



**Formación de docentes de
escuela secundaria**
Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI

Alejandra Birgin (compiladora)

Formación de docentes de escuela secundaria

Formación de docentes de escuela secundaria

Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI

Alejandra Birgin (compiladora)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato

Lic. Ricardo Manetti (decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

Secretaría de Investigación

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas de
Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

Subsecretaría de Bibliotecas

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes**

ISBN 978-987-8927-53-4

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2023

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: Rodrigo Gabriel Cabezas (Colectivo fotográfico "El 60"), "Busto Sarmiento en toma de colegios", tomada en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 "Mariano Acosta", septiembre de 2017.

Formación de docentes de escuela secundaria: reconfiguraciones en la
Argentina del siglo XXI / Agustín Ingratta... [et al.]; compilación de Alejandra
Birgin - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de
Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2023.

336 p.; 14 x 20 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8927-53-4

1. Educación. I. Ingratta, Agustín. II. Birgin, Alejandra, comp.
CDD 373.11

Índice

Agradecimientos	9
Introducción <i>Alejandra Birgin</i>	11
Capítulo 1. Apuntes acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente en Argentina <i>Alejandra Birgin</i>	25
Parte 1. Institutos, universidades, profesorados populares: Acerca de la reconfiguración institucional del sistema formador	65
Capítulo 2. Los profesorados populares argentinos: El proceso de surgimiento de dos experiencias en CABA <i>Nicolás Resnik</i>	67
Capítulo 3. Formación docente en institutos y universidades: El desafío de las prácticas docentes y la articulación con las escuelas asociadas en el contexto de la reconfiguración <i>Andrea Iglesias, María Magdalena Charovsky y Magalí Kiler</i>	103

Parte 2. Subjetividades, territorios y redes en la reconfiguración matricular del sistema formador 135

Capítulo 4. La formación de las subjetividades docentes en relación al territorio: Una dimensión (hasta ahora) poco visibilizada de la formación docente 137
María Magdalena Charovsky

Capítulo 5. Formas de nombrar a futurxs docentes: Una aproximación desde los discursos en redes sociales de las políticas estudiantiles 181
Agustín Ingratta

Parte 3. Articulaciones entre el sistema formador y las escuelas secundarias 225

Capítulo 6. Educación Sexual Integral (ESI) a demanda: Articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente en la universidad 227
Valeria Sardi

Capítulo 7. La cultura digital en la formación de profesorxs para la escuela secundaria: Interpelaciones y desafíos en un lazo incipiente 257
Luciano De Marco y Florencia Rodríguez

Capítulo 8. De relatos y estrategias: La inserción laboral de lxs profesorxs principiantes en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 293
Andrea Iglesias

Sobre lxs autorxs 333

Agradecimientos

Este libro es producto de un equipo que, con variaciones, integró tres proyectos UBACyT sucesivos: “Formación de profesores y educación secundaria: Trayectorias formativas en contextos de reconfiguración institucional” (2018-2022); “Articulaciones entre la formación de profesoras/es y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada” (2014-2017); y “Las/os nuevas/os profesores: Formaciones, saberes y trayectorias en tiempos de fragmentación” (2011-2014). Por eso, nuestro profundo agradecimiento a la Universidad de Buenos Aires (UBA) y sus líneas sostenidas de apoyo a la investigación.

A su vez, queremos agradecer a nuestro Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, institución que nos cobija, estimula la producción de saberes acerca de la educación y la pedagogía, promueve debates nutricos, aloja el intercambio intergeneracional, construye colectivos y facilita publicaciones como esta.

Finalmente, agradecemos a las instituciones de formación docente, especialmente a sus directivos, docentes y estudiantes que nos abrieron las puertas, nos brindaron su tiempo, y discutieron con nosotrxs, condición imprescindible para nuestro trabajo de investigación. Gracias especialmente a todxs ellxs por el trabajo, la pasión, y el compromiso cotidiano con el derecho a la educación.

Introducción

Alejandra Birgin

La educación pública —y la formación docente con ella— constituyó, en el imaginario nacional predominante, la herramienta clave que permitió la construcción de la Argentina como país en las últimas décadas del siglo XIX. Nos interesa, en este texto, abordar las transformaciones que atravesaron al sistema formador de profesorxs que marcan continuidades, rupturas y yuxtaposiciones respecto de la matriz original. Nuestra hipótesis central es que con el pasaje de la formación del magisterio al Nivel Superior se inicia una reconfiguración del sistema formador que pensamos en la media duración (Braudel, 1979) y también en sus manifestaciones más cercanas en el tiempo, analizando políticas heterogéneas así como experimentaciones pedagógicas en curso. La reconfiguración del sistema formador resultó el marco para el conjunto de las investigaciones del equipo autoral, así como el argumento que ordena las partes que componen este libro.

La creación de las *escuelas normales* y su rápida distribución estratégica a lo largo de la geografía nacional fue una de las acciones clave que desarrolló el Estado nacional (a la par de

la expansión de la educación primaria) en la búsqueda de la construcción de la nación y de una ciudadanía homogénea. Con el desarrollo del *programa institucional moderno*, las escuelas —y quienes en ellas enseñaban— ocuparon una posición prestigiosa a la vez que “blindada” a las críticas en la escena social. El santuario laico buscaba formar a todxs lxs argentinx bajo la responsabilidad indelegable del Estado (Dubet, 2006).

La formación de profesorxs no tuvo el mismo recorrido, básicamente por dos razones. Por un lado, porque el colegio (donde enseñaban lxs profesorxs) no nació con el mandato de incluir a todxs lxs habitantes de nuestro suelo sino con el de formar a las élites políticas y burocráticas locales. Por el otro, porque enseñar en esos primeros colegios no exigía acreditación alguna, sino que estaba más ligado al capital incorporado de quienes asumían esa tarea. Quienes enseñaban allí pertenecían a la “aristocracia profesoral” (Pineau y Birgin, 2015). Años después, a inicios del siglo XX, comienza la formación específica de profesorxs en universidades y en institutos que dieron origen a un *profesorado diplomado*. Allí nace una disputa acerca de cuál institución tenía la legitimidad para otorgar el título de profesor, muy ligada a los modos en que se definía qué hacía falta saber para trabajar en un colegio secundario. Ese rasgo bifronte de la formación del profesorado, como veremos en varios Capítulos de este libro, se mantiene vigente y requiere debates, investigaciones y políticas que lo aborden en su complejidad.

Señala Dubet que, las profundas transformaciones de la modernidad tardía (económicas, sociales, culturales, tecnológicas) vienen de la mano del declive del *programa institucional*, que se visualiza en el debilitamiento de sus instituciones y de la autorización pública que sostenía a la escuela (Dubet, 2006). Ese contexto coincide, en Argentina, con el comienzo de lo que denominamos *reconfiguración del sistema de forma-*

ción docente que se iniciaría con la terciarización de las *escuelas normales* llevada a cabo desde 1968,¹ basado en el argumento de la profesionalización que exigían los nuevos tiempos. Con ese movimiento, se ubica a toda la formación docente en el Nivel Superior, no sin conflictos y vaivenes, como veremos más adelante.

Indagar hoy sobre la formación docente para la escuela secundaria implica posicionarla en el marco de la ampliación de derechos: tanto los de lxs estudiantes de educación superior como los de lxs alumnxs de las escuelas medias. La masificación escolar, los cambios en la producción y circulación del saber, las trayectorias educativas diversas, la tensión entre subjetividades juveniles y los mecanismos institucionales interpelan a la formación de profesorxs en tiempos en que la Ley de Educación Nacional (2006) hizo a la escuela secundaria obligatoria, casi el mandato opuesto al de su nacimiento como institución pública.

Existen hoy múltiples disputas alrededor de las propuestas formativas y de la posición docente pública que estas contribuyen a construir. El arco incluye desde perspectivas amplias de las disciplinas y su enseñanza, de la cultura y de las claves de la época (que posibilitarían propuestas pedagógicas más sólidas y diversas) hasta discursos que entienden al trabajo de lxs profesorxs como el de operarixs del conocimiento “a aprender”, reduciendo la complejidad involucrada en los saberes, prácticas y sensibilidades que exigen la formación y el trabajo docente.

Otra cuestión de interés son las relaciones entre formación docente y territorios, el reconocimiento de que la formación no es universal sino que entrama en formas particulares y

1 En 1968, por medio del Decreto Ley 18001 se *ordena* la transición hacia el nivel Superior y en 1970, por Resolución Ministerial 2321, se crea el plan de estudios, la estructura y organización de la carrera de Profesor elemental y de los institutos superiores de formación docente (ISFD) (Rodríguez, 2019).

específicas con las configuraciones de los diferentes espacios sociales. Las maneras en que esto sucede se visualiza en las propuestas de prácticas de enseñanza, en la elección y modos de vincularse con las escuelas asociadas. Algunos capítulos dan cuenta de estos matices y particularidades.

Sin dudas, ese debate requiere tramarse con lo que nos dejó la pandemia y deberá tomar nota de los rasgos de época que impregnaron el ámbito educativo como las aceleraciones en la hibridación entre la cultura escolar y digital, la ocultación del carácter separado de lo escolar, la profundización y visibilización de las desigualdades y la creación de otras nuevas vinculadas con la conectividad, los artefactos tecnológicos digitales y sus usos.

Lo que trae este libro

Esta obra se organiza con un primer Capítulo donde se desarrolla la hipótesis de la reconfiguración del sistema formador de docentes y luego tres Partes que abordan aspectos de las reconfiguraciones específicas de la formación de profesorxs para escuelas secundarias: la primera, ligada a las transformaciones institucionales; la segunda, a las matriculares; y la última, a las articulaciones entre las instituciones que forman docentes y las escuelas secundarias de su territorio.

En el Capítulo 1, escrito por Alejandra Birgin, partimos de la fuerte expansión de los niveles medio y superior que se produjo en los sistemas educativos de América Latina y de nuestro país en las últimas décadas, lo cual acarrea múltiples transformaciones en el nivel superior e interroga acerca de nuevas dinámicas de construcción de derechos. La formación docente —muy especialmente la formación de profesorxs para el nivel medio— comparte las problemáticas de la expansión del nivel del cual es parte, a la vez que está atrave-

sada por tradiciones y problemáticas específicas. Partimos de la hipótesis que hay una reconfiguración del sistema formador de docentes que tensiona/disputa formas viejas y formas novedosas de inclusión, tanto respecto de lxs estudiantes que aloja como de la formación que ofrece.

La reconfiguración es un proceso que se da en diversas escalas y con distintas dinámicas. En *términos institucionales*, nos detenemos en la diversificación y diferenciación institucional, muy particularmente en la tensión universidad/“normalismo” (Institutos de Educación Superior-IES) que, aunque existe desde el origen del sistema formador de profesorxs, es un debate que ha ido cambiando sus sentidos. En *términos matriculares*, se trata de la especificidad de la ampliación de la Educación Superior en la formación docente: el acceso de nuevos públicos (en términos sociales, culturales, etarios, etcétera), sus trayectorias formativas, la relación con los territorios, las formas de la hospitalidad.

La Primera Parte de este libro incluye dos estudios acerca de la reconfiguración institucional. En el primero de ellos —Capítulo 2—, Nicolás Resnik trabaja alrededor del surgimiento de los profesorados populares en Argentina, instituciones que forman docentes impulsadas por movimientos populares que se inscriben en la tradición pedagógica de la educación popular. Para ello, recorre el surgimiento de esos movimientos populares, su construcción de territorialidad y cómo se proyectan hacia el espacio público más amplio. Como parte de la construcción de alternativas políticas, estos profesorados despliegan nuevas pedagogías y experiencias educativas que critican y recrean las formas escolares. Entre ellas, en las últimas décadas, los movimientos populares latinoamericanos han impulsado sus propias instituciones de Educación Superior. En Argentina, pueden distinguirse un mayor número de experiencias relacionadas a la formación docente, impulsadas por movimientos urbanos (empres-

sas recuperadas, trabajadores desocupados, movimientos territoriales).

Asimismo, en el Capítulo se desarrolla por qué entendemos que los profesorados populares son una de las expresiones de la reconfiguración del sistema formador argentino en su dinámica institucional. Se presentan como un punto de articulación entre la formación docente y los movimientos populares, lo que implica una novedad para cada uno de esos campos. Desde la pedagogía de las ausencias y las emergencias, Resnik inscribe a los profesorados populares en los debates de la formación docente latinoamericana en general (y argentina, en particular). Además, analiza dos experiencias —el ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) “Dora Acosta” y los Profesorados en Educación Popular de la “Universidad de los Trabajadores IMPA”— donde estas propuestas se materializan.

En el Capítulo 3, Andrea Iglesias, Magalí Kiler y María Magdalena Charovsky abordan la problemática de las prácticas docentes y la articulación con las escuelas asociadas en institutos y universidades que forman profesorxs. Como ya señalamos, desde sus orígenes la formación de profesorxs para la escuela media se desarrolló históricamente en, al menos, dos instituciones (las universidades y los institutos superiores) con improntas bien distintas que conforman un sistema originalmente bifronte. Ese rasgo histórico continúa operando aún en un contexto de reconfiguración de la formación docente. El Capítulo se centra en dos dimensiones. En la primera, se trabaja la complejidad que reviste la relación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas que muchas veces evita la diversificación de experiencias en torno al tipo de gestión o de modalidad, en contraposición incluso a lo que señalan algunos diseños curriculares. Otras veces, marcadas por dificultades para construir acuerdos con las escuelas asociadas, la decisión de donde hacer las

prácticas queda librada a lxs propixs estudiantes. En la segunda dimensión se indaga cómo la configuración bifronte dibuja circuitos de formación y de inserción laboral con fronteras porosas entre quienes se formaron en los ISFD y quienes optaron por el trayecto de profesorado dentro de la universidad.

La Segunda Parte del libro incluye capítulos que trabajan las ampliaciones y transformaciones de la matrícula de formación docente en el marco de la reconfiguración del sistema y también de la ampliación de derechos (como el acceso a la Educación Superior) desde el recorte de dos problemas poco explorados por la investigación educativa. Por un lado, la relación entre la ampliación de la matrícula y los territorios donde eso sucede y, por el otro, los modos en que son nombrados lxs futurxs profesorxs en este marco de debates por la ampliación del nivel.

El Capítulo 4, escrito por María Magdalena Charovsky, aborda la reconfiguración del sistema formador de docentes y las transformaciones que se manifiestan en la matrícula desde una mirada que interroga la relación que guardan estos fenómenos con las características territoriales. Así, profundiza en una cuestión menos visibilizada a la hora de analizar la matrícula: su composición en relación con las particularidades de un espacio social específico y cómo las interacciones en este contexto inciden en la constitución de subjetividades docentes. El análisis está centrado en las transformaciones en la matrícula de formación docente en un estudio de caso realizado en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires, Argentina. Allí se señala cómo las dimensiones ligadas al territorio (accesibilidad, estructura/movilidad, distribución geográfica de las instituciones, transporte, etcétera) inciden en las decisiones de lxs estudiantes para elegir su carrera y en las posibilidades de concretar sus proyectos de formación. Cómo la vinculación con el espacio social y las maneras de

habitarlo inciden en la producción de subjetividades ya que los modos de representar y representarse están pregnados por las formas de percibirlo y habitarlo.

El Capítulo 5, que escribe Agustín Ingratta, se adentra en las formas de nombrar a lxs futurxs docentes desde los discursos en redes sociales que construyen las políticas estudiantiles. Busca analizar los modos en que dichas políticas interpelan a lxs futurxs docentes a través de los discursos que construyen y en los que las mismas políticas se tejen y constituyen. Para ello, en un primer momento reflexiona sobre los elementos centrales que componen las trayectorias de dos políticas estudiantiles en particular: *Compromiso Docente* (2016) y *Elegí Enseñar* (2017). Su interés aquí es pensar las esferas en las cuales se despliegan diversos discursos en redes sociales desde y sobre las políticas en cuestión. En un segundo momento, identifica las formas en que estos discursos pueden operar como elementos centrales en la construcción de sentido acerca del trabajo de enseñar y, de esta forma, abonar a la construcción de una posición pública docente, en tanto pueden configurar capacidades y disposiciones en lxs sujetos. En la investigación identifica, en primer lugar, que estos discursos en redes son nodales para las representaciones que se construyen desde las políticas sobre lxs futurxs docentes. En segundo lugar, reconoce en esos discursos específicos un carácter constitutivo de la política misma: para teorizar y hacer dialogar esta experiencia con literatura especializada en el campo de las políticas públicas en educación, el autor acuña el término “puesta en acto mediática” realzando el carácter performativo y central que tienen estos discursos en redes sociales.

En la Tercera y última Parte de este libro, nos referimos a las diversas articulaciones que se construyen entre el sistema formador y la escuela secundaria. Es interesante identificar las formas en que en las investigaciones registran las múlti-

ples direcciones que construyen esta articulación, lejos de la verticalidad con la que ese vínculo fue pensado en su origen.

El Capítulo 6 está escrito por Valeria Sardi, colega de la UNLP, a la que invitamos a integrar este libro porque ha investigado un tema que no podía estar ausente: la demanda a la formación docente por la Educación Sexual Integral (ESI) desde las escuelas secundarias. Valeria lo aborda desde la formación docente en universidades, pero encontramos en ese camino rasgos comunes con lo que sucede en los ISFD. Ella sostiene que la demanda por más ESI se visibiliza de manera muy clara durante el tránsito por la residencia docente en el profesorado, situación en que lxs residentes registran en sus prácticas en terreno, emergentes de género y/o incidentes de género que requieren de una intervención didáctica generizada para la que, muchas veces, no se sienten formadxs. Asimismo, de manera creciente, a partir de la reflexión sobre sus prácticas y sus trayectorias formativas en el marco de la residencia docente, cuestionan, plantean y reclaman una mayor justicia curricular en el recorrido de la formación docente inicial, con la inclusión de saberes generizados, epistemologías feministas, un canon de lecturas con perspectiva de género y mayor visibilización de la producción feminista y cuir como así también una mayor igualdad sexogenérica en los intercambios dentro de las aulas de la universidad.

Este Capítulo analiza cómo, a partir de estas demandas y situaciones de las prácticas, se interpela a lxs formadorxs de formadorxs a ir reconfigurando los espacios curriculares donde se forma a lxs docentes de escuelas secundarias. Es decir, busca pensar las articulaciones entre escuela secundaria y formación docente universitaria en relación con una mayor visibilización de las luchas y demandas por una formación docente más igualitaria en un escenario de implementación plena de la ESI o, al menos, de efervescencia militante por una política sexual y de género en las escuelas.

El Capítulo 7, escrito por Luciano de Marco y Florencia Rodríguez, aborda las interpelaciones y desafíos que trae consigo la inclusión de la cultura digital en la formación de profesorxs para la escuela secundaria. Para ello, parte de una lectura de los rasgos de este tiempo, en el que se erigen nuevos modos de producir, conocer y operar con los saberes, propios de la cultura digital, así como también emergen nuevos regímenes atencionales, distantes de los construidos históricamente por la escuela. El Capítulo propone indagar qué nuevos saberes y prácticas culturales circulan en las instituciones formadoras en un contexto de transformaciones sociales vinculadas con dicha cultura, cómo entraman las prácticas culturales que traen lxs estudiantes con las que se plantean desde las instituciones formadoras y, finalmente, qué sucede con estas tramas al ponerse en juego en las primeras prácticas docentes de lxs estudiantes en las escuelas secundarias.

La cultura digital genera desafíos educativos durante la práctica en las escuelas asociadas que se vinculan con las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que lxs futurxs docentes exploran, buscan, crean a fin de construir propuestas educativas, en un contexto en el cual la clase magistral se encuentra en declive. Las investigaciones muestran que allí se articulan los saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos con otros saberes emergentes, orientados a la captación de la atención.

En el Capítulo 8, Andrea Iglesias aborda la inserción laboral de lxs profesorxs principiantes en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Analiza las estrategias que exxs profesorxs despliegan para ingresar y permanecer en el mercado laboral docente. Con ese objetivo se pregunta cómo transitan lxs principiantes sus primeras experiencias laborales, por qué espacios de formación continua circulan, qué redes tienden al momento de ingresar, cómo lxs recibe

la institución escolar y de qué modo relatan sus primeras entradas a las aulas de la escuela secundaria.

Lxs docentes principiantes entrevistadxs encuentran dificultades y vacancias en la articulación entre las instituciones formadoras y su llegada a las aulas, por lo que desarrollan distintas estrategias para sortearlas. La investigación muestra que esas estrategias varían en relación con la inserción en escuelas de gestión estatal o privadas y según los circuitos por los que transitaron en su formación inicial y al comenzar a trabajar. Finalmente, los relatos de lxs profesorxs dan cuenta de la importancia de conocer las “reglas de juego” del trabajo de enseñar, clave para poder construir las estrategias que les permitirán ingresar a las escuelas y permanecer en ellas con las particularidades que presentan ambos tipos de gestión.

Nuestro equipo

El proyecto UBACyT reúne hoy a un conjunto de 19 colegas —en su mayor parte, pedagogs— que nos encontramos todos los meses a estudiar y discutir investigaciones y tesis (propias y ajenas), materiales teóricos acerca de los campos social, cultural, pedagógico, ligados a nuestras hipótesis y mucho más allá también. Resulta así un espacio sistemático de intercambio y producción colectiva en la hechura misma de indagaciones, intervenciones y escrituras. De esos debates y lecturas surgieron cambios de perspectivas así como nuevas hipótesis de trabajo.

El conjunto de las investigaciones que aquí presentamos se basan en trabajos de campo realizados antes de la emergencia planetaria que produjo el COVID-19. En ese sentido, esperamos que sean un aporte para construir el estado de situación de la formación docente (debates, problemas, experimentaciones) en el que se imprimió la pandemia, con la

convicción que el presente se construye —por más arrasador que resulte— sobre las experiencias, culturas institucionales y prácticas preexistentes.

Al pensar estas páginas, las formas en que nos referimos a la tarea docente y a quienes la realizan fueron materia de profundo debate, especialmente en torno a la temática de género. Nuestras escrituras (como todas) se enmarcan en decisiones político-pedagógicas: no es indistinto incurrir en el desdoblamiento de género, el uso de la *e* o la *x*, o el monopolio de las primeras personas en masculino o femenino a la hora de enunciar a lxs sujetos. Dentro del equipo, las prácticas de escritura en torno a los géneros son diversas y se modifican con el transcurso del tiempo. En esta producción decidimos hacer extensivo en todos los capítulos el uso de la *x* para albergar las múltiples identidades de lxs sujetos.

El proyecto UBACyT en curso está integrado —en el orden que aparecen en este libro— por Nicolás Resnik, Andrea Iglesias, Magalí Kiler, Malena Charovsky, Agustín Ingratta, Luciano de Marco, Florencia Rodríguez y, quien escribe estas líneas preliminares, Alejandra Birgin. También lo integran otro grupo de compañerxs que, seguramente, escribirán el próximo libro. Ellxs son Adriana Fontana, Pablo Bana, Mariana Ladowski, Iván Schuliaquer, Martín Díaz, Guillermina Fritschi, Eduardo Zar, Nadina Poliak, Laura Sartirana, y Laura Macchiaroli.

Esperamos que las investigaciones acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente inicial en Argentina, sus complejidades y tensiones (siempre contingentes) contribuyan a construir otros escenarios, en la trama de las huellas que nos constituyen y las nuevas claves que este tiempo propone y elegimos poner en discusión.

Referencias bibliográficas

Braudel, F. (1979). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza.

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

Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: Una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 18, núm. 1, pp. 47-61. doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>

Capítulo 1

Apuntes acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente en Argentina¹

Alejandra Birgin

Introducción

En un estudio pionero, publicado en 1985, Daniel Cano caracteriza a la Educación Superior argentina como un conglomerado de instituciones de educación superior —universitarias y no universitarias— por su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado (Cano, 1985), al que, por un lado, analiza históricamente y, por el otro, describe en su complejidad en tiempos de recuperación de la democracia (cuando fue escrito el libro). En esa trama, coloca desde el inicio en el Nivel Superior a los *institutos de educación superior* (IES). Sostiene Cano que, paralelamente a las universidades, surgieron a fines del siglo XIX otras “vías menores” de educación superior que ofrecían una preparación profesional especializada como alternativa para quienes no podían

1 En este capítulo recupero especialmente el artículo “La reconfiguración de la formación docente en Argentina: Entre universidades e institutos de formación docente” (Birgin, 2020). Mi agradecimiento a Ariel Tófaló, por el trabajo con las fuentes cuantitativas, y a Martín Dragone por sus lecturas y sugerencias, siempre cuidadosas, de este capítulo.

acceder a la universidad, básicamente hijxs de inmigrantes y clases medias emergentes. Las dos instituciones que toma como ejemplo son las *escuelas normales superiores* y los *colegios militares*, en cuyo origen comparten como marca de preocupación por construir la unificación nacional bajo los patrones y principios de la élite liberal ilustrada (Cano, 1985).

Desde 1870, en Argentina tuvo lugar la construcción, desarrollo y diversificación de un sistema educativo nacional nacido de una clara iniciativa e inversión del Estado nacional que institucionalizó también el sistema formador del magisterio que allí trabajaría. Eso contenía, a la vez que una estrategia política para la conformación de la nación, una propuesta pedagógica, el “normalismo”. La corriente triunfante fue la normalizadora, que entendía que la primera misión del magisterio era educar a lxs ciudadanxs, entendido como el modo de combatir la barbarie y promover la civilización (Puiggrós, 1990).

La población que se formó en el magisterio (heterogénea en sus orígenes sociales y educativos) también fue producto de ese normalismo y ese poder estatal.² Aunque algunos señalaban esos orígenes como un obstáculo, las maestras egresadas de las escuelas normales contaban con el apoyo inflexible del Estado que las blindaba, en tanto las consideraba sus representantes, para llevar a cabo una misión superior. Se construyó así un discurso alrededor del lugar redentor del magisterio: proporcionar la salvación a lxs bárbarxs para transformarlx en ciudadanxs de esta nación, la Argentina. La dinámica de género jugó allí un papel estructurante (Morgade, 1997).

2 Como señala Dussel, el normalismo supuso una ampliación considerable del campo intelectual de la época, tanto en términos físicos como culturales ya que incluyó sujetxs hasta entonces excluidos de la enseñanza secundaria/superior (Dussel, 1997).

En cambio, como señaló Daniel Pinkasz (1992), la docencia para el nivel medio nace marcada por la formación de las élites: por un lado, porque era el sentido que se otorgó a las escuelas secundarias y, por el otro, porque el ejercicio de la función de profesor en ellas no exigía inicialmente acreditación alguna, sino que se accedía por el capital cultural en estado incorporado, generalmente heredado. Es decir, esos docentes pertenecían al mismo sector social del cual provenían sus estudiantes y para el cual se los formaba (Pinkasz, 1992). De hecho, el profesorado en los colegios era ejercido por varones egresados universitarios o intelectuales sin título (extranjeros contratados, políticos reconocidos, magistrados, geógrafos, ingenieros, abogados, etcétera) que trabajaban en ellos a la par que ejercían otras responsabilidades políticas o profesionales (Birgin, 1999).

En 1904, se abre en el Nivel Superior la primera opción específica de formación de profesorxs para egresadxs universitarixs: el Seminario Pedagógico, un ámbito de preparación para la tarea de enseñar en el nivel medio que, una década después, devendrá el primer Instituto Nacional del Profesorado —superior no universitario—, el “Joaquín V. González”. Para la misma época, se funda el Profesorado para la Enseñanza Secundaria y Especial en la UNLP (1902) y en la UBA (1907). Es así que, en Argentina, la formación de profesorxs se desarrolla en dos instituciones emblemáticas desde inicios del siglo XX: los *institutos superiores de formación docente* (ISFD) —donde tallan el normalismo y la didáctica— y las *universidades*, donde la formación disciplinar es hegemónica.

Sin embargo, es necesario señalar que el normalismo, en su pretensión hegemónica, dio batalla para tener el monopolio de la formación de profesorxs sin lograrlo. Es así que, a los cursos normales para la formación del magisterio se sumaron los profesorados adjuntos a la misma institución, que duraban tres años y preparaban para enseñar en colegios y

escuelas normales. En 1916, esas propuestas se especializan en dos áreas: Letras y Ciencias. Tuvieron pocos estudiantes y sus egresados, básicamente, encontraron trabajo en el circuito normalista. En el plan de reforma de la formación de 1941 ya no se los menciona (Dussel, 1997).

La feminización temprana de la docencia en Argentina estuvo relacionada con la consolidación del Estado docente y la expansión de su sistema escolar (básicamente las escuelas primarias y normales). También con una serie de discursos que asociaban “naturalmente”, por sus cualidades intrínsecas, la figura de la mujer con la de la maestra. En un proceso vertiginoso, mientras en 1884 el 50% del magisterio estaba compuesto por mujeres, en 1909 ascendía al 78% (Morgade, 1997; Fiorucci, 2022). Ahora bien, la situación fue muy distinta en la educación secundaria: en los colegios, la “aristocracia profesoral” nace masculina (Pineau y Birgin, 2015). En 1917, el 90% del cuerpo de profesores de los colegios estaba conformado por varones. En cambio, en las escuelas normales, para el mismo año, el 50% de quienes enseñaban eran mujeres y ya en la década de 1930 alcanza a un 70% (Pinkasz, 1992). Junto a las demás razones enumeradas, la relación entre prestigio y remuneración en la tarea de enseñar fue crucial para su feminización.³

La estructura para la formación de los docentes (primaria se forma en media,⁴ media se forma en superior) se mantendrá hasta 1968, año en el que se decreta la terciarización de la

3 Hoy las mujeres siguen teniendo una presencia mayoritaria en la enseñanza formal, que disminuye en la medida en que se “asciende” en los niveles del sistema educativo. Según el último censo docente (2014), en el nivel Inicial son el 93,3%, en el primario el 84,3%, en Secundario 66,2% y en el SNU 61,8%.

4 Vale recordar que los egresados de la Escuela Normal (a diferencia de los de los colegios) no estaban habilitados para el ingreso a la universidad. En 1955, aún se registran reclamos al respecto (Pineau y Ayuso, 2021).

formación de maestrxs y, así, toda la formación docente en Argentina pasa a formar parte del Nivel Superior.

Es interesante recordar que, en el mismo período, se puso en marcha un proyecto (preocupado por contrarrestar el activismo estudiantil) de redimensionamiento de las universidades nacionales⁵ buscó “descongestionar” la matrícula universitaria (el diagnóstico refería a la superpoblación de las instituciones) de la época fragmentando el movimiento universitario a través de la creación de nuevas instituciones (Rovelli, 2009).

Con el Decreto 8051/68, el gobierno dictatorial de entonces (1966-1973) ordena suprimir el Magisterio de los planes de estudio de las escuelas secundarias, justificando la medida en el exceso de graduadxs en relación con el número de vacantes para ocupar cargos docentes, y en la búsqueda de mejorar su formación. Para ello, resuelve exigir estudios completos de nivel medio (en la modalidad de Bachillerato Pedagógico) como condición para el ingreso a la carrera y ubica a la formación en el Nivel Superior no universitario del sistema educativo. En 1970, por Resolución 2321, se aprueba el nuevo plan de estudios para la carrera de Profesor de Nivel Elemental (la nueva denominación que adquiere el título de Maestro —nótese, Profesor—),⁶a la vez que la creación de los institutos superiores de formación docente en la mayoría de las escuelas normales preexistentes (Rodríguez, 2019). Esta reforma (basada en una alianza entre grupos ideológicos tecnomodernizadores y sectores tradicionales de matriz católica) no alteró los cimientos normalistas sobre los que se había construido la formación docente en nuestro país (Da-

5 El “Plan Taquini” incluyó la propuesta de integración del Nivel Superior a través de la articulación de las universidades con los institutos técnicos y docentes mediante la creación de colegios universitarios.

6 En la provincia de Buenos Aires, el título pasó a denominarse Maestro Normal Superior, habilitante para la enseñanza primaria común y base para posteriores especializaciones.

vini, 1998; Puiggrós, 1996), sino que reforzó su articulación con tendencias espiritualistas, resignificadas de la mano del tecnicismo de las corrientes pedagógicas de la década que sostuvieron la relación modernización educativa/ profesionalización docente/ terciarización (Southwell, 1996; Vassiliades, 2009).

Las universidades en Argentina tienen algunos rasgos muy específicos respecto del Nivel Superior en el mundo occidental y que solo los enumeramos para no naturalizarlos: son cogobernadas con importante participación estudiantil desde la Reforma Universitaria de 1918, gratuitas desde 1949 y de ingreso irrestricto, ratificado por la modificación de la LES —Ley 27204 de Educación Superior, art. 4— en 2015. Si bien no se cumplieron a lo largo de todo el siglo XX,⁷ estos rasgos se estabilizaron en los últimos cuarenta años, desde el retorno de la democracia. Ahora bien, muchos de ellos —originariamente universitarios— se hicieron también características distintivas y extendidas al resto de las instituciones del Nivel Superior. Por supuesto, se asumen diferencias a lo largo de las décadas, las políticas, los gobiernos y entre las instituciones, como se verá más adelante.

7 Lo cual explica el crecimiento de la cantidad de Instituciones de Educación Superior (IES) en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Evolución de la matrícula y la cantidad de Instituciones de Educación Superior según subsistema. 1940-2020.

Año	Institutos de Ed. Superior		Universidades	
	Matrícula	Instituciones	Matrícula	Instituciones
1940	3.080	20	38.006	6
1950	5.636	37	80.292	6
1955	7.225	-	136.362	7
1960	14.292	91	155.004	15
1965	24.486	176	222.194	18
1970	39.846	215	236.515	29
1975	59.775	434	507.716	44
1980	93.645	581	393.828	45
1985	181.945	912	595.543	45
1990	334.862*	1.209	781.461	55
1995	329.072*	1.514	899.306	77
2000	368.553	1.664	1.316.728	77
2005	501.215	1.837	1.517.657	81
2010	607.233	2.052	1.677.084	95
2015	767.698	2.164	1.879.706	108
2020	984.397	2.270	2.283.307**	112
Variación 1940/2020	31.861%	11.250%	5.908%	1.767%

Fuente: *Anuarios estadísticos*, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación. García de Fanelli (2005) con datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994, Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), *Anuarios estadísticos 1998-2020*, Ministerio de Educación de la Nación.

Como señala Cano (1985), con el fin de la Segunda Guerra Mundial y el peronismo en el gobierno se presentan los primeros síntomas de la transición hacia un sistema masificado

de educación superior, con tasas enormes de crecimiento. La expansión de las instituciones y, sobre todo, de su matrícula se sostiene hasta la actualidad. Pero el crecimiento más fuerte se observa con la recuperación de la democracia (1983), en un proceso sostenido que puede pensarse como el inicio de la deselitización del Nivel Superior.

En el *Cuadro 1* se observan diferencias en la intensidad de la expansión entre institutos de educación superior y universidades que vale la pena pensar juntas. Nos detendremos en el período 1975-1985 donde queremos llamar la atención, por un lado, sobre lo que denominaremos “efecto dictadura”⁸, que marca el único período en el que el movimiento entre universidades e instituciones de educación superior es inverso: mientras solo se crea una universidad y su matrícula desciende cerca de un 22%, en el mismo lapso, no solamente crece el número de institutos de educación superior cerca de un 34% sino que su matrícula lo hace más del 57%. Es decir, los datos muestran que, en el contexto represivo, la selección en el ingreso (vía examen y cupo) y el arancelamiento universitario que impuso la última dictadura, explican el desplazamiento de la matrícula hacia los institutos de educación superior. Por el contrario, el “efecto recuperación de la democracia” (que se inicia en 1983 e implica la derogación de esas medidas) muestra un muy significativo crecimiento de la matrícula en universidades y en institutos de educación superior.

El ejemplo vale para señalar que no hay un crecimiento proporcional entre el número de instituciones y el de su matrícula entre universidades e instituciones de educación superior y que la ratio institución/matrícula tiene rasgos diferentes en cada tipo de institución desde su concepción misma. Sirva este dato para reconocer un punto que dife-

8 En el *Cuadro 1*, entre 1975 y 1980.

rencia fuertemente a ambas instituciones: mientras que las universidades tienen un diseño organizacional que aloja un abanico amplio de disciplinas y carreras, los institutos de educación superior se ocupan de un campo más recortado (inicialmente, dividido en docente y técnico) con el objetivo de una preparación profesional especializada. También por eso, los institutos de educación superior se construyen más ligados a las necesidades y proyecciones de territorios específicos. En este sentido, la integración del Nivel Superior con instituciones que cuentan con distintas tradiciones, estructuras y modalidades es un desafío complejo. Del mismo modo, comparar o analizar a las instituciones que hoy componen el Nivel con idénticos criterios obviaría sus diferencias históricas y presentes.

En este Capítulo vamos a sostener que, cuando en 1970 el gobierno de facto decide (entre otras medidas para el Nivel Superior) la terciarización del magisterio, se inicia un proceso de reconfiguración del sistema formador que ocurre en diversas escalas y con distintas dinámicas.

Para trabajar esa hipótesis, el análisis de información cuantitativa fue un insumo relevante, a la vez que parcial. Por eso, creemos imprescindible realizar algunas aclaraciones acerca de lo disponible. La información con la que se contaba sobre las instituciones de Nivel Superior no universitario que forman docentes se encuentra sistematizada y con continuidad desde 1994, ocasión en que se aplicó el Censo Nacional Docente y luego se implementó el Relevamiento Anual que recaba estos datos desde 1996. Con anterioridad a 1994, los datos disponibles sobre estas instituciones son fragmentarios y dispersos, pudiendo reconstruirse solo el de matrícula en carreras de formación docente de Nivel Superior para el período 1963-1977, a partir de publicaciones oficiales del Ministerio de Educación de la Nación. Tampoco podemos analizar el conjunto de la matrícula de la formación docente

dada la ausencia de información consistente acerca del número de estudiantes de esas carreras en las universidades debido al modo en que se organizan los trayectos orientados a la docencia en el subsistema universitario.⁹ Es decir, solo podemos contar con precisión quiénes se orientaron hacia la obtención de una credencial docente de nivel universitario a partir de lxs egresadxs. Por ello, ese apartado solo abordará la matrícula de los institutos de educación superior.

La hipótesis específica que desarrollamos plantea que hubo una reconfiguración —en los últimos cincuenta años— del sistema de formación docente, marcado por la inscripción del conjunto de esa formación en el Nivel Superior. Para ello, elegimos detenernos solo en dos aspectos: los institucionales y los matriculares, haciendo referencia a las diferentes dinámicas que fueron variando su intensidad según las políticas hegemónicas. Respecto de los primeros, abordamos la diversificación y diferenciación institucional, muy particularmente en la tensión *universidad/“normalismo”-IES* que, aunque existe desde el origen del sistema formador de profesorxs, es un debate que ha ido cambiando sus sentidos. En términos matriculares, buscamos abordar la especificidad de la ampliación en la formación docente en la educación superior: el acceso de nuevos públicos (en términos sociales, culturales, etarios, etcétera), sus trayectorias formativas, la relación con los territorios. Por último, el capítulo cierra con algunas reflexiones acerca de relaciones entre las transformaciones del sistema formador de docentes abordadas y el conjunto del Nivel Superior.

9 Según las universidades y carreras, la obtención de un título docente puede ser: una carrera en sí misma, o formar parte de una instancia intermedia del trayecto, o un título posterior a la licencatura en un área.

Expansión, diversificación y diferenciación institucional en la reconfiguración del sistema formador

Una mirada sobre la institucionalidad de la formación docente nos obliga a considerar, por un lado, la expansión continua desde su origen (acompañando la extensión del sistema escolar) a la vez que, obviamente, la expansión no implicó la reproducción de lo mismo sino que fue un movimiento heterogéneo, que varió según los arreglos, las perspectivas y las disputas desde las que y en las cuales fue construido.

En términos institucionales, la expansión trajo consigo también la diversificación y diferenciación institucional. El crecimiento de instituciones de educación superior y universidades fue muy considerable desde fines de la década de 1950, motivada entre otras razones por la ruptura del monopolio estatal de la educación superior (se habilitan universidades privadas a la par que crecen las universidades estatales) (Cano, 1985: 48). La creación de los institutos superiores de formación docente (ISFD), en 1970, que produjo la terciarización de las escuelas normales también aportó al crecimiento del Nivel Superior. Con la última dictadura, se contraen las universidades y se expande la *educación superior no universitaria* y, con ella, la formación docente. Como señala Vassiliades (2009), la última dictadura renovó el discurso de la vocación y el apostolado laico propio del normalismo en nuestro país, reforzando sus aristas religiosas y reformulándolo en torno de la idea de “profesionalización”, promoviendo así disposiciones y prácticas en maestrxs y profesorxs asociadas al desempeño de papeles técnicos que consolidaran la adecuación de la escuela a las “capacidades” y “ritmos madurativos individuales” de lxs alumnxs, con lo que diluyó el carácter público y común de la escolarización (Vassiliades, 2009).

Con la recuperación de la democracia en 1983, se registra un crecimiento más significativo de las instituciones que

conforman el Nivel Superior en su conjunto y también en la formación docente, tanto en el sector estatal como en el privado. De este período fue el proyecto Magisterio de Educación Básica (MEB) que, buscando prolongar la formación a la vez que recuperar las tradiciones normalistas, construyó un *currículum* de formación de maestrías de cuatro años, que se iniciaba en los últimos dos de la escuela secundaria y culminaba con dos años en los institutos superiores de formación docente.

