clase” Davini (2008) hace referencia a la organización del espacio, del tiempo, del grupo y de los recursos disponibles en relación a las tareas de aprendizaje de los alumnos.

¹²³ Como lo expresa Fenstermacher: “la tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre” (1989:157).

tiene en cuenta a los alumnos que están dispersos o tienen dificultades, esto cuando está en el momento de dar la clase. En el momento de la planificación, si la planificación es coherente, si hay una relación entre los objetivos, los contenidos, las actividades; generalmente hay un interés muy fuerte de los alumnos en buscar el recurso y ese recurso no siempre está trabajado en función de los otros aspectos que tiene el plan” (Docente H).

“Una de las cosas que trabajamos muuuucho (sic) con los chicos, es que en nuestra área el gran cambio fue: de la maestra que venía y te ponía “Los ecosistemas” en el pizarrón y ahí arrancábamos...Ahora la idea es: empecemos a generar situaciones, a pensar cosas, a ver qué es lo que ocurre y al final de todo cuando entendí qué hay, cómo funciona, y demás... a ésto se lo llama “Ecosistema”. Es diametralmente opuesto. Yo le pongo mucha atención, a ese trabajo que puedan hacer los chicos trabajando con los chicos de primaria, tratando de construir ideas con los chicos, haciendo un trabajo constructivo. **La intención es: construyamos ideas con los pibes, no tiremos definiciones, no tiremos nombres, ayudémoslos a mantener el interés por querer aprender**, que ésto además viene...de proponerte algo que te llame la atención, y no un título en el pizarrón, éso es lo más importante. **Hablamos mucho también en relación a cómo preguntan.** Esto de elaborar preguntas siempre parece que es fácil y es difícilísimo, y... les digo: siempre que hay que pensar las preguntas mucho antes, en el momento en que uno está planificando, tener bien claro qué es lo que se va a preguntar y cómo, porque en el momento sino sale cualquier cosa. **Que escuchen a todos: que traten de entrenarse en no dejar pasar nada**, porque a veces un chico te da una respuesta que no es la correcta, pero te tiró una idea súper interesante que es una pena desaprovechar; porque la intención es: él piensa tal cosa, pensémosla juntos a ver qué tiene que ver, si puede ser, si no puede ser... tratando de ir construyendo ideas con los pibes y no bajarlas directamente. **Les marco cómo preguntar, cómo trabajar con todos los chicos, cómo recuperar la información que circula en el aula y cómo organizarla. Insisto: desde la mirada de mi área, es un aspecto importante la organización de la información, porque además esto tiene que ver con trabajar con los chicos distintas maneras de cómo comunicarla y demás...** No hablamos de una cuestión de manejo de grupo a nivel más de cuestiones personales, a veces las clases son muy buenas pero no pudo hacerse nada porque no hay un manejo del grupo humano de los pibes” (Docente J).

La docente I del área de Matemática, valoriza aspectos disciplinares específicos como punto de partida de su observación. Al referirse a la clase, señala cuestiones vinculadas a la

comunicación entre pares, evitando las clases expositivas, “magistrales”. Señala en un principio la “práctica o ejercitación”, como una actividad a la que se debe “acostumbrar” al grupo de alumnos, es decir que las actividades de repetición conforman las rutinas de trabajo en el área. La figura docente aparece desdibujada, en pos de un activismo centrado en el alumno; por otra parte “llegar al resultado”, configura la meta de las actividades, sin plantear un trabajo de argumentación en relación a las diferentes posibilidades de resolución que un mismo problema habilitaría. El docente H, del área de Historia hace especial referencia a cuestiones de lógica interna, de coherencia en relación a los distintos componentes de la planificación, procurando que la propuesta elaborada sea consistente en sí misma. El señalamiento efectuado en relación a la selección del recurso, nos remite a considerar que su mirada supera el planteamiento metodológico reducido a la innovación aséptica (Edlestein y Coria, 1995: 64) o a la búsqueda de la “llave maestra” (Vezub, 2002: 108) como solución mágica de la clase. El mirar “cómo se planta” nos remite a un docente que controla al grupo, que logra encauzar a todo desvío de la comunicación guiada por el docente y no permita la consecución de los objetivos propuestos; también nos remite a los “factores personales” identificados por Pinkasz (1989:34) y a las “características físicas y de autorepresentación” que expusiera Tenti (1988: 166- 212) en su perfil de maestro ideal, tomados de valores propios de la clase media y que le garantizan al docente “cierta actitud de solvencia y seguridad frente al grupo” (Pinkasz, 1989:34). En las expresiones de la docente J, se evidencia la tradición normalista en las referencias al formato comunicativo que desarrolla, en el que el docente guía la actividad, retomando los aportes de los alumnos y manteniendo el interés mediante preguntas e interrogantes. Plantea la práctica como el espacio para el entrenamiento de los estudiantes en la formulación de preguntas y en la escucha atenta a los alumnos, a fin de poder retomar sus planteos y trabajar con las conceptualizaciones progresivas que se fueran realizando en la clase. Por otra parte “el manejo del grupo” se vincula a cuestiones de personalidad, en las que no interviene como docente.

Observamos también en estos relatos, al igual que en los relatos de los docentes de práctica, la presencia simultánea de tradiciones formativas: la preocupación centrada en el conocimiento del contenido disciplinar, propia de la *matriz academicista*, se traslada en la práctica en la preocupación instrumental, relacionada a la *tradición eficientista* y expresada mediante la pregunta ¿cómo enseñar? A partir de esta pregunta se desarrolla una serie de preocupaciones en torno a la implementación de las clases, cuyas respuestas asumen “variedad

metodológica” en relación a la disciplina específica. La presencia de la *tradición normalista* la observamos en la representación de la clase homogénea y en la búsqueda de neutralizar todo desvío como objetivo; así como en el acento puesto en rasgos personales considerados necesarios para el ejercicio de la docencia.

En el próximo apartado continuaremos profundizando en las concepciones que los docentes portan respecto al ejercicio de la docencia, en relación a los mandatos que intentan transmitir a los futuros maestros.

4.5. Infelizmente fiel

En el apartado anterior, identificamos la fuerte presencia de la tradición normalista en el discurso de los docentes en la búsqueda de la homogeneidad en el desarrollo de las clases, hicimos referencia a la tradición académica vigente en los docentes asesores y a la presencia de los efectos de la tradición eficientista que valorizaba el lugar de la práctica como espacio para el aprendizaje del rol docente en el caso de los asesores, y como el lugar de aplicación de la teoría pedagógica en el caso de los profesores de práctica; nos centramos en la Residencia como dispositivo y desde esta perspectiva analizamos la producción del sujeto en los discursos de los formadores. En este apartado, focalizaremos en la noción de transmisión, para desde esta perspectiva abrir el espacio a la novedad que portan los recién llegados.

En sus relatos, los docentes de práctica manifiestan que iniciar a los estudiantes en el magisterio es una gran responsabilidad y al mismo tiempo un enorme placer, al reconocerse en los estudiantes, convocados a continuar la tradición:

“Algunos se han recibido, están trabajando muy bien y ¡te da como una alegría!... **¡Es como un hijito!**” (Docente G).

“Como tarea es hermosísima porque es muy grato a la vez ver justamente esos chicos que trabajan, que se esfuerzan, y por supuesto lo grato que es **cuando tenés un alumno muy bueno y el placer que provoca ver cómo hace sus propuestas, cómo las diseña y después verlo dar clase.** Es muy grato” (Docente D).

En la transmisión hay un reconocimiento del otro, la filiación del nuevo docente. Alumnos-hijos que sucederán a sus formadores en la docencia y pagarán su deuda de existencia perpetuando la memoria del formador, deseo oculto en la transmisión efectuada: “hay como una cosa de querer trascender, como de inmortalidad, de poder hacer algo que quede, medio hasta egocéntrico. **“¡Yo quiero no morir!”**, de alguna manera quedar en otros” (Docente D). Ilusión de continuidad, de permanecer más allá de la propia existencia, de vivir en otros. Las palabras de Hassoun nos facilitan la comprensión de este deseo: “Este llamado a la fidelidad para con los antiguos emblemas sería en esas condiciones, la expresión del deseo extraviado que, al repetir invariablemente lo actual, separado del espacio-tiempo que lo produjo, se proyecta ilusoriamente tal cual en el futuro” (Hassoun, 1996:140).

El docente formador se constituye en andamio, en plataforma de despegue, provisorio y superficial en un momento pero necesario y fundamental en otro. Un andamio que permitirá sostener, que dejará “probarse al estudiante como maestro” en un marco de seguridad propiciado por la situación misma de aprendizaje, y que progresivamente se irá alejando permitiendo que el otro sea quien asuma el protagonismo de la tarea. Como señala Hassoun: “Lograr la transmisión, equivaldría a preparar al niño para afrontar las dificultades de la existencia” ¹²⁴. Preparar al residente es permitirle probar ensayar sus respuestas de acuerdo su modo particular de concebir la situación.

Al expresar qué es aquello que desean transmitir a los residentes, los docentes formadores utilizan expresiones en las que se hace referencia a la alta implicancia personal que para ellos conlleva el ejercicio de la docencia, como “jugarse por entero” o “comprometerse”, expresiones a las que refieren en su totalidad los profesores entrevistados como aquello que anhelan transmitir a sus alumnos, futuros docentes.

Compromiso que se expresa de manera diferente en cada caso:

“Compromiso desde el sentir y desde el actuar. El maestro es un sujeto que promueve al ser, **ésto tiene que ser el docente promover al otro**, desde el interjuego con el otro, no imponiéndole un modelo, sino reconociendo lo que él otro necesita” (Docente B).

¹²⁴ Ib: 19.

“Energía. Que escuchen, que circule la palabra, abrirse a lo perceptivo de la escucha pedagógica”. Afirma esta docente cercana a la jubilación y que se apasiona en la entrevista relatando su experiencia en escuelas bilingües en el viaje efectuado a Bolivia recientemente a través del Ministerio de Educación de la Nación (Docente C).

Rescatar la subjetividad, la originalidad de cada persona, es lo que a la docente D le interesa transmitir a sus estudiantes: “Que tomen conciencia que su rol es “plenificar al otro”. Mirarlo. Es una potencialidad x, no importa. Sabe tocar la flauta, es feliz tocando la flauta, a lo mejor no importa que esté aprendiendo... Hay algo en esa persona que yo lo veo como potencia, y lo ayudo a encontrarse con sus propias necesidades”.

“Quiero dejarles esta **capacidad de apertura, de escucha, de respeto, hacia el otro**”. Expresa la docente E, quien considera que se transmite en base a lo que se hace: “Trato de ser coherente, yo le exijo que me hagan ciertas cosas pero yo pienso que las tengo que hacer yo... Más que un chico que responda, quiero un chico que pregunte, y que no se queden con lo superficial. Si lo que queremos es promover alumnos pensantes, críticos... si el docente no está preparado a esto...” Formar en la pregunta, en la apertura, no dar la respuesta, sino posibilitar que se reflexione, se piense.