Con el gobierno de orientación neoliberal que asume en 1989 se sanciona un nuevo plexo normativo que afecta fuertemente a la educación en su conjunto. Retomaremos aquí dos textos que inciden en la institucionalidad de la formación docente de modo directo: la Ley de Transferencia de Establecimientos Educativos (1991) y la Ley de Educación Superior (1995). Con la sanción de la Ley 24049 de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario, el conjunto de los servicios educativos queda a cargo de las jurisdicciones. El proceso de transferencia constituyó básicamente un desplazamiento de responsabilidades y una mayor carga presupuestaria para las administraciones provinciales y la Ciudad de Buenos Aires, así como un alivio fiscal para el nivel nacional (Feldfeber e Ivanier, 2003). En la mayoría de las provincias, los institutos superiores pasaron a depender de estructuras anexas a las Direcciones de Nivel Secundario.¹⁰ Es decir, aunque se reconoce la pertenencia de los institutos de educación superior al Nivel Superior, ese reconocimiento estuvo lejos de constituirse y visibilizarse como una estructura específica de gobierno estatal.

10 Aunque con una enorme heterogeneidad cuantitativa, la mayoría de las provincias ya tenían institutos de formación docente de su dependencia, a los que se unen los transferidos. Según la investigación de Diker y Terigi (1997), en 1995 había 236 institutos de formación docente de dependencia nacional y 392 provincial, además de los municipales (12) y privados (288).

La Ley de Educación Superior de 1995 regula un sistema en franco crecimiento, como se observa en el *Cuadro 2*. Abarca al conjunto de las instituciones del nivel, sean universitarias o no. Es decir, incluye a las instituciones terciarias de formación docente en el Nivel Superior de enseñanza, las que, históricamente, habían constituido un circuito paralelo de menor prestigio y estatus social frente al circuito universitario. Por primera vez, se aprueba una ley que reconoce a los institutos superiores como parte de dicho nivel denominándolos “no universitarios”. Esa definición por la negativa implica una categoría residual y, por ende, su heterogeneidad interna está contenida en la propia definición (Cano, 1985). Aunque fue alterada en 2006 por la Ley de Educación Nacional, permanece en el sentido común y en la estadística educativa oficial.

Las políticas de formación docente de la década de 1990 tuvieron entre sus acciones centrales la imposición de un sistema de acreditación (de aplicación desigual a lo largo del territorio argentino) que produjo el cierre de institutos superiores de formación docente en algunas provincias a la vez que un sentimiento de fragilidad y amenaza compartido por el conjunto de las instituciones (Aiello y Grandoli, 2013). Se trata de políticas que fueron eficaces en la regulación de las prácticas desde el control institucional y curricular, arena en la que la estrategia seleccionada fue la tensión entre la transferencia (a las jurisdicciones) y la acreditación (nacional). Justamente, el desarrollo de un sistema específico de acreditación de los institutos superiores de formación docente (que no abarcó a las universidades que formaban docentes) se construyó sobre la idea de la sobreoferta y con el argumento de la consecuente relación entre exceso y baja calidad. La acreditación planteó estándares de rendimiento y excelencia académica, además de una evaluación de la matrícula de cada institución. Eran procedimientos que ponían

como condición aquello que debería haber sido garantizado por el Estado (Birgin, 2014; 2019): desde los requisitos de calidad académica hasta las funciones de investigación y capacitación, la responsabilidad de su constitución y desarrollo recaía en cada unidad, que la mayoría de las veces contaba con débiles tradiciones y recursos (organizacionales y financieros). La acreditación y reordenamiento de los institutos superiores de formación docente fue una de las políticas más resistentas y que más heridas dejó en el tejido de las instituciones formadoras, ya que con ella se ponía en juego su sobrevivencia.

Cuadro 2. Variación porcentual de la cantidad de instituciones de Educación Superior. 1990-2020.

Período	Total Ed. Superior	Universidades	Institutos Ed. Superior
1990/1994	25,4%	29,1%	25,2%
1994/1998	9,9%	9,9%	9,9%
1998/2004	10,1%	3,8%	10,4%
2004/2008	11,5%	6,2%	11,7%
2008/2012	5,8%	12,8%	5,5%
2012/2016	5,1%	13,4%	4,7%
2016/2020	0,3%	1,8%	0,2%

Fuentes: *Anuarios estadísticos*, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación. García de Fanelli (2005) con datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994, Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), *Anuarios estadísticos 1998-2020*, Ministerio de Educación de la Nación.

Nota: La periodización se realiza cada cuatro años, salvo de 1998 a 2004 que se toma un período de seis años debido a que los Anuarios Estadísticos de 1999 a 2003 no incluyen información sobre el tipo de formación que imparten los institutos.

Así, el sistema de formación docente en la década de 1990 estuvo atravesado por el conjunto de cambios que propusieron las políticas y legislaciones descriptas en múltiples aspectos. Un estudio coordinado por María Cristina Davini en 2005,¹¹ señala los efectos de una transferencia “abrupta e inorgánica” de las instituciones de formación docente sin los recursos imprescindibles (materiales, normativos, de equipos técnicos, etcétera), que delegó en cada una de las provincias la gestión administrativa, académica y financiera de las instituciones de formación docente. A la vez, la falta de planificación de la oferta, librada a las presiones del mercado y a la búsqueda o defensa de las fuentes de trabajo¹² (de lxs docentes en ejercicio, de lxs que aspiraban a serlo) derivó en un crecimiento errático de las instituciones formadoras, profundamente desigual y disperso, con superposiciones y competencia en las ofertas. El sistema de formación docente en su conjunto estuvo entonces atravesado por una situación paradójica: por un lado se expandía, por el otro se precarizaba y fragmentaba. A la par, como se observa en el *Cuadro 3*, en el período se registra un notorio crecimiento de la oferta privada mientras disminuye el número de institutos superiores de formación docente estatales. En ese sistema, que aparecía tan “macizo” en sus orígenes, se producen crecientes procesos de diferenciación y fragmentación.

11 Se trata de un estudio realizado entre 2004 y 2005 que trazó un panorama nacional de la situación de la formación docente basado en la consulta a sus instituciones y actores y que fue clave para definir la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

12 Imprescindible pensarlos en el marco de la desocupación récord producida por la reforma laboral y previsional y el ajuste del gasto público.

Cuadro 3. Variación porcentual de la cantidad de Institutos de Formación Docente* por sector de gestión. 1994-2020.

Período	Total	Sector Estatal	Sector Privado
1994/1998	9,1%	-3,1%	29,1%
1998/2004	-2,1%	-7,2%	4,2%
2004/2008	6,0%	13,5%	-2,3%
2008/2012	6,1%	7,0%	4,9%
2012/2016	7,7%	10,4%	4,3%
2016/2020	-0,9%	1,7%	-4,4%

Fuentes: Elaboración propia con datos de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), *Anuarios estadísticos 1998-2020* y *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994*. Ministerio de Educación de la Nación.

* Se consideran a las instituciones que ofrecen carreras de Formación Docente exclusivamente y también a las que ofrecen ambos tipos de carreras (docente y técnico-profesional).

Nota: La periodización se realiza cada cuatro años, salvo de 1998 a 2004 que se toma un período de seis años debido a que los Anuarios Estadísticos de 1999 a 2003 no incluyen información sobre el tipo de formación que imparten los institutos.

Ahora bien, el crecimiento de los institutos de educación superior registra además un cambio de su perfil: muchos de los que solo brindaban formación docente ampliaron su oferta incluyendo carreras técnico-profesionales, seguramente en un reacomodamiento al que no es ajena (inicialmente) la búsqueda de matrícula para garantizar la sobrevivencia de la institución. Como se observa en el *Cuadro 4*, disminuye significativamente el número de instituciones exclusivamente dedicadas a la formación docente para convertirse —a partir de 1997/1998— en instituciones “mixtas”, es decir, aquellas que alojan un abanico más diverso de carreras de formación profesional además de la formación docente. Esto implica, por un lado, la disminución de instituciones especializadas a la vez que (dada la expansión territorial que ganan los ins-

titutos de educación superior) la atención de demandas locales que, en la mayoría de los casos, son consideradas por períodos acotados y rotativos (“a término”), entendiendo que ese plazo satisface las necesidades locales.

Cuadro 4. Evolución de la cantidad de Institutos de Educación Superior según tipo de formación que brindan. 1994-2020.

Año	Tipo de formación			
	Docente	Técnico-Profesional	Mixta*	Total **
1994	767	402	269	1.438
1998	826	463	304	1.593
2004	644	731	462	1.837
2008	573	782	599	1.954
2012	567	891	676	2.134
2016	597	911	742	2.250
2020	619	897	708	2.224
Variación 1994/2020	-19,3%	123,1%	163,2%	54,7%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), *Anuarios estadísticos 1998-2020* y *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994*. Ministerio de Educación de la Nación.

Nota: La periodización se realiza cada cuatro años, salvo entre 1998 y 2004 que se toma un período de seis años debido a que los Anuarios Estadísticos de 1999 a 2003 no incluyen información sobre el tipo de formación que imparten los institutos.

* Mixta: estudiantes en carreras que ofrecen ambas titulaciones (docente y técnico-profesional).

** Se excluyen las instituciones para las cuales no se consigna el tipo de formación que brindan.

Desde los inicios del siglo XXI, y en el marco de políticas de ampliación de derechos (entre otros, la obligatoriedad de la educación secundaria), el sistema formador de enseñantes retoma un proceso creciente de expansión y diversifi-

cación institucional: nacen nuevas instituciones en el Nivel Superior dedicadas a la formación docente inicial. Nombraremos algunas: se crean *profesorados populares* ligados a los movimientos sociales urbanos como empresas recuperadas, trabajadores desocupados, territoriales (el Profesorado especializado en Bachilleratos Populares de la universidad popular “Universidad de los Trabajadores” y el IMPA en Ciudad de Buenos Aires o el profesorado de Historia en el Barrio Emereciano Sena, en Chaco, son ejemplos de ello).¹³ Se crean la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (nacionalizada en 2017 como UNIPE) y otras universidades provinciales (como la de Córdoba, UPC) que reúnen en su seno profesorado preexistentes así como nuevas carreras. El antecedente pionero fue la fundación en el 2000 de la Universidad Provincial de Entre Ríos (UADER), que incluye — entre otras — a la Escuela Normal de Paraná, creada en 1870 por Sarmiento. Muy diferente fue la propuesta de creación de UniCABA de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que retomaremos más adelante.

Junto al desarrollo de esta heterogénea y compleja trama, con la aprobación de la nueva Ley de Educación Nacional (2006), se recupera el rol del Estado nacional en el diseño y planificación de las políticas, así como su responsabilidad en generar las condiciones que estas requieren. Se sanciona y desarrolla una nueva institucionalidad para el gobierno de la formación docente: el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD),¹⁴ como una estrategia para su jerarquiza-

13 La novedad que traen los profesorado populares a las instituciones de formación docente (impulsados por movimientos sociales que se inscriben en la tradición pedagógica de la educación popular) está desarrollada en este libro por Nicolás Resnik en el Capítulo 2.

14 La LEN (2006), en el art 71 —sobre formación docente—, plantea: “Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”. Aquí radica un posicionamiento respecto de los

ción con énfasis en la reconstrucción de lo común-nacional. Las tradiciones unificadoras jugaron su parte en la búsqueda de la reconstrucción de una unidad ahora concebida como compleja y heterogénea, preocupada a la vez por la restitución de lo común y la consideración de las diversidades que lo constituyen. El Instituto Nacional de Formación Docente estableció como líneas centrales el diseño de Lineamientos Curriculares Nacionales (estructura, duración, etcétera), construyó y llevó adelante un sistema de autoevaluación y evaluación integral de la formación docente, consensuó orientaciones y recursos para líneas de fortalecimiento de las instituciones formadoras y de las estructuras orgánicas específicas de gobierno (financiando equipos técnicos en cada una de las provincias dedicados a la Educación Superior – Resolución del CFE 72/08).¹⁵

El gobierno que asume en Argentina en diciembre de 2015, de claro corte neoliberal, planteó desde sus inicios la necesidad de una redefinición del sistema de formación docente (en línea con aquella política de la década de 1990 de “reordenamiento y acreditación”), basado en un discurso de eficiencia y calidad. Entre los ejes de política¹⁶ que se propuso para esa transformación reconoce un lugar protagonista a la evaluación (entendida como la obtención de resultados tangibles) para lo cual se propone evaluar a las instituciones (vía la acreditación) y a lxs individu@s (vía las pruebas Enseñar) para que se ajusten a los parámetros establecidos, en línea con algunos ejes del discurso que los Organismos Internacionales (OOII) venían desplegando

debates académicos y políticos vigentes (no solo nacionales) que demarcan la problemática de la formación docente.

15 Recién en 2015 todas las provincias argentinas contaban con un área y equipos específicos dedicados a la Educación Superior No Universitaria.

16 Aunque no ahondaremos en él, sin dudas un eje central ha sido el particular desprecio por los sindicatos docentes y la suspensión de las paritarias docentes nacionales.

hacia casi dos décadas pero que habían tenido una penetración débil en las políticas estatales en Argentina. Es así que, entre otras medidas, se crea —por Decreto 552/16— la Secretaría de Evaluación Educativa que asume como propias, tareas que desarrollaba el Instituto Nacional de Formación Docente en esa área. Este cambio de prioridades se visualiza en el Presupuesto Nacional, donde la partida destinada a “formación docente” queda congelada —desde 2015 hasta 2019— en alrededor de 1000 millones, mientras que la de “evaluación” crece de 73 millones, en 2015, a 559 millones, en 2019.¹⁷

Como hemos desarrollado más arriba, la tensión *universidad/institutos de educación superior* recorre desde su mismo origen el sistema formador de profesoras en Argentina. Esa tensión transcurre alrededor de diversos ejes (la discusión por los formatos institucionales, la discusión por el gobierno, la discusión por los saberes, la discusión territorial). En ellos, entendemos, se condensa una disputa que, lejos de ser unívoca, aloja diversos sentidos y conflictos. En las políticas neoliberales, estas tensiones se reactivan de la mano de un discurso que desprecia las tradiciones e historia de instituciones y sujetos a cargo de la formación de enseñantes. Y que entiende que la “modernización” viene de la mano de inventar algo nuevo, que no “cargue” con el pasado. Así, con el gobierno que se inicia en diciembre del 2015, el gobierno nacional y el de algunas jurisdicciones (como la provincia de Jujuy¹⁸ y CABA) avanzan sosteniendo

17 En el marco de un proceso inflacionario, el congelamiento en valores nominales del presupuesto de “Formación Docente” implicó en la práctica su reducción (entre febrero de 2016 y agosto de 2019, la inflación acumulada en Argentina fue de 237,6%). En cambio, el aumento del presupuesto destinado al rubro “Evaluación” estuvo muy por encima de la inflación (más del 600%).

18 Con un decreto (con el que cierra todas las carreras vigentes de formación docente para el nivel inicial y primario), el gobierno de la provincia de Jujuy afirma: “Las instituciones [de formación docente], que además están ubicadas en zonas con escasa oferta cultural, indefectiblemente redu-

que la formación docente que brindan los institutos superiores de formación docente es la causa de la baja calidad de los aprendizajes de lxs alumnxs y que la salida es crear una nueva institucionalidad. Esta iniciativa fue adquiriendo diferentes formatos: institutos faro (uno por provincia), una universidad (en Ciudad de Buenos Aires, en adelante: CABA) o un nuevo Instituto (el N.º 12 en Jujuy). También se cierran carreras en los institutos superiores de formación docente de varias provincias (Mendoza, Salta, Buenos Aires y Jujuy).

La propuesta de la Ciudad de Buenos Aires fue la creación de una universidad para la formación docente (UniCABA) y, en el mismo movimiento, el cierre de los 29 institutos de formación docente existentes. Se trata de una política que solo fue anunciada por los medios de comunicación y de ese modo se notificaron los equipos de los institutos superiores de formación docente, los gremios docentes, las universidades:¹⁹ no hubo consultas ni debates públicos ni mesas de diálogo.²⁰ La norma que habilita a la Ciudad de Buenos Aires a la construcción de la UniCABA fue aprobada con algunas modificaciones. Todo el proceso dio cuenta del desprecio por lo históricamente construido, a la vez que la confianza en que la innovación *per se* mejora: se trata de la construcción de nuevos modos de regulación de la formación y del trabajo de enseñar.

dan en ambientes empobrecidos de formación con escasas oportunidades de enriquecimiento durante el trayecto formativo" (Jujuy, 2017). Posiciones públicas que naturalizan una asociación entre localidades pequeñas, bajo rendimiento y pobreza.

19 Véase al respecto el Capítulo 5, de Agustín Ingratta.

20 Sí, en cambio, el gobierno de CABA promovió una encuesta a la ciudadanía con una sola pregunta (con opción de respuesta afirmativa o negativa): "¿Estás de acuerdo con que la formación docente pase de ser terciaria a universitaria?". Se realizó vía encuestas telefónicas, campañas en el subte, en las oficinas públicas, etcétera, banalizando el debate y seduciendo con un significativo prometededor.

En ese marco, se aprueba a fines de 2018 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), un sistema de acreditación institucional que ubica al Estado nacional como agente responsable de evaluar a todos los institutos superiores de formación docente a través de la Secretaría de Evaluación Educativa quien, a la par de desplazar de esa función al Instituto Nacional de Formación Docente, elabora los instrumentos para el desarrollo del modelo evaluativo.²¹ Aunque la aprobación de esta norma fue cuestionada en su legalidad por los gremios docentes (por lo que nunca se aplicó ni se derogó) se van instalando modos de gobierno, donde el rendimiento, la eficacia y la eficiencia para la rendición de cuentas acoplan las cuestiones de la gestión con las de la evaluación (Normand, 2018).

La ampliación matricular en la reconfiguración del sistema formador

La ampliación matricular es un fenómeno que caracterizó al conjunto del Nivel Superior ligada a la democratización del acceso y egreso de la escuela secundaria. En Argentina, la masificación de la escuela media es más tardía que la expansión europea, propia de la posguerra. Si bien la escuela secundaria en nuestro país tiene un crecimiento sostenido en el tiempo, se observan períodos de notorio aumento de la matrícula: entre 1947 y 1955 pasó de 177.912 alumnos a 455.250 y con la recuperación de la democracia la tasa neta de escolarización de jóvenes de 13 a 17 años pasó

21 La CNEAC estaba integrada por representantes nacionales del ámbito académico y de la conducción política y, a diferencia del sistema de acreditación universitaria, no incluye pares (docentes o directivos de institutos de educación superior) para la evaluación (art. 3).

del 38,8%, en 1980, al 68,5% en 2000 (Acosta y Bottinelli, 2015). Esa masificación empujó la expansión que atravesó el conjunto de la educación superior.

Es así que, a partir de la década de 1950, se produjo el acceso de nuevas clases medias a los estudios superiores, combinando procesos de movilidad ascendente con la configuración de nuevos horizontes de desarrollo económico nacional. En cambio, durante las últimas décadas del siglo XX, los procesos de desindustrialización, la retracción del mundo del trabajo y la expansión del capitalismo financiero minaron aquella ecuación, lo que se expresó claramente en el Nivel Superior (Carli, 2012). Aunque no se detuvo el incremento de la matrícula, sin dudas incidió no solo en la precarización de las condiciones institucionales que alojaban a estas nuevas camadas sino también en las razones por las que exs sujetos buscaban seguir estudiando (por ejemplo, acceder a un empleo estable).

Cuadro 5. Evolución de la matrícula en instituciones de Educación Superior del subsistema no universitario según tipo de carrera que cursan. 1994-2020.

Año	Tipo de carrera			
	Docente	Técnico-Profesional	Mixta*	Total
1994	158.031	171.041		329.072
1998	226.412	130.427	11.714	368.553
2004	266.446	215.271	19.498	501.215
2008	320.405	273.801	13.027	607.233
2012	421.682	330.019	15.997	767.698
2016	581.447	372.911	6.690	961.048
2020	581.389	403.008		984.397
Variación 1994/2020	267,9%	135,6%		199,1%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), *Anuarios estadísticos 1998-2020* y *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994*. Ministerio de Educación de la Nación.

Nota: La periodización se realiza cada cuatro años, salvo de 1998 a 2004 que se toma un período de seis años debido a que los Anuarios Estadísticos de 1999 a 2003 no incluyen información sobre el tipo de formación que imparten los institutos.

* Mixta: estudiantes en carreras que ofrecen ambas titulaciones (docente y técnico-profesional).

Como se observa en el *Cuadro 5*, entre 1994 y 2020 creció fuertemente la matrícula en los institutos de educación superior, tanto en las instituciones que forman docentes como en las técnico-profesionales. Ese crecimiento (en 26 años casi se triplica la matrícula) trajo consigo una heterogeneización en términos sociales, económicos y culturales de la población que accede al Nivel Superior.

En la década de 1990, se empieza a construir un discurso acerca de los cambios en las matrículas de institutos superiores de formación docente que llevó a cabo eficaces operacio-

nes de “deslegitimación cognitiva” al describir a lxs docentes en ejercicio como desactualizadx y carentes de saberes relevantes, mientras la misma caracterización se realizaba del “perfil” de las instituciones formadoras y de lxs aspirantes a sus carreras (Pineau, 2012). Ese discurso resultó avasallante en su retórica del talento y la selectividad, operación que delegó en lxs individuos o en las instituciones (y en la maximización de éxito de cada cual) las responsabilidades, oscureciendo sus procesos de construcción social, cultural y política (Rochex, 2010), así como otras lecturas posibles.

Nuevos rostros y nuevas procedencias se suman a lxs estudiantes que pueblan las escuelas secundarias, los institutos superiores y las universidades en las últimas décadas. Entre otros, buscan formarse como docentes, jóvenes y adultxs que han atravesado trayectorias escolares sinuosas, adultxs que tienen allí un sueño pendiente de realización, integrantes de la primera generación de su familia que llega al Nivel Superior. Diversos estudios dan cuenta de la novedad que anida en estas trayectorias, también cómo procesan lxs sujetxs aquello que, muchas veces, consideran una carrera de obstáculos, como se puede leer en el Capítulo 4, de María Magdalena Charovsky, incluido en la presente publicación y también en estudios previos (Kisilevsky y Veleda, 2002; Birgin, 2015; Cerezo, 2015).

Desde inicios del siglo XXI (y luego de la aguda crisis del 2001), la Argentina retoma el proceso de reindustrialización y desarrollo productivo. Así, de la mano de la expansión matricular de la escuela secundaria, se observa también la expansión de la matrícula de las instituciones que forman docentes. Por supuesto, no es un crecimiento ininterrumpido ni obedece a razones idénticas en todo el período ni en todo el territorio nacional. Pero, sin dudas, solo cuando la educación secundaria es una obligación puede pensarse la educación superior como un derecho (Rinesi, 2015).

En el marco de esas políticas, las disputas por los sentidos alrededor de cómo interpretar, considerar, albergar el incremento de estudiantes alojaron otras convicciones, acciones y preocupaciones (Ezcurra, 2011b; Danani, 2016).²² Entre 2004 y 2016, como se ve en el *Cuadro 6*, más que se duplica la matrícula. Confluyen allí factores de diverso orden: por un lado, se produce un cambio curricular que pasa todas las carreras de formación docente a cuatro años (lo cual implica el alargamiento de ciertas carreras). Por el otro, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (lo que aportó a una jerarquización simbólica y material de la tarea de enseñar) y además se ponen en marcha políticas estudiantiles que incluyen becas y apoyos académicos para quienes deciden formarse como profesorxs. Pero otro factor clave en el crecimiento matricular (e institucional) de la formación docente es que la expansión del sistema educativo demandaba más docentes para su desarrollo, a la vez que mejoran las condiciones materiales de trabajo de maestrxs y profesorxs —si se las analiza en perspectiva desde 1996— (Bottinelli, 2017).

En el último ciclo de políticas neoliberales, que se inicia a fines de 2015, se reconoce la matriz de múltiples textos de Organismos Internacionales que funcionan como fuente de legitimidad externa para un discurso que señala que “la calidad de la educación de un país se define por la calidad de sus maestrxs y profesorxs”. De esa afirmación se deducen una serie de políticas específicas para la formación docente inicial, ámbito privilegiado donde se delinea el “buen docente” buscado (Bruns y Luque, 2014; Elacqua *et al.*, 2018), en contraposición explícita con la descripción que realizan de lxs jóvenes

22 Desde el año 2004 se constituyó un espacio interuniversitario con el objeto de intercambiar experiencias y construir propuestas para el ingreso a las universidades, entendido como un dispositivo que hospeda y sostiene a lxs estudiantes, y como condición para hacer efectivo el derecho a la educación superior. Ese espacio se reúne de modo bianual y se constituyó como Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas (RIUP).

y adultxs que pueblan las carreras para la enseñanza. Para desarrollar esos lineamientos, parten de parámetros que requieren procesos y dispositivos de evaluación y selección de “lxs mejores”, tales como los sistemas de acreditación institucional ya mencionados y las pruebas Enseñar (que evaluaban a lxs estudiantes de los últimos años de las carreras),²³ ambos dispositivos estandarizados de control externo centralizado (Birgin y De Marco, 2021).

Así, profundizando líneas que estructuraron las políticas educativas de la década de 1990, se observan discursos e iniciativas basadas en la selección de “talentos” para la formación docente inicial (más que en producir las condiciones para garantizar la educación en tanto derecho), fundadas en un discurso que coloca bajo sospecha a lxs enseñantes (Feldfeber, 2016). Se trata del negativo del reconocimiento, un proceso activo en el que se evidencia el desprecio (Honneth, 2011) que opera erosionando la confianza pública (Quéré, 2005) en la escuela y en quienes enseñan. Como se ve, hay una operación aquí respecto del derecho a la educación superior. Frente a esta descripción de los rasgos de los nuevos grupos que accedían a la formación docente, nos encontramos ante la posibilidad de una institucionalización del estigma (Fraser y Honneth, 2006), con derivaciones múltiples en un tiempo de “nueva” proliferación de discursos desescolarizantes.

23 Al respecto, remitimos al Capítulo 5, de Agustín Ingratta.

Cuadro 6. Evolución de la matrícula en carreras de Formación Docente* del subsistema de Educación Superior No Universitaria y participación relativa por sector de gestión. 1994-2020.

Año	Total	%	Sector Estatal	%	Sector Privado	%
1994	158.031	100	128.114	81,1	29.917	18,9
1996	239.740	100	179.590	74,9	60.150	25,1
1998	238.126	100	171.495	72,0	66.631	28,0
2000	268.906	100	188.682	70,2	80.224	29,8
2002	297.610	100	218.185	73,3	79.425	26,7
2004	285.944	100	204.635	71,6	81.309	28,4
2006	318.562	100	219.580	68,9	98.982	31,1
2008	333.432	100	238.216	71,4	95.216	28,6
2010	377.580	100	278.694	73,8	98.886	26,2
2012	437.679	100	331.083	75,6	106.596	24,4
2014	500.775	100	389.667	77,8	111.108	22,2
2016	588.137	100	474.399	80,7	113.738	19,3
2018	581.523	100	460.755	79,2	120.768	20,8
2020	581.389	100	468.237	80,5	113.152	19,5

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), *Anuarios Estadísticos 1996-2020* y *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994*, Ministerio de Educación de la Nación.

* Se incluye a estudiantes matriculados en carreras de Formación Docente exclusiva y también a aquellos que cursan carreras con doble titulación (técnico-profesional y docente).

Un análisis general de la matrícula también permite observar otros dos fenómenos vinculados con la reconfiguración del sistema formador: por un lado, su evolución entre la gestión estatal y la privada (*Cuadro 6*) y, por el otro, como incide en el Nivel Superior (mirado en su conjunto) la expansión diferente entre quienes concurren a universidades y quienes concurren a institutos de educación superior (*Cuadro 7*).

En primer lugar, entonces, desde fines de la década de 1950 se registra un cambio significativo en la presencia del sector privado en la formación docente y en el conjunto del Nivel Superior, como ya señalamos. Respecto de los datos de matrícula con los que contamos, mientras que desde 1994 hasta el 2006 hay un fuerte incremento en ese sector de gestión (del 19 al 31% de la matrícula total), desde entonces se produce un descenso que, luego de diez años, vuelve a dejar al sector privado con el mismo peso relativo que tenía en 1994 y que se mantiene estable hasta el presente (alrededor del 20% de la matrícula). Es decir, hoy uno de cada cinco estudiantes de formación docente realiza su carrera en instituciones privadas (mayoritariamente confesionales).

Cuadro 7. Evolución de la matrícula de Educación Superior y participación relativa de cada subsistema. 1950-2020.

Año	Total Ed. Superior	(%)	Universidades (%)	Institutos Ed. Superior (%)
1940	41.086	100	92,5	7,5
1950	85.928	100	93,4	6,6
1955	143.587	100	95,0	5,0
1960	169.296	100	91,6	8,4
1965	246.680	100	90,1	9,9
1970	276.361	100	85,6	14,4
1975	567.491	100	89,5	10,5
1980	487.473	100	80,8	19,2
1985	777.488	100	76,6	23,4
1990	1.116.323*	100	70,0	30,0
1995	1.170.753*	100	73,2	26,8
2000	1.482.638	100	78,1	21,9
2005	2.005.406	100	75,2	24,8
2010	2.169.976	100	73,4	26,6
2015	2.553.760	100	71,0	29,0
2020	3.267.704**	100	69,9	30,1

Fuentes. Cano (1985) con datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Fernández Lamarra (2002) con datos del MECyT, Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria. *Anuarios Estadísticos*, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), Ministerio de Educación de la Nación.

* No se encuentran disponibles datos de matrícula en Institutos de Educación Superior para el año 1990 y 1995. Se utilizaron en su lugar los correspondientes a 1991 y 1996 respectivamente.

** Matrícula universitaria 2020, datos provisorios de la SPU.

Por último, un proceso interesante para destacar acerca del comportamiento de la matrícula del Nivel Superior

en su conjunto es que, tal como se observa en el *Cuadro 7*, desde 1970 los institutos de educación superior más que duplican su participación relativa en el total de la matrícula de Educación Superior: mientras en esa fecha lxs estudiantes de los institutos de educación superior constituyen el 14,4% del Nivel Superior, en 2020 son el 30,1% del total. Es decir, la expansión también altera fuertemente la configuración matricular del conjunto del Nivel.

También nos interesa aquí resaltar el peso de la dimensión territorial y su relación con las instituciones del Nivel Superior para repositionar la relevancia de este debate. Nunca la cuestión del territorio fue ajena a la expansión o propuestas de restricción de las instituciones (como se ve en su distribución originaria a fines del siglo XIX, el debate en tiempos del Plan Taquini o la relación con sus territorios que se propone la ola de “nuevas” universidades del conurbano, etcétera). Pero en la estructura que tiene el Nivel Superior en el caso de los institutos de educación superior y de la formación docente en particular (y su dependencia de los gobiernos provinciales hace ya tres décadas), la cuestión territorial juega un papel clave para el desarrollo local y la expansión del derecho a la Educación Superior de los sectores populares: una propuesta formativa “que queda a un colectivo” aporta a su accesibilidad y posibilidad de concreción.²⁴ Se constituye así también en un tema clave para analizar y discutir la reconfiguración del sistema formador.²⁵

24 Como lo desarrolla Charovsky en el Capítulo 4.

25 En ese marco y después de la pandemia, los cambios de los entornos sociotécnicos de y en la formación docente (y en la Educación Superior en su conjunto) movilizan la idea misma de territorio e interpelan inevitablemente a la formación.

Reflexiones provisionarias

En Argentina, en el sentido común extendido (que incluye a sectores del ámbito académico) está arraigada una sinonimia cuyo origen tiene razones históricas: la formación docente equivale a la que se brinda en los institutos superiores de formación docente y el Nivel Superior equivale a la universidad.

Este Capítulo quiso discutir ambas afirmaciones,²⁶ dando cuenta de la reconfiguración del sistema formador de docentes que se inicia hace cincuenta años, cuando la totalidad de la formación de maestrxs y profesorxs queda instalada en el Nivel Superior. Analizamos aquí, en el marco de la tensión entre institutos superiores de formación docente y universidades, dos procesos simultáneos: la expansión y diversificación institucional y el crecimiento matricular.²⁷ Dicho crecimiento ocurre de la mano de la creación de nuevas instituciones y de la inclusión de camadas de jóvenes y adultxs de trayectorias educativas y procedencias sociales y culturales más diversas. Se trata de movimientos de mediano plazo, a la vez que se despliegan en políticas específicas de alcance más corto; de algunas de ellas buscamos dar cuenta en este texto.

El efecto democratizador de la masificación educativa es innegable, a la vez que presenta fuertes desafíos para el conjunto de la Educación Superior en los países de la región (Cunha, 2014). Sin dudas, la expansión del Nivel impugnó su tradición selectiva y habilitó renovados debates acerca de su crecimiento “desigual y combinado”, discutiendo la potencia de su democratización y deselitización ante la persistencia o

26 Queda pendiente analizar cómo se construyeron esas sinonimias y, sobre todo, su persistencia.

27 Nos debemos trabajar otras reconfiguraciones de la formación docente: en especial, la reconfiguración del gobierno de la formación docente (y la experiencia democrática que ella habilita) y la reconfiguración de saberes.

nacimiento de nuevas desigualdades en su interior (Birgin, 2020; Ezcurra, 2011; Merle, 2002). Poco se ha indagado aún acerca de los rasgos específicos que adquirió en la formación de enseñantes ese proceso de expansión y deselitización según los distintos territorios e instituciones que la asumen (institutos superiores de formación docente, universidades —las tradicionales y las de reciente creación—, profesorados populares, etcétera).²⁸

Ahora bien, este crecimiento vino de la mano de políticas y lecturas muy diversas. Algunos discursos públicos leen con desprecio a quienes optan por formarse para trabajar como docentes en los institutos superiores de formación docente. Lxs describen y definen por sus déficits (de capital cultural, de recursos intelectuales, etcétera) y construyen así un argumento alrededor de una supuesta “colisión de derechos”: los derechos de esxs jóvenes a convertirse en futurxs docentes serían contradictorios con los derechos de sus futurxs alum-nxs a tener una educación de calidad (Birgin, 2000; Birgin, 2019). Más allá de discutir el diagnóstico, nos interesa señalar aquí que se trata de políticas que (además) asumen como inmodificables esas características que describen, lo cual trae (entre otras consecuencias), la “impotentización” de la institución formadora —que, en estos casos, refiere siempre a los institutos superiores de formación docente— (Birgin y Vassiliades, 2018). ¿Cómo se puede trabajar para formar en la transmisión de las culturas si se asume que la institución que forma para esa tarea no tiene posibilidades de alterar el trayecto formativo de sus ingresantes?

En una posición antagónica hay que ubicar la declaración, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)

28 Algunos estudios, como aquellos de los que da cuenta el Capítulo 3, en el que comparten autoría Andrea Iglesias, Magalí Kiler y María Magdalena Charovsky, ponen en cuestión miradas esquemáticas y prejuiciosas acerca de las fronteras de la formación docente que brindan universidades e institutos superiores de formación docente.

del 2008 en Cartagena de Indias, que definió a la Educación Superior como un derecho humano universal, un bien público y una responsabilidad indelegable de los Estados (Rinesi, 2015), de donde se derivan otras políticas para la Educación Superior.

La tensión entre universidades e institutos superiores de formación docente adquiere nuevos sentidos, se renueva en el marco de la reconfiguración de un sistema formador que se expande, se diversifica, incluye también instituciones novedosas.²⁹ Notablemente, cuando la construcción de una institución nacional como el Instituto Nacional de Formación Docente venía a mostrar algunas alternativas de articulación y horizontes comunes en esa pluralidad, esa tensión adquiere nuevos bríos. Y es allí, en ese terreno construido, donde la creación desde los cimientos de instituciones para la formación docente (se trata de universidades, con el “prestigio” que supone ese significante), pareciera tratar de arrasar con lo existente a la vez que traer una solución venturosa (cuando no mágica).

Queremos aquí abonar otra perspectiva: a pesar de una reconfiguración institucional de la formación docente que la colocó en el Nivel Superior hace cincuenta años, no se desarrolló un debate público de envergadura ni políticas robustas que reconozcan efectivamente la formación docente como una problemática del Nivel Superior en su conjunto con la diversidad de instituciones (hoy compartimentadas) que aloja. Ya en 2004 —según el Censo Docente realizado ese año— el 33% de lxs profesorxs de escuelas secundarias en actividad y frente a alumnxs tenían formación universitaria³⁰ y, en 2020, 67 de las 112 universidades tenían carreras de

29 Es interesante recorrer esta disputa en diversos países de América Latina, donde adquirió variados sentidos.

30 Si abrimos ese 33% por tipo de título, lo que se ve es que 22% tiene formación docente de nivel universitario y el 11% restante son profesionales universitarios sin título docente.

formación docente (generalmente para escuela media). Es decir: las universidades son hoy, en Argentina (y desde hace décadas) también formadoras de docentes.

En la cultura y en la historia argentina, el apego a la igualdad y su relación con la educación pública y las políticas estatales constituyen una marca con la que se han enfrentado las políticas neoliberales, a las que le han puesto freno con intensidades diversas. Con la preocupación por los derechos de toda la población a una educación justa y emancipatoria, entendemos que colocar a la formación de los docentes como un problema de la Educación Superior en su conjunto enriquecería el debate, así como las definiciones políticas, no solo para la formación docente sino también para el Nivel Superior y el conjunto de nuestras escuelas. Desde nuestra perspectiva, la formación docente se potenciaría si buscamos y asumimos sinergias, tramas, préstamos, responsabilidades comunes —y también diferenciadas— que solo en la riqueza y diversidad del Nivel Superior pueden desplegarse. Allí tenemos una deuda también desde las vacancias de investigación.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. y Bottinelli, L. (2015). La escuela secundaria argentina: La dinámica de incorporación y expulsión simultánea: Matrícula, modalidades y egreso en el corto y en el largo plazo. En: Acosta, F. *La dinámica de incorporación y expulsión en la escuela secundaria: Modelos institucionales y desgranamiento en el ámbito nacional y local. Informe final de investigación, Proyecto 30/3156*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Aiello, M. y Grandoli, M. E. (2013). Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis Documental de la experiencia nacional. Fernández Lamarra, N. (org.), *Estudios de política y administración de la educación*, pp. 93-106. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: Las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, pp. 221-239. CLACSO.
- Birgin, A. (coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Teseo.
- Birgin, A. (2015). ¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. Lopes, A.; Pereira, F; Freitas, M. y De Freitas, A. (eds.), *Trabalho docente, subjetividade e formação*, pp.105-119. Mais Leitura.
- Birgin, A. (2019). Las políticas de formación docente hoy, entre recetas y resultados. *Voces en el Fénix*, vol. 75, pp. 32-39. En línea: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/las-politicas-de-formacion-docente-hoy-entre-recetas-y-resultados/> (consulta: 15-09-2019).
- Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: Entre universidades e institutos de formación docente. *Formação em Movimento*, vol. 2, núm. 3, pp. 20-36. En línea: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/576> (consulta: 15-09-2021).
- Birgin, A. y De Marco, L. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: Disputas en la Argentina del siglo XXI. *Práxis Educacional*, vol. 17, núm. 46, pp. 1-25. doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8922>
- Birgin, A. y Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: Problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 159. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3133>
- Bottinelli, L. (2017). Salarios docentes: ¿el fin de una política de Estado? *Le Monde diplomatique, Suplemento La Educación en debate*, vol. 57, pp. 1-2. En línea: <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-48-al-57-ano-2017/item/86-salarios-docentes-el-fin-de-una-politica-de-estado> (consulta: 15-09-2019).
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Cano, D. (1985). *La Educación Superior en Argentina*. Cresalc/Unesco.

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad, tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO.
- Cunha, M. I. (2014). Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, vol. 1, núm. 2, pp. 10-21. En línea: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ica/article/view/21> (consulta: 15-09-2019).
- Danani, C. (2016). Las políticas públicas del área de desarrollo social durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, vol. 12, pp. 1-25. En línea: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/12771.pdf> (consulta: 15-09-2019).
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1998). El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza. *Propuesta Educativa*, vol. 9, núm. 19, pp. 36-46.
- Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO.
- Elacqua, G.; Hincapié, D.; Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. doi: <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Ezcurra, A. M. (2011a). Masificación y enseñanza superior: Una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. Fernández Lamarra, N. y Paula, M. (comps.), *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*, pp. 60-72. Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.

- Ezurra, A. M. (2011b). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En: Gluz, N. (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, pp. 23-62. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldfeber, M. (2016). *Docentes bajo la lupa*. Conversaciones Necesarias. En línea: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/02/docentes-bajo-la-lupa/> (consulta: 15-09-2019).
- Feldfeber, M. y Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: El proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, pp. 421-445. En línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001806> (consulta: 15-09-2019).
- Fiorucci, F. (2022). Política, género y formación: Las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, vol. 56, pp. 1-31. doi: <https://doi.org/10.34096/bol.rav.n56.10876>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015). *Memoria de Gestión 2007-2015*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En línea: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Memoria_INFD_20072015_1_1.pdf (consulta: 15-09-2019).
- Jujuy. Resolución 7239-E/17 (26 de octubre de 2017). Aprobación del Plan de Mejora Integral del Sistema Formador Provincial. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, República Argentina. En línea: <http://educacion.jujuy.gob.ar/leyes-decretos-resoluciones/> (consulta: 15-09-2019).
- Kisilevsky, M. y Veleza, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IPEE-UNESCO.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: Una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos". *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*, pp. 67-111. Miño y Dávila.
- Normand, R. (2018). A modernização "eficaz" da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability. *Revista da FAEBA Educação e*

Contemporaneidade, vol. 27, núm. 53, pp. 18-29. En línea: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5658> (consulta: 15-09-2019).

- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: Notas sobre la historia de la formación en ejercicio. Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, pp. 29-48. Paidós.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: Una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 18, núm. 1, pp. 47-61.
- Pineau, P. y Ayuso, M. L. (octubre, 2021). La pedagogía de una estatua: El busto de Sarmiento en la Escuela Normal “Mariano Acosta”. *XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. 20 al 23 de octubre, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.), *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*, pp. 59-82. FLACSO/CIID-Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). Espiritualismo, normalismo y educación. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, pp. 27-104. Galerna.
- Quéré, L. (2005). Les “dispositifs de confiance” dans l’espace public. *Réseaux*, vol. 132, núm. 4, pp. 185-217. En línea: <https://www.cairn.info/revue-reseaux-1-2005-4-page-185.htm> (consulta: 15-09-2019).
- Resnik, N. (2019) Los procesos de subjetivación política en los profesorados populares de CABA. *V Seminario Nacional de la Red Estrado. Trabajo y formación docente por la educación pública. Propuestas y alternativas colectivas*. 14 y 15 de noviembre, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS-IEC.
- Rochex, J. Y. (2010). Les trois “âges” des politiques d’éducation prioritaire: Une convergence européenne? Ben Ayed, C., *L’école démocratique. Vers un renoncement politique?*, pp. 111-122. Armand Colin.

- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59, pp. 200-235. En línea: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/152233/CONICET_Digital_Nro.cab1106e-51c5-4698-860f-32b4706a1f34_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (consulta: 15-09-2019).
- Rovelli, L. (2009). Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: La expansión institucional de la década de 1970 revisitada. *Temas y debates*, vol. 17, pp. 117-137. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9832/pr.9832.pdf (consulta: 15-09-2019).
- Southwell, M. (1996). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). Puiggrós, A. (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, pp. 105-156. Galerna.
- Vassiliades, A. (2009). *Represión y modernización en la escolarización bonaerense durante la última dictadura*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación. FLACSO.

Parte 1

Institutos, universidades, profesorados populares

Acerca de la reconfiguración institucional del sistema formador

Capítulo 2

Los profesorados populares argentinos

El proceso de surgimiento de dos experiencias en CABA

Nicolás Resnik

Introducción

Los movimientos sociales construyen territorialidad y se proyectan hacia el espacio público más amplio. Como parte de la construcción de alternativas políticas, despliegan nuevas pedagogías y experiencias educativas que critican y recrean las formas escolares. Entre ellas, en las últimas décadas, los movimientos sociales latinoamericanos han impulsado sus propias instituciones de Educación Superior como parte de la construcción de alternativas políticas. En Argentina, pueden distinguirse experiencias educativas relacionadas a la formación docente, impulsadas por movimientos urbanos. Denominamos *profesorados populares* (PP) a las instituciones de formación docente impulsadas por estos movimientos que se inscriben en la tradición pedagógica de la educación popular.

Como desarrolla Alejandra Birgin, en el Capítulo 1, los profesorados populares son una de las expresiones de la reconfiguración del sistema formador argentino en su dinámica institucional. Se presentan como un punto de articulación

entre la formación docente y los movimientos sociales, implicando una novedad para cada uno de dichos campos. En este capítulo,¹ nos preguntamos: ¿Cómo es el proceso de surgimiento de esta nueva institucionalidad? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que habilitan a estas experiencias? ¿Qué disputan en el magma social? ¿Cómo atraviesan y se resignifican los debates de la formación docente en las experiencias analizadas?

Para ello, organizamos el desarrollo en cuatro momentos. Primero, nos posicionamos en el estudio de los movimientos populares desde la pedagogía de las ausencias y las emergencias. Segundo, desarrollamos el contexto de surgimiento de los profesorados populares recuperando diversas discusiones político-pedagógicas del momento, tanto de la educación popular como de la política educativa y el desarrollo de lo socioeducativo. Tercero, los inscribimos en ciertos debates de la formación docente latinoamericana en general, y argentina en particular. Finalmente, presentamos a los profesorados populares recuperando algunas notas comparativas de dos experiencias de CABA: los Profesorados en Educación Popular de la “Universidad de los Trabajadores IMPA” y el Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta”.

La primera de esas experiencias, reviste importancia por la iconicidad de la fábrica recuperada IMPA en general y por haberse desarrollado allí el primer Bachillerato Popular (BP). Sus profesorados se crearon en el año 2013 desde la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares (CEIP)

1 Retomamos los principales desarrollos de la tesis “Los procesos de subjetivación político-pedagógica en los profesorados populares. Un estudio de dos experiencias en CABA”, realizada en la Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL, UBA). Es una investigación con una estrategia teórico-metodología cualitativa desde el estudio de casos. Se realizó el trabajo de campo en los años 2017 y 2018, combinando diferentes técnicas de recolección de datos y análisis de la información empírica.

como una profundización del desarrollo educativo en la articulación de dicha organización con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). Las carreras iniciales fueron Profesorados de Educación Popular en: Matemática, Historia, Biología y Lengua y Literatura. En 2014, abren los profesorado de Física y en Tecnologías de la Información y Comunicación. A partir de diferentes posturas en relación a cómo conseguir el reconocimiento del Estado para poder emitir títulos y matricular, lxs docentes de Matemática, en conjunto con estos últimos, comienzan a organizarse como Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT), por fuera de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares. En 2017, logran el reconocimiento del Estado en gestión privada como Instituto Superior de Formación Docente Polo Educativo IMPA. Desde el 2018, los profesorado populares enmarcados en la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares dejan de dar clases. En el 2021, el profesorado de Historia se incorpora al Departamento de Ciencia y Tecnología.

Estos profesorado cuentan con estudiantes de diversas trayectorias. Por un lado, se encuentra un grupo proveniente de los bachilleratos populares que se caracterizan por haber tenido un recorrido educativo intermitente y complejidades en términos laborales, materiales y familiares que motivaron que se acerquen a estas experiencias. Por otro lado, estudiantes que han transitado otra institución educativa del Nivel Superior (universidades públicas, privadas, institutos de formación docente) y eligen IMPA por su referencia como *fábrica recuperada* y las prácticas inclusivas que desarrollan desde la propuesta formativa.

El Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” surge a partir del trabajo territorial desarrollado por la organización política y social “El Hormiguero” junto con lxs vecinxs del barrio Padre Carlos Mugica (ex villas 31 y 31 bis).

Luego de realizar una encuesta de relevamiento, en asamblea decidieron comenzar a impulsar este profesorado de educación primaria, con la convicción de aportar a “la necesidad y el deseo de acercar un derecho que se encontraba vulnerado por completo: la posibilidad de que sus habitantes pudieran acceder a una educación superior gratuita, pública y de calidad” (Profesoras del ISFD “Dora Acosta”, 2018: 11). Concebían al profesorado popular como un modo de “ampliar los límites del Estado, democratizando así el acceso a la educación” (Profesoras del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta”, 2018: 11). A mediados del 2014, comenzaron las primeras inscripciones y a fines del 2015 se aprobó el proyecto curricular institucional. En el año 2019, se convierte en el primer profesorado popular de CABA en tener graduadxs.²

En cuanto al sujetx estudiantil se caracteriza por vivir en el barrio Padre Carlos Mugica. Son en su mayoría mujeres (trabajadoras, madres, jefas de hogar) inmigrantes (principalmente de Bolivia, Perú y Paraguay) con alta conflictividad familiar (violencia de género, maridos que no quieren que estudien) y con trayectorias educativas discontinuas (terminaron el secundario en su país y no continuaron estudiando; o concluyeron sus estudios en un Plan Fines). Luego de los primeros años, comenzaron a identificar también unx nuevxs sujetx, más joven, que pasó por experiencias terciarias o universitarias, donde diversas dificultades no les permitieron continuar estudiando en esas instituciones. En su gran mayoría, se trata de estudiantes que son primera generación en la Educación Superior (Birgin, 2013).

2 A nivel nacional, lxs primerxs graduadxs de un profesorado popular son del Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Néstor Kirchner”, en el año 2016.

El estudio de los movimientos sociales desde una pedagogía de las ausencias y las emergencias

Los estudios clásicos sobre movimientos sociales comenzaron a desarrollarse hacia fines de la década de 1960 y comienzos de la de 1970 en Europa y EE. UU. En América Latina, hubo un desarrollo tardío de este campo debido a los procesos dictatoriales que atravesaron la región. Hacia fines de la década de 1990 se inicia un nuevo ciclo de protesta donde surgen nuevas formas de acción colectiva, más fragmentadas y ligadas a demandas puntuales, que asumen la acción directa como vía principal (Svampa, 2009). Con el advenimiento del nuevo milenio, en América Latina emergen diversas luchas sociales que ponen en cuestión los resultados del proyecto neoliberal. Se produce una profunda renovación teórica en el campo de los estudios sobre movimientos sociales, donde se realiza una revisión crítica de las teorías dominantes y se analiza los movimientos emergentes en relación con las características de su contexto, proponiendo desarrollos conceptuales originales y nuevas articulaciones de los abordajes clásicos. Cobran visibilidad diversos actores sociales que protagonizaron acciones colectivas de protesta: los movimientos territoriales, los movimientos de trabajadores desocupados y las fábricas recuperadas (Svampa, 2009; Zibechi, 2003).

Estos movimientos presentaban características diferentes y novedosas respecto de los que habían estado en el centro de la escena pública en las décadas anteriores: en las prácticas colectivas de organización, en las formas de lucha, en sus planteos reivindicativos y en sus horizontes de cambio (Seoane, Taddei y Algranati, 2010). De esta forma, estos actores introducen al campo social una nueva cultura política que pone en primer plano la transformación de lo cotidiano y el mundo de la intersubjetividad, como la dimensión

espacio-temporal donde se vivencian las opresiones concretas. De esta forma, cobran mayor centralidad los principios de autonomía, autogobierno, descentralización, democracia participativa, cooperativismo y producción social (Guelman, 2011).

Como anticipamos, los profesorados populares analizados surgen de movimientos sociales diferentes (la fábrica recuperada IMPA y la organización social y política “El Hormiguero”) en donde encontramos estas características y consideramos que aportan elementos de esa nueva cultura política en la institucionalidad y la propuesta formativa que presentan.

En la renovación teórica del nuevo milenio se construye un pensamiento situado en la propia realidad latinoamericana que reconoce las características del contexto y sus vínculos con procesos y relaciones más generales (Falero, 2020) y se descentraliza la mirada de las actividades públicas y visibles de la protesta para focalizar en las prácticas de construcción subterránea. En ese marco, se desarrolla como área de conocimiento emergente el estudio referido a la educación en los movimientos populares. La formación se constituye en una de las singularidades de las luchas sociales de la región (Fry, 2020).

Entre esas prácticas subterráneas, podemos distinguir diferentes espacios/momentos formativos en los movimientos: la creación de instituciones escolares en sus territorios bajo su gestión (con distintos grados de involucramiento y participación del Estado), la construcción de dispositivos intencionalmente pedagógicos con la modalidad de talleres (relacionados con la construcción territorial) y lo pedagógico cotidiano donde lo formativo desborda las instancias anteriores desde los espacios diarios y la experiencia de la lucha social (Michi, Di Matteo y Vila, 2012). Si bien las fronteras en esta tipología son “borrosas” debido a las articulaciones que

se desarrollan entre ellos, el abordaje de los profesorados populares se inscribe, principalmente, en la creación de instituciones como expresión de una nueva institucionalidad en el sistema formador argentino.

Los movimientos sociales han creado instituciones en todos los niveles del sistema educativo. Las experiencias pioneras, a nivel latinoamericano, las construyeron el Ejército Zapatista de Liberación Nacional de México (Cerde, 2007) y el Movimiento Sin Tierra de Brasil (Michi, 2010).

En la Educación Superior, se han impulsado principalmente experiencias universitarias de movimientos campesinos e indígenas.³ Un exponente argentino es la Escuela de Agroecología,⁴ del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Gluz, 2013; Michi, 2010). Sin embargo, en Argentina la mayoría de experiencias en el Nivel Superior están relacionadas a la formación docente y son impulsadas por movimientos urbanos: empresas recuperadas, trabajadores desocupados y territoriales. Esta especificidad invita a interrogarnos por las particularidades del país, en la región, en

3 Entre las que podemos destacar: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) creada en 2003 por el Consejo Regional Indígena de Cauca; el Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI) creado en 2006 por la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileira; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" [Casa de la Sabiduría] patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y el Instituto Científico de Culturas Indígenas, reconocida en el año 2005 por el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup); la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) de organizaciones indígenas de base y nacionales de Ecuador, Perú y Bolivia nucleadas en la Red Intercultural Tinku; la Universidad Indígena Intercultural (UII) creada en 2005 por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe; la Universidad de la Resistencia, creada en el año 2003 por la Red de Comunidades en Ruptura y Resistencia en Colombia; la Universidad Campesina en San José de Apartadó (Colombia), la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI) en Ecuador; la Universidad Indígena Boliviana "Apiaguaki Tüpa" (UNIBOL) y la Escuela Florestan Fernandes perteneciente al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

4 En el marco de la Universidad Campesina (UNICAM) en Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero, a cargo del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI).

lo social y educativo, que posibilitaron el desarrollo de estas experiencias.

Para ello, elegimos abordar los movimientos sociales desde la subjetividad, inscribiéndonos en la propuesta metodológica de Retamozo (2009). Concibiendo a la historia como un proceso dialéctico entre estructura(ción) y acción, pensamos a la subjetividad en relación a las estructuras de la época. En la temporalidad que instaaura el orden social se articulan pasado y futuro en el presente, configurando una temporalidad múltiple. A su vez, en esta densidad y complejidad, se articulan distintos campos estructurales “en cuya multiplicidad de pliegues pueden erigirse sujetos sociales que disputan partes del magma social” (Retamozo, 2009: 103). En esta pluralidad, donde se conforman las subjetividades que implican al orden social hegemónico, nos proponemos indagar por lo subalterno e involucrar la acción de los sujetos sociales como parte constituyente de su producción y transformación.

De esta forma, la relación estructura y acción presenta un doble carácter donde los sujetos encuentran en el orden social condiciones de su existencia (habilitantes, de posibilidad) y a la vez operan sobre ellas para consolidarlas o transformarlas. Buscamos comprender a los profesorados populares como experiencias novedosas donde se articulan distintos campos estructurales y que encuentran condiciones de posibilidad en los diversos desarrollos de la formación docente, los movimientos sociales y la educación pública y popular, que desarrollaremos en el próximo apartado. Recuperando a Retamozo (2009), nos preguntamos por las producciones de significado que los profesorados populares ponen en cuestión de la naturalidad y temporalidad hegemónica del orden social para abrir terrenos de disputa.

Desde una perspectiva ranceriana, entendemos a los movimientos sociales como modos de politización de lugares y relaciones sociales que habían sido neutralizadas:

Empieza a configurarse cuando la acción colectiva empieza a desbordar los lugares estables de la política, tanto en el seno de la sociedad civil como en el del Estado, y se mueve a través de la sociedad buscando solidaridades y aliados en torno a un cuestionamiento sobre los criterios y formas de distribución de la riqueza social o de los propios principios de organización de la sociedad, del Estado y del gobierno. (Tapia, 2008: 55)

Además de la protesta-demanda, Tapia (2008) plantea — como uno de los rasgos característicos del accionar de los movimientos— la factualización de formas alternativas que tienen el propósito de “convencer al Estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas” (p. 60).

De esta forma, concebimos al espacio-momento educativo de la creación de instituciones como factualizaciones educativas alternativas donde los movimientos sociales desarrollan capacidades y construyen conocimiento desde la praxis. Nos proponemos analizar a los profesorados populares como modos de politización del sistema formador.

Nos posicionamos epistemológicamente en los desarrollos realizados por De Sousa Santos (2009) y buscamos hacer una reapropiación de sus planteos desde el campo educativo como una pedagogía de las ausencias y las emergencias. Buscamos reconstruir y problematizar los profesorados populares como experiencias de la praxis que intervienen con sus discursos y prácticas en el campo de saber y de poder de la pedagogía realizando un aporte significativo desde la ecología de saberes pedagógicos (Suárez, 2015).

En su proyección hacia el espacio público más amplio, los movimientos sociales discuten la democratización del conocimiento tanto en la esfera distributiva (ligada al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo) como en la socialización de los “medios de producción” de la educación y del conocimiento (Gluz, 2013). En ese sentido, nos interesa distinguir dos tipos de reconocimientos: por un lado, el reconocimiento burocrático por parte del Estado para la oficialización de sus títulos y diversos recursos, y por otro lado, uno ligado a las políticas de reconocimiento, redistribución y participación que propone Fraser (2003).

La autora sostiene que la falta de reconocimiento perpetrada mediante modelos institucionalizados, significa una subordinación social en tanto imposibilidad de participar como igual en la vida social. Plantea como necesaria una política del reconocimiento alternativa, no identitaria, que busque restablecer la parte no reconocida como miembro pleno de la sociedad y desnaturalizar los modelos de valor cultural que impiden una participación igualitaria, reemplazándolos por otros que la favorezcan. En ese sentido, admite “un reconocimiento universalista y deconstructivo, así como un reconocimiento que afirma la diferencia” (p. 64). A su vez, identifica una dimensión distributiva que refiere a la asignación de los recursos disponibles en los actores sociales y cuya distribución desigual también puede constituir un impedimento para la participación igualitaria en la vida social.

Consideramos importante poder diferenciar y relacionar entre sí ambos tipos de reconocimiento en el abordaje de los profesorados populares como factualizaciones educativas alternativas. En el siguiente apartado desarrollaremos el contexto de surgimiento de los profesorados populares, recuperando diversas discusiones político-pedagógicas del momento: de la educación popular, de la política educativa y del desarrollo de lo socioeducativo. Allí, pondremos en re-

lación la triada de reconocimiento, redistribución y participación propuesta por Fraser (2003) con debates en torno a la inclusión, el derecho y la calidad.

El contexto de surgimiento de los profesorados populares

Para revisitarse a los profesorados populares como factalizaciones educativas alternativas es preciso inscribirlas en la pluralidad de temporalidades y campos estructurales que los atraviesan en una historia de larga duración. Por cuestiones de extensión, en este apartado nos focalizaremos en su contexto de surgimiento.

Nos enmarcamos en el “Ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina” que desarrolló políticas redistributivas y reinstaló al Estado-Nación como actor preponderante (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018). En Argentina, estuvo signado por los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015). En ambos, se impulsó una agenda de política pública con un modelo de inclusión social donde se promovió la ampliación de derechos para nuevos grupos sociales, comenzando a reconocer y promover su participación desde una nueva ingeniería institucional (Feldfeber y Gluz, 2019).

En estudios recientes, Capellacci *et al.* (2018) sostienen que hay una reactivación, reapropiación y recreación de la educación popular en su sentido transformador por parte de movimientos y colectivos populares de base territorial en la Argentina en diversos ámbitos. Proponen miradas que eludan las posiciones dicotómicas y afirman:

La contraposición entre educación popular —ligada a los procesos educativos por fuera de lo escolar— y escuela pública —ligada al control estatal— resulta a

esta altura inadecuada por invalidar los esfuerzos de pedagogos y maestros críticos cuyas investigaciones y aportes conceptuales y empíricos han abonado la posibilidad que se abre en la articulación de ambos términos. (Capellacci *et al.*, 2018: 40)

A su vez, recuperan las escuelas públicas estatales y la formación docente como territorios de anclaje de la educación popular en diversas experiencias. De esta forma, proponen reivindicar una *escuela pública popular*, nutrida por los aportes de las *pedagogías críticas*, que apueste a dar visibilidad a la porosidad de los muros escolares y mire “la potencia de este espacio público para articular proyectos colectivos que nutren y fortalecen subjetividades” (p. 40). Consideramos que los profesorados populares son una conjunción de ese doble anclaje, por el desarrollo de las experiencias en sí y por el horizonte de expectativas sobre la futura inserción laboral de lxs graduadxs en las escuelas públicas desde una perspectiva popular.

En consonancia con esto, Michi (2012) interpela a este momento con la pregunta “¿un replanteo de lo público?” y sostiene que se caracteriza por el proceso de consolidación y crecimiento de las experiencias de los movimientos sociales en Latinoamérica. En Argentina, identifica como tendencia novedosa...

[...] la profundización y extensión de experiencias en, desde y con movimientos y organizaciones sociales, las que junto a sus prácticas de educación insertas en la vida del colectivo, utilizan el modo escolar para la formación de sus miembros o para las comunidades circundantes. Para esas prácticas que identifican como ‘educación popular’, reivindican reconocimiento estatal y, en su mayoría, salario para los docentes que incorporan. (Michi, 2012: 29)

La mayor parte de las instituciones creadas por movimientos sociales se enmarcan en este momento, con los bachilleratos populares como su mayor exponente. Esta apropiación del modo escolar significa un desafío y un posicionamiento sobre el sistema público de enseñanza, donde desde una acción prefigurativa “buscan constituirse en denuncia del incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación, tanto en cantidad y distribución geográfica como en calidad” (Michi, 2012: 30). Esto es solidario con la idea de factualización educativa alternativa que desarrollamos en el apartado anterior.

En este período, nacido al calor de la crisis del 2001 y marcado por políticas y debates que impulsaron la ampliación de derechos, resurge una agenda educativa universalizante dando lugar a situaciones educativas inéditas y nuevos desafíos. El Estado reasume en la Ley 26206/06 de Educación Nacional la responsabilidad como integrador social reconociendo las diversidades culturales. Se produce un nuevo cambio en el plano pedagógico donde se despliega el par igualdad-inclusión asociándose a la multiplicidad, trabajando tanto en el acceso como en la ampliación cultural (This-
ted y Fontana, 2016).

Más allá de la extensión de años de escolaridad, la inclusión se llevó adelante con la creación de escuelas y universidades en el sector público, el acompañamiento de las trayectorias educativas desde políticas socioeducativas y la implementación de propuestas de escolarización alternativas a los formatos tradicionales (Feldfeber y Gluz, 2019). Con la enseñanza en el centro del discurso político y el imperativo de la igualdad, se evidenciaron los límites del saber pedagógico-didáctico disponible (Terigi, 2014) y se habilitó la flexibilización de los formatos escolares tradicionales haciendo lugar a diversas experimentaciones pedagógicas.

Podemos ubicar a los profesorados populares como experimentaciones pedagógicas donde se articulan estas propuestas inclusivas, creando una nueva institucionalidad desde una propuesta alternativa: el acompañamiento de las trayectorias educativas recupera diversos aportes del saber socioeducativo, se flexibilizan ciertos formatos y se problematizan los límites del saber pedagógico-didáctico disponible en relación a los desafíos que asumen como experiencias.

Dentro de la retórica de las transformaciones del período en diversos campos de la acción pública estatal y en el terreno educativo en particular, comenzaron a suscitarse discusiones entre los problemas de la calidad y la cantidad (masificación) de la educación, que en ocasiones llevan a la disyuntiva sobre cuál de los términos se debería resignar. Para abordarlos, Rinesi (2016) propone poner en diálogo recíproco las palabras *inclusión* y *derecho*. Sostiene que “somos sujetos de derechos pero objetos de inclusión” (p. 23). Encuentra como diferencia que tras la idea de derecho hay como titular un sujeto colectivo, mientras que para las acciones de inclusión social el sujeto-responsable es el Estado. A su vez, plantea que establecen una relación diferente con la noción de igualdad: mientras que la idea de *derecho* supone una relación igualitaria y la refuerza o construye, la inclusión supone una relación desigualitaria y quizás hasta contribuye a reforzarla. De esta forma, desde la perspectiva de derecho, encuentra una relación de mutua determinación y necesidad recíproca entre el derecho a la educación y la educación de calidad.

Estos debates en torno a la inclusión, el derecho y la calidad atraviesan a los profesorados populares. Pensarlos a partir de los desarrollos de Fraser (2003) sobre la justicia social abre diversas líneas de análisis: la redistribución ligada a la titulación, los diversos reconocimientos (tanto de la especificidad de las instituciones como de sus sujetos pedagógicos) y los

diversos dispositivos de participación que desarrollan (y nos permiten posicionarlos desde una perspectiva de derecho).

Durante este período, en el año 2008, la Conferencia Regional de Educación Superior —desarrollada en Cartagena de Indias— estableció como derecho a dicho nivel educativo. Sin embargo, Rinesi (2015) sostiene que en Argentina para que fuera posible representarlo como algo material y no abstracto fueron necesarias tres condiciones: la obligatoriedad de la escuela secundaria, el crecimiento y la expansión geográfica del sistema de universidades públicas y gratuitas, y un conjunto de políticas públicas activas (por ejemplo, la Asignación Universal por Hijo, el Programa “Conectar Igualdad” y los programas de becas).

Consideramos que estas condiciones son necesarias para pensar en el derecho a la educación superior desde los movimientos sociales. Pero a su vez, debemos incluir lo desarrollado en relación a sus posiciones en este replanteo de lo público, donde apuestan al modo escolar como factualización de alternativas desde la prefiguración de nuevas prácticas pedagógicas y recuperando las escuelas públicas estatales y la formación docente como territorios de anclaje de la educación popular. En ese sentido, consideramos que las experiencias reactualizan en la educación superior en general y en la formación docente en particular, la promesa democratizadora de la educación, pensando la inclusión tanto en el acceso como en la ampliación cultural. Sostenemos que los movimientos populares interpelan a sujetxs colectivxs desde la perspectiva de derecho, suponiendo la igualdad y construyéndola, buscando la redistribución, el reconocimiento y la participación (Fraser, 2003).

Los profesorados populares en los debates de la formación docente

En relación al sistema formador, el ciclo desarrollado en el apartado anterior abonó fuertemente al proceso de reconfiguración institucional, tal como desarrolla Birgin en el Capítulo 1, en donde cobran especial relevancia el debate sobre tres ejes: lo pedagógico, el gobierno y lo territorial. Al revisitarse desde estas problemáticas a la nueva institucionalidad que implican los profesorados populares, la discusión pedagógica y territorial fue adquiriendo un lugar central en el trabajo espiralado con el campo. La cuestión del gobierno, en cambio, se vio resignificada tanto por las características de las experiencias como por la jurisdicción en que se desarrollan.⁵

En este proceso de reconfiguración, se generaron también movimientos en el interior de las instituciones y sus matrices. Si bien el incremento matricular es común en el Nivel Superior en general, y encuentra entre una de sus causas la expansión territorial, Charovsky (2013) nos invita a pensar al isomorfismo institucional como un rasgo de hospitalidad en este período de expansión de derechos. Birgin, Moscato e Ingratta (2019) lo consideran como una de las explicaciones del mayor incremento de la formación docente por sobre la universidad. Además, sostienen que el encuadre normativo planteado desde la macropolítica en el período, habilitó

5 En CABA, no hay una legislación ni una dirección propia en relación con este tipo de gestión social y cooperativa, de forma que muchas experiencias que buscan la oficialización de sus títulos terminan por incluirse en la gestión privada, como es el caso de los bachilleratos populares y de los profesorados populares aquí analizados. De este modo, la discusión por el gobierno, que podría enmarcarse en el vínculo problemático con el Estado que presentan diferentes movimientos populares atravesados por la tensión autonomía-heteronomía y la ampliación del concepto de lo público (Palumbo, 2014) y los debates en relación a los tipos de gestión, fue resignificándose desde las políticas de reconocimiento (Fraser, 2003).

cambios en la micropolítica relacionados, entre otras cuestiones, a las políticas estudiantiles para el acompañamiento de las trayectorias de formación, la diversificación de espacios educativos, la participación estudiantil y el cogobierno de las instituciones. De esta forma, plantean que los institutos superiores de formación docente flexibilizan su gramática sin renunciar a su identidad específica. Entre otras cuestiones, encuentran esto en el reconocimiento de que...

El sujeto con el que trabajan no es un niño, es un adulto y como tal tiene conciencia y responsabilidad política; reconocen y mutan frente a un cambio de época en donde la juventud tiene una diversificada y creciente relación con la política y, además, la juventud misma es arena de disputa por la política. (p. 22)

En este interjuego entre la macro y la micropolítica vuelven a aparecer dimensiones ligadas a la justicia social (Fraser, 2003) en torno al reconocimiento como sujetos políticos y al desarrollo de la participación estudiantil desde una perspectiva de derechos.

Durante este período se desarrollaron, reactivaron y profundizaron diversos debates que atraviesan a los profesorados populares y pueden ser resignificados desde sus experiencias. Entre ellos, destacamos las nuevas tramas entre la igualdad y la desigualdad que se erigen como tendencias globales de la educación superior, las diferentes posiciones sobre lxs nuevxs ingresantes a la formación docente, los discursos contrapuestos en relación a la diversificación institucional y los diferentes vínculos entre la formación docente y la construcción de la igualdad/desigualdad en relación al territorio, las prácticas y las escuelas asociadas.

En primer lugar, identificamos tendencias globales en la educación superior, como la expansión de las instituciones y

la matrícula, que son analizadas desde la problemática crítica entre masificación y desigualdad social. Ezcurra (2019) recupera cómo en el ingreso al tramo se produce la tendencia global de incorporación de franjas antes excluidas, en procesos de inclusión social intensos. Sin embargo, plantea la hipótesis de que tras tal inclusión emergen nuevas formas de desigualdad de alcance mundial en relación al ingreso, la permanencia y la graduación. Entre estas, se centra en dos: la inclusión estratificada y la inclusión excluyente. Propone pensar en una inclusión “centrífuga, que tiende a expulsar a los incluidos” (p. 29). Desde estos aportes, podemos preguntarnos: ¿Son los profesorados populares una expresión de la inclusión estratificada, es decir, de la segmentación del ciclo en circuitos institucionales de estatus dispar según la condición social? ¿Cómo atraviesa la tendencia estructural global de selección social de las altas tasas de deserción de las franjas antes excluidas?

Relevando las investigaciones, Ezcurra (2019) retoma entre otras barreras: la dedicación parcial al estudio, la condición de actividad (trabajo, sobre todo de tiempo completo, el estatus de primera generación en educación superior, los ingresos monetarios escasos y los dependientes a cargo. Todas estas características se encuentran presentes en la población de los profesorados populares. Frente a estas problemáticas, la autora adhiere a un paradigma organizacional donde subraya el rol decisivo de las instituciones y la enseñanza en la producción y reproducción de tales desigualdades, pero también en su superación. Sostiene que en las organizaciones se formula y acentúa la noción de *capital cultural esperado*, entendido como “sistemas de expectativas colectivos, latentes, de orden institucional, heterogéneos, perdurables y a la vez móviles” (Ezcurra, 2019: 15). En función de este capital se genera una enseñanza omitida, saberes que no se enseñan y se dan por sentado, que abre una brecha de clase con los es-

tratos ahora incluidos donde ese capital cultural resulta débil o ausente. Nos interesa analizar los profesorados populares desde el paradigma organizacional que propone la autora y pensar cómo abordan la cuestión del capital cultural esperado, entendiendo que su problematización puede ser una puerta para prácticas más inclusivas.

En relación a la masificación y el ingreso de nuevos rostros y nuevas procedencias en los institutos superiores de formación docente que caracterizaron al período —y que se desarrollan en el primer Capítulo—, Birgin (2013) identifica tres posiciones diferentes:

Una, desde ciertos sectores hegemónicos (con el liderazgo de los organismos internacionales) se construye un discurso alrededor de la noción del *déficit* que portan estos estudiantes tanto porque se alejan del patrón cultural y social asociado con la docencia como por sus rendimientos académicos. Una segunda posición, se encuentra en otros sectores que hacen una celebración ingenua y acrítica, a veces cuasifolklórica, de la llegada de estos grupos (y su cultura) a la docencia. Pero un tercer grupo, plantea que el uso ingenuo de la identidad podría resultar un soporte de reproducción de la desigualdad si no está ligado al debate sobre la relación con la cultura hegemónica. (Birgin y Rubens, 2012: 4)

La autora plantea la necesidad de desinstitucionalizar ciertos patrones de valor cultural que estigmatizan y producir un reconocimiento reconstructivo de lxs nuevxs estudiantes. Resalta la importancia de construir lazos y trabajar en la relación con y entre las culturales locales y globales haciendo lugar a las nuevas formas culturales. Estas posiciones y tensiones, entre la estigmatización y la construcción de lazos,

cobran nuevas significaciones en los profesorados populares. A su vez, se relacionan con la idea de capital cultural esperado que recuperamos de Ezcurra (2019) y las políticas de reconocimiento de Fraser (2003) que desarrollamos en el apartado anterior.

A su vez, en relación a la diversificación institucional, también encontramos diferentes discursos contrapuestos. Por un lado, es posible identificar “nostálgicos” de un modelo de educación superior más elitista y restringido, enmarcado en las instituciones históricas, que asocia a las de formación docente ubicadas en localidades pequeñas como productoras de “circuitos de pobreza” (Tiramonti, 2004; Veleda, 2016). Por otro lado, están quienes encuentran en dicha heterogeneidad la construcción de un tejido institucional y un alcance territorial que hace posible acceder al derecho a la educación superior y la posibilidad de establecer relaciones con una mayor pluralidad de escuelas asociadas (Rinesi, 2015; Birgin, Moscato e Ingratta, 2019).

Para profundizar en estos debates y posiciones, nos interesa detenernos en una línea de investigación desarrollada por el equipo UBACyT que aborda los vínculos entre la formación docente y la construcción de la igualdad/desigualdad en relación al territorio, las prácticas y las escuelas asociadas.⁶

Sobre la cuestión del territorio en la reconfiguración del sistema formador argentino, Charovsky (2013) plantea que la dimensión territorial tiene un rol nodal en las trayectorias formativas de lxs estudiantes de profesorado tanto a nivel físico (distribución geográfica de las instituciones) como simbólico (modos de acceder, habitar y evitar lugares). En el territorio donde realizó su investigación (signado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa),

6 Estos desarrollos entran en diálogo especialmente con el Capítulo 3, de Andrea Iglesias, Magalí Kiler y María Magdalena Charovsky; y con el Capítulo 4, de María Magdalena Charovsky.

se configuraron tramas con circuitos sociales y socioeducativos que incidían en las trayectorias y en sus expectativas laborales futuras. En relación a esto, nos preguntamos cómo se desarrollan estas tramas (entre territorios, instituciones, trayectorias, expectativas de inserción laboral) en los profesorados populares.

Sobre el territorio y las escuelas asociadas, De Marco (2020) analiza los criterios de selección de las escuelas asociadas para realizar la residencia docente. Reflexiona sobre cómo la obligatoriedad de la escuela secundaria demandó una sensibilidad atenta a las desigualdades sociales y a los contextos donde la enseñanza se realiza, acompañada de una confianza igualitaria en las posibilidades que las nuevas generaciones tienen de apropiarse de los saberes legados. Propone pensar que la selección de escuelas asociadas construye un territorio con la potencialidad de forjar nuevas sensibilidades en sus estudiantes:

Esta potencial sinergia puede entramar los territorios que las instituciones formadoras construyen con las sensibilidades de lxs estudiantes de profesorado, ampliando y resignificando los contextos educativos en los cuales funciona la escuela secundaria como también las aspiraciones laborales de estxs estudiantes. Creemos que una selección diversa de escuelas asociadas —que estén ubicadas en los centros y las periferias, que sean de diferentes modalidades y que reciban a poblaciones socioeconómicas distintas— puede potenciar la experiencia formativa de lxs estudiantes, en especial cuando estas escuelas distan de las que lxs estudiantes asistieron en su trayectoria educativa previa. (De Marco, 2020: 12)

Esto nos permite complejizar la forma de pensar estas tramas y criterios de selección de escuelas asociadas pensando en las sensibilidades que buscan promover de forma situada en los profesorados populares y las particularidades de los sujetos que lo habitan.

En el siguiente apartado presentaremos algunas notas comparativas de los dos profesorados populares analizados que nos permitirán resignificar los debates de la formación docente y los interrogantes planteados.

Notas comparadas de dos experiencias

Los profesorados populares surgen en el marco de movimientos populares como experiencias novedosas que nacen al calor de la construcción de una demanda. Hacen visible una injusticia desde un reconocimiento, como es el del derecho a la educación superior. Los concebimos como el desenlace del cómputo erróneo donde los que no tenían parte, comienzan a tener una parte, actualizando la igualdad (Rancièrè, 2006). De esta forma, como movimientos, inscriben el litigio en el Nivel Superior denunciando la monocultura del saber hegemónica en el campo y la exclusividad del Estado y el sector privado como sus gestores.

Las experiencias analizadas aquí se inscriben en movimientos sociales de diferente tipo: una fábrica recuperada y una organización política y social centrada en el desarrollo territorial y cultural. Sin embargo, comparten el lugar nodal que ocupa en ellos lo educativo, en la construcción de alternativas y como eje constructor de su propia identidad política (Guelman, 2011). Los movimientos se desarrollan como sujetos y como actores de los procesos educativos, tanto en las prácticas educativas intencionadas como en los procesos organizativos, colocando desde su accionar político organi-

zativo y su práctica cultural claves emancipatorias que denuncian diversas opresiones (Goldar, 2013). En ese sentido, los diferentes espacios-momentos formativos se entrelazan entre sí, desde la creación de los propios profesorados populares analizados hasta los diferentes talleres y lo pedagógico cotidiano (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Centrándonos en la factualización educativa alternativa en tanto creación de institución en sí, encontramos como demanda común de los profesorados populares el reconocimiento y la autorización de los propios movimientos sociales para impulsar y desarrollar experiencias de formación docente. A su vez, cada experiencia presenta construcciones de demandas específicas, inscriptas en la lógica del deseo, en una percepción de incompletud que moviliza (Retamozo, 2009).

En el caso del “Dora Acosta”, se observa una clara construcción de la demanda donde, a partir del trabajo territorial de la organización social (desde relevamientos y propuestas de democracia participativa) toman la decisión de impulsar la experiencia del profesorado. Se inscriben en la historia de luchas por la emancipación de la Villa 31 como emblema de resistencia y organización buscando una vida más digna, con vivienda, trabajo y educación. En ese sentido, la creación del profesorado popular y su reconocimiento (burocrático y social) cumple un rol en la interpelación al Estado en el proceso de “urbanización” que está transitando el barrio Padre Carlos Mugica (ex villas 31 y 31 bis) desde el año 2015.

En el caso de IMPA, el surgimiento está más ligado a la profundización del proyecto educativo (que venían desarrollando en articulación con la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares en torno a los bachilleratos populares) y al cultural de la fábrica recuperada (a partir del cual la llaman “Ciudad Cultural IMPA”). Los profesorados populares se enmarcan en la Universidad de los Trabajadores y se

inscriben como herederos del movimiento obrero y su historia de lucha.

En ese sentido, la incorporación de las demandas al orden social presentó diferentes características. En los movimientos sociales, el proceso subjetivo involucrado se relaciona con la definición del conflicto y de espacios de confrontación. Es decir, con la construcción de una subjetividad colectiva para revestir de un significado particular a determinada relación social con un sentido de “daño” (Rancière, 2012). La condición pública de la demanda y su inscripción en el ámbito político es una de las características del proceso de construcción del movimiento social. En esa inscripción podemos distinguir los dos tipos de reconocimiento que presentamos en el segundo apartado: uno, del orden burocrático ligado al Estado, y otro al campo social. Sobre el primero, en el “Dora Acosta” priorizaron como uno de los primeros objetivos la oficialización de los títulos para poder garantizar el propósito de su demanda, incluso inscribiéndose en gestión privada,⁷ a pesar de considerarse un profesorado público y popular. Tomaron una estrategia en donde distinguieron “términos prácticos” y “términos políticos”, concibiendo el camino del reconocimiento como una instancia formativa donde asumieron el desafío de traducir su riqueza pedagógica a lo burocrático. Asumen esto como una conquista donde se amplía la llegada del Estado garantizando derechos y, como ya mencionamos, le reconocen un rol específico en el proceso de urbanización del barrio.

En cambio, en IMPA la interpelación al Estado presentó diferentes matices. Desde la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica comenzaron con una estrategia similar de mayor disputa, a la que sostuvieron

7 Como mencionamos anteriormente, en CABA no hay legislación ni Dirección sobre el tipo de gestión social y cooperativa.

como bachilleratos populares. Con el tiempo, empezaron a distinguir las particularidades de este tipo de institución, tanto en la cantidad de experiencias como en la aceptación social del derecho a la Educación Superior. Como anticipamos al inicio del Capítulo, en el Departamento de Ciencia y Tecnología se distanciaron de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares por cuestiones vinculadas a este asunto y lograron la oficialización del Profesorado de Matemática, también en la gestión privada, en el marco del Instituto Superior de Formación Docente Polo Educativo IMPA.

La falta de reconocimiento burocrático estatal de los profesorados populares de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, al no contar con salarios ni con la posibilidad de emitir títulos oficiales, fue un condicionante de la experiencia y los sujetos que participaron en ella. Entre lxs docentes, eso generaba una constante circulación porque no podrían sostener un trabajo no remunerado y entre lxs estudiantes, se producían estrategias de cursadas paralelas en otras instituciones para poder obtener la titulación que les permita ejercer la docencia. En ese sentido, en la decisión de ser parte del “nosotrxs” del profesorado popular cobraba mucha relevancia reconocerse como militantes de la experiencia.

En lo que refiere al reconocimiento, más allá de la cuestión estatal-burocrática, encontramos relaciones con las diferentes construcciones que vienen realizando como movimientos y proyectan en su horizonte de expectativas. En el “Dora Acosta” buscan una referencia territorial como profesorado del barrio que exceda a la organización política y social “El Hormiguero”. A su vez, se enmarcan como parte del sistema educativo de CABA, se sindicalizaron y acompañan las diversas luchas docentes, especialmente las del conflicto de la UniCABA. En IMPA desean que los profesorados populares sean reapropiados por el campo popular y se multipliquen

las experiencias como ha sucedido con los bachilleratos populares.

En este reconocimiento más amplio y estas inscripciones que realizan los profesorados populares como públicos y populares, aparece como una característica común la búsqueda de articulaciones con otras instituciones. En IMPA sostienen diversas relaciones, propias de la fábrica en sí y con los bachilleratos populares en general (tanto los de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares como de otras organizaciones y territorios), además del trabajo realizado con la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Universidad de Buenos Aires) para la habilitación del espacio pedagógico. En el Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” aparece como principal articulación el convenio con la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y otras relaciones como las que sostienen con la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N.º 2 “Mariano Acosta” y con la carrera de Psicopedagogía del Instituto Superior de Formación Docente N.º 1 “Alicia Moreau de Justo”. En ellas, entran en diálogo diferentes tradiciones institucionales y confluyen diversos saberes, con la posibilidad de construir “inéditos comunes”.⁸

Por otro lado, ambos movimientos se identifican con la educación popular, tanto en su práctica organizacional como en la formación que buscan proponer desde el profesorado. En IMPA podemos incluso observar una explicitación concreta en los títulos de las carreras que se denominan “Profesorados en Educación Popular en...”. En cada uno de ellos realizan desarrollos en torno a cómo se entran la educa-

8 La idea de “inédito común” (vinculada al concepto de freireano de “inédito viable”) es planteada por el Colectivo docente del Instituto de Formación Docente “Dora Acosta” (2019) cómo el desafío de construir en la articulación institucional desde las diferencias, recuperando los aportes singulares de cada espacio, en la tarea colectiva cotidiana.

ción popular y la posición propia en el campo disciplinar.⁹ Además, al entramarse como un proyecto más en el interior de la fábrica recuperada, sostienen la autogestión como uno de los principios básicos de la organización. Es planteada como una dimensión importante del proceso formativo, atravesando la experiencia desde diversas aristas: la selección docente, la definición de contenidos (y como contenido en sí mismo), las dinámicas de circulación de saberes y los espacios de formación.

En el “Dora Acosta”, inicialmente incluyeron la expresión “popular” en su nombre pero luego optaron por quitarlo como estrategia para interpelar más claramente a lxs sujetos del barrio en relación a la formación de profesorxs de educación primaria. De todas formas, es un posicionamiento que atraviesa a la experiencia en su totalidad, desde sus formaciones hasta en los Espacios de Definición Institucional que proponen como parte de la carrera. Consideran una responsabilidad posicionarse frente al contexto actual y generar conocimiento crítico que genere nuevas preguntas. En ese camino han realizado diversas producciones colectivas, tanto entre docentes como con estudiantes, donde sistematizan y reflexionan en torno a la propia experiencia. En estas producciones, plantean tres ejes ordenadores:

En primer lugar, considerando que la mayoría son estudiantes mujeres, la cuestión de género adquiere un gran protagonismo. ¿Cómo ser estudiante y mujer, en una sociedad patriarcal? En segundo lugar, el desafío de construir una comunidad de aprendizaje poniendo en valor la interculturalidad presente en aula que

9 En el caso de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares, esto se relaciona con la concepción que sostienen del docente como profesor-investigador, que se hace visible en el nombre de su cooperativa.

traen lxs estudiantes de diferentes nacionalidades. En tercer lugar, indagamos sobre los desafíos didácticos y pedagógicos con los que nos encontramos día a día para lograr una educación de calidad superando las dificultades en el aprendizaje y sin tropezar con prácticas excluyentes. (Aquino, Bielli y Martín, 2016: 3)

Frente al primer interrogante, el profesorado popular se define como feminista y busca ofrecer respuestas colectivas tanto materiales (por ejemplo, contar con un espacio para lxs hijxs de las estudiantes) como subjetivas (la transversalidad de la educación sexual integral en la propuesta pedagógica, la participación como movimiento de los Encuentros Nacionales de Mujeres,¹⁰ el acompañamiento cotidiano frente a las problemáticas que se suscitan).

La nueva cultura política característica de los movimientos sociales (Guelman, 2011) se introduce en la formación docente desde esta nueva institucionalidad atravesando a las experiencias en cuestiones como la dinámica de apropiación social del territorio y la revalorización y reinención de la cuestión democrática, tanto en la construcción organizativa del propio movimiento como en la forma de gestión de lo público-político en relación con el Estado (Seoane, Taddei y Algranati, 2010). En relación a este último punto, observamos cómo ambas experiencias nacen de las asambleas de los movimientos (de vecinxs del barrio en el “Dora Acosta” y de trabajadorxs de la fábrica recuperada en IMPA) y cómo estas prácticas democráticas se encuentran presentes en las dinámicas institucionales de los profesorados populares.

10 Son encuentros feministas que se realizan anualmente en Argentina desde 1986 donde se reúnen durante tres días para formarse, participar de talleres y debatir. Se caracterizan por ser autónomos, pluralistas, autoconvocados, democráticos, autogestionados, federales y horizontales.

En IMPA desarrollan asambleas de docentes y estudiantes, tanto generales (de todos los profesorados populares juntos) como específicas de cada profesorado. Las primeras suelen realizarse al comienzo y al cierre de cada cuatrimestre o si hay alguna necesidad específica. En ellas suelen tratar temas comunes vinculados a la convivencia en el espacio y al reconocimiento burocrático-estatal. Las específicas suelen realizarse una vez por mes y allí se conjugan los temas mencionados anteriormente con otras cuestiones: la limpieza del espacio, estrategias de difusión, grupos de estudio, juntar dinero para materiales, coyuntura, movilizaciones, armado de banderas.

El Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” realiza asambleas cada quince días: una vez por mes únicamente de estudiantes y otra vez en conjunto con docentes. Ahí se plantean los temas centrales¹¹ que les preocupan y se establecen los consensos sobre los que ir avanzando y sosteniendo la experiencia. Aparece como una instancia privilegiada para promover la sororidad, tensionar las ideas del estudiante ideal y conocer realmente las diferentes problemáticas de lxs sujetxs que componen el profesorado. Como instancias formativas, posibilitan la construcción de una identidad política y una subjetividad crítica. Confluyen diversos temas que atraviesan la cotidianeidad de quienes conforman el profesorado popular:

[...] El contexto político y económico, la falta de trabajo, las complejidades que atraviesan las compañeras por ser mujeres y estudiantes, y el proceso de urbanización de la villa, entran en danza con las discusiones y definiciones sobre el horario de cursada, las dinámicas y dispositivos desplegados para el desarrollo de

11 Una gran decisión tomada de forma colectiva en la asamblea fue el nombre de la institución.

cada cuatrimestre, las evaluaciones y hasta el cómo solventar la adquisición del material de lectura de cada materia. Todas estas tensiones personales, singulares se ponen en juego y dirimen en un espacio colectivo.

En consonancia con esto, y con el posicionamiento dentro de la educación popular de ambas experiencias, encontramos el trabajo colectivo como una dimensión central que atraviesa diferentes dinámicas y grupalidades: los equipos pedagógicos, las reuniones de profesorxs y las formaciones. Ambas experiencias sostienen que esto promueve otra circulación de la palabra y otro vínculo con el conocimiento. Mientras que en las experiencias de bachilleratos populares las parejas pedagógicas son algo instituido, en los equipos pedagógicos de las experiencias analizadas se ponen sobre relieve otras tareas docentes que se realizan de forma colectiva (más allá de la presencialidad durante la clase). En relación a las formaciones, siempre están pensadas desde las propias necesidades e intereses que se van suscitando en el cotidiano de la experiencia como comunidad educativa, tanto desde el colectivo docente como en conjunto con estudiantes. Estos espacios de puesta en palabra son privilegiados para desnaturalizar y disputar las relaciones de poder de los vínculos pedagógicos y los arbitrarios culturales de los contenidos, reflexionando y expresando los proyectos políticos de sus fines educativos. A su vez, las reuniones de profesorxs ocupan un lugar primordial en el trabajo de construcción cotidiana, reflexionando sobre la práctica y el proyecto en general, repensándose como instituciones de educación popular tanto en su contenido como en su forma.

En relación al espacio y tiempo pedagógico encontramos como característica común ciertas reorganizaciones temporales, desde una mayor flexibilidad, para posibilitar la cursabilidad. A su vez, una concepción sobre los espacios de

formación que trasciende el aula con instancias como movilizaciones, asambleas, formaciones, talleres y diversas prácticas y propuestas en el marco de los movimientos.

En cuanto a la dinámica territorial podemos observar similitudes y diferencias: mientras que atraviesa de forma transversal al “Dora Acosta” desde su propio surgimiento, en IMPA aparece concibiendo a la propia fábrica recuperada como territorio. La mayor similitud se encuentra en las posiciones desarrolladas en torno a las escuelas asociadas como construcción de territorio de los profesorados populares, especialmente entre el “Dora Acosta” en referencia al barrio Mugica y los profesorados pertenecientes al Departamento de Ciencia y Tecnología en relación al barrio Los Piletos. Hay una especial atención a cómo permiten construir sensibilidades específicas con los diversos contextos educativos. En la sinergia de este entramado se amplían y resignifican los contextos educativos donde cada institución funciona, así como también las aspiraciones laborales de les estudiantes (De Marco, 2020). Si bien ambas experiencias comparten el propósito de que sus graduadxs puedan trabajar en donde quieran desde el posicionamiento de la educación popular y la defensa de la escuela pública, ambas refieren a la significatividad del arraigo con el propio barrio para lxs estudiantes en relación a la expectativa laboral (ya sea para “quedarse” en el “Dora Acosta” o para “volver” en los profesorados populares del Departamento de Ciencia y Tecnología de IMPA). En estos casos, consideramos que puede pensarse a esos “circuitos” más como una novedad que como una reproducción. ¿Qué significa para los barrios? La primera vez que lxs docentes no son de afuera, son de ahí. Es un ejemplo en carne y hueso de que es posible. Lxs docentes entrevistadxs sostienen que durante la cursada se produce una subjetivación pedagógica (Simons y Masschelein, 2011) en la cual lxs estudiantes comienzan a reconocer su capacidad y empoderar-

se, desarrollando otras formas de posicionarse en torno al conocimiento y la práctica educativa. Plantean que cuando comienzan a realizar sus prácticas como docentes en los barrios donde residen, se genera un efecto multiplicador en el cual esa experiencia de capacidad se manifiesta como subjetivación política (Rancière, 2012) de esta nueva identidad para lxs vecinxs. Así, muchxs estudiantes deciden continuar sus estudios en los profesorados populares. Es interesante pensar cómo esto también se resignifica en la figura de Dora Acosta,¹² en tanto militante y en tanto profesorado. Mientras que ella, como persona, venía de afuera del barrio; hoy en tanto profesorado popular habilita la construcción de un trabajo territorial con sus propixs habitantes.

En ese sentido, consideramos que desde los profesorados populares se resignifican las tramas entre territorios, instituciones, trayectorias y expectativas de inserción laboral. Como factualizaciones educativas alternativas se posicionan frente a la masificación debatiendo la relación con la cultura hegemónica, produciendo reconocimientos reconstructivos de lxs nuevxs estudiantes y generando lazos entre las culturas locales y globales. Al actualizar la igualdad, autorizándose como posibles impulsores de experiencias educativas en educación superior, hacen lugar a nuevas formas culturales desde la ecología de saberes y la educación popular. Con el reconocimiento burocrático estatal posibilitan una redistribución relacionada a las condiciones que aporta el Estado como la matriculación como estudiantes, la oficialización de

12 "Dora es desaparecida de la última dictadura cívico-militar, estudió la licenciatura de Filosofía y Letras en la UBA, y militaba en el Peronismo de Base [...] había sido maestra, militante y formaba parte de una generación que creyó que el cambio social podía avvenirse [...] El Dorita —como le decimos lxs que habitamos el profesorado— es memoria y presencia de las luchas de Dora Acosta como de lxs 30.000 compañeros y compañeras detenidxs desaparecidxs que soñaron un patria más justa. Es la visibilización de las mujeres como referentas políticas disputando el espacio público, características que el patriarcado niega e invisibiliza" (ISFD Dora Acosta, 2020).

títulos y los salarios. A su vez, se producen diversos reconocimientos en donde se entran las especificidades de los sujetos pedagógicos con las prácticas educativas y los contenidos. Desde la nueva cultura política de los movimientos sociales, la dinámica institucional adquiere diversas prácticas colectivas y participativas que contribuyen a problematizar el capital cultural esperado y construir prácticas pedagógicas inclusivas desde una perspectiva de derecho.

Referencias bibliográficas

- Aquino, N.; Bielli, M.; y Martín, F. (2016). Profesorado popular en educación primaria “Dora Acosta”. Un proyecto colectivo para la inclusión educativa. III Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. *Pasar la Palabra*, vol. 6, pp. 2-6.
- Birgin, A.; Moscato, P. e Ingratta, A. (2019). ¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes. II Jornadas de sociología. UNMDP.
- Birgin, A. y Rubens, P. (2012). La expansión de la formación docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado. XI Seminario de la Red Estrado: Políticas educativas para América Latina: Praxis docente y transformación social. Universidad de Chile.
- Cappellacci, I.; Guelman, A.; Loyola, C.; Palumbo, M. M.; Said, S. y Tarrio L. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles. La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. Guelman, A.; Salazar, M. y Cabaluz, F. (eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*, pp. 27-42. CLACSO.
- Cerda, A. (2007). Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía desde un municipio autónomo. Porrúa.
- Charovsky, M. M. (2013). La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, Provincia de Buenos

- Aires. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Mimeo).
- Colectivo Docente del Instituto de Formación Docente "Dora Acosta" (2019)- El Profesorado Popular de Educación Primaria "Dora Acosta": Un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. (Mimeo).
- De Marco, L. (2020). Residencia docente y territorios. La selección de escuelas asociadas en la formación de profesores/as para la obligatoriedad de la escuela secundaria. *¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación? Producciones en el campo educativo*, pp. 209-234. EFFyL.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación Superior: Una masificación que incluye y desigual. *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, pp. 21-52. UNTREF.
- Falero, A. (2020). América Latina: Entre perspectiva de análisis y proyecto sociopolítico. Torres, E. (ed.), *Hacia la renovación de la teoría social latinoamericana*, pp. 153-182. CLACSO.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Estado y Políticas Públicas*, vol. 7, núm. 13, pp. 19-38.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. Fraser, N.; Honneth, A. (eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*, pp. 7-109. Verso.
- Fry, M. (2020). Los movimientos sociales latinoamericanos: Teorías críticas y debates sobre la formación. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 33, núm. 47, pp. 13-30.
- Gluz, N. (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales. CLACSO.
- Goldar, R. M. (2013). Educación popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde los movimientos sociales. *La Piragua*, vol. 38, CEAAL.
- Guelman, A. (2011) Pedagogía y movimientos sociales: Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas. Hillert, F. M.; Graziano, N.; Ameijeiras, M. J. (comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI. Teorías, temas y prácticas en cuestión: Reflexiones de un encuentro*, pp. 120-130. CLACSO.

- ISFD Dora Acosta (2020). Nuestra historia. Web institucional. En línea: <https://isfddo-raacosta-caba.infod.edu.ar/sitio/nuestra-historia/> (consulta: 15-05-2022).
- Michi, N. (2010). Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (MOCASE-VC). El Colectivo.
- Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. Finnegan, F. (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, pp. 131-180. Aique.
- Michi, N.; Di Matteo, A. J. y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Revista Polifonías. Departamento de Educación UNLu*, vol. 1, núm. 1, pp. 22-41.
- Palumbo, M. M. (2014). Movimientos populares y educación: Reflexiones sobre las imbricaciones entre política y pedagogía. Universidad del Salvador. Facultades de Filosofía y Teología. *Stromata*, vol. 70, núm 2, pp. 197-211. En línea: <http://hdl.handle.net/11336/45836> (consulta: 15-05-2022).
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, vol. 16, pp. 95-123.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS/ IEC-CONADU.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. Brener, G. y Galli, G. (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Crujía/ Stella/ Fundación La Salle Argentina.
- Santos, B. S. (2009). Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo Veintiuno/ CLACSO.
- Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2010). Principios y efectos de los usos recientes del término 'movimiento social'. A propósito de las 'novedades' de la conflictividad social en América Latina. II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. Simons, M.; Masschelein, J. y Larrosa, J. (eds.), J.

Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*, pp. 107-145. Miño y Dávila.

Suárez, D. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: Redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. Suárez, D.; Hillert, F.; Ouviaña, H. y Rigal, L., *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Novedades Educativas.

Svampa, M. (2009). Protesta, movimientos sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina. Jornadas de Homenaje a C. Tilly, Universidad Complutense de Madrid-Fundación Carolina.

Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales, los no lugares de la política. *Política salvaje*, pp. 53-68. CLACSO.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, p. 71. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Thisted, S. y Fontana, A. (2016). Políticas socioeducativas: Inclusión-ampliación cultural. Marco Político, Clase 5. Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: Auge y fractura. *Estados en disputa: Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo/ IEAL/ CLACSO.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial.

Veleda, C. (2016). Intervención en la Reunión de la Comisión de Presupuesto y Hacienda. Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 11 de octubre.

Zibechi, R. (2003). *Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento*. Letra Libre-Nordan Comunidad.

Capítulo 3

Formación docente en institutos y universidades

El desafío de las prácticas docentes y la articulación con las escuelas asociadas en el contexto de la reconfiguración

Andrea Iglesias, María Magdalena Charovsky y Magalí Kiler

Introducción

En la actualidad, pensar en un sistema integral de formación docente constituye un gran desafío. El caso argentino es particular en la región, ya que la formación de profesoras para la escuela secundaria se desarrolló históricamente en, al menos, dos instituciones con improntas y tradiciones bien distintas: las universidades y los institutos superiores de formación docente (ISFD). Se trata de un sistema originalmente bifronte que forma profesoras que se desempeñan en el mismo nivel del sistema educativo. Ese rasgo histórico continúa operando esta vez en un contexto de reconfiguración de la formación docente —tesis planteada en el Capítulo 1 de este libro—.

Este Capítulo busca articular los aportes de tres investigaciones del equipo, dos de ellas recientemente finalizadas y una tercera en curso, a través de la pregunta sobre los desafíos actuales del campo de la formación docente en relación a las instituciones formadoras, las escuelas asociadas y las

primeras inserciones laborales de lxs profesorxs de la escuela secundaria.

La primera investigación (Charovsky, 2013)¹ abordó la relación entre las trayectorias de formación de lxs studentxs de un profesorado de gestión estatal y una universidad de gestión privada (del área de Ciencias Sociales y de Lengua y Literatura), con sus itinerarios escolares previos y sus expectativas de inserción laboral, en un territorio caracterizado por la polarización socioespacial y educativa —Pilar, provincia de Buenos Aires—.

La segunda investigación (Iglesias, 2018)² analizó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de lxs profesorxs principiantes (de Historia, Geografía y Letras), formadxs en institutos superiores de formación docente o universidades, y que se insertan en las escuelas secundarias (de gestión estatal y privada) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La tercera investigación (Kiler, en curso)³ estudia la tarea de enseñar en las residencias docentes de un Profesorado de Historia en un Instituto Superior de Formación Docente de gestión estatal y una universidad privada en un distrito de la zona oeste del conurbano bonaerense, a través de tres dimensiones: los recorridos formativos y laborales de lxs profesorxs —entramados con recorridos formativos y expectativas laborales de lxs estudiantes—; las implicancias de

1 Charovsky, M. M. (2013), Tesis de maestría. Directora: Alejandra Birgin.

2 Iglesias, A. (2018). Tesis doctoral. Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), bajo la dirección de Alejandra Birgin y Myriam Southwell, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE, FFyL, UBA).

3 Kiler, M. (2022). Tesis de maestría en elaboración. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Financiada por una beca de maestría otorgada por la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de Alejandra Birgin, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE, FFyL, UBA).

la tarea de enseñar en la escena de la residencia y los saberes necesarios para desarrollar dicha tarea.

Los tres casos indagaron las particularidades y los cambios a los que asiste hoy el sistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013), junto a la expansión de la educación superior en la región (Ezcurra, 2011) en el contexto de las transformaciones suscitadas por la obligatoriedad de la escuela secundaria (Southwell, 2020). Las tres indagaciones comparten una metodología cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006); sin embargo, cada investigación presenta diversos enfoques y técnicas de recolección de datos. Para el caso de CABA, se han realizado entrevistas en profundidad a profesorxs principiantes de escuela secundaria (con un máximo de cinco años de antigüedad), y observación participante en distintos espacios (cursos de formación docente en instituciones estatales y sindicatos docentes, y en los actos públicos de las Juntas de Clasificación Docente). En el distrito de Pilar se tomaron entrevistas con elaboración de gráficos a estudiantes avanzadxs de profesorado y entrevistas a autoridades de las instituciones formadoras analizadas. En Morón, con un enfoque etnográfico, la estrategia teórico-metodológica privilegiada fue la observación participante en las residencias del profesorado (en un instituto superior de formación docente y una universidad) durante un ciclo lectivo, junto con la toma de entrevistas a autoridades, docentes y estudiantes de residencia.

En este Capítulo entrelazamos los aportes de las tres investigaciones a partir de una dimensión de análisis que aborda la relación entre las trayectorias de formación en el nivel secundario y superior y el tipo de institución donde lxs futurxs docentes realizan las prácticas y residencias. A partir de ese punto en común, el presente Capítulo pretende visibilizar algunos de los desafíos actuales del campo de la formación docente que se desprenden de los hallazgos de las tres inves-

tigaciones citadas. El primer desafío, refiere a la necesidad de trabajar sobre una finalidad básica de cualquier situación de enseñanza que es la de producir rupturas con lo conocido y ofrecer otros mundos posibles. El segundo desafío, es parte del escenario de la reconfiguración que se complejiza y se engarza con los circuitos socioeducativos ya existentes que, entendemos aquí, generan dinámicas que los hacen más permeables.

Presentaremos a continuación una breve contextualización de las jurisdicciones que aborda cada una de las investigaciones. Continuaremos con el abordaje de tres subdimensiones que conformamos solo con fines analíticos: la experiencia de las prácticas y las escuelas asociadas; el desafío de trabajar y estudiar; y lxs jóvenes de primera generación que se forman en el nivel superior; para finalizar con los principales resultados a los que arribamos a partir del análisis de los datos del campo de investigación.

Breve contextualización

La conformación bifronte de la formación de profesorxs del nivel secundario en la Argentina (Birgin, 2014) reviste matices entre los tres territorios que abordamos en nuestras investigaciones.

En el caso de CABA, los institutos superiores de formación docente cuentan con una larga trayectoria, y junto a distintas universidades, forman a lxs profesorxs de nivel secundario de esta jurisdicción. Indagamos a profesorxs graduadxs o por graduarse (pero que ya se encuentran ejerciendo la profesión). En cuanto a las instituciones, lxs docentes entrevistadxs en esta investigación se formaron en institutos superiores de formación docente de gestión estatal o privada, o en universidades estatales. Mencionemos que CABA posee

mayor cantidad de establecimientos de gestión privada que estatal en el nivel medio, lo que implica una especificidad en relación con la inserción laboral de lxs futurxs profesorxs.⁴ Por eso es uno de los distritos más estudiados en relación al proceso de privatización del nivel al que viene asistiendo en las últimas décadas (Perazza, 2011).

Para la provincia de Buenos Aires, específicamente el conurbano bonaerense, contamos en nuestras investigaciones con dos casos que responden a territorios contrapuestos. En primer lugar, el partido de Pilar al que describimos como caso paradigmático por el enorme crecimiento poblacional que presentó en las últimas décadas y por sus características específicas (Charovsky, 2013). Por un lado, tuvo que ver con los procesos de desarrollo de urbanizaciones privadas (countries y otros modelos de ciudad cerrada); y, por el otro, con procesos de migración interna y de países limítrofes que pasaron a engrosar los sectores populares del partido. En la investigación indagamos de qué manera esos modos de crecimiento desigual se manifestaron en el sistema de formación docente. Frente a la oferta diversificada con la que cuenta esta jurisdicción (entre instituciones formadoras de gestión estatal y privada), nos centramos en aquellas que ofrecían profesorado de las áreas de Ciencias Sociales o Lengua. Así seleccionamos un instituto estatal y una universidad privada.

En segundo lugar, nos encontramos con el distrito de Morón que cuenta con una variedad de oferta (de gestión estatal y privada) para la formación inicial. A pesar de que la gestión privada tiene más institutos de formación docente, la matrícula se encuentra concentrada en las instituciones de gestión estatal. Una particularidad a resaltar es que la única universidad que ofrece carreras de formación docente en el distrito

4 Para profundizar en esta temática véase el Capítulo 8, de Andrea Iglesias.

es de gestión privada. En cuanto a las escuelas secundarias, la cantidad de establecimientos de gestión estatal supera a las privadas aunque no significativamente.⁵ Morón, se encuentra en el primer cordón del conurbano bonaerense, y es el distrito de la zona oeste que más recursos económicos concentra, con menores índices de pobreza y con mayores niveles de acceso a servicios básicos respecto a la media del Gran Buenos Aires (GBA). Asimismo, es uno de los distritos más estudiados (junto con Rosario) por la literatura académica, por haber llevado adelante políticas públicas desde la gestión municipal caracterizadas por la “democracia de proximidad” (Annunziata, 2012; Caride, 2010). Todas estas características se hacen presentes en la reconfiguración de la formación docente en el territorio moronense.

La complejidad de la trama entre instituciones formadoras y escuelas asociadas

La experiencia de las prácticas y residencias en las escuelas asociadas

A partir del relato de lxs entrevistadxs⁶ y de las observaciones realizadas en las tres investigaciones podemos decir, en primer lugar, que se observa una escasa diversificación de experiencias en relación a las prácticas (en cuanto al tipo de gestión o de modalidad de las escuelas asociadas) tanto para

5 De 87 escuelas secundarias moronenses, 49 son de gestión estatal y 38 de gestión privada, según datos extraídos del Censo Provincial de Matrícula Educativa (2017). En línea: http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe_CPME-2017.pdf

6 Con el objetivo de preservar la identidad y la confidencialidad, los nombres de lxs entrevistadxs y las instituciones fueron modificados o anonimizados. Los fragmentos de las entrevistas serán referenciados del siguiente modo: alias entrevistadx o cargo desempeñado, tipo de institución formadora y región/jurisdicción.

quienes se forman en los institutos superiores de formación docente como quienes lo hacen en la universidad. La normativa nacional señala que lxs futurxs docentes deben transitar a lo largo de su carrera por diversas experiencias formativas (Res. 24/07 CFE). Aunque los diseños curriculares de los profesorados remiten a esta regulación federal, en muchos casos esto no ocurre, y terminan realizando las prácticas en escuelas de un solo tipo de gestión o de modalidad,⁷ que en general se asocian a las que ya tienen acceso lxs formadorxs (por ejemplo, donde ellxs trabajan o tienen algún tipo de vinculación), o incluso la selección de las instituciones queda a cargo de lxs estudiantes. En otros casos, también observamos que lxs estudiantes aprueban sus prácticas en las escuelas en las que ya se encuentran trabajando antes de recibirse.⁸ En segundo lugar, y en íntima relación con lo mencionado anteriormente, se observan dificultades en la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas. Analizamos a continuación ambos elementos, con las particularidades que reviste en cada uno de los tres casos.

Para el caso de CABA, los relatos de lxs entrevistadxs dan cuenta de la complejidad o las limitaciones en la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas. En los institutos superiores de formación docente de gestión estatal en muchos casos se realizan las prácticas en escuelas de la misma gestión y modalidad (escuelas normales, liceos o comerciales), rara vez se observan prácticas en escuelas de otras modalidades (escuelas técnicas, artísticas, jóvenes y adultos, programas socioeducativos). En las universidades, en la mayoría de los casos, son lxs propixs estudiantes quienes consiguen las escuelas para realizar sus prácticas,

7 La selección no se limita a estas categorías sino que incluso se dejan de lado opciones disponibles en los territorios como escuelas en zonas periféricas, de gestión social, rurales, entre otras.

8 En el caso de la Provincia de Buenos Aires, la Resolución 1639/17 en el Anexo 2 dispone que lxs estudiantes del último año de los profesorados puedan acreditar la residencia en su ámbito laboral.

o incluso lxs formadorxs ofrecen un grupo de escuelas (de ambos tipos de gestión) donde ellxs mismxs trabajan o tienen colegas cercanos que les facilitan el acceso. En ese caso sí se observa un mayor abanico de posibilidades (bachilleratos populares, experiencias sociocomunitarias) que, en general, se asocian con experiencias de las que participan lxs formadorxs o la cátedra de la universidad. Sin embargo, las prácticas,⁹ en general, se realizan en una sola de estas instituciones, perdiendo la posibilidad de experimentar la complejidad y diversidad que reviste el sistema educativo actual. Además, para quienes desarrollan sus prácticas, por ejemplo, en un bachillerato popular y luego ingresan a trabajar en una escuela secundaria del sistema educativo tradicional, esto repercute directamente en su preparación para ejercer la docencia.¹⁰ Del mismo modo, aunque el título otorgado por la universidad habilita para trabajar en el nivel medio y superior, las prácticas suelen realizarse en uno de los dos niveles,

9 Las materias relacionadas con la formación docente propiamente dicha varían según el instituto superior de formación docente, entre diez y dieciséis materias para planes de estudio que poseen entre cuarenta y cincuenta asignaturas. En el caso de las prácticas, se incrementa progresivamente a través de distintos Talleres desde el primer año de la carrera docente, concluyendo con la "Residencia pedagógica integral" en el último año de la carrera. Esta incorporación se corresponde con los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial (Res CFE N° 24/07) y que en CABA se corresponde con la reforma del 2014 (RES. 3979/MEGC/14), donde se busca precisamente complejizar los espacios de las prácticas y brindar experiencias a lxs estudiantes desde el comienzo de la carrera. Por el contrario, en los profesorados analizados de la Universidad de Buenos Aires (Historia y Letras) el plan de estudios vigente posee solamente dos materias anuales específicas de formación docente, Didáctica General y Didáctica Especial, que se realizan al final de la carrera. En Didáctica Especial de la Disciplina las prácticas implican aproximadamente diez horas de observación y diez horas de clase. El profesorado de Geografía posee una particularidad, ya que lxs estudiantes cursan Didáctica I y II, dos materias que dicta la carrera de Ciencias de la Educación de la misma Facultad, junto con otras cuatro materias pedagógicas ligadas a la práctica áulica en la escuela secundaria.

10 Aquí podríamos preguntarnos qué elementos de la formación docente pueden relacionarse con quienes eligen trabajar en bachilleratos populares y de qué forma puede interpelar a lxs futurxs docentes transitar por esta experiencia durante su formación. Para profundizar en esta temática véase el Capítulo 2, de Nicolás Resnik.

con la dificultad posterior que esto implica para incorporarse al mercado laboral y desarrollar las tareas en las aulas.

Dentro de la bifrontalidad que caracteriza a la formación docente, los institutos superiores de formación docente tienen una particularidad que los diferencia de las universidades; muchas veces poseen en el mismo edificio una escuela secundaria (como es el caso de las escuelas normales) y es allí mismo donde realizan sus prácticas, con una escalera, un pasillo o un patio de distancia entre un nivel y otro. Esta situación lejos de ofrecer la diversidad de experiencias para lxs futurxs docentes que propone el diseño curricular, raya en la endogamia. Por otro lado, en los institutos superiores de formación docente, como analizamos en trabajos anteriores (Iglesias, 2019), encontramos lo que denominamos la “doble ficción”. Nos referimos a que muchxs entrevistadxs relatan que realizaron las prácticas con sus propixs compañerxs de curso en el profesorado.

Igual las prácticas tienen eso, que es una ficción, siguen siendo una ficción. Igual en el profesorado nos hacían dar muchas clases a nuestros compañeros. Y ahí [...] te vas curtiendo en la idea de pararte frente a la gente, hablar. Vos a un estudiante del profesorado le podés hablar cuarenta minutos. Y por ahí te escucha, con suerte. Pero a un chico le hablás cuarenta minutos y se duerme. (Entrevista a Gabriel, ISFD, CABA)

En el caso de Pilar, y como se señala en el Capítulo 4, el espacio social está fragmentado, produciendo el establecimiento de fronteras simbólicas que inciden en los modos de percibir, habitar y evitar ciertos lugares por parte de los diferentes sujetos sociales (Certeau, 1996), límites que están condicionados por la clase social y son productores de subjetividades. La oferta de educación superior en Pilar está frag-

mentada. Las instituciones formadoras tienden a reforzar la circulación en los circuitos de origen de lxs estudiantes al no dar cuenta específicamente del problema de la fragmentación socioeconómica y educativa en la que están incluidos. Una de las formas en que esto se manifiesta es en la elección de escuelas asociadas para realizar las prácticas docentes. La forma de organizarlas da cuenta del tipo de experiencia que se intenta propiciar desde la institución formadora. Su elección y las modalidades de trabajo pueden funcionar como espacios de construcción, crítica y análisis; también como lugar de conocimiento y apertura a otros mundos sociales. Sin embargo, no parece suceder aquí. En el instituto en el que realizamos el campo de la investigación, la elección de las escuelas asociadas suele quedar a cargo de lxs profesorxs de práctica y se trata generalmente de escuelas estatales, por vínculos previos de estxs profesorxs o “porque las escuelas privadas no facilitan espacios para las cuestiones de prácticas”. Por su parte, lxs estudiantes, relatan que habían realizado las prácticas en escuelas estatales. En coincidencia, la mayoría había transitado su propia escolaridad en escuelas de gestión estatal lo que para ellxs fue volver a un mundo conocido. Hubo otros casos que habían realizado su escolaridad en colegios de gestión privada denominados “masivos” (Cueto, 2007), instituciones que reciben a sectores populares y clase media-baja que lejos están de ser instituciones de élite como las abordadas por otras investigaciones locales (Tiramonti y Ziegler, 2008). Resulta interesante cómo una entrevistada, Carolina, describió el prejuicio (y temor) que tenía de ir a una escuela pública. Y luego de realizar las prácticas se encontró con un mundo que no conocía y que le había gustado mucho. Expresaba:

Siempre fui a escuelas privadas, desde Jardín. Las prácticas siempre se hacen en un colegio estatal. Mi

miedo inicial era: ¿con qué me voy a encontrar cuando vaya a un colegio estatal? No lo conocía. Y una escucha que son malos, que los chicos esto; la verdad que unos chicos maravillosos. Ellos esperaban que yo les dé la clase. (Entrevista a Carolina, ISFD, Pilar)

Este testimonio nos interpela para pensar, como mencionamos anteriormente, en el papel de la formación para abrir mundos, para conocerlos y mirarlos críticamente sobre todo a través de una suerte de naturalización que se advierte al decir “siempre se hacen en escuelas estatales”. Al ofrecer como ámbito de prácticas solo a las escuelas estatales se abren preguntas acerca de la fragmentación del espacio social en Pilar ya que no se está ofreciendo un espacio de ruptura, de desnaturalización, de desidentificación,¹¹ una invitación a pensarse como docentes en formación en este territorio.

El caso de la universidad privada de Pilar sigue la misma lógica, pero a la inversa y con un aspecto que acentúa este problema. Lxs estudiantes (se trata de profesionales que realizan la formación pedagógica para obtener el título de profesoras, o bien estudiantes del último año de las carreras que dicta la universidad) tienen que realizar una observación y práctica en el nivel secundario y otra en el nivel superior. Esta última la realizan en la institución donde estudian. Para hacer la observación y práctica del nivel secundario son lxs propi@s estudiantes quienes buscan la institución. En su mayoría habitan el circuito socioespacial de la universidad, viven en urbanizaciones cerradas y sus hijxs concurren a colegios privados de élite. En muchos casos se trata de personas que se han mudado a Pilar hace pocos años y su círculo social está generalmente compuesto por familias de los colegios al que concurren sus niñxs. ¿Cómo resuelven dónde hacer la única práctica que se

11 Para más detalles sobre el concepto de desidentificación véase el Capítulo 2, de Nicolás Resnik.

les solicita? En esos mismos colegios y así es cómo el círculo se cierra volviendo al punto de partida. En los casos que no pudieran obtener acceso a un colegio, desde la universidad les consiguen un colegio privado con el que tienen vínculo. Pero, según los datos obtenidos durante la investigación, no es lo más habitual, ya que son los propios estudiantes quienes suelen gestionar el espacio para realizar sus propias prácticas. La Coordinadora de Práctica de la universidad relató que descartan las escuelas de gestión estatal por las siguientes razones:

En la escuela privada van, hablan con el director y ya se soluciona el problema. En la escuela pública hay otros requisitos administrativos que ya lo bloquean absolutamente. Tienen que ir a hablar con la inspectora, pedirle autorización. Y bueno [...] empieza un trámite que es más complejo. La inspectora tiene que hablar con la directora [...] Entonces [...] es más complejo el tramiterío. (Entrevista a Coordinadora, universidad, Pilar)

Es decir, la propuesta de prácticas de enseñanza en cada institución presenta un sesgo que tiende a reforzar la pertenencia al propio circuito, sin cuestionarlo, sin formular preguntas, como una suerte de naturalización. En el caso de la universidad (privada) esto se extrema llegando a niveles endogámicos.

Algunas de las cuestiones que se mencionan en los casos anteriores, también se repiten en Morón. Sin embargo, se observa que al mismo tiempo hay una intención de realizar las prácticas en contextos diversos. En la universidad, el profesor a cargo de la residencia se encontraba, al momento de realizar el trabajo de campo,¹² dando por segunda vez la ma-

12 La observación participante fue realizada durante el ciclo lectivo 2018.

teria. Al mismo tiempo, el alumnado de la carrera de Historia allí es pequeño,¹³ por lo que hay una sola cátedra. La única condición de la institución, por cuestiones administrativas del seguro, es que las prácticas se realicen dentro del distrito. El profesor elige llevar a lxs estudiantes a una sola institución y uno de los propósitos que explicita es que no sea su escuela. Aunque, al no recibir mayor orientación de la institución, se rige por recomendaciones de docentes conocidxs que terminan recortando el universo de posibilidades para la práctica. Desde que está a cargo como formador eligió colegios de gestión privada de la zona, aunque fue modificando las características de estos a lo largo de los años. El primer año, fue a una institución de gestión privada confesional, con cursos numerosos y costumbres tradicionales.¹⁴ En el segundo año, eligió un colegio confesional con una matrícula más pequeña y menor arraigo a los rituales. Por otro lado, consciente de esta situación, expresa su intención de poder mostrar la diversidad de escuelas de nivel secundario:

Por ejemplo, estamos yendo a una escuela de tipo privada, en este caso confesional, pero me gustaría que sea por dicotomías. Que el practicante pueda vivenciar privada-pública, confesional-laica, centro-periférico. Tengo una amiga profesora, compañera de acá, mi titular en la otra cátedra, que trabaja en [nombra la institución], en contexto de encierro, entonces hay una gran cantidad. También podría ser una escuela con alta dotación tecnológica y una escuela con escasos recursos. (Entrevista a Profesor de residencias, universidad, Morón)

13 En el año en que se realizó el trabajo de campo, solo tres alumnas estaban cursando la residencia.

14 Con fines analíticos, hemos tomado la denominación de costumbres tradicionales para dar cuenta de lo que el profesor resaltaba que sucedía en la escuela como por ejemplo que lxs estudiantes rezaban cuando entraban al colegio o se paraban cuando entraba al aula un adulto.

En el caso del instituto superior de formación docente, la búsqueda de escuelas se encuentra más regulada, ya que a principio de año las autoridades y lxs profesorxs de prácticas mantienen reuniones con supervisorxs de los otros niveles para conformar un listado de escuelas a las que pueden ingresar. Aunque esto podría parecer la puerta de entrada a las escuelas asociadas, sobre la base de los avances de la investigación, observamos que no es garantía para la realización de prácticas, ya que a pesar de que el cuerpo de supervisorxs puede autorizar, son lxs directorxs de las escuelas asociadas quiénes tienen la decisión final. Esto hace que lxs formadorxs cuenten con un listado de escuelas previamente acordado para que lxs estudiantes hagan las prácticas. En el caso particular de lxs estudiantes consultadxs (que cursaban el tercer año del profesorado), han realizado prácticas en distintas escuelas a lo largo de su recorrido en el Instituto, incluyendo escuelas de gestión privada. Lo que resulta una novedad, es que al dictarse la residencia por la noche, esta docente se contactó con escuelas secundarias comunes pero también con bachilleratos de adultos.¹⁵ En este sentido, podemos observar que desde este instituto superior de formación docente, y en el caso particular de esta docente, no solo se busca sino que efectivamente se ingresa a escuelas de distintos tipos de gestión y modalidad.

A modo de síntesis, en las tres jurisdicciones, se observa una dificultad en la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas. Asimismo, lxs estudiantes entrevistadxs relatan que en muchos casos son ellxs mismxs quienes se encargan de contactar a las instituciones donde realizan sus prácticas, situación que aparece con mayor frecuencia para quienes se forman en la universidad. En estos

15 Dado que existen múltiples experiencias de educación secundaria de jóvenes y adultxs, aclaramos que aquí nos referimos a los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS).

casos, la elección de las escuelas para las prácticas muchas veces recae únicamente en lxs formadorxs, con poca injerencia o participación de otrxs actorxs de las instituciones formadoras. Sin embargo, cuando las instituciones se comprometen con esta búsqueda, hay mayor probabilidad de contar con escuelas diversas para que lxs estudiantes realicen sus prácticas, en cumplimiento con la normativa vigente.

Trabajar y estudiar: Las prácticas como inserción laboral temprana

Como mencionamos en el apartado anterior, las trayectorias de formación no son lineales, como tampoco lo son los circuitos de inserción laboral. Como analiza Andrea Iglesias en el Capítulo 8 de este libro, en CABA lxs profesorxs principiantes (Menghini y Negrin, 2015) se insertan en el mercado laboral en muchos casos a través de escuelas de gestión privada, incluso antes de graduarse (Negrin y Bonino, 2015), ya que la normativa es más flexible allí que en las escuelas de gestión estatal.¹⁶ Analizaremos a continuación algunos elementos en relación a este fenómeno que se relacionan con las prácticas según las particularidades en cada jurisdicción analizadas.