Para la docente F, el legado a transmitir se centra en su preocupación “en los chicos” ya sean éstos sus estudiantes adultos o los niños reales, alumnos de sus alumnos: “Es importante el **compromiso** con esta profesión, el **amar** esta profesión donde el **centro son los chicos...**” Un compromiso en el que la formación del docente ocupa un lugar importante, aunque no privilegiado: “Es importante la formación: la formación especial y la formación pedagógica. Y no solamente la formación porque vos podés tener información y no lo actitudinal... El compromiso para mí es muy importante. Aparte de la formación, **el compromiso, la responsabilidad, dando una respuesta en primer lugar a los alumnos, en segundo lugar al Estado.**”

“Compromiso con su trabajo, que el esfuerzo que han puesto en la formación potencie la actitud de **seguir permanentemente progresando**” (Docente G).

“El compromiso con la tarea de enseñar. Cuando veo a un estudiante que no le importa, le pido que elija otro trabajo menos comprometido. Por ejemplo, si me doy cuenta de que un residente o practicante se escapan de la escuela, o trata de no dar clase... le digo “este

suelo lo vas a encontrar en otro trabajo...pero así, no. **Los escolares son menores de edad, chicos que necesitan que les enseñen**” (Docente L).

“**A nivel profesional cómo ser un buen profesor, un buen maestro. A nivel personal, ser una buena persona, un buen compañero...ser bueno, no hacerle mal al otro, satisfecho de su actuar, pleno, que sienta que lo que hace es valioso, sincero. Además...cultura general,** sentirse integrado a la sociedad, sin miedo de responder a las demandas sociales o a no sentirse integrado a la sociedad por el barrio al que pertenece...Como consejo a un futuro docente, le diría que disfrute lo que hace, que esté atento a esto de actuar, de saber más. El título es un cierre y una oportunidad, un futuro y un comienzo, una largada” (Docente A).

“**Compromiso y que disfrute**” - destacó la docente de J, asesora de Ciencias Naturales- realmente que sea gratificante lo que estás haciendo. La docencia tiene todos los condimentos para ser maravillosa, convengamos que en pocos trabajos uno tiene tanta libertad como siendo docente [...] **Respecto al compromiso me importa mucho lo que uno puede enseñar más allá de la materia que dicta.** Hace poco me encontré con una ex alumna del profesorado: “¿Vos seguí en la docencia, no?...Es que **se nota que te encanta.** [...] Me acuerdo que mientras nosotros hacíamos el parcial vos te pasabas en el escritorio leyendo, y yo pensaba “con lo que sabe y sigue leyendo...” Aquello que se transmite más allá de la materia, de los propósitos de enseñanza, de un modelo prescripto, es a lo que se refiere esta docente. Una transmisión no consciente, implícita en pequeños gestos y actitudes, que vinculan con la vida, con la pasión.

La docente I, asesora de Matemática, destaca el conocimiento disciplinar como el soporte para la apertura al diálogo en la clase: “Que se **permitan las equivocaciones,** y que se permitan **pensar con los alumnos,** porque tienen siempre miedo a equivocarse porque no saben cómo salir del problema y a veces no escuchan a los alumnos que dan otros planteos que a lo mejor están bien por tener miedo, por sentirse ellos inseguros en el tema”.

Para el profesor asesor de Ciencias Sociales, “Hay una responsabilidad más fuerte en el área de sociales, **tiene que permitir que el otro exista,** a partir de su voz, de su mirada. **No adoctrinar.** A veces se confunde el ejercicio de la docencia con el adoctrinamiento. Entonces se enseñan los valores de una cultura como los únicos valores. Es importante no caer en el reduccionismo, en la estigmatización...Creo que lo más importante que tiene la actividad docente es poder develar aquello que parece natural” (Docente H). Darle un lugar al otro,

reconocerlo, otorgarle existencia en la relación pedagógica mediante una pregunta, una duda, un modo diferente de ser y estar en el mundo, original y propio de cada sujeto.

Re leyendo las entrevistas descubrimos que aquello que los docentes pretenden transmitir, adquiere el rasgo de una prescripción, de un “deber ser docente” que, paradójicamente, porta la diferencia. Los trabajos de Cornu nos permiten reflexionar sobre estas cuestiones y nos acerca a revelar aquello que posiblemente hayan intentado transmitir estos docentes formadores a sus estudiantes: “no es la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que *hace transmisión*: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso *según* la manera en que se haga” (2004: 28). Algo común a los diferentes formadores se manifiesta en sus palabras: compromiso, pasión, gusto, disfrute...Un deseo que se orienta hacia otro, en este caso los estudiantes y sus futuros alumnos: “promover al otro”, “escucharlo”, “rescatar su subjetividad”, “enseñarle”, “que se valore a sí mismo”; “no adoctrinarlo”. Inseparable, la modalidad de relación con el objeto de la modalidad de relación con el sujeto.

El desafío para los docentes formadores se presenta en esta tensión entre praxis y poiesis, entre “participar en la formación de otro y dar forma a ese otro”. En esta tensión, los mandatos formativos del habitus profesional se presentifican y adquieren forma. Una identidad singular a cada formador, que se inscribe en su historia y que configura su modo particular de dar sentido a la tarea docente, y que adquirirá una interpretación también singular en los nuevos docentes. Enseñar, para ambos grupos de docentes formadores, constituye el intento de habilitar la diferencia y reconocer la semejanza que permite constituir al heredero como el “pasador” de lo recibido, ya que “no se trata tanto de pasarle un objeto a un destinatario, como de que el destinatario *se transforme a su vez en sujeto*” (Cornu, 2004: 28). La recomposición personal se aleja de la clonación, de la mimetización con el otro; la transmisión implica la habilitación de lo nuevo a partir de lo existente, el surgimiento de la novedad, la nueva interpretación que estos sujetos pueden inscribir en su camino, desde una nueva lectura que acepta la herencia y la hace propia. Otro eslabón en la cadena de transmisión, *infielmente fiel* a la tradición legada. Infidelidad que remite a la fidelidad a sí mismo y en esta fidelidad la traición a la herencia.