En algunos casos de CABA, lxs formadorxs ofrecen a sus estudiantes realizar sus prácticas en las mismas instituciones en las que ya se encuentran trabajando y, en otros, son

16 En términos normativos, el Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley 13047) también señala que sus profesorxs deben estar tituladxs. Sin embargo, en los "usos y costumbres", como se observó en la investigación, es muy frecuente encontrar profesorxs que no están recibidxs. Situación que es avalada y autorizada por la Dirección General Educación Gestión Privada (DGE GP), como la autoridad competente que regula a estas escuelas conforme las políticas del Ministerio de Educación de cada jurisdicción. Hemos observado también que, en muchos casos, estxs profesorxs ingresan con el compromiso (incluso por escrito) de finalizar la carrera en un plazo determinado para poder conservar su puesto de trabajo.

lxs propixs estudiantes lxs que prefieren realizarlas en otras escuelas para adquirir mayor experiencia. Dado que la normativa y el estatuto docente en CABA no permite ejercer en las escuelas de gestión estatal sin estar tituladx, se trata de escuelas de gestión privada. También hemos observado que en los institutos superiores de formación docente de gestión privada esta situación es ofrecida por lxs propixs formadorxs como una doble posibilidad:¹⁷ realizar las prácticas para finalizar la carrera, cobrando un salario como docentes, y al mismo tiempo insertarse a trabajar en las aulas:

I:- Estábamos arreglando con mi Profesora de Prácticas y con la Coordinadora para entrar en algún colegio, y ya estaba casi todo armado. Pero de repente surge la oferta de un colegio a la Coordinadora de la carrera de Letras, pidiéndole algunx alumnx de cuarto año para ir a dar clases [...] Y entonces se descubrió que ya estaba en vigencia la posibilidad de que esas horas de trabajo se me tomen como horas de prácticas.

E:- O sea que fueron rentadas.

I:- Claro. Exactamente.

E:- Y eso, ¿es en el colegio en donde después te quedas trabajando?

I:- Eso. (Entrevista a Ian, ISFD, CABA)

17 En CABA a partir del 2014, se aprueban las "Pautas y recomendaciones para reglamentar el Campo de la Práctica Docente para Institutos de Formación Docente con Profesorados de Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior" (Res. 293/14) para la gestión estatal y privada, por la cual cada institución tiene la potestad de elaborar su propio "Reglamento del Campo de la Práctica Docente" acorde a sus características y necesidades.

Otras de las situaciones recurrentes cuando lxs entrevistadxs hacen sus prácticas en las instituciones de gestión privada, es que ingresan a trabajar en esas escuelas donde realizan sus prácticas, funcionando como la puerta directa de acceso a sus primeras horas de trabajo. De esa forma, lxs estudiantes finalizan sus prácticas para recibirse e ingresan al mercado laboral al mismo tiempo, con la complejidad que esto reviste, sobre todo en los casos que se trata de estudiantes jóvenes, donde también mencionan como problemático construir la autoridad docente frente al curso por la corta distancia de edad con sus alumnxs. Sumado a ello, también se plantea la problemática de estudiar y trabajar en la docencia tempranamente, porque dificulta la “organización” diaria aunque suma “experiencia”:

Primera vez que daba clase en secundario, cuarto año a la noche. Imaginate, eran todos pibes mucho más grandes que yo. Estudios Sociales Argentinos. Empecé a trabajar ahí, yo ya tenía cincuenta [por ciento de la carrera aprobada]. Porque, no sé si es un beneficio o una desventaja el hecho de poder trabajar sin el título. Es algo que me replanteo día a día. (Entrevista a Nahuel, ISFD, CABA)

A estas problemáticas de ser joven, ser estudiante e ingresar a trabajar tempranamente, se agrega la complejidad que reviste el factor del género:

Después, los primeros días de clase era casi imposible. Me chiflaban, me decían de todo, me pedían el celular. Se desubicaban mal (enfatisa), mal, mal, mal, mal, en cuanto a cuestiones referentes a mi físico. No sé, se entiende. Se desubicaban. La verdad es que me costaba mucho y encima sin experiencia. Imaginate que

caés sin experiencia a un lugar donde te chocás con la realidad así. Bueno. Lo traté de manejar como pude.
(Entrevista a María, universidad, CABA)

En el caso de Pilar, como en muchas otras regiones de la provincia de Buenos Aires, faltan profesorxs tituladxs para cubrir las necesidades del sistema educativo. Esto se ve acentuado en ciertas asignaturas y produce que en muchos casos lxs estudiantxs se inicien en los ámbitos laborales aún antes de haber realizado la residencia o incluso prácticas de enseñanza. Presentamos el caso de Eliana, una estudiante de cuarto año del Profesorado en Lengua y Literatura al momento de realizar la investigación. Eliana relataba que como en la zona faltaban profesores de Lengua, comenzó a trabajar cuando cursaba segundo año del profesorado. Con el tiempo fue incrementando las horas de trabajo llegando a tener en ese momento treinta y cinco horas repartidas en siete colegios diferentes. Por diferentes motivos, su carrera se había prolongado; entre ellos, por trabajar tantas horas. Ello generaba una dinámica que hacía que la carrera se extendiera aún más. Su primera experiencia laboral fue en un colegio privado; sin embargo (aún como estudiante) trabajaba en ambos tipos de gestión.

En Pilar, dada la existencia de circuitos socioeducativos diferenciados,¹⁸ la dinámica de incorporación temprana al ámbito laboral cobra ribetes particulares. Uno de ellos es que los colegios privados de élite (como toda otra serie de emprendimientos de diversos servicios: de salud, deportiva, comerciales, etcétera) están distribuidos en las mismas zonas de emplazamiento de countries, lo que lxs habitantes locales identifican como “el km 50” (Charovsky, 2013). El modo de acceder a estos colegios es exclusivamente con vehículo

18 Para más detalle al respecto véase el Capítulo 4, de María Magdalena Charovsky.

particular ya que no hay transporte público que llegue hasta ellos. Esto opera como modo no dicho de seleccionar el acceso de las personas. En el caso de Eliana accedió a trabajar en un colegio de élite porque previamente lo hacía en un colegio privado masivo en el que pidieron sus referencias.

Por ahí en esos lugares no te toman si no tenés auto. Algunas escuelas son de difícil acceso y si no tenés auto cuesta llegar. [...] No importa si sos egresado de la UBA sino que tengas el auto. (Entrevista a Eliana, ISFD, Pilar)

Victoria, una estudiante de Lengua Inglesa de la universidad privada, describe una referencia al mismo circuito. Trabajaba en un colegio bilingüe, al que había accedido por una compañera de la universidad.

V: Yo acá estudio a la mañana, al mediodía salgo un rato antes, me busca mi mamá y me lleva al colegio donde trabajo. Si hubiera estudiado en Buenos Aires, no podría hacer todo esto. No me darían los tiempos. Ya ahora es complicado. Puedo hacerlo porque mi mamá me lleva y me trae a todos lados. Si no fuera así, sería imposible.

E: ¿Por qué tu mamá te busca en la universidad y te lleva al colegio en el que trabajás?

V: Porque no hay nada para ir, tenés que ir en auto. No hay otra posibilidad de llegar, solamente en auto. (Entrevista a Victoria, universidad, Pilar)

Así como en este circuito tener vehículo es requisito casi exclusivo para acceder a los colegios de élite, nos interesa

mostrar los contrastes en Pilar y profundizar la pregunta acerca de lo que ofrece la formación al (no)mirar la conformación socioespacial del territorio y al (no)retomar las experiencias que realizan los estudiantes tempranamente en ámbitos laborales. Es decir, nos preguntamos ¿qué implica el *no* tomar de modo explícito como objeto de estudio y reflexión las características de desigualdad del espacio social?

El caso de Javier es radicalmente distinto. Este estudiante del Instituto trabaja en una escuela de gestión social:

Yo por ejemplo, con los chicos tengo Geografía de quinto año (en una escuela de gestión social), y bueno una de las últimas unidades es Sistema Urbano, la década de 1990, la privatización de espacios, la creación de espacios exclusivos. Entonces les preguntaba si alguno había ido al “Open Mall” [...] “Si yo fui” [...] y les preguntaba si consideraban que estaba hecho para la gente de Pilar. Entonces les digo: “Bueno, la próxima vez que quieran ir para darse cuenta si está construido para gente de acá pónganse una gorra y vayan. Y vienen el lunes y me cuentan cómo les fue”. Yo pensé que no iba a ir nadie, pero un pibe me dijo: _ “Profe, no me dejaron entrar”. Viste y te dicen si te sacas la gorra, entrás, pero el de Seguridad te va a estar mirando todo el tiempo, te sigue, no es joda, te sigue. Entonces salen cosas muy copadas porque ahí los pibes se dan cuenta. No pueden andar diciendo tenemos shopping. Uno no tiene. Uno tiene “La economía”, que es el supermercado de acá. Hay muchas cosas más que no están construidas para todos, esas cosas las tienen que entender. (Entrevista a Javier, ISFD, Pilar)

Este fragmento da cuenta de una experiencia valiosa que realiza Javier en su ámbito de trabajo al invitar a lxs alum-

nxes a leer críticamente el lugar que habitan. Sin embargo, estos inicios como profesorxs que realizan lxs estudiantes no son recuperados en la práctica. Ambas situaciones parecieran funcionar en circuitos autónomos: por un lado, la práctica; por otro, el trabajo. El dejar afuera estas experiencias (de modo sistemático, sin descartar que eventualmente puede surgir como “comentario casual” en alguna clase) hace que se pierdan importantes preguntas, problemas y complejidades de la formación.

En Morón, se observa que solo una de lxs siete entrevistadxs¹⁹ se encontraba trabajando en una escuela de gestión estatal de un distrito vecino. Cuatro contaban con trabajos no relacionados con la docencia y dos no trabajan. En ningún momento, según lo que manifestaron la estudiante y la docente, esta experiencia laboral se tomó para acreditar las prácticas. De lo analizado se deduce que si bien las prácticas no están asociadas a una inserción laboral temprana para este caso, delimitan el horizonte de expectativas laborales de sus estudiantes. Quienes se forman en el instituto superior de formación docente, se insertan en escuelas de gestión estatal. Sus primeros trabajos en este tipo de gestión suelen ser en otros distritos donde existe una mayor demanda laboral y es más fácil insertarse para lxs principiantes. En la universidad comienzan trabajando en escuelas privadas, generalmente recomendadxs por sus propixs docentes. Muchas veces también se insertan en la universidad, ya que existe una política sistemática de reemplazar a lxs docentes provenientes de la Universidad de Buenos Aires (que fueron lxs primerxs docentes con quiénes se formó el plantel) por egresadxs pro-

19 Se realizaron entrevistas a las tres estudiantes que cursaban la residencia de la carrera de Historia en la universidad privada y a cuatro de lxs catorce estudiantes del instituto superior de formación docente.

pixs, según cuentan las autoridades de la institución en la entrevista.

Tal como señalamos en trabajos anteriores (Charovsky y D'Angelo, 2011), las razones de esta inserción temprana —en el relato de lxs entrevistadxs— en las tres investigaciones son variadas: en la mayoría de los casos se trata de una necesidad económica y la búsqueda de una rápida inserción laboral con condiciones de salarización y cierta estabilidad, a veces asociada a lograr independencia económica de sus familias a la vez que acumular experiencia. Como observamos para CABA, otras investigaciones que trabajan con estudiantes en el conurbano bonaerense, también señalan que esta situación no siempre se relaciona con una necesidad económica del núcleo familiar (Charovsky, 2013). Muchas veces la “inserción laboral anticipada” es vista como una forma de adquirir experiencia para la tarea docente, adentrarse anticipadamente en las reglas del juego, como un desafío personal para adquirir más confianza en vista a la futura práctica profesional. Y que les permita “construir esos saberes experienciales en los contextos reales de actuación donde desempeñan las mismas tareas que los docentes que han completado sus estudios” (Negrin y Bonino, 2015: 190). Podemos decir entonces que para estxs jóvenes que todavía se encuentran en su formación inicial, transitar las aulas de la escuela secundaria no pasa inadvertido y les permite resignificar los contenidos aprendidos en la formación docente.

Ser primera generación en la familia en formarse en el nivel superior

Como mencionamos al comienzo de este Capítulo, dada la reconfiguración del sistema de nivel superior —signada por la obligatoriedad del nivel medio— mediante la expansión y transformación a la que asistimos en las últimas décadas,

ingresan nuevxs sujetxs, lxs primerxs en su familia en acceder a este nivel (Birgin, 2018). En estxs jóvenes, como ya mencionamos en trabajos anteriores (Iglesias y Southwell, 2019), observamos trayectorias formativas diversas. A los fines analíticos podríamos decir que encontramos tres grupos en nuestras investigaciones.

Un primer grupo conformado por quienes se formaron en institutos superiores de formación docente, y relatan sentirse alojadxs por estas instituciones a lo largo de su trayectoria formativa, como se profundizará en el Capítulo 4 de este libro. Aunque también plantean la dificultad de sostener y terminar la carrera por la particular intensidad de la cursada en los institutos superiores de formación docente, sobre todo para quienes estudian y trabajan. Así lo relata Malena al consultarle por su paso por la carrera en el instituto superior de formación docente: “un poco traumático [...] fue un peso bastante grande. Una presión por momentos [...] Pero lo sentí como intenso. Por eso también fui haciendo la carrera, haciendo pocas materias” (Entrevista a Malena, ISFD, CABA).

Dentro de este primer grupo, encontramos en CABA una particularidad que no aparece en las otras dos investigaciones que se retoman aquí. En referencia a estxs jóvenes de primera generación y sus prácticas, se observan ciertas dificultades con el contenido a desarrollar en las clases y los materiales disponibles para pensar la planificación, entre otros elementos que manifestaron lxs entrevistadxs. Veamos algunos ejemplos:

Y la verdad que me costó al principio, porque no me aprobaban todo lo que era la planificación. Porque [el Profesor de las Prácticas] me trató de positivista, de profesor del siglo XIX (risas). Sí, me barrió, me tiró. Y yo encima no tenía bibliografía para preparar [...] disponía de poco material, de poca bibliografía. Pero

mal. Y yo digo “con la nueva historia argentina no me alcanza, necesito algo más”. Así que pedí prestados algunos libros a [un compañero]. Y él sí, como cursó con otra cátedra [...] tenía un buen surtido de autores. Que la verdad, por ejemplo un Hobsbawm²⁰ yo no tenía en mi biblioteca (se ríe). Él sí (enfatisa) [...] Y la verdad que a partir del momento ese, sí, arranqué, porque no me la aprobaban [la planificación para las Prácticas]. Fui a la casa de él, le pedí todo, me llevé un pedazo de libros. Y ahí arranqué [...] Aparte no compraba tantos manuales, no estaba surtido. Ahora como uno entra en el mundillo de la docencia, estoy todo el tiempo actualizándome con los manuales. En esa época todavía no. (Entrevista a Caetano, ISFD, CABA)

Se observa aquí la posibilidad que el instituto superior de formación docente brinda, en tanto abre puertas posibles al conocimiento, que además aquí viene asociada a la posibilidad de compartir con otrxs ciertos materiales disponibles para una clase, por ejemplo. Del mismo modo, la sociabilidad profesional (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011), aparece con fuerza aquí, donde lxs colegas acercan recursos que estxs jóvenes muchas veces no tienen disponibles en su seno familiar.

Un segundo grupo transitó en primera instancia la experiencia de la universidad (Carli, 2012), y frente a la complejidad que revestía y ciertos mecanismos de expulsión (como la “excesiva burocracia”, en palabras de lxs entrevistadxs), decidieron optar por los institutos superiores de formación docente, instituciones que reconocen como más “hospitalarias” (Charovsky, 2013), y donde se sintieron acogidxs y acompañadxs, inmersxs en un ambiente de más cercanía

20 Eric J. Hobsbawm, reconocido historiador británico (1917-2012).

que les resultaba “familiar”. Es decir, a estxs jóvenes, que son lxs primerxs en su familia en acceder al nivel superior, las lógicas de la “vida universitaria” les resultan más ajenas que a quienes poseen familiares con estudios superiores. Precisamente, las universidades con más tradición (a las que asistieron lxs entrevistadxs) son las que más dificultad encuentran para desarrollar dispositivos y políticas que alojen a estos nuevos sujetos en el contexto de la reconfiguración (Rinesi, 2015). Sin embargo, algunas investigaciones muestran que el paso por la universidad no fue inocuo, y cuando llegaron al Instituto ya no eran lxs mismxs, ya que el paso por la universidad les facilitó el tránsito por el Instituto (Charovsky, 2013). Pablo, un estudiante de tercer año del profesorado de Historia lo relataba así:

Mi papá no terminó la primaria. Mi mamá terminó solo la primaria. En lo que respecta a mi familia en general, soy el primero que estudia algo así. [...] soy el único que decidió seguir estudiando una carrera. [...] Yo soy el mayor. Mi hermano dejó en la primaria. (Entrevista a Pablo, ISFD, Pilar)

En su caso, se quejaba del tipo de organización escolarizada del Instituto, pero al mismo tiempo le resultaba conocida y le permitía organizarse para estudiar y trabajar.

Otro de lxs entrevistadxs, Oscar, también fue el primero en su ámbito familiar en acceder al nivel superior. La escuela cumplió un papel muy importante en su vida frente a una familia con dificultades:

O: Mi mamá hizo primaria, pero no la terminó. Mi papá tampoco, pero terminó de grande, en adultos: la primaria y la secundaria hizo de grande.

E: ¿Tenés hermanos?

O: Sí, cinco hermanos. P: ¿Ellos estudiaron? R: Todos hicieron la primaria, y la terminaron, pero no siguieron la secundaria, se quedaron con la primaria. (Entrevista a Oscar, ISFD, Pilar)

Tanto Pablo como Oscar, al ser los primeros de su familia en estudiar en el nivel superior, no contaban con ciertos saberes implícitos, no dichos en las instituciones, mecanismos sutiles que pueden ser expulsivos (Ezcurra, 2011). Frente a ello, el tipo de organización de los institutos superiores de formación docente, así como la cercanía con lxs docentes y con lxs compañerxs resultaba un apoyo que contribuía a sostener la trayectoria.

Un tercer grupo, comenzó su formación en la universidad y logró avanzar/finalizar la carrera allí, no sin dificultades para permanecer, fundamentalmente asociadas a los saberes valorados por esta institución formadora. Para las familias de lxs entrevistadxs, el conocimiento porta un valor en sí mismo y se constituye en una estrategia que les permite mejorar su posición en el espacio social aumentando su capital cultural (Bourdieu, 2011). Para estxs jóvenes tiene enorme peso la necesidad económica de trabajar y estudiar. Precisamente, aquellxs que no tuvieron esa necesidad y sus familias pudieron solventar sus estudios son los que pudieron finalizar su formación en la universidad.

Como analizamos en trabajos anteriores (Iglesias, 2020), ante la complejidad que reviste para estxs jóvenes sostenerse en el nivel superior y finalizar la carrera, se observa como un elemento fundamental el apoyo de sus familias y la creencia de sus hogares en la educación superior y de allí que fueron incentivadxs para finalizar sus estudios. En los relatos citados se observa precisamente cómo el capital cultural y las

experiencias vividas en el seno familiar están fuertemente condicionadas por la disponibilidad de recursos materiales y culturales (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011). Es allí donde la institución formadora puede abrir otros mundos posibles para estxs jóvenes (Nicastro y Greco, 2009).

Conclusiones

En este Capítulo, buscamos problematizar ciertos desafíos actuales del campo de la formación docente. Por un lado, reflexionar acerca del rol que cumplen las instituciones formadoras en el tramo final de la preparación para lxs futurxs docentes: las prácticas o residencias. La particularidad y complejidad que reviste este momento de la trayectoria formativa de lxs estudiantes plantea múltiples desafíos a las instituciones formadoras. Por el otro, intentamos visibilizar la importancia de la formación docente para producir rupturas con lo conocido y ofrecer otros mundos posibles (Lorenz, 2019), junto a la reconfiguración de dicha formación, que se complejiza a partir de los circuitos por los que transitan lxs futurxs docentes. Para ello, buscamos poner en diálogo tres indagaciones realizadas en el seno del equipo de investigación, pero en distintos distritos: CABA, Pilar y Morón.

Del recorrido realizado, podemos concluir, en primer lugar, que en los tres casos se observa una compleja articulación entre las instituciones formadoras (ISFD y universidades) y las escuelas asociadas donde lxs estudiantes realizan sus prácticas docentes. En este sentido, observamos (a través las particularidades de cada jurisdicción) que, en general, lxs estudiantes no realizan sus prácticas en una diversidad de instituciones, sino en escuelas de un mismo tipo de gestión o modalidad. Este elemento suele estar asociado a que se trata de las escuelas que conocen lxs formadorxs, donde las insti-

tuciones no poseen participación en su elección. Asimismo, en muchos casos son lxs propixxs estudiantes quienes buscan las escuelas para realizar sus prácticas, lo que termina delimitando mucho el espectro posible de elección, ya que en general se dirigen a los espacios que ya frecuentan o conocen por su entorno. De esta manera, se plantea como uno de los grandes desafíos de la formación docente actual garantizar una formación integral de lxs futurxs docentes ligadas a una diversidad de situaciones escolares, buscando soluciones colectivas o a escala del sistema antes que individuales. Excluimos de este análisis la especificidad de las escuelas normales (en tanto unidad académica), que deseamos retomar en futuras líneas de investigación.

En segundo lugar, analizamos la complejidad y dificultad que reviste para lxs estudiantes sostener su formación y trabajar al mismo tiempo, sobre todo en aquellos casos que trabajan por fuera del sistema educativo. Particularmente, para quienes ya trabajan como docentes antes de graduarse, algunas instituciones formadoras les permiten acreditar sus horas de prácticas a partir de sus primeras inserciones laborales, aunque esto no se da en todos los casos. Asimismo, ingresar tempranamente al aula dificulta la tarea pedagógica dada la formación incipiente y la corta distancia generacional que poseen lxs principiantes con sus alumnxs, lo que constituye otro desafío de la formación docente actual.

En tercer lugar, entrevistamos a estudiantes que son primera generación en sus familias en acceder al nivel superior. Allí, encontramos particularidades en su trayectoria formativa, que varían según si transitaron por un instituto superior de formación docente, por una universidad o por ambos tipos de institución. La complejidad allí reviste en los modos en que las distintas instituciones reciben a estxs jóvenes o tienen una política que resulta expulsiva, como se observa más frecuentemente en las universidades tradicionales, a dife-

rencia de los institutos superiores de formación docente que suelen ser más hospitalarios con lxs estudiantes (Charovsky, 2013). Frente a este desafío observamos las formas en que las instituciones formadoras desarrollan dispositivos y políticas que logren convocarlxs y acompañar sus trayectorias, de manera de garantizar su derecho a la educación y la terminalidad de sus estudios (Rinesi, 2015). Allí, a la universidad se le suma otro desafío (Carli, 2012), que es el de reconocerse como formadora de lxs futurxs docentes, intentando pugnar contra la hegemonía de su tradición académica (Davini, 2015).

A modo de cierre, consideramos que el espacio de las prácticas y las residencias, columna vertebral de la formación de profesorxs de la escuela secundaria, se constituye como un lugar privilegiado para pensar en la apertura a otros mundos posibles rompiendo con la inercia de las trayectorias de vida y escolares previas de lxs estudiantes. Al mismo tiempo, es la lupa que permite visualizar uno de los caminos posibles donde las macropolíticas podrían operar en conjunto con las instituciones formadoras y escuelas asociadas para construir el desafío de la formación docente en general: la conformación de la formación de profesorxs (tanto en la universidad y específicamente en los institutos superiores de formación docente) como parte del nivel superior del sistema educativo, garantizando el derecho a la educación para todxs.

Bibliografía

- Anunziata, R. (2012). *La légitimité de proximité et ses institutions: Les dispositifs participatifs dans les municipalités de Morón, Rosario et Ciudad de Buenos Aires*. EHESS.
- Birgin, A. (coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM)/Mercosur.

- Birgin, A. (2018). ¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación docente en Ciencias Exactas. Krichesky, M. (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*, pp. 29-46. UNIFE.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, vol. 39, pp. 33-48. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. En línea: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410> (consulta: 15-07-22).
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Charovsky, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En línea: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4270> (consulta: 15-07-22).
- Charovsky, M. y D'Angelo, E. (2011). Ser nuevo en el sistema público o en el privado. Algunos relatos de las diferencias. *Revista Novedades Educativas*, vol. 247, pp.54-58. Noveduc.
- Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Prometeo.
- Davini, M. C. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007596.pdf> (consulta: 15-07-22).
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Iglesias, A. (2018). Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Iglesias, A. (2019). De relatos y experiencias. Elegir la universidad para formarse como profesor de la escuela secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 14, pp. 111-132. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. En línea: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/454> (consulta: 15-07-22).
- Iglesias, A. y Southwell, M. (2019). Paradojas de formarse como docente siendo 'recién llegados'. *Diálogo Educativo*, vol. 19, núm. 60, pp. 447-468. Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil. En línea: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24468> (consulta: 15-07-22).
- Kiler, M. (2022). Enseñar a enseñar: Un análisis etnográfico sobre la tarea de los profesores de residencia en un Instituto Superior de Formación Docente y una universidad del conurbano bonaerense. Tesis de maestría en elaboración. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós.
- Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc.
- Negrin, M. y Bonino, G. (2015). Iniciación anticipada en la docencia: Entre ser estudiantes y profesores. Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*, pp. 179-192. Noveduc.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Perazza, R. (coord.). (2011). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Aique.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS.
- Simons, M. y Masschelein J. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 28, núm. 39, pp. 1-22. Arizona State University. En línea: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146> (consulta: 15-07-22).
- Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. IIPE/Unesco/Siglo Veintiuno.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Normativa citada

Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020). Ordenanza 40593 y sus modificaciones. Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Recursos Humanos Docentes. En línea: <https://clasificaciondocente.buenosaires.gob.ar/pdfs/estatuto.pdf> (consulta: 15-07-22).

Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley 13047 y sus modificaciones). En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004747.pdf> (consulta: 15-07-22).

Ley 26206 de Educación Nacional (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En línea: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf (consulta: 15-07-22).

Parte 2
Subjetividades, territorios y redes en la
reconfiguración matricular del sistema formador

Capítulo 4

La formación de las subjetividades docentes en relación al territorio

Una dimensión (hasta ahora) poco visibilizada de la formación docente

María Magdalena Charovsky

Introducción

En este Capítulo abordamos el tema de la reconfiguración de la formación docente y las transformaciones que se manifiestan en la matrícula en relación con las características de un territorio específico: la ciudad de Pilar, en la provincia de Buenos Aires. Las ideas que proponemos aquí se desarrollaron en un estudio que realizamos hace una década. Una peculiaridad que nos interesa compartir es que, en un principio, pensábamos estudiar la formación de profesorxs en una región más amplia. Sin embargo, el proceso de la propia investigación nos llevó a tomar una decisión fundamental: recortar el referente centrándonos en el partido de Pilar. ¿A qué se debió esa decisión? A que identificamos a Pilar como un caso específico y único debido al tipo de transformación socioespacial que sufrió en las últimas décadas. De este modo, al indagar la formación docente en Pilar, no se trataba de pensarla en *un* lugar, cualquier lugar. Muy por el contrario, se trataba de dilucidar el modo en el que la conforma-

ción del espacio social influía en los procesos de formación docente, lxs sujetos y las instituciones. El corolario de esta decisión fue reconocer que este estudio no es generalizable sino singular, es un estudio de caso. Y que esa misma singularidad nos permitió introducir dimensiones poco abordadas en los estudios sobre formación docente hasta el momento. Así, el caso particular —justamente por serlo— nos permite luego pensar, tensionar, analizar la generalidad sin resignar su característica de idiosincrático.

La hipótesis que planteamos es que las trayectorias de formación de lxs estudiantes de profesorado estarían condicionadas por la desigualdad geográfica y su relación con el origen social y con la trayectoria escolar de cada unx de ellxs. A su vez, se produciría una configuración específica del sistema formador que podría reforzar las situaciones de desigualdad características de la zona, dando lugar a un tejido de circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales. Se trata de circuitos que presentan cierta porosidad que permite algunos intercambios entre ellos.

En este Capítulo presentamos, en un primer momento, algunas características propias del espacio social en Pilar, su comparación con otros distritos de la misma región educativa y algunos modos de leer cómo la transformación de las últimas décadas tiene incidencia en la matrícula de formación docente. Luego analizamos posibles vinculaciones entre formación docente y territorio en este espacio social específico. Los modos en que el espacio incide en la elección de la carrera, el ámbito de estudio y en la conformación de subjetividades docentes. Finalmente, cerramos el Capítulo con algunas conclusiones y nuevas reflexiones e interrogantes.

¿Por qué Pilar?

Esta investigación puso en evidencia una particularidad: el territorio en el cual se desarrolló. La elección de la ciudad de Pilar responde a que ha sufrido transformaciones sociales profundas en los últimos años. Se trata de cambios que cristalizaron, por un lado, en una configuración social polarizada y, por otro, en un crecimiento demográfico notablemente superior al de otras localidades de la misma región.¹ Ello nos ha llevado a preguntarnos si estos procesos han incidido en la formación docente y de qué modo. Así, Pilar se transformó en un analizador privilegiado para estudiar este problema.

Al momento de realizar este estudio (2011), Pilar contaba con doce instituciones de nivel superior: dos institutos superiores de gestión estatal provinciales (uno de formación docente y otro de formación técnica) y también cinco institutos de gestión privada. Además, en ese tiempo, se habían instalado tres sedes de universidades estatales: una de la Universidad de Buenos Aires, otra de la Universidad Tecnológica Nacional dependiente de Campana y una sede de la Universidad Pedagógica (provincial). Por otro lado, en Pilar existían dos sucursales de universidades privadas, una de ellas con varias décadas de instalación. De ese universo, para esta investigación seleccionamos dos instituciones: un instituto superior de gestión estatal y una universidad privada, ya que contaban con las carreras elegidas: profesorado de Lengua y Literatura o del área de Ciencias Sociales.

1 A modo ilustrativo, presentamos datos de los partidos de mayor y menor crecimiento demográfico en la misma región educativa: Pilar y Zárate (en un período de treinta años, entre 1980 y 2010). Pilar pasó de tener 84.924 a 299.077 habitantes. Zárate, por su lado, en el mismo período pasó de 75.848 a 114.269 habitantes. En el año 1980, ambas ciudades tenían una población similar. Sin embargo, en esos treinta años, el crecimiento demográfico de Pilar fue del 252,17% y el de Zárate del 50,65%.

Matrícula y subjetividad

Decíamos que los datos demográficos ponen de manifiesto el alto índice de crecimiento de Pilar en relación a otros distritos de la zona, lo que actúa de modo particular en las instituciones formadoras de docentes. Al momento de realizar este relevamiento, la matrícula del Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Zárate era de alrededor de trescientos estudiantes, mientras que en el caso de Pilar superaba los mil cien estudiantes. Según un estudio realizado por María Cristina Davini, el promedio de estudiantes por institución en el nivel superior no universitario (NSNU) en la provincia de Buenos Aires era de trescientos alumnos (Davini, 2005). Ese es el caso de Zárate, cuya población, además, ha crecido al ritmo del promedio provincial. Sin embargo, Pilar se presenta como un caso excepcional tanto por su crecimiento demográfico como por el modo en que esto incide en las instituciones formadoras de docentes. Asimismo, se manifiesta en modos de vivir la experiencia en las instituciones, en ciertas condiciones para el estudio y la enseñanza (por ejemplo, aulas superpobladas).

El propósito de presentar estos datos es simplemente ofrecer un contexto, ya que aquí nos interesa profundizar en una cuestión menos visibilizada a la hora de analizar la matrícula: su composición en relación a este espacio social particular y la constitución de subjetividades.

En Pilar, se han superpuesto dos lugares diferentes que delimitan modos de circulación diferenciados y establecen fronteras simbólicas que conforman marcas de desigualdad. Las formas de percibir, habitar y usar (o evitar) esos espacios por parte de lxs sujetxs, dan cuenta de la posición social y de las formas de representar el espacio y a sí mismxs en él. ¿Cómo incidieron esos procesos, esas transformaciones urbanas, en la experiencia vivida por lxs estudiantes de pro-

fesorado? ¿Qué relación guardaban esos fenómenos con la elección del ámbito de estudio, con las instituciones formadoras y con sus expectativas futuras inserción laboral?

La configuración de la formación de profesorxs en Pilar

En este apartado, abrevamos en los datos y análisis sistematizados en la investigación que dio lugar a la tesis de maestría.² Allí, realizamos dieciséis entrevistas a estudiantes y dos entrevistas a personas a cargo de las instituciones (al citarlx, sus nombres han sido cambiados para preservar su identidad). A medida que lo desarrollamos, vamos haciendo la “presentación” de algunxs entrevistadxs e intercalamos fragmentos de las entrevistas. Estas fueron acompañadas de un pedido: que cada estudiante graficara el espacio social que recorría habitualmente. Finalmente, organizamos los referentes teóricos en tres ejes: las trayectorias educativas, la dimensión territorial y la configuración del sistema formador.

Eje 1. Las trayectorias escolares, educativas y de formación

Partimos de definir las *trayectorias* como los itinerarios personales que se desarrollan en determinados contextos sociales, culturales y territoriales; las experiencias vividas por lxs sujetxs en sus ámbitos específicos permitirán la constitución de la subjetividad. El estudio de las trayectorias alude al complejo problema de la imbricación entre lo social y lo subjetivo. Los itinerarios no son solo individuales, se desarrollan en configuraciones sociales mediadas por las instituciones (Jacinto, 2009). En el contexto particular que aborda este estudio, se han ido conformando circuitos diferenciados

2 La tesis en la que basamos este Capítulo es: Charovsky (2013).

de circulación que condicionarían las trayectorias personales y formativas. Lxs sujetxs *eligen* ciertos recorridos y *omiten* otros en función de lo que consideran posible, adecuado o permitido. Para analizar esta situación acudimos al concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, particularmente para pensar simultáneamente los *habitus* del pasado y del presente (aquel que se conformó vinculado a las condiciones sociales del pasado y el que se conforma hoy). A su vez, los modos en que opera estableciendo lo permitido y lo no permitido, aquello que *le es permitido/se permite* unx sujetx, conformando autoexclusiones sutiles, “*sabias decisiones*”. Este concepto y el de *autocoacción* (Eliás, 1990) nos permiten pensar en los fenómenos de reconocimiento de lugares y posibilidades a partir de la internalización de pautas que (en su origen) han sido externas. Estos procesos darían lugar a la conformación de *circuitos de evitación* (Birgin, 2000), que operarían como espacios diferenciados de circulación y habilitarían experiencias también diferenciadas.

Tomemos el caso de Carolina,³ que decía lo siguiente:

R: Me llamaron de una escuela bilingüe. Y ni siquiera fui a la entrevista.

P: ¿Por qué?

R: Creo que no me sentiría cómoda. En el sentido del desfasaje que hay entre un chico que vive una realidad completamente distinta a la que yo puedo manejar. Porque es un mundo diferente el de los chicos de las

3 Al ser entrevistada, Carolina tenía 23 años y cursaba el cuarto año del Profesorado en Lengua y Literatura. Decidió estudiar en Pilar por la dificultad que le hubiera supuesto desplazarse a CABA. Originalmente, le interesaba estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, pero descartó desde el principio esta opción por considerarla inviable. Vivía con sus padres en un barrio alejado del centro de Pilar. Cursó su escolaridad en colegios privados masivos (Cueto, 2007).

escuelas bilingües. Y si uno no puede hablar el mismo lenguaje que el alumno está un poco perdido también. Me sentiría mejor manejándome en un ámbito distinto, donde sí conozco las realidades, puedo ver qué va a necesitar el alumno, qué le va a interesar.

P: ¿Cuáles son las realidades que decís que no conocés?

R: Y [...] viven en un country, para empezar. Es una realidad que no conozco. Esos chicos, por lo que sé, porque tengo una amiga que trabaja en una escuela bilingüe, viajan muchísimo a muchos lados y tienen un conocimiento bastante amplio con respecto al mundo y cuentan sus experiencias en EE. UU., en Europa. Ella se siente más cómoda con esos chicos, yo no. Con la tecnología nueva que ellos traen. Manejan otro idioma más que el castellano.

P: Y lo que decís de las realidades que manejas. ¿Cuáles serían esas realidades?

R: Y más de barrio. Más de barrio, digamos, que no es privado.

Carolina parece identificar distancias sociales agravadas por la *inversión* de la posición de docente que podría representar un lugar de *desventaja* relativa en la relación pedagógica; contraria a la figura de profesorx como “poseedorx de conocimiento”, propia de las primeras etapas en la historia de la formación de profesorxs (Birgin y Pineau, 2015) y que aún perdura en las representaciones sociales. Vemos así que los itinerarios de formación, y la percepción de “lugares so-

ciales”, condicionarían los ámbitos que los sujetos “elegirán” para trabajar.

Bernard Lahire resignifica la idea de *habitus* al proponer que el actor habita una *pluralidad* de ámbitos y posee un stock de esquemas de acción (Lahire, 2004). Estos se activan a partir de desencadenantes que provienen de las situaciones del presente. La configuración actual convoca los esquemas incorporados en el pasado; pero activa solo algunos. Ello implica una *actividad selectiva* por parte de cada sujeto. Carolina elige, descarta y asume un lugar en relación a cómo se auto-percibe en ese espacio social.

Una preocupación en la investigación fue indagar las experiencias de lxs estudiantes de profesorado en su trayectoria escolar y cómo inciden las *desigualdades*, a través de la escolaridad de “baja intensidad” (Kessler, 2006) de los niveles anteriores del sistema al iniciar el profesorado. ¿Qué sucede cuando lxs estudiantes han tenido trayectorias cuyas experiencias de conocimiento (Carli, 2012) han estado marcadas por la “baja intensidad”, cuando no han logrado hacer propio el *habitus* de estudiante? En relación a ello, Pablo⁴ relató su trayectoria escolar de la siguiente manera:

[...] Fue la peor secundaria para mí que pueda existir, malísima. Directivos malísimos, profesores malísimos, faltaban todos. Faltaban siempre. Yo no me acuerdo qué tuve en primer año de Lengua. No me acuerdo qué tuve en Filosofía. No me acuerdo qué tuve en Historia en segundo año. Estaba de licencia, vino una suplente y también

4 Pablo es otro de los entrevistados, un joven de 24 años que cursaba el tercer año del Profesorado en Historia y realizó toda su escolaridad en escuelas públicas. Vivía en una localidad que pertenece al partido de Pilar. Provenía de una familia pobre. Era el único que estaba realizando estudios de nivel superior. Antes de comenzar a estudiar en este instituto, realizó el CBC en Escobar y el primer año de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

licencia. Tuve muy pocas materias en que los profesores iban todos los días.

Son condiciones institucionales que hablan del tipo de experiencia escolar y de la experiencia de conocimiento (Carli, 2012) que se habilitó. La reiteración del “no me acuerdo” pareciera expresar que la escuela le ofreció escasas oportunidades de interacción con el conocimiento. Al reflexionar sobre su experiencia en el nivel polimodal y en el CBC,⁵ relata que tuvo que compensar, por sus propios medios, aquello que no le garantizaron.

Y yo sabía mucho más, a veces, que los docentes. Y (en la escuela) quería hablar con los docentes de algo serio, ponerle con la de Geografía, yo quería hablar acerca de la formación de las montañas, ya que estábamos hablando de la geografía. Y la profesora se ponía a hablar de que había salido a bailar el sábado. No le miento, eh. ¡De que había salido a bailar! Y cuando yo decía eso, me respondía: “Tranquilo, ellos no saben”. Como que mis compañeros no sabían eso, entonces no iba a darlo. Ese nivel de profesores tenía yo. Muchas cosas de la secundaria las tuve que aprender por mi cuenta, leyendo por mi cuenta. Después me costó mucho cuando quise ingresar al CBC. [...] Cuando terminé el secundario intenté hacer el CBC de Historia. Porque yo desde noveno quería ser profesor de Historia. [...] Y en el 2005 fue cuando empecé el CBC. El secundario lo pasé así, como alambre caído, sin problemas. Los profesores faltaban y te ponían un siete. Después llegué al CBC y tenía Sociología, y cuando empezabas a

5 El Ciclo Básico Común (CBC) corresponde al primer año de las carreras de la Universidad de Buenos Aires.

ver todo ese nuevo ámbito: el marxismo, la dialéctica hegeliana y un montón de cosas así, uno dice: “¿Dónde estaba esto cuando yo estudiaba?” [...] Entonces lo tuve que aprender por mi cuenta, como Sociedad y Estado, que era un montón para leer. Me costó muchísimo, pero lo hice. [...] El CBC [lo cursé] en una sede que había en Escobar. Entre el 2005 y el 2006 hice el CBC. Pero bueno, aprobé todas las materias menos Economía, que la hice al otro año. Pero fue *motu proprio* quedarme a leer hasta muy tarde. [...] Y con eso pude aprobar el CBC, pero no por la base que la secundaria me pudo haber dado.

Pareciera describir su relación con el conocimiento como una relación de extranjería. Nos interesa retomar los aportes de Bernard Charlot (2007) quién sostiene que al hablar de saber, necesariamente nos referimos a una *relación* con el saber, que implica además una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. El saber es producto, al mismo tiempo, de relaciones epistemológicas y de relaciones sociales porque los sujetos nacen en un mundo estructurado y reglado. Así, ocupar cierta posición en las relaciones sociales implica estar autorizado a ciertas formas de saberes. A su vez, estas formas de relacionarse con el saber implican también una relación identitaria ya que “aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros” (Charlot, 2007). Frente a todo lo que le negó la experiencia escolar, Pablo se construyó a sí mismo y obstinadamente, contra toda predicción, reconstruyó su propia relación con el saber. Su experiencia escolar empobrecida lo interpela y lo lleva a pensarse en futuras relaciones de ense-

ñanza como profesor, a posicionarse desde otro lugar, enseñando y ofreciendo lo que él no recibió.