4.6 Reflexiones

Nos interesa retomar en este punto algunas cuestiones trabajadas a lo largo del capítulo, que nos permitirán reconstruir los sentidos que portan los docentes formadores en los discursos sobre sus prácticas en torno al ejercicio de la docencia y al lugar que tienen como docentes en este proceso formativo. El trabajo realizado nos permitió distinguir las diferencias entre los docentes entrevistados, así como reconocer los aspectos comunes, que nos permiten articular y organizar los discursos identificando sentidos recurrentes en torno a la formación de maestros.

Sin aspirar a construir una tipología de docentes formadores, nos es posible identificar cuatro *estilos formativos* presentes en el discurso de nuestros entrevistados. Utilizamos el término “estilo” para referirnos a la singular composición que hace el docente formador de su tarea y que admite variaciones al interior del espacio que hemos configurado entre las similitudes y diferencias encontradas. Cada estilo identifica una percepción particular del estudiante en formación y de la configuración de la relación con el saber/poder, ambas cuestiones en interrelación.

Identificamos los distintos estilos formativos en relación a la tarea que desempeñan los docentes formadores en el espacio de la Residencia. Dentro de cada grupo de profesores hallamos dos “estilos formativos”.

- Profesores de práctica: En un primer grupo están quienes identifican a sus estudiantes como carentes y procuran en consecuencia cubrir estas faltas destinando tiempo y esfuerzo personal, sosteniendo afectiva y académicamente a sus estudiantes desde una posición que refuerza la asimetría docente-alumno, fijando al docente en el lugar del poder/saber, y limitando la autonomía del estudiante. En esta perspectiva la planificación de las clases reviste especial importancia en tanto constituye un elemento de control que permite prever y anticipar la tarea en el aula, el estudiante está sujeto a su planificación y correlativamente sujeto a su profesor; el análisis posterior de la clase se centra en establecer comparaciones entre lo previsto y lo implementado, con la finalidad de reajustar la planificación inicial a los objetivos pre establecidos. Entendemos que desde esta perspectiva se limita al estudiante en su formación, se lo sujeta al docente formador y se reproducen acríticamente las condiciones de enseñanza. Identificamos esta perspectiva formativa como el “*estilo asistencialista*”. En el otro subgrupo identificamos a aquellos docentes que reconocen en sus estudiantes el derecho a la educación,

reconocida como una educación de calidad que les permita el acceso calificado al nivel terciario. Docentes que identifican como diferentes las condiciones de vida actual de sus estudiantes con las propias, tomando una perspectiva no ingenua en relación a las condiciones de desigualdad social en las que están inmersos los jóvenes hoy y cómo éstas intervienen en el cercenamiento en el derecho a una educación de calidad. Docentes que en su trayectoria profesional frente al contexto autoritario manifestaron acciones de resistencia en sus prácticas cotidianas como maestros de escuela y en su formación clandestina con otros docentes al sostener lecturas en ese momento prohibidas, que les permitieron tener una postura crítica frente a la situación de opresión y llevar adelante la tarea educativa en relación a sus principios. Para estos formadores, la relación asimétrica docente-alumno es visualizada como una “relación en transición” y el poder/saber que se configura al interior de esta relación se constituye como contingente, en tanto el estudiante está incluido en su proceso formativo y toma decisiones en relación al mismo, avanzando en pos de su superación. En esta misma línea consideran que la planificación constituye el guion de la clase y apuestan a un estudiante/ maestro que toma decisiones y resuelve las situaciones particulares que se presentan; la reflexión posterior, apunta a fortalecer al estudiante en sus decisiones, procurando su análisis y fundamentación en articulación con la teoría, permitiéndole mirarse y descubrir sus posibilidades y limitaciones. Estos docentes promueven estrategias de compensación de las carencias formativas previas concretizadas en la conformación de dispositivos institucionales específicos a los que acuden los estudiantes que reconociendo estas carencias formativas, buscan superarlas en acompañamiento de docentes tutores, paralelamente a su formación como docentes. El estudiante se configura como un aprendiz del oficio docente, un sujeto en formación. Identificaremos esta perspectiva formativa como el “*estilo crítico*”.

- Profesores asesores: En un primer grupo ubicamos a aquellos docentes que identifican las carencias académicas de sus estudiantes como dificultades individuales, independientes de las condiciones del contexto socioeconómico al que pertenecen. Si bien el saber/poder se encuentra en manos del profesor, los alumnos puede acceder al conocimiento mediante la acción mediada del docente. El conocimiento erudito de los especialistas, el “saber sabio”, se transforma en “saber a ser enseñado” por la transposición didáctica llevada a cabo por el docente (Chevallard, 1997). Como docentes formadores en la enseñanza de la