El paso de Pablo por la Facultad de Filosofía y Letras muestra dificultades de diferente orden. Algo que se vislumbra en la cursada del CBC toma más densidad en la facultad: las dificultades de orden académico.

Después empecé la carrera, en Filosofía y Letras. Pero estuve un cuatrimestre solo. Vi que la distancia era muy larga, el trabajo no me dejaba porque en ese momento trabajaba ocho horas en un aserradero. No podía estudiar mucho. Hice dos materias, pero aprobé raspando una y la otra no la aprobé. Y dije: “¿Llegaré?”. Y ahí empecé a entender que en la universidad tenías que tomarte muchísimo tiempo, dedicarte demasiado a ello. Y me dijeron que se había abierto una inscripción para el Profesorado de Historia en este instituto. Y cuando me enteré dije: “Buenísimo, me queda a un colectivo de distancia”.

Las distancias fueron un aspecto recurrente que mencionaban los entrevistados. Identificamos dos aspectos, las referidas al *espacio físico* (en este caso el señalamiento de la dificultad que implicaba sostener a lo largo de la carrera importantes desplazamientos). Sin embargo, también aparecen las *distancias de orden simbólico*, que aluden a las desigualdades producto de las condiciones y posibilidades que ofreció la escolaridad y la relación con el saber, así como el capital cultural.

Otra entrevistada, Catalina,⁶ vivía en un country de la zona de Pilar, es abogada al igual que su padre y su mamá

6 Catalina es abogada. Tenía en ese momento 36 años. Estudió en una universidad pública en la provincia de Santa Fe. Toda su escolaridad la realizó en colegios privados masivos. Hace algunos años

es maestra. Hizo su carrera en una universidad pública en la provincia de Santa Fe. Toda su escolaridad la realizó en colegios privados masivos⁷ (Cueto, 2007). Al igual que Pablo considera su escuela secundaria como “mala”. Reflexiona acerca de cómo incidió esta base endeble en los inicios de su carrera universitaria y sostiene que pudo superar las dificultades recurriendo a ciertas habilidades. Agregamos nosotros, que más allá de las falencias de la escolaridad, el capital cultural familiar le permitió sobrellevar las dificultades.

P: ¿Cómo fue la transición del secundario a la carrera?

R: Un montón de falencias. Sobre todo, desde mi secundario. A mí lo que me costó, cuando empecé Derecho [...] Me pasaba que no tenía capacidad de interpretación, me costaba mucho extraer las ideas, me costaba interpretarlas. Después lo adquirí con la práctica. Me costaba mantener la concentración en clase. Todo era eso. Analizar [...] Yo comparaba [...] En Rosario un colegio muy bueno es el Superior de Comercio, o por lo menos era en esa época. Tenía compañeras de primer año de Derecho, que a mí me sorprendía [...] Al sexto mes ya nivelamos, pero cuando arrancamos primer año ellas de una lectura, iban sacando de la charla la idea. Yo no sabía, no podía, me costaba mucho. Y, de hecho, los primeros parciales fueron memorización pura. Y tenía excelente, diez, porque yo repetía tal cual lo que decía el libro.

se había mudado a Pilar por el trabajo de su marido y vivía en un country. Acababa de comenzar a cursar la formación pedagógica en una universidad privada de Pilar.

- 7 Carla del Cueto desarrolla una categorización de instituciones educativas a las que los sectores medios altos, residentes de las nuevas urbanizaciones, envían a sus hijos: colegios de estilo de excelencia, de estilo vincular y de estilo masivo.

Catalina sufrió el cambio al iniciar la universidad por el tipo de experiencia de conocimiento que le había ofrecido el colegio secundario: básicamente, repetir información de memoria (Edwards, 1993), es decir, una escasa relación con el saber (Charlot, 2007). Inició su carrera sin poder leer e interpretar textos, sin poder ordenar ideas propias sobre las lecturas. Reconoce esto como un importante obstáculo en términos de apropiación de conocimiento.

En síntesis, tanto Pablo como Catalina (así como otros estudiantes) describieron su paso por la escuela secundaria (refiriéndose a su experiencia de conocimiento) como pobre o deficitaria. Estas ideas nos permiten pensar por qué estas experiencias con el saber que relatan produjeron marcas distintas en cada uno de ellos. ¿A qué se debe esta diferencia? Radicaría en la *combinación* de distintos elementos, en cómo traman esas experiencias con la historia personal, la posición social, lo que los docentes esperaban de sus alumnos. Así, cuando en la trayectoria se combina el paso por una escuela cuya función de transmisión de conocimiento estuvo deteriorada y el capital cultural familiar del sujeto era restringido, tendió a producir condiciones adversas para avanzar en la trayectoria de formación profesional. En cambio, en otros casos como el de Catalina, el capital cultural familiar consiguió contrarrestar la situación de una escuela secundaria empobrecida. En casos como el de Pablo, esto provocó interrupciones en la trayectoria de formación profesional, los estudiantes iniciaron una carrera que luego dejaron. A pesar de ello, esas interrupciones (en la medida en que los sujetos no se desalientan y continúan otra carrera) también pueden ser interpretadas como prácticas productivas, como búsquedas para concretar su proyecto de formación, como usos tácticos en condiciones que les fueron adversas.

Vale la pena señalar, sin embargo que entre los entrevistados también hubo casos que valoraban su escuela secunda-

ria en términos de experiencia y de relación con el saber, en definitiva, por lo que les aportó en su formación. Presentamos, en esta línea, el caso de Gabriela, quién había concurrido en la EGB a dos instituciones de gestión privada. Al iniciar la educación polimodal pasó a una escuela pública porque donde realizó el tercer ciclo, no contaba con este nivel. Así se refiere a esta escuela.⁸

Después entré en la Escuela [...] Ahí hice tres años de Polimodal, en la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. Estuve muy conforme con la educación pública que recibí. Creo que eso también me influyó mucho en estudiar Ciencias Sociales. Es una escuela, que si bien es pública, contaba con salas de Informática, tres salas, biblioteca, sala de video, gimnasio techado, un bufet, una fotocopidora, un equipo de Dirección y un Director que es muy comprometido con la educación pública, un equipo docente [...] los docentes muy comprometidos. [...] Yo realmente sentí que ahí aprendí y que si era su objetivo crear dudas y crearme preguntas, lo lograron.

Estas expresiones contrastan con la experiencia que relataban Catalina y Pablo de su paso por el Polimodal. Sin embargo, tanto Pablo como Gabriela, vivían en la misma localidad de Pilar mientras cursaban esta etapa y ambos realizaron el Polimodal en escuelas públicas. ¿Por qué las experiencias que relatan son tan distintas? ¿A qué se debe? Aún sin tener respuestas precisas a estos interrogantes, podemos conjeturar

8 Gabriela, de 25 años, vivía en Del Viso, una localidad perteneciente a Pilar. Realizó parte de su escolaridad en un colegio privado masivo. Luego finalizó el Polimodal en una escuela pública. Un año antes de la entrevista había formado su familia y se había mudado a la zona céntrica de Pilar. Así, el vivir cerca del Instituto agilizaba sus tiempos de estudio. En ese momento era estudiante de cuarto año del Profesorado en Historia.

que reflejan espacios institucionales que ofrecen posibilidades muy diferentes de subjetivación. El problema es que se trata de opciones desiguales, no diversas. La desigualdad no logra explicarse únicamente por la variable pública-privada, en el interior de cada subsistema, sino que hay matices. En el caso de Gabriela, la escuela polimodal le permitió tener experiencias potentes en su formación. En el caso de Pablo, fue una experiencia empobrecida.

Estos casos nos conducen a pensar en los *modos de hacer* por parte de lxs sujetxs que, tácticamente, fueron encontrando caminos. Un nudo conceptual en este trabajo consiste en pensar la tensión entre los aspectos productivos de las prácticas y el *habitus*. Michel de Certeau diferencia *estrategia de táctica*. La primera alude a quién posee un lugar propio a partir del cual establecer relaciones. Por el contrario, la táctica no cuenta con un lugar propio, “no tiene más lugar que el del otro” (Certeau, 2000). Quién recurre a la táctica es quien carece de un lugar propio y de poder, y por eso hace uso de los lugares establecidos por otros. En ese uso identifica *modos de hacer* que implican astucia, picardía, el aprovechamiento del instante. Quién, en cambio, posee el lugar propio, entendido como capacidad para delimitar un campo y establecer las reglas (es decir, ejercicio del poder) es aquel que recurre a la estrategia. Ello no implica que quienes hacen uso de esos espacios definidos por otros lo hagan de un modo pasivo. Al contrario, en el hacer de la táctica, hay acciones productivas. En las prácticas invisibles, clandestinas, soterradas, está el valor de la táctica, del que no tiene el poder de diseñar, pero sí el de usar esos espacios para lograr su propio proyecto.

Así, Pablo y Oscar (otro entrevistado, que presentaremos más adelante) eligieron ciertos empleos, descartaron otros lugares de estudio, tomaron decisiones para *crear las condiciones* de posibilidad de su proyecto formativo y profesional. Cuando llegaron al profesorado ya habían recorrido un

camino, ya no eran los mismos que cuando comenzaron su primera carrera, habían incorporado aspectos del *habitus* académico. La formación es un proceso profundo y complejo que no se limita a la trayectoria escolar y educativa. El proceso de formación de cada estudiante entrama sus experiencias con la propuesta de la institución formadora dando lugar a recorridos variados e idiosincráticos.

Un aspecto que cobró relevancia a lo largo de la investigación fue la *cuestión de género*.⁹ Las decisiones y el desarrollo profesional de las mujeres estaban impregnadas por esta condición y por ser esposas y madres. El género afectaba las trayectorias a través de postergaciones o dejar proyectos inconclusos. Además, estaba naturalizado por parte de las propias entrevistadas, ya que lo describían como algo que *les* sucedió, incluso como justificación de las postergaciones, pero sin problematizar que estas decisiones respondían a su condición de mujeres. Este aspecto está presente en las entrevistadas sin diferenciar clase social o situación de vida. Probablemente, hoy la conciencia sobre estas experiencias sea otra.

Finalmente, el tipo de *organización institucional* también influye en las trayectorias. La mayoría de lxs estudiantes del instituto interrumpió otros estudios en universidades nacionales. Sin embargo, luego de ese paso llegaron al instituto y avanzaron en el profesorado. Podríamos interpretar que el formato secundarizado y, por lo tanto, familiar y conocido, les resultó más amigable, además de lo mencionado antes: ya contaban con experiencia en el nivel superior. Este tipo de formato institucional presentaría entonces dos caras opuestas, por un lado, infantilizaría a los estudiantes (Birgin y Pineau, 1999); por ejemplo, demandando tiempos de cursada

9 Solo hacemos mención a esta dimensión. No fue profundizada en la tesis. Se recomienda ver el Capítulo 7 de este libro.

difíciles de sostener. Por el otro, en ciertos casos podría funcionar como un dispositivo de hospitalidad en la medida en que se ofrece un formato conocido por el que resulta más sencillo transitar.

Eje 2. La relación con el territorio

Ahora bien, las trayectorias no se desarrollan en *cualquier* lugar. Han surgido nuevos enfoques en la antropología urbana (disciplina en la que hemos abrevado), que pasaron de considerar el espacio urbano como “telón de fondo” a su problematización, y a la necesidad de estudiar las configuraciones espaciales (Segura, 2015). Esto implica reconocer el poder de agencia del territorio, su incidencia en la producción de subjetividades, la mutua relación entre lxs sujetxs y los espacios sociales. Michel de Certeau diferencia *lugar* — que alude al orden establecido, a la configuración de posiciones— de *espacio*, que es lo practicado, lo percibido por unx sujetx. Nos preguntamos entonces, cómo incide este territorio en las trayectorias de lxs sujetxs. ¿Cuáles son las maneras en que lxs estudiantes con sus prácticas transforman esos lugares en espacios?

En el caso de Pilar, los cambios socioespaciales que ha sufrido la zona establecen jerarquías y marcas de desigualdad. El trazado define y asigna posiciones y las subjetividades se van definiendo en esos trazos. ¿Cómo han incidido las transformaciones urbanas en la experiencia vivida en esos espacios?

Tomemos el caso de Carolina, ella vivió siempre en Pilar y es testigo de las transformaciones que ha sufrido. Describe los cambios en Peruzzotti, el barrio en el que vivía su mamá y donde ella realizó sus prácticas, también refiere los cambios en el barrio donde vive actualmente. Estos lugares como cronotopos (Arfuch, 2005) dan cuenta, en el relato de su ex-

perencia, del paso del tiempo que alteró los lugares y del cambio en su propia relación con ellos y con sus habitantes. Por otro lado, señala *otros* cambios que construyen una mirada “desde afuera” que no se condice con lo que cotidianamente experimentan quienes habitan los barrios de Pilar y quedan ocultas para las miradas externas.

Yo viví siempre acá y siempre en el mismo barrio. Había muchos terrenos vacíos y ahora empezaron a hacer departamentos. Más desde que llegó el supermercado que no estaba. Ahí se empezó a poblar.

Cuando hablo con gente que no es de Pilar, te dicen: “Ay, porque Pilar es tan lindo”. Y no es tan lindo Pilar, lo que pasa es que conocen la parte de los countries que están por Panamericana. Lo que es Pilar barrio, no es lindo: muchas falencias, muchas deficiencias, se inunda, hay muchas calles de tierra [...] Cuando hablaba con amigos de Capital me decían: “Ay, vos sos recheta, porque vivís en Pilar”. No, mi calle recién este año la asfaltaron, con ese asfalto que ni cordones tiene. Es un “barrio, barrio” donde vivo. Como que no se conoce Pilar. Quedó oculto detrás del country.

Pilar sufrió un crecimiento veloz que trajo aparejadas el establecimiento de fronteras simbólicas. Se han yuxtapuesto capas a lo largo del tiempo, superponiendo dos lugares diferentes y delimitando las circulaciones en el espacio social. Por un lado, el trazado histórico de la ciudad y su ampliación a barrios periféricos; y por el otro, la aparición de las urbanizaciones privadas cercanas a la autopista.¹⁰ Esta última, limita

10 En la Argentina, el fenómeno de suburbanización —específicamente, en el caso Pilar— ha sido estudiado por Maristella Svampa (2001), quien establece diferentes períodos. A finales de la década

la circulación a ciertos transeúntes, expulsando a otros. La condición de uso de la autopista es el vehículo particular. Los recorridos en transporte público dibujan otros recorridos. Estos cambios están dando cuenta de un fenómeno que se ha estado produciendo en las últimas décadas: la conurbación del territorio (Caride, 1999). Estos elementos nos permiten pensar las formas de percibir, habitar y usar esos espacios por parte de lxs sujetxs. La circulación por ciertos lugares, el tipo de uso de los espacios, dará cuenta de la posición social y de las formas de representar el espacio y a sí mismos a través de su apropiación o su evitación. ¿Cómo incide en lxs estudiantes las formas de percibir y habitar ese espacio social? ¿Qué relación guarda con las instituciones formadoras?¹¹

En su último libro, Richard Sennett recupera dos significados diferentes que tuvo el término *ciudad* desde las primeras épocas del cristianismo: “por un lado, el del lugar físico; por otro, el de una mentalidad compuesta de percepciones,

de 1970 comienza la segunda etapa con el boom inmobiliario de esos años, producto de la expansión de la exitosa clase media-alta ligado a lo que se denominó “plata dulce”. Los propietarios comienzan a competir, a mostrar su posicionamiento a través de las construcciones que realizan. Comienza a tener peso la vigilancia privada que ofrecían los *countries*. En la etapa que comienza a finales de la década de 1980 el modelo pasa a ser residencial, más que aquel modelo de casa de fin de semana. Inciden en este cambio la expansión de las vías de acceso y de las ofertas de comercialización. El crecimiento en este período ha sido abrumador. Svampa cita para ilustrar que, en 1994, había 1450 familias asentadas en este tipo de urbanizaciones en el Gran Buenos Aires. En 2000, llegaban a 13500 familias. Así, Pilar se ha convertido, en las últimas décadas, en ejemplo paradigmático de este tipo de proceso de transformación socioespacial (Svampa, 2001).

- 11 En los últimos años, se ha desarrollado una nutrida investigación social y socioeducativa en la zona de Pilar. Alfredo Garay analiza el impacto que los cambios en la economía han producido en los espacios y sus usos sociales que implica una nueva conflictividad social ligada a la falta de integración de los diferentes sectores sociales y a su coexistencia en circuitos de circulación diferenciados (Garay, 1999). Svampa recurre a la idea de fragmentación urbanística, social y política para analizar las transformaciones en Pilar. Explica que se ha producido un desplazamiento del modelo europeo de “ciudad abierta” a un régimen de “ciudad cerrada”, propio del modelo estadounidense y caracterizado por la ciudadanía “privada”. Plantea que el modelo de socialización “burbuja” rompe con el ideal integrador de la escuela pública (Svampa, 2001).

comportamientos y creencias. El francés fue la primera lengua que hizo patente esta distinción mediante dos palabras diferentes, *ville* y *cité*” (Sennett, 2019). Así, señala la diferencia entre el medio construido y las maneras en que las personas viven allí. Y agrega:

Podría parecer que *cité* y *ville* deberían acoplarse sin fisura, que la manera en que la gente desea vivir debería expresarse en la manera en que se construyen las ciudades. Pero precisamente a este respecto se plantea un gran problema. La experiencia en una ciudad, al igual que en el dormitorio o en el campo de batalla, raramente es simple, homogénea, sino que en general está llena de contradicciones y aristas. (Sennett, 2019)

Los relatos de Carolina, y a continuación de Javier dan cuenta de Pilar como ciudad, como espacio social que ha sufrido transformaciones en el tiempo que tensionan los modos en que sus habitantes percibían su lugar. Por un lado, hablan de un crecimiento no organizado, en que se superponen lugares, pero también de marcas subjetivas en relación a esos lugares, que vivían como propios y hoy les resultan extraños, incluso ajenos. En nuestro estudio incorporamos los gráficos que realizaron lxs entrevistadxs con el propósito de identificar los ámbitos por los que circulan y cómo los perciben, qué hitos identificaban como significativos, indagar qué lugares no aparecían en esos recorridos. La primera regularidad que identificamos es la ausencia de cuadrícula urbana. Señalan barrios por los que pasan en su recorrido, sobre todo countries. Lxs estudiantes del instituto destacaban durante el relato la relación de ajenedad con ellos. Por el contrario, lxs estudiantes de la universidad describían estos ámbitos como propios. Las formas de representar el espacio practicado es-

countries, y barrios privados.

P: Quienes viven allí ¿se relacionan de algún modo con la ciudad de Pilar?

R: Se quedan ahí aparte. Tienen todo, salvo el [hospital] Austral que estaría cerca de Derqui [...] Ahí tenés Guido, hay dos puentes más, está el [hipermercado] Jumbo, enfrente el [cine] Village y enfrente [el shopping] Torres del Sol, tiene centro médico, dermatólogo, tienen todo. Después, del otro lado, está Deragopyan, que también es un centro médico, tienen todo sobre Panamericana.¹³

P: ¿Por eso decías que Pilar no tiene nada que ver el km 50? Por eso se denomina así...

R: Aparte es todo nombre en inglés, salvo las Torres del Sol.

Identifica su casa, la plaza de Pilar, el instituto, la terminal de colectivos, las vías del tren, las rutas, el río Luján y mojones como “el tanque” y dos countries. Las propias experiencias están atravesadas por el otro que se ha instalado ahí y ha ocupado lugares de forma superpuesta. Horacio Caride (1999) señala que coexisten espacios por los que circulan personas diferentes: para unos el shopping, para otros la feria de la terminal. Javier lo planteó claramente: “No pueden andar diciendo ‘tenemos shopping’, uno no

13 En este párrafo, el entrevistado hace referencia a varios hitos del lugar. Presidente Derqui es una localidad de Pilar. Guido, es una calle que cruza la ruta Panamericana. Jumbo, Village, Torres del Sol, Deragopyan, son diferentes tipos de emprendimientos comerciales que funcionan como referencia de ubicación en el espacio.

tiene [shopping]. Uno tiene ‘La Economía’, que es el nombre del supermercado de acá”.

Tanto las elecciones que han realizado lxs entrevistadxs como las que esperan hacer a futuro, al insertarse laboralmente, están mediadas por la percepción del espacio social que habitan, por los modos de practicarlo y experimentarlo. Viven ciertos espacios como propios y otros como ajenos y, así se van delineando *circuitos de uso y de evitación*.

Otra constante fue que las referencias a las que acuden son propias del conurbano. Se trata de espacios en los que predomina un objeto por sobre una referencia como la calle, la numeración, etcétera, porque son visibles desde lejos al andar en la ruta. Lxs estudiantes del Instituto recorren un circuito que viene de los barrios o de otras localidades a través de las rutas y entra en la ciudad. No aparece el circuito del km 50 como propio, ni en sus relatos ni en sus gráficos. En algunos casos identificaban *countries* o emprendimientos comerciales sobre la ruta, pero no como un espacio propio, sino de *otros*. Ponen en acto y expresan mecanismos de autoexclusión del circuito del kilómetro 50. Los modos de circular suelen ser utilizando el transporte público disponible en estos espacios. Por el contrario, lxs estudiantes de la universidad desarrollan su vida cotidiana en el km 50 y acceden esporádicamente a la ciudad de Pilar porque pertenecen al otro circuito. Para habitar en él es casi imprescindible el uso de un vehículo particular, ya que hay lugares —entre ellos, algunos colegios— a los que se llega exclusivamente en auto. Finalmente, es una excepción encontrar unx residente de *country* que vaya al instituto de formación.

¿De qué modo influye el territorio en las trayectorias de lxs estudiantes? Identificamos en principio dos modos: con interrupciones o a través de elecciones basadas en la evitación. De lxs dieciséis estudiantes, diez manifestaron haber comenzado sus estudios en otra institución. Sin embargo, lo que

denominamos ecuación tiempo-espacio-dinero los llevó a cambiar dando lugar a la primera interrupción en las trayectorias de formación profesional: dejar otros estudios por no poder resolver esa ecuación. Pilar es una opción viable por la cercanía. La distribución territorial de las instituciones (Kisilevsky, 2002) es entonces un condicionante de relevancia, ya que el acceso físico tiene un peso insoslayable por las distancias que presenta esta zona, pesa más que otros aspectos en la elección de la carrera por parte de lxs estudiantes. Hubo otros casos que no “necesitaron” hacer esa experiencia y, de antemano, excluyeron la opción de viajar. Es decir que las distancias, el tiempo y el transporte repercuten en todxs lxs entrevistadxs. Todxs, de una u otra manera, están condicionadxs por las distancias y los tiempos de traslado de un lugar a otro. Es decir, las microdecisiones se tomaron en relación a la conformación del territorio, la disponibilidad de transporte, tiempo y el tipo de actividad (Soldano, 2017), en este caso de formación, que se elegía (geografía del transporte).

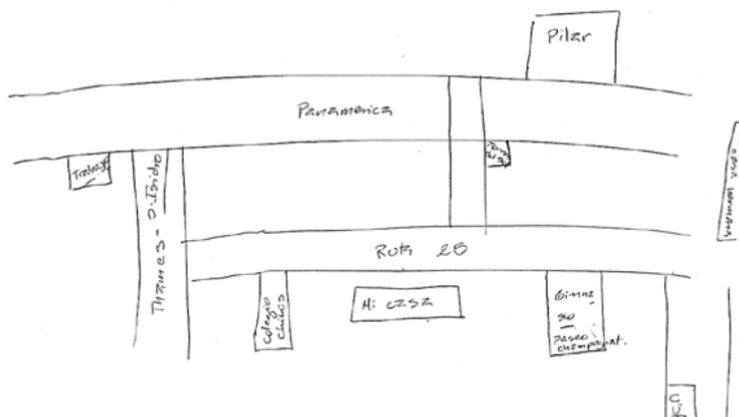
Norbert Elias (2003), en su *Ensayo sobre establecidos y forasteros*, analiza las relaciones entre dos grupos pertenecientes a la misma clase social. Sintetizando su hipótesis, se produce una distancia de poder entre ambos, el grupo establecido se ve a sí mismo como superior y los forasteros se ven como inferiores. La mirada en relación a lxs otrxs funciona en la medida que el otro grupo la acepta. Siguiendo esta idea, en Pilar encontramos entre lxs entrevistadxs tres grupos: lxs que residen en otros partidos y llegan a Pilar a estudiar, lxs que viven en la ciudad o sus localidades y se manejan en el circuito de la ciudad y lxs que se afincaron hace poco tiempo y viven en countries. El primer grupo mantiene una relación de exterioridad con la ciudad, es un lugar de tránsito, solo van a estudiar. El segundo grupo es el de lxs antiguxs residentes. Viven el fenómeno de las nuevas urbanizaciones como una invasión y evitan el circuito del km 50. Finalmente, el último

grupo lo conforman lxs nuevxs residentes que se han mudado a algún country. Ellxs concurren a la universidad privada. Debido al desarraigo, una fuente importante de vinculación social es a través de la escolaridad de sus hijxs. Sus recorridos habituales son en el circuito del km 50. Entran a la ciudad esporádicamente. Este último grupo sería el de lxs forasterxs, lxs nuevxs llegadxs. Sin embargo, su forma de habitar el lugar, de moverse no se condice con lo que Elías analizaba en su estudio. Una diferencia es que estamos en presencia de *diferentes* clases sociales. Las percepciones de un grupo hacia el otro, que en su estudio estaban marcados por el vínculo de superioridad e inferioridad, aquí se invierten. En este caso, quien es forasterx, no se ve en relación de inferioridad hacia lxs habitantes de la ciudad porque su condición socioeconómica presenta una ventaja relativa. En cuanto al grupo de antiguxs residentes hemos encontrado diferentes visiones, están aquellxs que manifiestan rechazo hacia los nuevos grupos, en los que reconocen una posición social aventajada con respecto a la propia. Y están quiénes se autoexcluyen de este circuito por considerarse en inferioridad de condiciones.

En síntesis: los casos abordados dan cuenta de las manifestaciones de la fragmentación escolar y del sistema formador, ya que lxs diez entrevistadxs del Instituto pertenecen al circuito de Pilar u otras localidades, y concurren a escuelas públicas o privadas masivas. No conocen las escuelas de élite, el Instituto tampoco lxs acercó a ellas ni abordó este tema. Solo unx de lxs diez entrevistadxs del Instituto accedió a trabajar en este tipo de colegios. El resto lo evita por motivos diversos. Por otro lado, unx de lxs estudiantes de la universidad accedió a trabajar en el circuito público de escolaridad a pesar de que —por su trayectoria— lo desconocía. El resto no manifiesta excluirlo, pero tampoco lo ha concretado. Si sus vidas transcurren en el km 50, ¿por qué cambiarían a la hora de trabajar?

En los gráficos que realizaron lxs entrevistadxs predomina la idea de *encrucijada* en dos sentidos. Pilar es percibido como encrucijada, como cruce de caminos por lxs estudiantes, dado que para la mayoría es un lugar de paso, al que se llega a estudiar. Está atravesado por las múltiples vías que la comunican con las localidades y partidos lindantes. Este entramado general, a través de rutas, hace que se pierda de vista el espacio propio de la ciudad, su cuadrícula, su diagrama urbano. En el caso de lxs estudiantes de la universidad, la accesibilidad y la circulación por la ruta se exageran. Todo sucede en el km 50, la ciudad se invisibiliza.

Gráfico 2. Otro croquis de Pilar



Fuente: Elaborado por Catalina (estudiante de la universidad) durante la entrevista.

Otro sentido de la palabra *encrucijada* refiere a las elecciones. Lxs estudiantes del Instituto han debido elegir su carrera entre varias opciones. En la mayoría de los casos, la primera elección fue otra que no pudo sostenerse por las distancias y los costos de traslados a las ciudades de Luján o Buenos

Aires. La encrucijada ha sido entonces la posibilidad de estudiar ligada a la cercanía, otros tomaron su primera opción sobre la base de este criterio. Pero en un caso o en otro la encrucijada está dada por la decisión ligada a la posibilidad y, por lo tanto, define las trayectorias. En cuanto a lxs estudiantes de la universidad, en su mayoría se mudaron a countries en Pilar. Se trata de lugares sin historia ni pertenencia para ellxs. Experimentan situaciones de desarraigo y vuelven a sus lugares de origen cada vez que pueden. El afincarse allí también ha respondido a proyectos familiares vividos como encrucijadas: decidir un camino y determinado futuro. Para unxs y otrxs, Pilar es una encrucijada en ambos sentidos, por el cruce de caminos y por las elecciones que han realizado. Todxs parecen estar profundamente condicionadxs por el territorio; sin embargo, ello no debe funcionar como forma de ocultar las situaciones de desigualdad que condicionan las trayectorias.

Eje 3. La configuración del sistema formador

Preguntarnos por la configuración del sistema de formación de profesorxs en Pilar nos remite a los conceptos de *segmentación*, *fragmentación* y sus *circuitos*; y su relación con el sistema educativo. Planteamos como hipótesis que el sistema formador reforzaría la situación de desigualdad que proviene del origen social y del sistema escolar. Lxs sujetos *permanecen* en el circuito por percibirlo como lo posible o esperado para ellxs, porque lo hacen propio.

A modo de digresión, corriéndonos un momento del caso Pilar, en el Capítulo 2 de este libro, Nicolás Resnik introduce una novedad para pensar los circuitos educativos y de formación a partir de su estudio en un profesorado popular en una villa de emergencia. Allí, la novedad es que por primera vez el profesorado está en el propio barrio. El investigador se

plantea: “¿Qué significa para el barrio? Es la primera vez que los docentes no son de afuera, son de ahí. Es un ejemplo en carne y hueso de que es posible. La mayoría de los estudiantes presentan el deseo de trabajar en su propio barrio”. Su estudio es una invitación a seguir pensando los circuitos de formación desde otra perspectiva.

Volviendo al estudio en Pilar, el caso de Oscar, otro de los estudiantes entrevistados,¹⁴ nos permite reconocer con claridad la circulación por un circuito y no plantearse salir de él. Es un estudiante que proviene de un hogar de clase baja y el único de su familia que realiza estudios superiores.¹⁵ Siempre concurrió a escuelas estatales.

Tuvimos un problema personal de chicos, lo cual me llevó a repetir dos veces primer grado, estando en Maquinista Savio. Y bueno, después cuando vine a Pilar siempre vine al mismo colegio. La primaria y después la secundaria.

P: ¿Tus padres llegaron a estudiar?

R: Mi mamá hizo primaria, pero no la terminó. Mi papá tampoco, pero terminó de grande, en Adultos: la primaria y la secundaria hizo de grande.

Oscar reflexiona sobre su propia trayectoria escolar y la compara con la de otros compañeros del profesorado. Refiriéndose a lo que denomina “formas de estudio” (podríamos

14 Oscar estudiaba tercer año del Profesorado en Historia. Tenía 36 años y provenía de una familia pobre. Describe que en su infancia y adolescencia tuvieron muchos problemas y la escuela fue para él un lugar de contención. Realizó toda la escolaridad en escuelas estatales. Trabaja, desde hace muchos años, en gastronomía. En términos económicos, tiene su vida resuelta, pero el profesorado es una elección personal que va más allá de este aspecto.

15 Ver el Capítulo 2 de este libro.

interpretarlo como modos de apropiación y experiencias de conocimiento) concluye que quiénes concurrieron a colegios privados están mejor preparados para estudiar que quiénes lo hicieron en escuelas estatales.

R: Sí. Tenés dos tipos de dificultades (se refiere al nivel superior). Siempre desde lo personal. Primero, eso de los niveles previos. Uno está preparado para estudiar de determinadas formas y cuando llega acá choca. Es muy difícil, digamos, encontrar el ritmo. Porque no estamos preparados. Aparte de no estar preparados, yo estuve un momento en el cual me “oxidé”, de casi quince años, que a mí me costó muchísimo.

P: ¿Te referís a que habías dejado de estudiar y volver a hacerlo?

R: Claro, claro. Eso me fue muy difícil. Retomar la lectura, analizar un libro. Dentro de eso está la gran dificultad que tuvieron los chicos que hicieron polimodal. A ellos se les complica muchísimo.

P: ¿Por qué?

R: Salvo que hayan ido a un colegio privado. Y porque uno lo ve en el curso. De lo que —me incluyo— nos cuesta a la hora de, ponerle, preparar un parcial y qué diferente es aquel chico que tiene una preparación dentro de un colegio privado, en el cual los padres tuvieron la posibilidad de poder pagarlo, como se le hace mucho más simple, se podría decir, a la hora de diagramar este parcial propuesto o algo así.

A las desigualdades de origen social hay que agregar las desigualdades que el propio sistema escolar profundiza (Dubet y Martuccelli, 1997; Ezcurra, 2011). Los grupos más vulnerables acceden a escuelas que no garantizan el acceso al conocimiento ni a formas sistematizadas de trabajo y estudio. Nora Gluz y un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de General Sarmiento abrevan en la idea de *capital cultural* en relación a las características del territorio. Este capital depende de las escuelas a las que asistieron, del capital cultural familiar y de la impronta territorial en cuanto a la posibilidad de acceso material a bienes culturales. La proximidad en términos de espacios físicos facilita los encuentros fortuitos y el aprovechamiento de las diferentes especies de capital en ellos disponibles (Gluz, 2011). ¿Podríamos plantear la existencia de circuitos de formación docente relacionados con los circuitos escolares? ¿De qué modo inciden las trayectorias escolares en la formación docente y cómo condicionarían la inserción laboral de lxs egresadxs?

Al analizar este tema desde la dimensión territorial hacíamos referencia a las dificultades de *orden material* con que se encuentran lxs estudiantes, específicamente hacíamos foco en las distancias, la distribución de las instituciones, el tiempo que se requiere para desplazarse y su escasez por la necesidad de trabajar, además de las características del espacio social de Pilar. Sin embargo, al llegar al profesorado las dificultades no son solamente de orden material. Lo que relata Oscar alude a dificultades de orden simbólico, a las formas de acceder al conocimiento y a la falta de autonomía para organizar la tarea académica. Así, la conformación territorial y el modo en que lxs sujetos se desenvuelven en él, en sus instituciones y construyen sus trayectorias, nos permite acercarnos a la idea de circuitos de formación docente.

Oscar reconocía que la escuela secundaria no lo había preparado adecuadamente para afrontar los estudios superiores, sin embargo, valora mucho otro aspecto de la escuela a la que concurrió. Para él era un lugar de contención y funcionó como el sostén emocional que no tenía en su familia. Representó así un papel importante como espacio de subjetivación. No obstante, la contracara es que, en la actualidad, *solo* elegiría para trabajar como profesor el mismo tipo de escuela a la que concurrió como alumno. El nudo de nuestro problema es pensar si las motivaciones para permanecer en el mundo conocido responden al reconocimiento implícito de lugares sociales (Birgin, 2000), o a motivaciones vinculadas a un compromiso pedagógico, político y social (§ Capítulo 2).

P: ¿En qué tipo de escuelas te gustaría trabajar?

R: Y, me encantaría la pública. Por dos cuestiones: primero, porque al abocarme a esto, fue una cuenta pendiente que siempre tuve, el tema de enseñar y poder dejar algo. No solamente por eso, sino porque como el Estado a mí me da la posibilidad de estudiar, me da las herramientas; quiero, digamos, devolver de cierta forma todo lo que aprendí y recibí en las escuelas públicas donde estudié.

Una dimensión del problema de la configuración del sistema de formación de profesorxs la representa el tipo de institución formadora. En nuestro país está a cargo de los institutos de formación docente y de las universidades. En este estudio tomamos dos instituciones: una universidad privada y un instituto de formación de gestión estatal. Ambas tienen en común el ofrecer a lxs estudiantes un formato institucional escolarizado; y ambas producen exclusiones en la selección de las escuelas asociadas en las que se realizarán

las prácticas,¹⁶ sin mediar procesos de reflexión, sin reconocer las prácticas de enseñanza como prácticas sociales más amplias (Edelstein, 2011). Estos modos de acción tienden a pensar la formación como universales a aplicar.

En nuestro caso de estudio, esta operación tiene el efecto de naturalizar las situaciones de desigualdad. En el caso del instituto no se accede al circuito privado de élite. En el caso de la universidad, se deja la elección de las instituciones en manos de lxs estudiantes, por lo tanto, el acceso al ámbito en el que realizarán la práctica estará mediado por la propia trayectoria y su capital social, funcionando como un sistema de refuerzo. Frente a la existencia de circuitos sociales y escolares, las instituciones formadoras —y las experiencias que propician— tenderían a reforzar en las elecciones laborales de lxs futurxs egresadxs la vuelta a lo conocido, al propio circuito de origen, dando lugar a uno de los problemas que esta situación conlleva: el debilitamiento de la intercambiabilidad docente (Birgin, 2000).

A pesar de ello, el caso de Florencia¹⁷ da cuenta que lxs sujetxs pueden tomar otras decisiones. Se trata de una estudiante de la universidad que realizó su trayectoria escolar también en el ámbito privado. Conoció la universidad fruto de los mecanismos que cada circuito produce.

P: ¿Cómo llegaste a esta universidad en particular?

16 En el Capítulo 3 de este libro se describen los procesos de selección de escuelas asociadas para realizar las prácticas docentes y a cargo de quién está la elección de esas escuelas.

17 Florencia tenía 22 años. Realizó su carrera de base en la misma universidad privada en la que está finalizando el ciclo pedagógico. Le falta la tesis para recibirse de publicista. Siempre vivió en José C. Paz con su familia y de allí viajaba a estudiar a Pilar. Hacía poco tiempo había formado pareja, tenía un bebé y se había mudado a un country en Pilar. Trabajaba en José C. Paz y estaba finalizando sus carreras. Siempre fue a colegios privados masivos.

R: A esta universidad llegué por una visita que hicimos con la escuela. Tuve contacto con esta facultad, me gustó.

La organización de visitas didácticas por parte de los colegios a ciertas universidades nos permitiría identificar otra arista más de los circuitos, que contribuiría a mantener la circulación de los sujetos en su interior. A pesar de ello, Florencia, que aún no se ha recibido, trabaja en la actualidad en escuelas estatales y privadas, así como en el programa FINES.¹⁸ Abrió por su cuenta otros caminos que la formación no le ofrecía, a contextos que no conocía.

P: ¿Dónde tomaste esas materias?

R: En José C. Paz. En escuelas del Estado. Y bueno, también como tengo estudios en inglés, tengo hechos estudios superiores en Cambridge y el First, eso más el Ciclo Pedagógico que estoy haciendo me habilita a tomar horas de inglés. Ahora estoy metida en un programa que se llama FINES. Es medio político todo este movimiento [...] Tiene que ver con la política actual de inclusión ¿viste? Inserción al mercado laboral o que las personas terminen [...] tengan el título secundario. Y bueno, estoy dando inglés. A su vez tengo algunas horas a la mañana.

P: ¿También estás en escuelas privadas? ¿Cómo accediste a esas escuelas?

R: Me llaman como suplente. Cuando falta alguno de esos profesores, estoy yo.

18 Plan provincial de finalización de estudios y vuelta a la escuela.

P: ¿Y cómo llegaste al colegio privado?

R: Ah. Es un colegio donde fueron mis hermanos [...]

P: Y vos cuando elegís los lugares donde trabajar, ¿qué criterios tomás?

R: No, en eso no tengo ningún tipo de prejuicios. Donde haya horas que puedo llegar a agarrar y que me sirvan en cuanto a horario, voy. De todas maneras, la gente con la que trabajo yo es gente que tiene muy pocos recursos, que por lo general está en planes sociales. Muchas personas que no toman un libro hace mucho tiempo. En cuanto a FINES y después en la escuela también, a su vez son las mismas personas, pero en versión pequeñas.

P: Más jóvenes.

R: Son pibes que están muy maltratados, con muchos problemas sociales, en el cual no solamente [...] problemas sociales típicos del aprendizaje sino también drogas, maltrato familiar ¿entendés? Muchos pibes sin papás, sin mamás.

P: ¿Y a vos te gusta trabajar ahí?

R: Sí, me encanta.

Nuevamente, nos encontramos con los aspectos productivos de las prácticas de lxs sujetos que trascienden lo esperado. Identificamos circuitos de formación que condicionan los modos de hacer, pero no son determinantes, persiste la posibilidad de acción de lxs sujetxs. Sin embargo, ¿pueden

estas exclusiones incidir en las expectativas laborales de lxs estudiantes? Identificamos *tendencias*: la mayoría de lxs entrevistadxs del instituto plantea que *evitaría* los colegios privados de élite al pensar en su inserción laboral. Lxs estudiantes de la universidad privada no descartan las escuelas estatales, pero tampoco las conocen ni son parte de su vida cotidiana. Pareciera que ambas instituciones formadoras, con sus exclusiones, evitan abordar el problema de la fragmentación socioeducativa y de la inscripción de cada unx en este espacio social.

Algunas conclusiones y nuevos interrogantes

La dimensión territorial cobró fuerza en gran parte de este trabajo. A pesar de que otros factores inciden en las trayectorias de formación docente, consideramos que el territorio tiene un peso fundamental y no había sido suficientemente abordado con anterioridad en los estudios sobre formación docente. Cuando pensamos en las prácticas cotidianas de las instituciones formadoras, pareciera que una vez que lxs estudiantes se sientan en el aula, los caminos que han recorrido para llegar allí (en términos de tiempo, espacio y trayectoria) quedan invisibilizados. Sin embargo, el territorio —tanto en términos físicos, por su accesibilidad (por la distribución geográfica de las instituciones), como en términos simbólicos (por los modos de acceder, habitar y evitar los lugares)— es un factor que condiciona notablemente las trayectorias. La mayoría de lxs estudiantes vive cerca de la institución formadora¹⁹ y ese ha sido un motivo de peso para elegirla.