disciplina, procuran que los estudiantes consideren cuestiones metodológicas y disciplinares tanto en la elaboración de la propuesta de enseñanza como en la observación de las clases. Identificamos esta perspectiva formativa como “*estilo tradicional con tendencia reflexiva*”. En el otro grupo, identificamos la posición que sobrevalorizando el conocimiento disciplinar, desvaloriza a los alumnos que presentan dificultades en el conocimiento de la materia excluyéndolos de la enseñanza, la cual se dirige hacia aquellos alumnos que se acercan al perfil ideal de alumno que sostiene este docente. Esta perspectiva encubre cuestiones relacionadas a las condiciones socioeconómicas y estigmatiza a los estudiantes, trasmutando en rasgos personales la falta de conocimientos. Las dificultades de los alumnos se vinculan a la falta de exigencia en su escolaridad previa, situación que se reproduce en el profesorado con docentes “poco exigentes”. En relación a las observaciones de clases, sus reflexiones toman superficialmente aspectos didácticos desvinculados entre sí, sin la rigurosidad académica que sostienen en relación a las cuestiones disciplinares. Identificamos esta perspectiva formativa como “*estilo elitista.*”

En relación a los mandatos formativos que enunciamos en el capítulo 3, podemos establecer cierta correspondencia con los estilos formativos que identificamos y plantear los riesgos que se asocian a esta relación:

- El docente de “estilo asistencialista” porta el mandato del sostén afectivo al alumno, mandato que asociamos a la mirada vocacionista de la docencia relacionada con la figura de la madre/docente, protectora de sus hijos/alumnos en los inicios del sistema educativo, y que podemos hoy vincular con los supuestos que sobre los estudiantes portan algunos docentes formadores, quienes infantilizan a los estudiantes al identificarlos como niños carentes. Esta analogía constituye muchas veces un sello que encubre una categorización de los sujetos, predefiniendo de antemano su desempeño y considerándolos receptores de decisiones en relación a su formación. El riesgo que presenta el estilo asistencialista es el perder de vista el acto educativo y transformarlo en un acto caritativo, borrando al sujeto en formación.
- El docente de “estilo crítico”, porta el mandato de cambio, buscando modificar las condiciones de desigualdad presentes, desde una perspectiva más crítica políticamente. El

riesgo asociado al estilo crítico, se relaciona con la viabilidad de desarrollar una propuesta formativa posible.

- El docente de “estilo tradicional con tendencia reflexiva” y el de “estilo elitista” portan el mandato de formación académica, según el cual la formación disciplinar es requisito para la enseñanza. El riesgo en el “estilo tradicional con tendencia reflexiva” se relaciona con desdibujar la relación pedagógica, centrándola en la tarea informativa, clausurando posibles preguntas. El riesgo en el “estilo elitista”, es total, en tanto no hay otro, no hay pensamiento.



Universidad de
SanAndrés

CONCLUSIONES

1. Recuperando textos y sentidos en torno al ejercicio de la docencia

La construcción de identidad en torno al ejercicio de la docencia se constituye inicialmente dentro de prácticas discursivas relacionadas a la finalidad política otorgada al sistema educativo en sus orígenes. Connotaciones religiosas y de género configuran un discurso fundador en torno al ejercicio del magisterio que prevalece más allá del contexto que le dio origen, instalándose y sosteniéndose en el tiempo.

Identificamos esta matriz originaria en torno al ejercicio del magisterio en los sentidos que nos transmiten los docentes formadores de práctica. Sentidos que configuran una forma magisterial de ver y entender el mundo pedagógico, habitus docente que permite su reconocimiento como parte de ese colectivo. Sin embargo, podemos observar que en los profesores entrevistados se puede analizar una nueva configuración de estos discursos. Mediante el análisis de la trayectoria de cada docente pudimos descubrir las variaciones singulares, las múltiples identidades que configuran un modo particular de entender y ejercer la docencia.

Los rasgos denominados “clásicos” en torno a la figura del maestro pueden identificarse en los profesores de práctica vinculados a la impronta formativa, a las concepciones en relación a la docencia que circulaban en el momento histórico en que estos docentes realizaron su formación y comenzaron su trayectoria profesional. Para el grupo de entrevistadas “maestras normales nacionales”, ejercer la docencia configura una tarea abnegada, que implica sacrificio, paciencia y dulzura para con los niños, rasgos que articulan la figura religiosa del buen pastor y la imagen de la maestra madre. Características que se reafirman en un momento de pleno auge de concepciones desarrollistas en el que la elección de la docencia configuraba un título que permitía el ascenso social y una opción laboral moralmente aceptada para una mujer. Las dos orgullosas docentes “profesoras de enseñanza primaria”, primeras promociones del plan de estudios terciario, articulan en su discurso sobre la docencia los rasgos clásicos del magisterio con los rasgos “científicos” u “objetivos”, relacionados a la lógica de la racionalidad técnica presente en la formación docente. La docente A, también profesora de enseñanza primaria, percibe la desvalorización social de la docencia en el discurso social predominante a fines de los años 80, la cual es considerada como “profesión semicalificada” (Terhart, 1988) dadas las fuertes críticas señaladas al enfoque tecnocrático, al pensamiento eficientista y al vaciamiento de

contenidos en la formación docente producido en el contexto político autoritario, a lo que se suma el empobrecimiento de las condiciones materiales de trabajo (Davini, 1994). Cuestiones que acentúan en su elección por la docencia rasgos misionales relacionados a su formación religiosa.

En el transcurso de su trayectoria profesional, las docentes del primer grupo reciben la impronta de las pedagogías psicológicas de mitad de siglo XX, percibidas en la incorporación de otros rasgos afectivos asociados a la tarea docente en relación a cuestiones vinculares y relacionales, tales como flexibilidad en la relación con los alumnos, capacidad de escucha y diálogo, que en los contextos de pobreza en los que estos docentes desempeñan su tarea como maestros de nivel primario, se articulan con rasgos asistencialistas que refuerzan la imagen maternal de la señorita maestra.