19 Ver el Cuadro 4- Lugar de residencia de lxs estudiantes de las instituciones de Pilar, en Charovsky (2013: 61).

Lxs entrevistadxs que participaron de este estudio consideraron al sistema formador como un campo jerárquico regido por sus propias reglas. Algunxs realizaron los primeros intentos en el nivel superior en instituciones prestigiosas, otros evitaron estos ámbitos. Algunxs de ellxs relataron las dificultades de orden académico que les representaba la universidad, sentían que los requerimientos les resultaban inalcanzables. Así, lo accesible no refiere solo a las distancias, la construcción de circuitos de formación también es simbólica.

Para lxs estudiantes que optaron en un segundo momento por estudiar en el instituto, el paso por la universidad, no les fue inocuo. Por un lado, pudo representar una situación de frustración por no poder continuar los estudios que habían elegido en primer término. Pero, por otro lado, el paso por la universidad les aportó un saber que les permitió manejarse con más solvencia en el instituto de formación (tanto en términos cognitivos como de supervivencia institucional) ya que al ingresar al profesorado no eran lxs mismxs que cuando accedieron por primera vez al nivel superior.

A pesar de que identificamos circuitos sociales, escolares y de formación docente, no podríamos considerarlos excluyentes. Pensamos en una dinámica de *fronteras móviles o porosas* que permiten algunos intercambios entre ellos. Es decir, en este estudio, hablar de circuitos no implica necesariamente la idea de cierre social. Muy por el contrario, identificamos intercambios y pasajes entre circuitos, porosidades. Estos intersticios son un aspecto potente para profundizar. ¿En qué consisten esos intercambios? ¿Qué los hace posible? Ahora bien, vale insistir en que el pasaje de uno al otro no tendría las mismas posibilidades en ambos sentidos. Por exclusiones y autoexclusiones físicas o simbólicas, quiénes se autoperceben en una situación de desventaja comparativa tienden a permanecer en el circuito de origen y quiénes por

su pertenecía de clase poseen más recursos simbólicos que les ofrecen seguridad se sienten con posibilidades de elegir. Por lo tanto, el paso de un circuito a otro no tendría las mismas oportunidades en ambos sentidos. En uno se produciría una dinámica de exclusión física y simbólica. Esta última refiere a la distancia social que perciben lxs sujetxs y la decisión de *eludir* ciertos ámbitos conformándose así *circuitos de evitación* (Birgin, 2000). A través de los usos y cómo son practicados y representados los lugares, a través de las experiencias vitales de lxs sujetxs en este contexto social, a través de las evitaciones, se va produciendo una *construcción simbólica de los circuitos*,²⁰ que retroalimenta esas mismas prácticas y representaciones.

Las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entran con el origen social, el capital familiar y el territorio, dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales futuras. Estas combinaciones producirían situaciones desiguales. Además, el espacio social profundizaría la situación tejiendo una trama en *capas de desigualdad* que van superponiendo circuitos escolares con otros circuitos sociales. En esa trama se sitúan también las instituciones de formación docente, que finalmente contribuyen a una configuración específica del sistema formador delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales. Más allá de las porosidades entre los circuitos, cada institución tiende a formar profesorxs que finalmente se inclinarían a emplearse en las escuelas del mismo circuito. A pesar de ello, nos encontramos con casos que

20 La idea de construcción simbólica de los circuitos surgió en un diálogo con la directora de tesis, Alejandra Birgin. Es una idea fecunda para seguir desarrollando. Se trata de pensar que los circuitos no implican solamente lo que puede observarse en términos de trazados, formas de uso y circulación, sino lo que ello produce en términos de representaciones sociales al pensar la relación con lxs otrxs, la asignación y aceptación de lugares en la trama socioeducativa y lo que implica en términos de potencial subjetivante por cómo son experimentados (Poliak, 2004).

rompen lo previsible desde las categorías clásicas: es que las *trayectorias se construyen*. Lxs sujetxs cuentan con el poder de agencia para “hacer otra cosa”.

En la particularidad de Pilar se cristalizaron las desigualdades en circuitos educativos. Consideramos que la oferta de educación superior además de estar masificada, diversificada y sectorizada, estaría también fragmentada,²¹ ya que las diferencias guardan relación con la desigualdad. Además, las instituciones formadoras situadas en este territorio, al no dar cuenta específicamente del problema de la fragmentación socioeconómica y educativa en la que están incluidas, tenderían a reforzar la circulación en los circuitos de origen de lxs estudiantes, en sus elecciones presentes y en sus expectativas futuras.

Un dato revelador que obtuvimos al investigar, y que no desarrollamos porque excedía el alcance del estudio, es que las instituciones de formación de Pilar no abastecen de profesorxs a los colegios de élite. Algunos colegios contratan profesorxs que viajan desde Buenos Aires en servicios de chárter o vehículos particulares. Los circuitos socioeducativos y de formación docente no se circunscriben a los límites geográficos de Pilar, el campo jerárquico excede el límite territorial.

¿Cómo construyen su identidad profesional lxs estudiantes en este contexto? Lxs entrevistadxs dieron cuenta de diferentes tipos de experiencias, muchas de las cuales los interpelan para pensarse a sí mismxs en el futuro como profesorxs. Reinhart Koselleck (1993) plantea que el horizonte de expectativas puede abrir en el futuro un nuevo espacio de

21 En este estudio recurrimos al término *fragmentación* en dos sentidos diferentes: por un lado, nos referimos a la fragmentación territorial, a los modos desiguales que tienen lxs sujetxs de apropiarse, usar y evitar los espacios sociales. Por otro lado, planteamos la hipótesis de que la formación de profesorxs en Pilar está fragmentada y guarda una estrecha relación con los circuitos educativos existentes.

experiencia, *otra* experiencia no deducible directamente de la anterior. Este juego que se abre al futuro permite el camino de la invención y de la recreación de la cultura. Algunos entrevistadxs plantearon que su experiencia de conocimiento en la escuela había sido empobrecida. Sin embargo, ello lxs interpela y esperan poder construirse a sí mismxs como profesorxs de modo diferente a lo que vivieron. Que las instituciones conozcan y reconozcan las experiencias de lxs estudiantes podría ser un aspecto que contribuya a superar la mirada infantilizadora hacia ellxs, un camino fructífero para consolidarse como ámbitos de subjetivación profesional.

En este territorio, en el que las distancias cobran tanto peso, estas instituciones son hospitalarias por el solo hecho de estar allí, por estar disponibles en cuanto a su accesibilidad física. Cuando, además, se trata de ámbitos que ofrecen oportunidades potentes en términos de experiencia y subjetivación, que pueden contribuir a producir interrupciones en los destinos para habilitar algo nuevo, en abrir la posibilidad de nuevos horizontes, podríamos aventurar que esta hospitalidad avanza a formas de concreción de derechos y de otros futuros.

Finalmente, queda abierto el desafío para futuras líneas de investigación de indagar acerca de cómo avanzar en la democratización frente a este escenario. Es necesario indagar en el tipo de prácticas que se desarrollan en el interior de las instituciones formadoras, en su papel como espacios de subjetivación. Es necesario volver a mirar a quiénes eligen ser profesorxs y se forman hoy, qué saberes portan desde su trayectoria educativa, qué deudas arrastran desde su trayectoria escolar en cuanto a la experiencia de conocimiento y qué acciones podrían implementar las instituciones formadoras tendientes a garantizar el acceso a los conocimientos y la formación. ¿Cómo se resuelve en el contexto de fragmentación la tensión entre lo común y lo diverso? ¿Cómo

se piensa el problema de la intercambiabilidad docente? O, expresado de otro modo, cómo asumir que no se deberían formar recursos humanos *diferenciados* para los distintos circuitos escolares.

Un modo posible de avanzar en la búsqueda de lo común desde la formación docente en Pilar²² es abordar las exclusiones que producen las instituciones. Lo común estaría ligado a poder ofrecer variadas oportunidades de conocimiento, formación, intervención y reflexión, sin limitarlas a lo cercano y conocido en términos de pertenencia social. Las omisiones, podrían tener como efecto la profundización de la fragmentación. Es un desafío pensar cómo construir un sistema de formación que distribuya conocimientos con más justicia, que posibilite experiencias potentes y que habilite a lxs estudiantes a ofrecer otro tanto cuando trabajan como profesorxs.

Algunas nuevas preguntas

A partir de la experiencia social colectiva a escala planetaria que estamos atravesando por la pandemia por COVID-19 nos planteamos nuevas reflexiones e interrogantes. En primer lugar, los modos de organización de las instituciones educativas que tuvieron que volcarse a la enseñanza a distancia de forma rápida y obligada por las circunstancias, han puesto sobre la mesa la cuestión del espacio físico real y la virtualidad. A pesar de que muchas instituciones contaban con espacios virtuales, lo compulsivo de este contexto tensa la idea de territorio. ¿Cómo pensamos hoy la cuestión de la

22 Las características de este espacio social abren nuevos interrogantes sobre la fragmentación de la formación docente. ¿Cuál es la relación entre lo particular —este caso— y la posibilidad de pensar categorías más generales? ¿Qué sucederá en otras configuraciones y en otros territorios?

accesibilidad por distancia, tiempo, transporte, cuando ciertas partes de la formación podrían continuar resolviéndose por vías remotas? ¿Qué implican las fronteras que abren las pantallas para pensar el papel de la territorialidad en la formación docente? Estas nuevas preguntas expanden los límites del territorio.

Ahora bien, el espacio físico se construye y configura en tramas de poder, no es neutral y delinea modos de habitar y producir subjetividades. La virtualidad ofrece otras posibilidades, aún a explorar, que seguramente no eliminan las conflictividades que aquí desarrollamos. Aun cuando las políticas de formación docente incorporen la virtualidad (es importante no perder de vista que la brecha digital es otra forma de la desigualdad) sería importante que los espacios sociales —su estudio crítico— sean materia de estudio. Lxs estudiantes habitan sus ciudades, y las instituciones tendrían que poder ofrecerles ámbitos de distanciamiento para leer esos espacios en los que interactúan y que, seguramente, serán donde trabajen como docentes.

Bibliografía

- Arfuch, L. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Paidós.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, vol. 39, pp. 33-48. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. En línea: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410> (consulta: 11-09-2020).
- Birgin A. y Pineau P. (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Cuadernos de Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 46-49.

- Birgin A. y Pineau P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: Una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 18, núm. 1, pp. 47-61. En línea: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997> (consulta: 11-09-2020).
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passerón, J. C. ([1973] 2008). El oficio de sociólogo. Siglo Veintiuno.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO.
- Caride, H. (1999). *La idea de conurbano bonaerense, 1925-1947*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo Veintiuno.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Charlot, B. ([1997] 2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Del Zorzal.
- Charovsky, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En línea: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4270> (consulta: 11-09-2020).
- Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Prometeo.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (coord.). (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final. Versión preliminar*. (Documento de circulación restringida).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, vol. 27, pp. 23-28.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- Elías, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis*, vol. 104, núm. 3, pp. 219-251.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Garay, A. (1999). *Desarrollo local en áreas metropolitanas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. (ed.). (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Jacinto, C. (comp.). (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo/IDES.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. IIPE/Unesco.
- Kessler, G. (2006). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. Kisilevsky, M. y Veleda, C., *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IIPE/Unesco-Sede Regional Buenos Aires.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, pp. 333-357. Paidós.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellatierra.
- Larrosa, J. (2003). *Cómo se llega a ser lo que se es (el estallido de la idea de formación en Nietzsche) en La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la escuela media: Escuelas y profesores en una geografía fragmentada. Tiramonti, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, pp. 147-192. Manantial.

- Segura, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. UNSAM.
- Sennett, R. (2019). *Construir y habitar. Ética para la ciudad*. Anagrama.
- Soldano, D. (2017). *Viajeros del conurbano bonaerense. Una investigación sobre las experiencias de movilidad en la periferia*. UNGS.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Biblos.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-FLACSO.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las élites: Un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. Tiramonti, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

Capítulo 5

Formas de nombrar a futurxs docentes

Una aproximación desde los discursos en redes sociales de las políticas estudiantiles¹

Agustín Ingratta

Introducción

Este Capítulo se propone analizar los modos en que algunas políticas estudiantiles para la formación docente interpelan a lxs futurxs docentes a través de los discursos que construyen y en los cuales las mismas políticas se tejen y constituyen. Para realizar esta tarea realizamos dos operaciones. En un primer momento, nos detenemos a reflexionar sobre los elementos centrales que componen las trayectorias de estas políticas; nos interesa aquí pensar las esferas en las cuales se despliegan diversos discursos de las políticas —especialmente, aquellos disponibles en redes sociales— que son presentados habitualmente como inocuos elementos de difusión. En un segundo momento, identificamos las formas en que estos discursos pueden operar como elementos centrales en

1 El presente Capítulo recupera, articula y sintetiza muchas de las reflexiones realizadas en el proceso de investigación y escritura de la tesis de maestría de mi autoría en Educación, Lenguajes y Medios de la Universidad Nacional de San Martín (Ingratta, 2022).

la construcción de sentido acerca del trabajo de enseñar y, de esta forma, abonan a la construcción de una posición pública docente, en tanto pueden configurar capacidades y disposiciones en lxs sujetxs.

Para realizar dicho abordaje tomamos como marco los aportes teóricos del sociólogo de la educación Stephen Ball y sus conceptualizaciones sobre las trayectorias de las políticas en educación. Además, retomamos diversos elementos que nos permiten dimensionar el sentido de las políticas y sus representaciones en las redes sociales en los marcos de la cultura digital y visual. Para encarnar nuestro análisis, ilustramos con ejemplos de dos políticas estudiantiles: Compromiso Docente (2016) y Elegí Enseñar (2017).

En este camino, trabajaremos especialmente con los discursos mediáticos que se presentan como meros elementos de difusión en redes sociales. Al final del recorrido, esbozamos dos conclusiones. En primer lugar, identificamos que estos discursos son nodales para las representaciones que se construyen desde las políticas sobre lxs futurxs docentes y, en consecuencia, centrales para comprender su posición pública. En segundo lugar, reconocemos en esos discursos específicos un carácter constitutivo de la política misma, en este sentido acuñamos el término *puesta en acto mediática* para realzar el carácter performativo y central que tienen estos discursos en la construcción de las políticas.

Políticas estudiantiles y sus discursos. Recorte y abordaje posible

Las políticas estudiantiles para la formación docente se han desarrollado en las últimas décadas en diferentes países de América Latina en el marco de un proceso de expansión de la educación superior. Estas constituyen normativas,

programas, prácticas e instituciones que se ocupan de quienes estudian para trabajar como docentes (Birgin, 2015). En este conjunto de políticas se pueden identificar las políticas de sostenimiento —como las becas—, las políticas de selección de candidatos antes, durante y después de la formación inicial, las políticas de evaluación estudiantil y, también, las políticas que impulsan la participación estudiantil en las instituciones y en los debates de las agendas formativas, entre otras. Se trata de discursos que contribuyen a la construcción de posiciones docentes en medio de disputas y, esencialmente, producen sentidos (Birgin y Vassiliades, 2018).

El Programa Nacional Elegir la Docencia fue la primera propuesta política de alcance nacional, que se desarrolló entre los años 2004 y 2008 (Birgin, 2015; Sartirana, 2018), e incluyó propuestas de acompañamiento académico, pedagógico y cultural. Tras la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como un organismo de regulación nacional responsable de impulsar políticas de fortalecimiento y articulación entre los niveles nacional, jurisdiccional e institucional. En ese marco institucional, en 2008 se crea el Área de Políticas Estudiantiles con el propósito acompañar y crear condiciones que permitieran promover la participación de lxs estudiantes en sus comunidades y en el interior de las instituciones formadoras.

Desde el año 2016 y hasta el 2019, se produce un cambio de gobierno y de rumbo en las políticas sociales y educativas. En ese período, aparecieron políticas que priorizan un nuevo sistema de becas con criterios meritocráticos en su asignación. A modo de ejemplo, el Programa de becas Compromiso Docente (2016) ofrecía un 70% del salario docente como estipendio y, como nota distintiva y atípica en las políticas estudiantiles para la formación docente, incluía entre los requisitos para la asignación la aprobación de un examen

estandarizado en el último año de la escuela secundaria. Además, durante el año 2017 se implementó el Operativo Enseñar de evaluación nacional que se proponía medir los conocimientos que tenían lxs estudiantes de los profesora-dos del último año.

Hasta aquí un brevísimo derrotero sobre la noción de po-líticas estudiantiles y algunas formulaciones concretas. ¿Qué analizar de estas políticas? ¿Cómo hacerlo? Existen múltiples abordajes y recortes posibles. En este trabajo nos centrare-mos en el análisis de las maneras en que las políticas y sus discursos en redes sociales construyen sentidos sobre la tarea de enseñar y, así, sobre la identidad de lxs futurxs docentes. No es azaroso el detenimiento en estos discursos específicos: en los últimos años la influencia en la concreción y creación de muchas políticas educativas ha estado regida en mayor medida por el impacto mediático en redes antes que por el saber experto del campo pedagógico (Malin y Lubienski, 2015). Para analizar estos discursos en redes pensaremos, primero, en su ubicación dentro de las trayectorias de las po-líticas y, luego, en algunos cambios y transformaciones liga-dos a la cultura digital y visual en los cuales se inscriben estos discursos mediáticos.

Las políticas y sus trayectorias. Los aportes de Ball al análisis de las políticas educativas. El lugar que ocupan los discursos en redes sociales

Las políticas públicas en general, y las educativas en par-ticular, se traman en contextos interrelacionados, no ne-cesariamente lineales, que nos invitan a pensar modos de interpretar y habitar el mundo. La obra de Stephen Ball, sociólogo contemporáneo de la educación, ha tenido una fuerte recepción en América Latina (Andretich, 2017, Beech,

2016; Lopes, 2016; entre otrxs) al ofrecer potentes herramientas para pensar estos contextos.

La noción de *trayectoria* o *ciclo de vida de las políticas* surge en la obra de Ball como un intento de abordaje teórico y metodológico que invita a evitar lecturas simplistas y lineales usualmente ligadas a la comprensión de la vida de las políticas como una “implementación”. Para dar cuenta de esa complejidad, el autor desarrolla una serie de contextos para el análisis: contexto de influencia, contexto de producción de los textos de las políticas, contexto de la práctica, contexto de los resultados, contexto de las estrategias políticas (Ball y Bowe, 1992; Ball, 2015). Se trata de una estrategia analítica que provee un mecanismo para asociar y detectar los orígenes discursivos y posibilidades de las políticas, como así también las intenciones que tienen, respuestas y efectos en el análisis de las trayectorias de las políticas. Desarrollaremos a continuación cada uno de los contextos recordando que Ball los piensa como un ciclo donde no todos los estadios se suceden en orden: puede haber diacronía, idas, vueltas, en fin, la complejidad que envuelve el quehacer de la política educativa.

El contexto de influencia está vinculado con la construcción del discurso político y enraíza en las tensiones y disputas en torno a la definición del sentido que tendrán las ideas, nociones o usos de la política por los diversos grupos o actores que intervienen. Podemos preguntarnos aquí: ¿Qué debates parlamentarios se realizaron? ¿Qué otros documentos más allá de la normativa de la política se generaron para disputar o sostener su sentido? ¿Qué discursos de figuras clave se dieron? ¿En qué contextos? ¿Cómo trató la prensa la construcción de la política? Entre otros interrogantes.

El contexto de la producción del texto político se asocia al momento de la formulación escrita de la política, su interpretación y reinterpretación posteriores en el marco de las

relaciones de poder. Es decir, la pregunta por la producción no se limita a lo que el Estado produce, sino en las posteriores interpretaciones que abonan a la producción misma de la política.

El contexto de la práctica se piensa desde el lugar que ocupan los actores centrales de las políticas —en nuestro caso podemos pensar en los destinatarios de las becas, los docentes que participan en los talleres, los creadores de los dispositivos de evaluación, etcétera— a la hora de hacer del texto político acción, entendida esta última como un acto de recreación e interpretación antes que de implementación.

El contexto de las estrategias políticas consiste en “la identificación de un conjunto de actividades políticas y sociales que podrían enfrentar más efectivamente las desigualdades” (Ball, 2015: 49). Es decir, el trabajo desde el análisis de este contexto implica identificar de qué formas se pueden enfrentar las injusticias o reproducciones sociales desde la política.

Por último, el contexto de los resultados es aquel que nos invita a preguntarnos por la relación entre los cambios que propone la política y los aumentos efectivos y reales en oportunidades y justicia social que esta logra (Ball, 1993).

¿Cómo se articulan estos contextos? La política además de textos —reglamentaciones, documentos, propagandas, posteos en redes— y discursos que les dan sentido, es, sobre todo, una puesta en acto. El concepto de *puesta en acto* se consolida en la obra de Ball (2012) luego de realizar diversas investigaciones en donde trabaja la forma en que lxs actorxs e instituciones le otorgan sentido, cuestionan, sostienen, desconocen y median con la política. De alguna forma es un intento de escapar a la noción lineal de implementación. Es importante identificar que la puesta en acto está enmarcada por las posibilidades del discurso. Es decir, lxs actorxs no son librepensadores a la hora de trabajar con las políticas,

los márgenes de libertad están, siempre, enmarcados por los discursos, sin embargo existe un margen de creatividad contextualizada.

De aquí que, para Ball, estudiar las políticas implique pensar sus textos, sus discursos y su puesta en acto. En nuestro trabajo, el concepto de puesta en acto tendrá un peso sustantivo y, a la vez, un enfoque distinto al que propone Ball. Nos interesa pensar las formas en que lxs futurxs docentes son hablados por un tipo de discurso específico: los posteos en redes sociales que el propio Estado realiza en el marco de las políticas estudiantiles. ¿En qué contexto de los reseñados habitan estos textos? La localización habitual de estos sería el contexto de influencia. Sin embargo, veremos a partir del análisis de dos políticas que estos posteos pueden también ser textos que abonen a la producción del texto político y, además, operar en la práctica misma transformándose estas intervenciones en redes en elementos nodales en la constitución de las políticas. Esta capacidad de habitar múltiples contextos y constituir a la política son las motivaciones que encontramos para detenernos y analizar estos posteos en redes.

Los posteos en redes, como otros textos de las políticas, pueden dar forma en diversos sentidos a nuestra práctica. Esto remite a lo que Ball (2000) denomina como *carácter performativo* de los textos políticos: “La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios y comparaciones como medios de control, desgaste y cambio” (Ball, 2000: 1). Esta tecnología opera a través de los textos de las políticas y nuestro interés, entre otros, es reconocer en qué sentidos esas políticas nos hacen ser quienes somos, dándonos modelos de descripción y posibilidades de acción. Es decir, un texto puede performar nuestras identidades ofreciendo un marco determinado sobre lo que se espera que unx buenx docente sea, qué recorridos previos son deseados, qué relaciones

con la cultura y el saber se valoran, etcétera. El carácter performativo de los textos nos permite pensar que estos abonan la construcción de una posición docente:

La categoría de *posición docente* se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (Southwell y Vassiliades, 2014: 4)

¿Qué posiciones se promueven en las intervenciones en redes sociales por parte del Estado? ¿Qué valores plantean y de qué formas? ¿Cómo dialogan los textos mediáticos con los documentos legaliformes de las políticas? ¿Qué continuidades hay? ¿Qué suman? ¿Qué tensionan? En el desarrollo de este Capítulo trataremos de dar respuesta a estas preguntas a partir del análisis de las políticas Compromiso Docente (2016) y Elegí Enseñar (2017).

Cambios y transformaciones contemporáneas: Cultura digital y cultura visual

Si decidimos analizar la forma en que los posteos en redes hablan de lxs futurxs docentes, es necesario desarrollar ciertas transformaciones que se dan en el marco de la cultura digital (Han, 2014; Serres, 2016; Rueda, 2014) y visual (Mirzoeff, 2017).

Byung-Chul Han (2014) nos invita a pensar el medio digital, en el cual las políticas encuentran actualmente un espacio esencial para su construcción. Los medios masivos de comunicación en general, y las redes sociales en particular, propician una mirada sin distancia propia de la sociedad del

espectáculo (Han, 2014), omitiendo o esquivando un *pathos* de la distancia. En este sentido, Simons y Masschelein (2014) reivindicamos, desde otro lenguaje y con la escuela como objeto de análisis, el *pathos* de la distancia como una condición necesaria para el acto educativo. Los autores nos invitan a pensar que una de las características que permiten que una escuela sea tal es la posibilidad de suspender las relaciones con el afuera: la escuela tiene el potencial de pensar por fuera de las lógicas familiares, sociales y económicas. Simons y Masschelein reconocen que es habitual que esa suspensión que podemos leer en clave de distancia, no suceda; la escuela, al estar inmersa en los cambios mencionados, no escapa a ciertas transformaciones propias de la sociedad del espectáculo, en especial la imposibilidad de contemplar las distancias. Cuando hablamos de un *pathos* de la distancia no estamos enalteciendo una postura verticalista. Utilizamos el término “distancia” para demarcar la forma en que se desvanece lo público y lo privado: la producción de información pasa, en muchos casos, de lo público a lo privado, de agencias centralizadas a sujetos particulares, en ese sentido sostenemos que lo digital puede sostener una privatización, en tanto relocaliza las voces y producciones del Estado y de lxs sujetxs.

Es habitual señalar que en las redes el material se produce con mayor conocimiento de lxs destinatarixs: podemos pensar en las publicidades orientadas, en la inmensa variedad de productos para nichos específicos, etcétera. Esto nos remite a lo que antes denominamos falta de distancia. Continuando con el diagnóstico de Han, el autor afirma que esta forma de producción de la vida digital afecta la construcción de la política y las políticas. Así, la política suele presentarse desde un lugar de cercanía: se construyen textos que se muestran transparentes, cercanos y que suelen convalidar el sentido común. Pareciéramos —sostiene Han— estar frente al fin de la política

entendida como anticipación, donde se anticipa con su visión y proyecto. ¿Qué potencia tiene esto para nuestro análisis de las políticas públicas? Sostendremos que la particular forma que tiene la puesta en acto de las políticas analizadas consiste en ese “ir tanteando”, es decir, se basa en una aparente construcción a gusto de lxs usuarixs, corriéndose así el lugar de la política como aquella capaz de ofrecer una visión novedosa de futuro. Esto no implica que las políticas sean efectivamente “transparentes” o se desprendan del sentido común, estamos señalando que en muchos casos los textos en redes sociales se construyen con esa lógica que, a modo de caballo de Troya, puede esconder otros sentidos e intenciones.

Otro de los cambios centrales de la era digital es la huida a la imagen. En los términos un poco escépticos de la perspectiva de Han (2014): “la imagen no es más propia, es un modelo. Huimos a ella para ser más bellos, más vivos” (p. 34). De esta forma, pareciera por momentos que la representación cobra más vida que la realidad; veremos que en el caso de las políticas esto posee un sentido particular: en ocasiones la política es, literalmente, lo que se postea de ella en las redes (ejemplificaremos en el próximo apartado).

Hemos trabajado hasta ahora notas distintivas de la cultura digital, resta pensar en qué sentidos esto se conecta con la cultura visual, elemento idiosincrásico de nuestra época. Mirzoeff (2017) realiza una interesante genealogía del peso y sentido que han tenido las imágenes a lo largo de la historia, deteniéndose especialmente en los cambios del siglo XX y las vertiginosas transformaciones del siglo XXI, en especial aquellas vinculadas a las redes sociales. Una primera aproximación sobre la cultura visual puede ser la siguiente: “[la cultura visual está compuesta por] las cosas que vemos, el modelo mental de visión que todos tenemos, y lo que podemos hacer en consecuencia” (Mirzoeff, 2017: 19). De esta primera definición podemos identificar que la cultura visual no

es solo la suma de lo que se ve, sino que es además la relación entre lo visible y la forma en que nombramos lo visto, es decir la pregunta clave de la cultura visual es cómo ver el mundo. En nuestra actualidad, hay una forma sustantivamente nueva de ver, construida por gente que crea, ve y hace circular imágenes en volúmenes y maneras impensables hasta hace pocos años. La cultura visual, entonces, intenta entender un mundo que cada vez parece ser más grande y, a la vez, capilarmente presente en términos visuales:

Las redes han redistribuido y expandido el campo visual [...] La cultura visual actual es la manifestación clave en la vida cotidiana de lo que el sociólogo Castell denomina ‘sociedad red’. No es solo que las redes nos den acceso a las imágenes: es que la imagen se relacione con nuestra vida en red, ya estamos conectados o desconectados, y con nuestras formas de pensar y experimentar esas relaciones. (Mirzoeff, 2017: 21)

Cabe preguntarse, entonces, qué implica “ver el mundo”. Desde nuestro trabajo implica reconocer a los medios de comunicación como formas de representarnos ante lxs otrxs; la visión excede a los ojos, utiliza múltiples sentidos y operaciones mentales; nuestros cuerpos y subjetividades están atravesadas; las pantallas son elementos esenciales de nuestra forma de mediar en nuestro mundo actual; por último, en toda forma de ver se habilitan formas de no ver, de invisibilizar. En términos más generales, sostenemos que hoy estamos en una cultura visual por el peso que las imágenes tienen: “la imagen confiere hoy una forma visible al tiempo, y por ende, al cambio” (Mirzoeff, 2017: 28). La vinculación entre imagen y tiempo no es menor en las redes: todos los medios digitales incorporan de una forma u otra un metadato que otorga una marca temporal a la intervención en la red.

Hemos presentado varias notas de la cultura visual y digital que, sin lugar a dudas, nos obligan a repensar algunas de las dimensiones o bloques de construcción de la identidad imaginada o representada (género, sexo, raza, clase, etcétera). Un destello o posible puerta de entrada a estas nuevas formas de imaginar la identidad en el siglo XXI lo identifica Mirzoeff (2017) en las populares *selfies*: “Cada *selfie* es una representación de una persona tal como esta espera que la vean los demás. La *selfie* adoptó la estética mecanizada de la posmodernidad y luego la adaptó para el público mundial de internet” (Mirzoeff, 2017: 63).

Las *selfies* se presentan como representaciones digitales del yo, con tanta potencia e información que establecen el tono de la conversación de la mayoría global consigo misma y con otros. Las representaciones visuales tienen muchísima información, tanto es así que si son logradas pueden comunicar más —o, al menos otros elementos— que un texto; actualmente, representan una cantidad significativa del diálogo que se establece en las redes. Por último, y volviendo a la hegemonía de la *selfie* en este período de la cultura visual: “La *selfie* demuestra que una parte habitual de la vida cotidiana de millones de personas es hoy una cultura visual global, que toma como punto de partida la representación de nuestra propia ‘imagen’” (Mirzoeff, 2017: 68).

En este sentido cabe preguntarse por las formas en que la construcción de la política educativa dialoga con la cultura visual, en especial por las formas en que la política habla y es hablada en las redes. De esto nos encargaremos en el próximo apartado a partir del análisis específico de dos políticas.

Pensar los textos en redes sociales: Los casos de *Elegí Enseñar* y *Compromiso Docente*

En este apartado realizamos una aproximación y descripción de las políticas educativas *Elegí Enseñar* y *Compromiso*

Docente desde los posteos en redes sociales. Para ello, trabajaremos en el análisis de los contextos de influencia y de producción del texto político, para luego pensar si algunos de los textos analizados son pasibles de ser leídos desde el contexto de la práctica (Ball y Bowe, 1992; Ball, 2015).

Elegí Enseñar: Liderazgo y vocación como ejes de la formación docente

Elegí Enseñar es una política creada en 2017 por el Ministerio de Educación e Innovación de CABA y ejecutada por la Dirección General de Fortalecimiento con el objetivo explícito de promover la carrera docente como una opción para lxs alumnxs de los últimos años de la escuela secundaria. Para ello, proponen una serie de encuentros y prácticas cercanas a la docencia. La duración del programa es de dos meses y medio —aproximadamente— por cada cohorte.

Antes de avanzar en una primera descripción de la política, es necesario mencionar los textos disponibles que la presentan y, a la vez, conforman. En el año de su lanzamiento (2017), el proyecto contaba con un escueto sitio web y múltiples posteos en redes sociales. En el sitio, no estaban disponibles ni documentos legales que inscribieran la política, ni documentos que fundamentaran la propuesta. Si nos limitamos a los primeros recursos, toda la información disponible al comienzo del proyecto era la siguiente:²

Elegí ser parte de una experiencia que busque despertar tu vocación docente. *Elegí Enseñar* es un proyecto destinado a estudiantes de los últimos años de escuelas

2 Información recolectada del sitio web de *Elegí Enseñar*. En línea: <https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes/elegiensenar> (consulta: 16-12-2017). Actualmente, el sitio difiere del momento de la consulta.

secundarias de la Ciudad, con el objetivo de acercarlos al rol del educador, profundizando sobre valores, habilidades y herramientas vinculadas al mundo de la docencia, a través de espacios teóricos y prácticos. La plataforma virtual interactiva contempla contenidos introductorios acerca de habilidades y herramientas vinculadas al ámbito ocupacional, particularmente al rol docente, y guían las actividades que los estudiantes realizan en la práctica, de modo que deberán acceder al contenido de la plataforma antes de cada instancia presencial. Algunas de las temáticas allí trabajadas son la planificación, el liderazgo, la comunicación, el trabajo en equipo, entre otras. Las instancias presenciales tienen lugar una vez por semana en el espacio educativo asignado, a contraturno del horario escolar, con el fin de participar en un espacio educativo concreto. Este eje contempla la participación de los estudiantes en diferentes espacios de enseñanza con el objetivo de que puedan tomar conocimiento de las características del entorno educativo, pudiendo poner en práctica los conocimientos trabajados en la plataforma virtual.

Cada estudiante recibirá una asignación estímulo buscando acompañar a través de esta experiencia la elección de la carrera docente como posible elección vocacional futura.

Como requisito: ser mayor de 16 años (hasta los 18 años se debe contar con consentimiento de padre/madre o tutor). Ser estudiante regular de cuarto, quinto y sexto año de escuelas secundarias del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La información del sitio web se complementa con un *flyer* que circuló por las redes desde el comienzo de la aparición en la esfera pública de la política:

Figura 1. Primer *flyer* de promoción de la política *Elegí Enseñar* en redes (a fines de 2017)

Elegí enseñar

Convertite en Líder Educativo

¿Estás en los últimos años de la secundaria y querés pensar en tu Futuro?

Elegí ser parte de una experiencia que te permitirá acercarte al mundo de la docencia, a través de una práctica educativa.

- Realizá prácticas en distintos espacios educativos
- Fortalecé habilidades socioemocionales
- Recibirás una asignación estímulo
- Conocé las características de la carrera docente
- Duración de la práctica 2 meses y medio
- Certificado de participación del Ministerio de Educación

Requisitos:

- ▼ Ser mayor de 16 años.
- ▼ Estar cursando los últimos años de escuela secundaria en Ciudad.
- ▼ No estar realizando otras prácticas laborales en la actualidad.

Inscríbete en:
Escaneá el código y anotate.
O ingresá a buenosaires.gob.ar/elegienseñar
Llamanos al 4342-5685 int. 610
Escribinos: elegi@bue.edu.ar

Buenos Aires Ciudad **Vamos Buenos Aires**

Fuente: Educación BA.

Una de las principales críticas de gremios (UTE, 2017; ADEMYS, 2017), organizaciones civiles,³ medios gráficos (Diario Página 12, 2017) y pedagogos (Becerra, 2017) fue la ausencia de información detallada sobre los propósitos, objetivos, contenidos y formas de abordaje contempladas. De esta primera aproximación a la política identificamos algunos nudos problemáticos que merecen atención: el sentido de vocación involucrado en la propuesta, la cuestión de la transformación en líder educativo, y el sentido del estímulo monetario.

En torno al concepto de *vocación* utilizado en la enunciación de la política, identificamos en la frase que promueve la política “Elegí ser parte de una experiencia que busque despertar tu vocación docente” una noción innatista de la vocación: pareciera que se nace para ser docente ya que la experiencia posibilita “despertar” aquello que está allí latente. El concepto de vocación ligado a la tarea docente está en crisis hace ya varias décadas, especialmente, aquellas acepciones que piensan la vocación como un llamado casi sacerdotal (Dubet, 2010); es habitual pensar en términos de oficio o, al menos, de vocación como una construcción a través de múltiples situaciones y factores (Pantoja, 1992).

La idea de “liderazgo” como un concepto potente para el análisis del mundo educativo ha cobrado una impronta cada vez mayor en los últimos años en el debate latinoamericano, tanto en reflexiones académicas como en la definición de políticas públicas.⁴ El uso del concepto en el ámbito educativo tiene fuertes raíces en el discurso empresarial y la gestión

3 Un análisis temprano de Elegí Enseñar fue realizado por el observatorio de las Políticas Públicas del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini a través de la intervención sobre una imagen que la propia política distribuyó en las redes.

4 A modo de ejemplo, podemos citar el Programa de Gestión y Liderazgo para equipos directivos de escuelas públicas que el GCBA llevó a cabo en la Universidad de San Andrés en los años 2012, 2013 y 2014.

institucional, algo propio de los debates y términos del mundo anglosajón. Si bien los sentidos son múltiples, usualmente en el plano educativo se asocia el liderazgo a la gestión, capacidad de dirigir, concretar objetivos, influir, entre otros (Vázquez, Bernal y Liesa, 2014). Un ejemplo de esto lo encontramos en los múltiples documentos de organismos internacionales que recuperan el concepto (OECD, 2009). En estas acepciones, hay un corrimiento de la tarea de enseñar y del quehacer pedagógico: la transmisión y recreación de la cultura quedan en un plano lejano ya que el foco de las reflexiones en torno al liderazgo educativo está en la gestión en sí misma.

Por otro lado, uno de los requisitos que señala la propuesta es que los aspirantes a ser “líderes educativos” no se encuentren desarrollando prácticas laborales. Si bien no se explicita el motivo de esta decisión en los criterios de selección, podría inferirse que la experiencia es entendida tácitamente como una experiencia laboral y, en consecuencia, no es compatible con el desarrollo de tareas similares. A esto se le suma un monto como “asignación estímulo” en un contexto en donde CABA declara la emergencia educativa por falta de docentes —especialmente, en el área de educación primaria y secundaria—. En julio de 2017, el secretario gremial de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) —el gremio docente con mayor cantidad de afiliados de CABA—, Rubén Berguier, catalogó a esta política de “una forma de promover trabajo infantil y un parche [en referencia a la falta de docentes en CABA]” (Diario Página 12, 2017), todo ello en un contexto de subejecución de las políticas de becas a la formación docente a nivel nacional y jurisdiccional (Observatorio Educativo y Social UNIPE, 2017).⁵

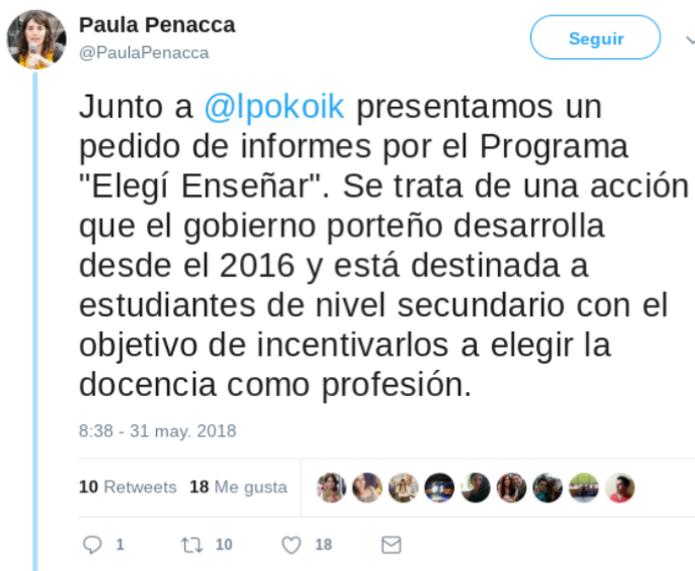
5 De acuerdo al Observatorio Educativo y Social UNIPE, en el 2017, de las 10.400 becas para formación docente solo fueron asignadas 6.300 a nivel nacional.

Si bien en los textos oficiales iniciales del programa no se explicitó el espacio en donde se realizarían las prácticas, por las repercusiones que tuvo la política se pudo conocer que estarían vinculados con el proyecto de Jornada Extendida (BA, 2017): un programa para chicos de once a catorce años de escuelas de jornada simple estatales que extiende tres horas la jornada con diversas actividades. Una de las polémicas en torno a Jornada Extendida es la construcción de los contenidos y experiencias que se desarrollan en el programa, la selección del personal y los espacios en los que se desarrolla (escuelas, clubes y parroquias).

Tal como se mencionó previamente, una de las principales críticas al proyecto fue la escueta información disponible. Esta situación llegó a la esfera legislativa en la Sesión Ordinaria N.º 16, el 28 de junio de 2018, cuando lxs legisladorxs Nosiglia, Penacca y Pokoik solicitan al Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que brinde información de la política *Elegí Enseñar*.⁶ Si bien se consigue el apoyo legislativo en la sesión mencionada, el pedido de información por parte de las legisladoras Penacca y Pokoik se remonta a mayo de 2018.

6 El diputado Nosiglia, del partido Evolución, genera a través del expediente N.º 0392-D-2018 un pedido de informe al programa *Elegí Enseñar*. Este pedido es agregado y se fusiona con el de las diputadas Penacca y Pokoik, ambas del bloque Unidad Ciudadana, a través del expediente N.º 0910-D-2018.