La educación como hecho político entra a tallar en estos docentes desde lugares diferentes en relación a su edad y experiencias. Las maestras normales en general hacen referencia a los años de Dictadura: se reconocen como maestras desarrollando mecanismos de resistencia frente al autoritarismo en escuelas públicas o como maestras en instituciones privadas, las cuales se presentaban como un marco seguro para gestionar posibles innovaciones; también como docentes que deciden continuar su formación en espacios alternativos, ocultos a la mirada vigilante. Las profesoras de nivel terciario, cuya formación se relaciona a una lógica eficientista, hacen alusión a sus prácticas educativas en contextos marginales, en los que se produce un quiebre con las imágenes de la escuela ideal construida; estas docentes consideran una valoración diferente de su formación en relación al contexto político en que la transitaron: para las docentes G y L, la formación universitaria se vinculó al contexto político autoritario, a diferencia de la reciente formación terciaria, más renovada; para la docente A, la formación universitaria configuró una apertura mayor que el profesorado. Ambos grupos de docentes destacan también formación posterior, como espacio de crítica hacia la escuela reproductiva y autoritaria de la dictadura y como espacio de reflexión en torno a la educación como derecho y responsabilidad, adquirida en el contexto de recuperación de la democracia.

En los docentes asesores, expertos disciplinares, su formación como profesores de nivel medio se asocia a la matriz academicista. Más allá de sus estudios de base, su formación

posterior se relaciona con especialización y profundización en el área disciplinar, en tanto formarse como docente equivale a formarse académicamente. A los “rasgos objetivos” relacionados al perfil del profesor ideal, se le suman otros rasgos personales que también hacen a la imagen de solvencia académica del docente como cultura general o buena presencia, asociados a la imagen del maestro de clase media. Esta naturalización impide aceptar las diferencias culturales, las cuales acentúan las diferencias con los alumnos que no comparten los mismos códigos culturales. En el transcurso de su trayectoria laboral como docentes en escuelas secundarias surgen preocupaciones pedagógicas al enfrentarse con situaciones en que sus alumnos no adquieren los conocimientos esperados, lo cual los lleva a buscar estrategias de enseñanza en relación a su disciplina específica. La relación con el alumno se circunscribe a la enseñanza, al aprendizaje de los contenidos propuestos.

2. Acerca de la tarea de los formadores en la Residencia. La implementación de la nueva propuesta curricular

A continuación, consideraremos la tarea que desempeñan los docentes formadores en la Residencia, siguiendo la línea de Dussel (2012) en relación a la analítica del poder de Foucault¹²⁵, analizaremos cómo se organizan las prácticas educativas, qué lógicas dominan estos discursos y en qué medida los propósitos planteados en el nuevo plan de estudios son cumplidos en su implementación. Identificamos dos problemáticas centrales: la primera referida a la composición de la matrícula de los estudiantes aspirantes al magisterio y la segunda referida a la inclusión de un nuevo grupo de docentes en esta instancia formativa, los profesores asesores.

En relación a los estudiantes, reconocen los docentes formadores que en general los ingresantes provienen de familias con un capital cultural en desventaja en relación a las demandas formativas del profesorado y han desarrollado su trayectoria escolar en escuelas de baja calidad académica, situación que se ve agravada dado que tienen trabajos precarios y en

¹²⁵ En este sentido procuraremos analizar la implementación del nuevo plan curricular atendiendo a las prácticas. “Las prácticas, dice Foucault, son simultáneamente modos de hacer y modos de pensar; no son el ámbito de la acción desprovista de teoría sino un dominio de análisis al que hay que entender desde el ángulo de lo hecho (Foucault, 2003: 4). No se trata entonces de separar el ámbito de la teoría o el diseño y el de la práctica; sino más bien de analizar los distintos niveles y registros en que se organizan las prácticas educativas. Y también es importante analizar a estos registros como el espacio de fórmulas mixtas, soluciones eclécticas, arreglos imperfectos o sensatos” (Chartier, A.-M., 2004:120), y no como la expresión de lógicas únicas y centralizadas (Dussel, en prensa:3).

muchos casos, son padres/madres de familia, con lo cual disminuye sus posibilidades de dedicación al estudio.

En relación a la inclusión de los profesores asesores, observamos que estos docentes cuya matriz formativa es la académica, han desarrollado su trayectoria docente en la escuela media. Su inclusión en este espacio formativo se relaciona a la necesidad de profundización disciplinar, con la intención de favorecer la articulación de aspectos metodológicos y conceptuales en las prácticas de enseñanza. La inclusión de este nuevo grupo de profesores implica una reorganización de la tarea al interior de este espacio formativo que tradicionalmente era llevada adelante por los profesores de práctica, quienes se habían desempeñado como maestros.

En relación a la primera problemática, observamos que al reconocer las condiciones de desigualdad social en las que están inmersos los estudiantes, institucionalmente se implementan acciones que busquen su superación; estas acciones remediales constituyen una propuesta que se implementa como paliativo a la situación, por fuera del plan de estudios. Observamos también que, más allá que esta problemática se reconozca a nivel institucional, genera en los docentes respuestas diferentes, que según observamos acentúan rasgos identificados a su matriz formativa: es así que profesores de práctica que reconocen las carencias de sus alumnos se esfuerzan en que superen las dificultades detectadas trabajando individualmente con ellos, reforzando así los rasgos asistencialistas y maternales de la docencia. Los docentes asesores señalan por su parte que frente a la falta de conocimientos es necesario el estudio y esfuerzo del estudiante, y están convencidos de que es a través de la voluntad de superación individual que se logran alcanzar los objetivos propuestos. Dentro de este grupo, identificamos la posición de otra docente asesora quien señala que es necesario sostener una exigencia mayor para con los estudiantes, asumiendo una perspectiva selectiva que naturaliza las condiciones sociales de los estudiantes, sin responsabilizarse por su formación y reforzando así los rasgos elitistas vinculados al acceso al conocimiento experto y la lógica expulsiva y meritocrática de la escuela media de los años 80 (Dussel, 2012).

En relación a la inclusión de los profesores asesores en el espacio de la Residencia, observamos que los docentes formadores trabajan aisladamente y con lógicas formativas diferentes. Las docentes coordinadoras identifican dificultades para realizar reuniones de equipo y establecer acuerdos para la tarea compartida; la lógica del horario fragmentado del nivel medio

genera sobrecarga de instituciones y turnos en los docentes, y constituyen obstáculos que afectan la enseñanza llevada a cabo por estos profesores e inciden también en la posibilidad de desarrollar encuentros de trabajo. Esta desarticulación entre los docentes se manifiesta también en relación a la evaluación: los profesores de prácticas resuelven por sí solos la acreditación de los residentes, cuestión que privilegia su perspectiva por sobre la de los expertos disciplinares, dejando a su arbitrio personal y a la relación que informalmente tengan con estos docentes, la posibilidad de incorporar o no la perspectiva del experto disciplinar. Si bien en ambas situaciones es importante la necesidad del trabajo compartido para posibilitar la enseñanza y la evaluación de los estudiantes en esta instancia, consideramos que a las condiciones objetivas señaladas podemos sumar la lógica individualista arraigada en la tradición docente (Fullan y Hargreaves, 1996) que incide también en las dificultades que se presentan al momento de desarrollar acuerdos en relación a la tarea y llevarlos a la práctica.

Revisando las problemáticas que identificamos en el discurso pedagógico de los docentes entrevistados y su posicionamiento frente a la misma, pudimos observar que la implementación de esta propuesta formativa implica un trabajo al interior de la institución que articule la tarea que desarrollan los distintos formadores. Si bien esta cuestión es explicitada en el plan de estudios, al no estar contemplada en la carga horaria de los docentes, se genera una situación en la que la responsabilidad de la articulación se transfiere a los institutos formadores. Queda en manos de las instituciones el organizar e implementar espacios colectivos de trabajo por fuera de la carga horaria de los docentes que consideren la articulación entre los profesores asesores y profesores de práctica en la Residencia y el diseño de una propuesta formativa que contemple las características de los grupos de estudiantes que acceden a la formación.

Finalmente...

Los sentidos que aquí expusimos constituyen expresiones de la identidad de los docentes formadores, producto de sus experiencias vividas en circunstancias históricas y sociales particulares, organizadas de manera provisoria y relacional. Sentidos que no son excluyente ni complementarios, sino que fácilmente pueden coexistir en simultáneo.

Ingresar a la singularidad de cada individuo es ingresar a sus múltiples escenarios, es buscar los sentidos construidos en cada acto y en esta variedad descubrir al sujeto, como producción singular y también social. Consideramos que constituyen un aporte para reflexionar sobre nosotros mismos, introducirnos en nuestro yo interior, en nuestras historias, en nuestras experiencias. Para que logremos conquistarnos a nosotros mismos, interviniendo creativamente en nuestro modo de ver y entender el mundo, para dejarnos sorprender por lo que acontece en la clase, por lo inesperado. Dejemos que nos interpelen las palabras, los silencios, las miradas, los gestos de los nuestros estudiantes, futuros maestros, y procuremos mirar nuestra tarea con realismo para trabajar en la superación de las desigualdades que se presentan a nuestros ojos como realidades inmodificables.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadi, S. (1984): “La experiencia del aprendizaje compartido o como sostenerse sobre el Desconocimiento”, *Temas de Psicopedagogía*. Escuela de Psicopedagogía Clínica, (Bs. As.); anuario N° 1, pp. 181-185.
- Abramovvski, A. (2010): *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Bs. As.: Paidós.
- Alliaud, A. (1998): “El maestro que aprende”, *Ensayos y experiencias* (Bs. As.); N°23, pp. 2-17.
- Andreozzi, M. (1996): “El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA); Año V, N° 9:10-16.
- (1998): “Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: Una aproximación a la idiosincrasias clínica de su encuadre de formación” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA); Año VII, N° 13:33-41.
- Arfuch, L. (1995): *La entrevista, una invención dialógica*. Bs. As. : Paidós.
- Birgin, A. (1999): *El trabajo de enseñar*. Bs. As.: Troquel.
- Birgin, A. y Pineau, P. (1999): “Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”, *Revista Cuadernos de Educación*, Escuela Marina Vilte, CTERA (Bs. As.); Serie Formación Docente N°2.
- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.
- (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bolivar, A. (2002): “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 4, N°1. www.http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (1994): *La formación de profesores: Pasado, presente y futuro*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Contreras Domingo, J. (1987): “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”. *Revista de Educación* (Madrid); N° 282.
- Bedacarratax, V. (2009): *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional*. Bs. As.: Biblos.
- Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.
- Cherryholmes, C. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona: Pomares.
- Clandinin, D. y Connelly, M. (1988): “Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa”, en Villar Angulo, L. M. (director): “*Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*”, Alcoy- España: Marfil.
- Connelly, M. y Clandinin, D. (1995): “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Bs. As.: Laertes.
- Corcuff, P. (2005): “Lo colectivo en el desafío de los singular: partiendo del *habitus*, en Lahire, B. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Bs. As.: Siglo XXI editores.
- Cornu, L. (2004): “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Da Silva, T. (1995): “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal? *Propuesta educativa* (Bs. As.); N° 13.
- Davini, M. C. (1994): “Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90”. *Revista argentina de educación* (Bs. As.); N° 21.
- (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As. : Paidós.
- (1996): *Propuesta para el desarrollo del currículum de Formación Docente* (documento interno). GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- (1997): *El currículum de formación del magisterio en la Argentina*, Bs. As.: Miño y Dávila.

- (2008): *Métodos de enseñanza*, Bs. As. : Santillana.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Bs. As.: Paidós.
- Dussel, I. (1997): *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Bs. As.: FLACSO
- (2012 en prensa): *Notas sobre la reforma en la educación secundaria*. (mimeo).
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Bs. As.: Kapelusz.
- Ezpeleta, J. (1991): *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- Feldfeber, M. (1990): “Génesis de las representaciones acerca del maestro: un análisis del discurso pedagógico”, en *Revista Propuesta Educativa* (Bs. As.); FLACSO. Año 2, N°3/4.
- Feldman, D. (2010): *Didáctica general*, Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998): *Enfoques de la enseñanza*, Bs. As.: Amorrortu.
- Filmus, D. (2000): *Política Educativa*, Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes.
- Foucault, M. (1991): *Saber y verdad*, Madrid: La Piqueta.
- (2002): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Bs. As.: siglo XXI Editores Argentina.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996): *La escuela que queremos*, Bs. As.: Amorrortu.
- Gallart, M.A. y Vasilachis, I. (1992): *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- García Morente, M. (1988): *Lecciones preliminares de Filosofía*, Bs. As.: Losada.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Guillén de Rezzano, C. (1966): *Didáctica especial*, Bs. As.: Kapelusz.
- GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección General de Educación Superior, Dirección de Currícula. (1998): *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado. Avances en la estructura curricular. Documento de trabajo*.
- (1999): *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado. Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes. Documento de trabajo*.
- (2001): *Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Nivel Primario*.
- (2003): *Resolución N° 145/03*.
- (2005): *Taller de Diseño de propuestas de enseñanza. Profesorado de Nivel Primario*.
- (2007): *Reglamento escolar de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires*.
- (2009): *Profesorado de Educación Primaria. Res. N° 6635/09*.
- Guber, R. (2004): *El salvaje metropolitano*, Bs. As.: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2000): *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*, Bs. As.: Aique.
- Hall, S. y Du Gay, P. (Comps.). (2003): *Cuestiones de identidad cultural*, Bs. As.: Amorrortu.
- Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Bs. As.: Ediciones de la Flor.
- Hargreaves, A. (1998): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Morata.
- Lahire, B. (2005): *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Bs. As.: Siglo XXI editores.
- Larrosa, J. (1995): *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta.
- (2000): *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes.
- (2001): “Cómo se llega a ser lo que se es”. *Instantes y azares* (Bs. As.) Año 1, N°1.
- Ley de Educación Superior (24.521).
- Loyola, C. y Poliak, N. (2002): “El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente”, en Davini, M. C.: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Bs. As.: Papers Editores.
- Meirieu, P. (1998): *Frankenstein educador*, Bs. As.: Laertes.
- Ministerio de Cultura y Educación, Secretaria de Programación y Evaluación Educativa (1997): *Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Encuadre institucional*.

- Morgade, G. (1993): “¿Quiénes fueron las primeras maestras?”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA), Año II, N°2, pp. 52 – 61.
- Perrenoud, P. (1995): *El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Faculté de psychologie et de sciences de l’ education. Ginebra. Trad. Claudia Soto (mimeo).
- (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Grao.
- Pineau, P. y Mariño, N. (2006): *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*, Bs. As.: Colihue.
- Pinkasz, D. (1989): *La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media. Argentina, 1930-1945*. Informe final de investigación, Bs. As.: FLACSO/CONICET.
- Popkewitz, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* Bs. As.: Galerna.
- Rockwell, E. (1995): De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela, en Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rovaletti, A. (1998): “Panorama psicológico argentino”, en CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, N°15, pp. 79-108.
- Southwell, Myriam 1995 Historia y formación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA), Año IV, N° 7, pp.10-16.
- Suárez, D. (1993) “Formación docente y prácticas escolares”, en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA), Año II, N° 2, pp.38-51.
- Tedesco, (1986): *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1900)*, Bs. As.: Ediciones del Solar.
- Tenti Fanfani, E. (1988): *El arte del buen maestro*, México: Ed. Pax.
- Tardif, M.; Figueroa, L.; Cividini, M. y Mujawamariya, D. (2000): “La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza”, en: *Revista Propuesta Educativa* (Bs. As.); N°22.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Bs. As.: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1973): “El positivismo pedagógico argentino”, *Revista de ciencias de la educación* Bs. As.) N°9
- Terhart, E. (1987): “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, *Revista de Educación* (Madrid); N° 284, pp.133-155.
- Yannoulas, S. C. (1996): *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930)*, Bs. As.: Kapelusz.
- Vezub, L. (2002): “Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio”, en Davini, M. C.: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Bs. As.: Papers Editores.
- Zambrano, M. (1965): “La mediación del maestro”, en: *Filosofía y educación, Manuscritos*, editado por Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Málaga: Editorial Ágora, 2007, pp. 116-117.