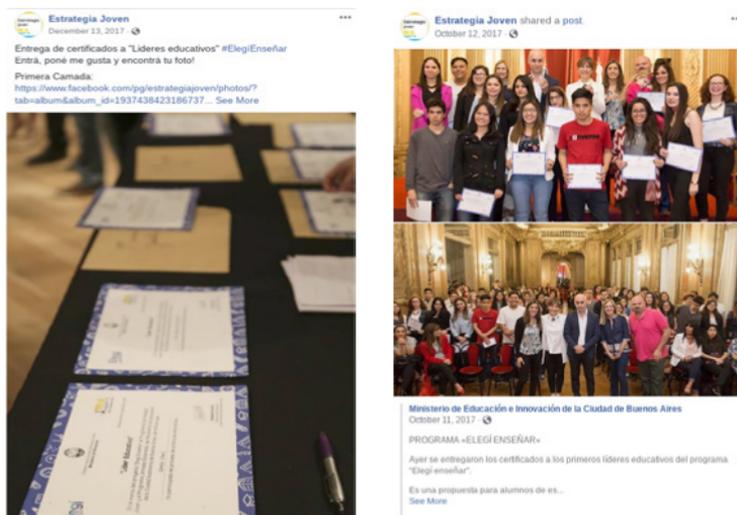
Figura 2. Declaración pública vía Twitter de la legisladora Penacca sobre el pedido de información que demandara junto a la legisladora Pokoik (31-05-2018)



Fuente: Publicación de la legisladora Penacca en Twitter.

Los pedidos de información sobre *Elegí Enseñar* se expresan en el Despacho 248 aprobado el 28 de junio de 2018 por la Legislatura, están dirigidos al Poder Ejecutivo de CABA y deben ser respondidos en menos de treinta días. Es relevante mencionar que, al momento de realizarse estas solicitudes de información, el programa *Elegí Enseñar* ya había tenido su primera cohorte de egresadas y egresados, más de un año de desarrollo y se encontraba en plena ejecución de nuevas ediciones.

Figura 3. Entrega de certificados de “Líder Educativo” del programa *Elegí Enseñar*. Es relevante notar la fecha de los posteos, a fines de 2017, y la presencia del Jefe de Gobierno porteño y la Ministra de Educación



Fuente: Imágenes publicadas en Facebook por la dependencia Estrategia Joven del Ministerio de Educación e Innovación de CABA.

Si bien la sesión donde se consolida el pedido de informes sobre el proyecto ocurre el 28 de junio de 2018, unos días antes —el día 22— se había publicado en el Boletín Oficial la Resolución 607/MEIGC/18 del Ministerio de Educación recuperando muchos de los puntos de información demandados. La estructura de esta resolución será la posterior respuesta del Poder Ejecutivo al pedido de informes. Esto es comprensible, ya que el debate en la Comisión de Educación en donde se presentó el pedido de información por parte de las legisladoras sobre *Elegí Enseñar* se realizó varias semanas antes de la sesión y eran de público conocimiento los puntos que iban a conformar dicho pedido.

Son muchísimos los datos que se suman a través de la Resolución 607/MEIGC/18: una serie de objetivos definidos con mayor claridad, la definición de los distintos actores que intervienen en la política, y una enunciación breve de los contenidos que se desarrollarán en el curso. En relación con esto último, los contenidos versan esencialmente sobre gestión y cuestiones vinculares o —como se nombran en los propósitos— socioemocionales; algunos contenidos explicitados son: observación, observación participante, planificación, implementación, autoconocimiento, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, habilidades socioemocionales y convivencia en el aula.

A lo largo de las cuatro carillas de la Resolución, que presentan y fundamentan esta política, se vuelve sobre la concepción de vocación, no ya como algo innato, sino como una construcción a lo largo de la vida. De todas formas, es relevante notar la ausencia de dimensiones de la tarea docente en tanto profesión y trabajo.

Hasta aquí hemos identificado que un año después de su puesta en marcha y con varias camadas de egresadas y egresados, se presenta a través del Boletín Oficial un texto legaliforme robusto que describe y prescribe la propuesta *Elegí Enseñar*. Sin embargo, la información pública de la política y la forma en que ella se construyó en las redes no se vieron modificadas. En este sentido, podemos suponer que la Resolución 607/MEIGC/18 cumple con una demanda necesaria, pero que no configura ni afecta a la política en sí misma. Encontramos que, en el caso de *Elegí Enseñar*, el peso del texto legaliforme tiene un lugar secundario en la producción de la política. En la representación mediática en redes sociales de esta política hallamos textos que performan su identidad y que la constituyen en mayor medida que los textos legaliformes.

Hasta aquí hemos realizado un análisis de los contextos de influencia y de producción del texto político de *Elegí Enseñar*. Podríamos avanzar en la indagación de los otros contextos en las trayectorias de las políticas (Ball, 1993; 2015): contextos de prácticas, de estrategias políticas y de resultados, para lograr delinear con mayor claridad el ciclo de vida de la política. Sin embargo, en estas páginas nos encontramos con la aparición de ciertos textos de las políticas que, desde las conceptualizaciones teóricas reseñadas, parecen escaparse de una ubicación clara en la trayectoria de la política. Recordemos que un texto de una política es todo elemento —decreto, proyecto de ley, manuales, libros, ley, material de implementación para escuelas, videos, encuestas, documentos de difusión, propagandas, posteos en diversas redes sociales, etcétera— que es posible de ser leído por distintos destinatarios de la política. La naturaleza de cada texto posee, entonces, una pluralidad de lecturas que generan diversas construcciones de sentido. ¿Cuáles son estos textos que nos resultan de difícil localización en las esferas previas de análisis? Aquellos que los ministerios de Educación publican respectivamente bajo el formato de posteos en redes sociales en los primeros momentos del ciclo de vida de la política. Estos textos ocupan un lugar, al menos, híbrido: pueden ser leídos como elementos clave en los contextos de influencia y de producción de los textos de la política, pero también operan como prácticas en sí mismas que dan comienzo y constituyen a la política. Como vimos, *Elegí Enseñar* es, por un período sustancial de tiempo, estrictamente el conjunto de posteos que los ministerios realizan en sus redes.

Notamos el peso fundacional para la política que poseen estos textos en redes sociales. Si bien creemos que es una marca de época, también identificamos esta operación como una nota central en la agenda comunicacional del gobierno que llevó adelante la política. Estas nacen y se ajustan de esta

forma a las lógicas de la “campana permanente” (Noguera, 2002) y la “pasión por comunicar” (Vommaro *et al.*, 2015) que constituyen la identidad comunicacional del PRO. Veremos luego de qué formas los posteos e intervenciones en redes sociales pueden ser leídos desde el marketing antes que desde la pedagogía, sosteniendo la construcción de gramáticas anecdóticas y con discursos emotivos basados en imágenes.

Entonces, respetando las tópicas dinámicas que Ball plantea con los diversos contextos para analizar las trayectorias de las políticas, ¿dónde ubicar a estos posteos en redes que estamos anticipando? ¿Son parte del contexto de influencia? ¿Son una nueva forma del contexto de producción del texto político? Por su carácter fundacional e impronta en los sentidos de las políticas, inscribimos a estos textos dentro del contexto de la práctica, leídos en una clave que denominaremos *de doble-performatividad*. Un texto puede performar las identidades ofreciendo un marco determinado sobre lo que se espera que un buen docente sea. Sin embargo, en estos casos la operación es doble: aquellos textos que identificamos como performativos en las políticas reseñadas no solo abonan la fabricación de subjetividades y posiciones públicas docentes (Birgin y Vassiliades, 2018) sino que, además, performan, construyen y recrean a las políticas en sí mismas desde sus inicios.

Compromiso Docente: La cercanía y la transparencia como estrategias de construcción política

Compromiso Docente (2016) fue una política del Ministerio de Educación de la Nación que brindó becas de hasta un 70% del salario docente testigo a los futuros estudiantes de profesorado de las carreras prioritarias definidas por cada jurisdicción. Para acceder a la beca, los alumnos de secundaria debían, en un primer momento, rendir en el último año de la escuela secundaria el examen *Aprender*, luego señalar

en un inciso su interés por la carrera docente, y, por último, completar formularios con datos socioeconómicos.

Más allá de las distintas publicaciones en redes sociales dedicadas a la difusión de la política, existió solo un documento con formato legaliforme de alcance nacional:⁷ un archivo con extensión .pdf (INFOD, 2016), sin fuerza de resolución ministerial o similar, de siete carillas, en donde se presenta la política, se plantean objetivos, se estipulan los montos de las becas y las formas de distribución de estas en el territorio. A diferencia del análisis que realizamos con *Elegí Enseñar* en el apartado anterior, aquí analizaremos las formas en que circulan los discursos de y desde la política *Compromiso Docente* en redes sociales, entendiendo a estos discursos como elementos del contexto de la práctica (Ball y Bowe, 1992; Ball, 2015).

El criterio central para seleccionar los posteos sobre la política es que sean construidos por el Estado nacional: tanto producciones propias como curadurías de algunas intervenciones jurisdiccionales sobre la política —recordemos que en el caso de esta política hay una articulación entre la Nación, CABA y las provincias—. Trabajaremos con cinco textos: los dos primeros son materiales que definen la estética fundacional de la política —logotipo y video institucional, ambos distribuidos en redes—, los dos discursos siguientes son noticias generadas por el Estado nacional en el portal www.argentina.gob.ar y replicadas en las redes, y, en último lugar, abordaremos un conjunto de posteos del Ministerio de Educación de la Nación en Facebook donde recuperan las voces de lxs becarixs.

Comencemos analizando el logotipo construido para la política:

7 La recepción y puesta en acto de la política fue diversa según las jurisdicciones. Por ejemplo, las provincias fuertemente alineadas con la gestión nacional 2015-2019 como Jujuy, presentaron documentación ampliatoria del programa Compromiso Docente (Gobierno de Jujuy. Ministerio de Educación, 2017).

Figura 4. Logotipo del programa Compromiso Docente



Fuente: Sitio web del Ministerio de Educación.

La palabra preeminente es “compromiso” frente a “docente”; de hecho, esta última posee una tipografía de menor grosor. Por otro lado, aparece un elemento tradicional de la cultura escolar como el lápiz, este traza una línea debajo de la cual aparecen tres emoticones: el primero, hace referencia al reciclaje; el segundo, representa un corazón; y, por último, el “me gusta” que se expresa a través del pulgar hacia arriba. Esta lectura inicial nos permite esbozar algunas hipótesis: la representación de la docencia que hace la beca en su carta de presentación ubica al compromiso en primer lugar, representado como un elemento tradicional al estar escrito con la letra cursiva —tipografía usualmente asociada al mundo de la escuela—; además podemos ligar la idea de compromiso al contrato fundacional del normalismo argentino (Pineau, 2006). Sin embargo, esta tradición se tensiona con una línea divisoria que lo separa de los emoticones, siendo estos pasibles de ser leídos como una encarnación de lo contemporá-

neo —incluso el primero de los emoticones es usualmente leído como “refresh” o “actualización”—.

Un segundo insumo que se inscribe en la línea comunicacional del logotipo es el video institucional de *Compromiso Docente* (Ministerio de Educación, 2017). Bajo una melodía alegre y una prosodia que emula la lectura de un cuento, la presentación institucional de la política nos muestra a una pequeña niña que se sumerge en un libro titulado “Docentes del futuro” y una vez dentro de él se articulan algunas características de la política.

Figura 5. Capturas de pantalla del video institucional “Compromiso Docente”: en estas dos escenas podemos observar a una pequeña leyendo un libro titulado “Docentes del futuro”, mientras esto sucede se apela al estipendio de la beca. (Abril 2017)



Fuente: Ministerio de Educación de la Nación.

A modo de ejemplo, recuperamos algunos pasajes textuales del video:

¿Te acordás qué querías ser cuando fueras grande?
¿Disfrutás aprender? ¿Te apasiona enseñar? ¡Podés ser
parte de la próxima generación de educadores! Si tenés
hasta 25 años y te gustan los desafíos y te animás a
construir la educación del futuro, la beca Compromiso
Docente es para vos.

Mientras se despliega el relato antes citado, dentro del libro en el cual se sumerge la niña se despliegan algunos contenidos y representaciones tradicionales del mundo escolar.

Figura 6. Capturas de pantalla del video institucional “Compromiso Docente”: en estas dos escenas vemos representaciones canónicas de los contenidos escolares de las ciencias exactas y naturales —números, representaciones moleculares, etcétera— y estereotipos de género del ser docente —la mujer con pollera, el hombre con pantalón, la prolijidad y homogeneidad de todos los sujetos iguales a lo largo de la Argentina—. (Abril 2017)



Fuente: Ministerio de Educación de la Nación.

Un tercer insumo que nos permite aproximarnos a los discursos de la política son las formas en que lxs funcionarixs la narran en diversos espacios de divulgación. Tomemos la nota que realizó Cecilia Veleda —directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente entre 2016 y 2019— para el portal oficial del Estado argentino www.argentina.gob.ar:

Figura 7. La directora ejecutiva del INFD Cecilia Veleda describe la política Compromiso Docente. (Noviembre de 2017)



Fuente: Sitio web del Ministerio de Educación.

El título que Veleda utiliza para la descripción de la política recupera la tensión entre lo tradicional y lo nuevo que mencionamos anteriormente con mayor explicitación “tres mil nuevas becas para un nuevo compromiso con la docencia”. No solo las becas se presentan como nuevas, sino que vienen a renovar y repensar el compromiso con la docencia. Dentro de la nota la Directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente relata:

Nuestro sistema educativo necesita más docentes apasionados por su profesión, una de las más importan-

tes para el futuro del país. [...] El objetivo es cubrir las necesidades de docentes titulados en todas las aulas, pero sobre todo prestigiar e impulsar la opción por la docencia. Tres mil estudiantes de todo el país han sido seleccionados entre más de doce mil candidatos a partir de sus calificaciones —ocho puntos de promedio en la escuela secundaria— [...] A su vez, la renovación de la beca exige tener todas las materias aprobadas [...] Se abre una nueva oportunidad para reconocer y acompañar a los jóvenes destacados con interés por la educación.

En esta breve reseña se cuelean características que dan forma a los requisitos de la beca —ocho de promedio en escuela media, someterse a un examen, etcétera— pero, como sucede con el logotipo de la beca, también aparecen elementos que no pueden inferirse del análisis normativo. El compromiso se traslada al campo de la pasión (“necesita más docentes apasionados”), elemento cuya representación social remite a algo innato antes que a una construcción. En simultáneo, se explicita que el objetivo de la beca es prestigiar la docencia y, si bien no se menciona explícitamente de qué forma, unas oraciones después se señala la “oportunidad para reconocer y acompañar a los jóvenes destacados con interés por la educación”; cabe notar que el señalamiento a lxs jóvenes destacados se produce en el marco de una beca que tiene como condición tener un promedio superior a ocho en la escuela secundaria. De esta forma, la reseña de la política establece un vínculo entre pasión/prestigio/buenas calificaciones que no propone pensar la carrera y rol docente en términos de construcción o de proceso y, en cambio, pone el foco en características innatas o del pasado escolar de lxs aspirantes a la docencia: ¿Cómo se construye la pasión? ¿Lxs

futurxs docentes que no tienen promedio de ocho o superior en el nivel medio desprestigian la docencia?

Al igual que el insumo anterior, el cuarto discurso que presentamos a continuación se publica en el mismo momento y plataforma: noviembre 2017, en el portal oficial del Estado argentino www.argentina.gob.ar. Se trata de una nota titulada: “Compromiso por Aprender y Enseñar”.

Figura 8. Aspirantes de la provincia de Catamarca rinden el examen del Operativo Enseñar para continuar con su beca Compromiso Docente. (Noviembre de 2017)



Fuente: Sitio web del Ministerio de Educación.

La nota relata la experiencia de un conjunto de estudiantes de la formación docente de Catamarca al rendir la prueba del Operativo Enseñar. En 2017 —año de la nota—, en algunas jurisdicciones, el operativo articuló con la reciente beca *Compromiso Docente*: se debía aprobar el examen de *Enseñar* para continuar con el estipendio de *Compromiso Docente*. Leamos algunos extractos de la forma en que el Ministerio de Educación de la Nación presenta la escena:

[...] los estudiantes del Instituto de Estudios Superiores, asistieron a la evaluación *Enseñar* vestidos con saco, camisa, corbata y pantalón de vestir. Las estudiantes también concurren muy formales.

[...] Para ellos, fue todo un acontecimiento tener la oportunidad de ayudar a su país rindiendo esa evaluación diagnóstica, que ayudará a mejorar la enseñanza de los futuros docentes. *Enseñar* implicó una preparación especial, marcó un día emblemático y difícil de olvidar para los maestros venideros. Andrea, la docente encargada de evaluarlos, destacó la puntualidad, la presentación y el compromiso de sus “futuros colegas”.

Al finalizar el examen, brindaron y festejaron el haber formado parte de un nuevo hito en la historia de la carrera docente.

[...] Las historias de estos alumnos reflejan que no existen justificativos para rendirse, para bajar los brazos y nos revelan la ecuación del éxito: compromiso más esfuerzo.

Si bien en el video institucional identificamos notas de cierta infantilización y estereotipación de lxs estudiantes de la formación docente, en esta nota ministerial dichos procesos son mucho más evidentes. Las apelaciones a la puntualidad, la presentación, el compromiso y el esfuerzo nos invitan a pensar que desde *Compromiso Docente* se refuerza cierto isomorfismo entre el nivel superior y la gramática del nivel para el cual los futuros docentes se forman. En ambas notas publicadas en www.argentina.gob.ar identificamos elementos que ilustran el marco político-pedagógico desde el

cual se construye la política, estos elementos resultaban imposibles de ser inferidos a partir de los documentos legales analizados.

En ambas notas hay operaciones de cercanía y transparencia en la comunicación. En la primera nota, por el hecho de estar firmada por la Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente pero, a la vez, estar escrita como un documento ministerial. En la segunda nota, identificamos estas operaciones en los elementos de cotidianeidad que introduce el relato: la descripción del estudiante prototípico, las representaciones de la tarea de enseñar fuertemente ligadas a la vocación antes que al oficio, y, por último, el uso de la palabra de la docente evaluadora en la caracterización de lxs futurxs docentes.

Para terminar de dar forma a este mosaico de discursos sobre y desde la política, trabajamos una serie de posteos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en Facebook.

Figura 9. Capturas de pantalla del sitio de Facebook del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Izquierda: posteo del 10-05-2017; derecha: posteo del 9-11-2017)



Fuente: Sitio de Facebook del Ministerio de Educación nacional.

A lo largo de los años 2017 y 2018, con el hashtag #elijoserdocente se subieron a las redes oficiales del Ministerio distintos videos de becarixs de *Compromiso Docente*. En estos relatos se visualiza la decisión de mostrar determinadas experiencias, seleccionar algunxs actorxs frente a otrxs, la edición y recortes que se realizan, etcétera. Como ya mencionamos en el apartado anterior, al oír las palabras de unx becarix en el marco de estos posteos oficiales interpretamos esos discursos como propios e intencionales del Ministerio antes que de unx sujetx específicx que los enuncia. A modo de ejemplo representativo, recuperamos las palabras del becario Gastón G:

Me gusta el concepto de enseñar. Yo siempre en la secundaria me tocaba enseñarle a mis compañeros inglés, yo desde chiquito iba a un instituto de Inglés, entonces para mí el aprender nuevos idiomas fue más fácil. Por medio de familiares y otros contactos me recomendaron que estudié el profesorado para perfeccionar lo que yo ya sé y aplicarlo en el día de mañana. La beca *Compromiso Docente*, en mi opinión está buena para aquellas personas que realmente necesitan el apoyo económico para estas prácticas, ya que está bueno para fotocopias, colectivo, es un gran aporte lo que hace el gobierno para fomentar a los estudiantes a que estudien una carrera docente. (Gastón G. tiene 21 años, estudia el profesorado de Inglés en Salta Capital)⁸

8 El relato completo puede observarse en: https://www.youtube.com/watch?v=c_2qFNbApSc (consulta: junio de 2020).

Figura 10. Captura de pantalla del video “Testimonio de Gaston G. antes de ingresar a la Evaluación de Becas Compromiso Docente sede Salta Capital”. (Abril de 2018)



Fuente: Dirección de Educación Superior de Salta.

La clave de lectura de las palabras de Gastón implica considerar la intención del Ministerio de socializar esta y no otras experiencias. En el presente relato, como en la mayoría de los que se difundieron para hacer pública la política, están patentes discursos sobre la formación docente como un anexo a algo que ya se tiene: en el caso de Gastón, el inglés ya lo “posee”, el profesorado es pensado como instrumento que lo perfecciona. Nuevamente, se vislumbra en estos discursos la relevancia de elementos previos o innatos que se configuran como determinantes para la formación. Estos factores determinantes también los identificamos en los discursos previos a través de las figuras de la pasión, las calificaciones de la escuela secundaria o el compromiso. Cabe preguntarse por los sentidos que produce una política estudiantil que se teje entre discursos que invocan figuras innatas —ciertas acepciones la vocación— o preexistentes —ya tener dominio de

un campo disciplinar— que, por momentos, parecen condicionar la posibilidad de elegir la docencia. Esbozaremos una respuesta en las conclusiones.

Más allá del video institucional y las notas oficiales en el portal www.argentina.gob.ar, todas las intervenciones en redes creadas o curadas para esta política tienen la estructura narrativa del relato individual con filmaciones caseras. Ya sea en videos similares al analizado unos párrafos atrás o en los posteos indexados con el hashtag #elijoserdocente, nos encontramos con lxs becarios en primeros planos, con calidad de imagen no profesional y un discurso que se presenta como espontáneo y transparente. En estos insumos podemos identificar ciertas notas que asociamos a la cultura de la *selfie* (Mirzoeff, 2017): si bien, los materiales son videos, hay una intención de representar a las personas tal como estas quieren, supuestamente, ser vistas por lxs demás. En la cultura visual la narrativa *selfie* establece el tono de la conversación de la mayoría global consigo misma y con otrxs, conversación que se estructura desde el lugar de la aparente cercanía y transparencia: en el caso de *Compromiso Docente* esta transparencia busca cristalizar —a través de discursos del sentido común— ciertas notas distintivas de la propuesta menos explícitas en los textos legaliformes u otros documentos que la fundamentan (el esfuerzo, la relevancia de cierto capital cultural, etcétera)⁹.

Estas reflexiones en torno a la construcción de la política desde la idea de cercanía nos invitan a pensar en lo que previamente mencionamos como el fin de la política como anticipación (Han, 2014). *Compromiso Docente* se construye a partir de los discursos repuestos en este apartado como

9 Es interesante contraponer el aparente protagonismo con el que se muestran a lxs estudiantes en los posteos analizados frente a la subrepresentación generalizada de las voces de estudiantes en medios tradicionales de la prensa escrita (Schuliaquer, 2022).

una solución a demanda de cierta mirada hegemónica de la formación docente (“deben ir los que tienen mejores notas”, “ser docente implica sacrificios y vocación”, “si sabés de algo sos bueno enseñándolo”, etcétera). Estos discursos hilvanados desde la “cercanía” y la “transparencia” abonan a la construcción de posiciones docentes en medio de disputas y, esencialmente, producen sentidos específicos (Birgin y Vasiliades, 2018).

Los intercambios en redes sociales pueden favorecer cierta comunicación simétrica perjudicial al poder jerárquico, produciéndose un reflujo comunicativo que diluye el orden transparente del poder (Han, 2014). Sin embargo, el escenario con el que nos topamos muestra a un ministerio modulando, produciendo y dirigiendo ese flujo en las redes, es decir, no percibimos reflujo comunicativo. Identificamos de esta forma un uso de las redes como herramientas de soberanía: si su definición canónica implica el poder decidir en el estado de excepción, en la época digital y en la comunicación en redes la soberanía implica poder controlar el reflujo comunicativo. En consecuencia, esta anticipación del Ministerio por ocupar dichos espacios en las redes —y, a la vez, usarlos como espacios constitutivos de las políticas— es pasible de ser leída como un acto de soberanía que produce sentidos sobre lo que son las políticas y, en los casos analizados, abona a la construcción de las posiciones docentes. En relación con esto último queremos concluir el apartado.

La formación de lxs futurxs docentes se construye sobre la base de producciones de sentido acerca del trabajo de enseñar. Las políticas que regulan dicha formación están vinculadas a la construcción de las posiciones docentes. En consecuencia, los discursos que configuran sentidos sobre el trabajo de enseñar en nuestro caso, los posteos ministeriales en redes— son parte del proceso de regulación social, en tanto configuran capacidades y disposiciones en lxs sujetxs.

Dentro de las políticas analizadas, encontramos en las intervenciones en las redes una arena que articula procesos que intentan fijar sentidos en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa (Birgin y Vassiliades, 2018).

A modo de conclusión

Puesta en acto mediática

Hemos realizado una aproximación a la política *Elegí Enseñar* (§ Elegí Enseñar: Liderazgo y vocación como ejes de la formación docente) desde los contextos de influencia y producción (Ball y Bowe, 1992; Ball, 2015). En ese recorrido identificamos que los textos legaliformes o documentos curriculares iniciales resultaban insuficientes, difusos o incluso inexistentes para comprender la política. Fruto de esa ausencia comenzamos a indagar en otros discursos que nos permitan asir las trayectorias de las propuestas: aparecieron allí un conjunto de intervenciones en redes sociales que brindaban información nodal para la comprensión de las políticas y, a la vez, operaban como sus elementos constitutivos. Al pensar la localización de estos discursos en las trayectorias de las políticas bajo la conceptualización teórica desplegada, nos encontramos frente a un interrogante: ¿Las intervenciones en redes analizadas son parte del contexto de influencia, del contexto de producción del texto político, o son parte del contexto de la práctica o puesta en acto de la política? Identificamos que estas intervenciones —junto con los sentidos y momentos en los cuales fueron utilizadas— operaron sobre los tres contextos.

Asimismo, el contexto de práctica o puesta en acto de una política lo entendemos como al conjunto de acciones en donde la norma es recreada y vivida por los sujetos o el texto

político deviene acción; al contexto de influencia lo asociamos a la construcción del discurso político que pugna por la definición del sentido que tendrán las ideas, nociones o usos de la política por los diversos grupos o actores que intervienen; al contexto de producción del texto político lo vinculamos con las instancias de la formulación escrita de la política, sus interpretación y reinterpretaciones posteriores en el marco de las relaciones de poder (Ball y Bowe, 1992; Ball, 2015). Entendemos que las intervenciones en redes sociales analizadas de *Elegí Enseñar* pueden ser leídas desde los tres contextos: los posteos otorgan definiciones cruciales sobre el sentido de la política y, por momentos, son los únicos textos que las definen —contexto de producción del texto político—; los textos mediáticos son elementos que operan en la construcción de sentido sobre la política y la tarea de enseñar en general —contexto de influencia—; las intervenciones en redes sociales operan en ocasiones como la política en sí misma, ya que esas prácticas mediáticas son, por momentos, las únicas formas de acceso en las cuales la política se crea y recrea incluso operando en contextos virtuales ajenos a los explicitados por las políticas —contexto de la práctica o puesta en acto—.

Esta falta de especificidad y solapamiento de contextos en las trayectorias de las políticas nos invita a pensar en la necesidad de acuñar una categoría analítica para poder localizar este tipo de intervenciones: definimos a la *puesta en acto mediática* como la constitución, construcción de sentido y recreación de una política a través de las prácticas mediáticas que se dan por fuera de los espacios de intervención enunciados por la propuesta explícitamente. Entendemos que el conjunto de intervenciones analizadas son pasibles de inscribirse en este contexto recientemente definido, los posteos en redes reseñados constituyen las ideas centrales de las políticas al brindar elementos organizativos y describir a las

propuestas incluso antes de la existencia de otros textos normativos o con mayor detalle que estos; construyen sentido en torno a la política —en—; recrean la política a través de la producción de prácticas y discursos ajenos al espacio de intervención explícito de las propuestas.

La teorización y delimitación del contexto de puesta en acto mediático no la realizamos solamente para robustecer o complejizar un marco de análisis. Creemos que este contexto guarda una potencia particular: en él se articula una forma específica de concebir las políticas públicas en educación que se liga a una posición pública docente.

Puesta en acto mediática y posición pública docente

La formación de lxs futurxs docentes se configura sobre la base de producciones de sentido acerca del trabajo de enseñar. En las propuestas reseñadas, como en otras tantas políticas estudiantiles, se articulan de formas diversas los saberes que se consideran valiosos en la transmisión de la cultura, los problemas que son contemplados como relevantes, las formas de convocar e interpelar, las marcas culturales contempladas y omitidas de lxs estudiantes, entre otros elementos (Birgin, 2014; Birgin y Vassiliades, 2018). Entonces, a través de las formaciones discursivas que dan cuerpo a estas políticas podemos indagar consideraciones que exceden a la formación docente y que atañen sentidos más amplios de la tarea de enseñar.

La categoría de *posición docente* se refiere a los desafíos, problemas y utopías que se articulan en torno a la enseñanza, esta se distancia de la idea de “rol docente” en tanto supone una configuración dinámica y relacional. Las posiciones docentes se generan, tensan y transforman en formaciones discursivas concretas: los insumos en redes que analizamos son ejemplos de esas formaciones (Southwell y Vassiliades, 2014).

Estos discursos analizados andamian procesos de identificación en tanto interpelan, nombran y ubican a lxs docentes en un lugar específico. Veamos entonces qué nos dicen los discursos en redes de las políticas analizadas en tanto procesos sociales de significación dentro del contexto de puesta en acto mediática recientemente definido.

Compromiso Docente sostiene que la clave para mejorar la educación está en la formación docente. A través de ese argumento inicial es que se validan procesos de selección a través de exámenes o la apelación a “inclinaciones” naturales por la tarea docente. Se promueve abiertamente la selección de aquellxs con “buenas calificaciones” y “compromiso por la docencia”; hay aquí una valoración de saberes previos a la formación, desde la política se construye al buen docente como aquel que ya posee un saber determinado. En esta última operación identificamos que el lugar de la política no es producir condiciones para que lxs becarixs de *Compromiso Docente* obtengan buenas calificaciones. En cambio, la política parece ocuparse de seleccionar a aquellxs que ya se ajustan a una jerarquía de saberes disciplinares, en otras palabras, el rol del Estado es el de reclutar. Debemos pensar aquí los procesos que habilitan por fuera de lxs becarixs: la construcción discursiva de una propuesta que se ordena a través de procesos de selección académica implica un diagnóstico deficiente del conjunto de lxs docentes; en este sentido podemos pensar que la política estudiantil no solamente le habla a lxs futurxs docentes, sino al colectivo de lxs trabajadores de la educación.

Identificamos que las intervenciones en redes sociales utilizan los relatos de lxs jóvenes para cristalizar y naturalizar elementos que no se enuncian de forma explícita en otros documentos de las propuestas. Esta operación está sobre la base de una forma de concebir y construir las políticas,

operación que teorizamos bajo la idea de puesta en acto mediática.

Bibliografía

- Asociación Docente de la Ciudad de Buenos Aires (ADEMYS). (2017). Los docentes elegimos enseñar, el gobierno elige precarizar. Acerca de la propuesta de “pasantías educativas” del programa “Elegí Enseñar”. Sitio web institucional. En línea: <http://www.ademys.org.ar/v2/los-docentes-elegimos-enseñar-gobierno-elige-precariar> (consulta: 16-12-2017).
- Andretich, G. (2017). *Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: El caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria*. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, vol. 2, pp. 1-16.
- Ball, S. J. (1993). *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 10-17.
- Ball, S. (2000). *Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the performative society?* *Australian Educational Researcher*, vol. 27, pp. 1-23.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Routledge.
- Ball, S. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 306-313.
- Ball, S. y Bowe, R. (1992). *Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 24, núm. 2, pp. 97-115.
- Becerra, M. J. (2017). Líderes educativos o mano de obra hiperprecaria. *Monos con navaja: Educación, campaña electoral y los desvíos del PRO en CABA*. Blog *Fue la Pluma*. En línea: <https://fuelapluma.com/2017/07/08/monos-con-navaja-educacion-campana-electoral-y-los-desvios-del-pro-en-caba/> (consulta: 16-12-2017).
- Beech, J. (2016). *Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 23. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

- Birgin, A. (2015). *¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina*. Lopes, A. (ed.), *Trabalho docente, subjetividade e formação*, pp. 105-119. Mais Leitura.
- Birgin, A. y Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: Problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 159. En línea: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3133> (consulta: 15-05-2022).
- Buenos Aires Ciudad (BA) (2017). Un paso más hacia la Jornada Extendida. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/un-paso-mas-hacia-la-jornada-extendida> (consulta: 16-12-2017).
- Diario Página 12 (2017). Un programa oficial que “encubre trabajo infantil”. En línea: <https://www.pagina12.com.ar/48079-un-programa-oficial-que-encubre-trabajo-infantil> (consulta: 16-12-2017).
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, vol. 47, núm. 2, pp. 15-25.
- Gobierno de Jujuy. Ministerio de Educación. (2017). Reglamento de becas Compromiso Docente. En línea: <http://educacion.jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/sites/15/2017/03/compromiso-docente-REGLAMENTO.pdf> (consulta: 16-12-2017).
- Han, B. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). (2016). Documento: Nueva línea de becas “Compromiso Docente”. En línea: [https://enssarmiento-sjn.infod.edu.ar/sitio/becas-para-estudiantes/upload/Nueva línea de becas Compromiso Docente.pdf](https://enssarmiento-sjn.infod.edu.ar/sitio/becas-para-estudiantes/upload/Nueva%20linea%20de%20becas%20Compromiso%20Docente.pdf) (consulta: 16-12-2017).
- Ingratta, A. (2022). ¡Docentes buscados! La representación en redes sociales de las políticas de formación docente. Los casos de ‘Compromiso Docente’ y ‘Elegí Enseñar’. Tesis de maestría. Universidad Nacional de San Martín. [Mimeo]
- Lopes, A. (2016). The theory of enactment by Stephen Ball: And what if the notion of discourse was different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 25.
- Malin, J. y Lubienski, C. (2015). *Educational expertise, advocacy, and media influence*. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 6.

- Ministerio de Educación (2017). Video institucional "Compromiso docente". En línea: <https://www.facebook.com/watch/?v=1886667144881173> (consulta: 16-12-2017).
- Mirzoeff, N. (2017). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Noguera, F. (2002). *La campaña permanente*. La Crujía.
- Observatorio Educativo y Social UNIPE (2017). Datos de asignación de becas para formación docente a nivel nacional. En línea: <http://observatorio.unipe.edu.ar/> (consulta: 16-12-2017).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. En línea: <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf> (consulta: 16-12-2017).
- Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 6.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional: Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). Pineau, P. et al., *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue.
- Rueda, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes*, vol. 40, pp. 11-22. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sartirana, L. (2018). Trayectorias de formación y de trabajo de profesores que fueron estudiantes becarios del Programa Nacional Elegir la Docencia. Ponencia. Actas VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas, IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Schuliaquer, I. (2022). La subrepresentación mediática de estudiantes y docentes para hablar de escuela: Una comparación entre Argentina y Francia. *Intersecciones en Comunicación*, vol. 1, núm. 16. doi: <https://doi.org/10.51385/ic.v1i16.134>
- Serres, M. (2016). *Pulgarcita*. Gedisa.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 11, núm. 11, pp. 1-25 doi: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>

Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). (2017). Declaraciones del secretario gremial de UTE, Rubén Berguier al diario *Página 12*. Sitio web institucional. En línea: <http://ute.org.ar/el-gobierno-porteno-ofrece-pasantias-a-estudiantes-con-vocacion-docente/> (consulta: 16-12-2017).

Vázquez, S.; Bernal, J. L.; Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: Una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, pp. 79-97.

Vommaro, G.; Morresi, S. y Bellotti, A. (2015). *Mundo PRO. Anatomía de un partido fabricado para ganar*. Planeta.

Parte 3
Articulaciones entre el sistema formador
y las escuelas secundarias

Capítulo 6

Educación Sexual Integral (ESI) a demanda

Articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente en la universidad

Valeria Sardi

En una clase de Literatura de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata están leyendo el *Martín Fierro*, comentando cómo están contruidos los personajes. Una estudiante, Vanesa, refiriéndose a la China, dice: “no me gusta la idea de una mujer gaucha, ella no era un gaucho, porque no hace cosas de gaucho como Martín Fierro”. La intervención de esta alumna —haciendo mención a cómo el personaje de la China está restringido al espacio del hogar y no lleva adelante otras acciones en el espacio público, como sí las hace el gaucho— puso en escena, en la clase del profesor en formación, una clave de lectura feminista, inesperada para la lectura hegemónica aprendida en la universidad sobre este texto literario canónico. Esta escena, como tantas otras que emergen durante la residencia docente, es registrada por el profesor en formación y compartida en el espacio de la práctica en la universidad para analizar, reflexionar y teorizar —con el acompañamiento de lxs formadorxs de formadorxs— acerca de qué desafíos trae la intervención didáctica, qué preguntas aporta en relación con la enseñanza y los saberes

disciplinarios, y cómo interpela el recorrido formativo del profesor en formación. Allí, en ese ida y vuelta entre la escuela y la universidad aparece, de manera creciente, la demanda por la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente y, en ese sentido, se plantea la necesidad de reconfigurar las trayectorias de lxs profesorxs en formación desde una perspectiva de género, con una presencia fuerte de las epistemologías y pedagogías feministas y *queer*, los saberes generizados, la revisión del canon de lecturas y una mayor igualdad sexogenérica en los intercambios en las aulas.

En este Capítulo, entonces, nos proponemos analizar cómo —a partir de estas demandas y situaciones de la práctica— se interpela a lxs formadorxs de formadorxs para ir reconfigurando los espacios curriculares donde se forma a docentes de escuelas secundarias —aquí tomaremos el caso de la formación de profesorxs en Lengua y Literatura en un profesorado universitario— como así también aquellos destinados a la formación disciplinar de lxs futurxs docentes. Es decir, se trata de analizar las articulaciones entre escuela secundaria y formación docente en la universidad en relación con una mayor visibilización de las luchas y demandas por una formación docente con perspectiva de género, que brinde las herramientas necesarias para que lxs futurxs graduadxs puedan desempeñarse en la complejidad de las prácticas docentes en terreno, en un escenario de implementación plena de la ESI o, al menos, de efervescencia militante por una política sexual y de género en las escuelas secundarias.

La ESI en la formación docente en la universidad

¿Cómo se ha configurado la implementación de la ESI en la formación docente en la universidad? ¿Qué presencias u omisiones se han dado en relación con los saberes disci-

plinares y didáctico-pedagógicos en términos sexuados y generizados? ¿Qué representaciones de los géneros y las sexualidades se han ido construyendo a lo largo de la trayectoria formativa de lxs profesorxs en formación? Finalmente, ¿se ha pensado una formación docente con perspectiva de género/ESI en la universidad? Estos interrogantes se articulan con la inquietud acerca de que lxs futurxs graduadxs se desempeñarán en escuelas secundarias donde los debates, intercambios, preguntas e interpelaciones a docentes en relación con la ESI forman parte de la cotidianeidad de las aulas.

La Ley 26150 de Educación Sexual Integral (LESI) se sancionó en el año 2006 como fruto de la lucha colectiva de educadoras, movimientos feministas y la militancia del colectivo LGBTTIQA+, quienes batallaron durante muchos años por el reconocimiento de la educación sexual integral como derecho humano. Dos años después, luego de intensas negociaciones, en el marco del Consejo Federal de Educación se elaboraron los *Lineamientos curriculares para la ESI* que establecen orientaciones curriculares de la ESI para todos los niveles educativos, incluyendo la formación superior. A quince años de la promulgación de la ley, lxs estudiantes siguen reclamando por su plena implementación en los planes de estudio de los profesorados en la universidad con el deseo de proponer una profunda revisión de los contenidos curriculares de las asignaturas en clave de géneros para imaginar un futuro donde la desigualdad sexogenérica sea una postal del pasado.

La LESI establece la incorporación en todos los niveles educativos —desde el nivel inicial hasta la formación superior—, de manera transversal y tramada con los saberes específicos, conocimientos rigurosos sobre la educación sexual integral con la intención de prevenir problemáticas asociadas a la salud sexual y reproductiva como así también a las

múltiples dimensiones y esferas que involucran a las sexualidades, promoviendo una mayor igualdad sexogenérica y una vida más vivible para todxs. En este sentido, la LESI plantea la sexualidad como derecho humano, y derecho sexuado (Mora-Cabello de Alba, 2015) en tanto se respeta “los cuerpos y la forma en que cada cual quiere organizar su propia vida” (p. 76) como así también es entendido como aquel derecho que se piensa como igualitario, que contempla a las mujeres y a las identidades no binaries, que parte de la experiencia de cada persona “como lugar de enunciación” (p. 78). Es decir, en tanto cada sujetx pueda elaborar su propia agencia y construcción subjetiva desde su identidad sexogenérica, su historia de vida, sus trayectorias formativas, su sensibilidad, su corporalidad sexogenerizada. Como plantea Judith Butler (Butler, Cano y Fernández Cordero, 2019), la gestión de la sexualidad tiene que estar centrada en una política “más equitativa” que nos haga preguntarnos “¿qué hace vivible a una vida?” (p. 66); es decir, tenemos que inscribir los debates en torno a la sexualidad como derecho humano y derecho sexuado en las condiciones históricas, sociales y económicas que “producen una vida igualmente vivible para todxs” (p. 67). Se trata, entonces, de “afirmar el derecho a condiciones de vida aceptables de manera que se afirme el rol constitutivo de la sexualidad y el género en la vida política” (Butler, 2006: 63) para establecer, también, las condiciones de habitabilidad de lo humano. De allí que, como señala Butler (2007), “las personas se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad de género” (p. 70-71). En este sentido, Butler parte de la noción de género como norma que establece la inteligibilidad social, como estándar de aquello que implícitamente se considera dentro de la normalización y que disciplina y regula las identidades en el campo de lo social.

Por ello, considerar a la sexualidad como un derecho humano permite garantizarla desde el Estado, desde las políticas públicas, como así también asegurar su existencia como marco legal para prácticas de enseñanza justas que contemplen la noción de sexualidad en términos integrales, es decir, vinculada con las experiencias sexoafectivas, los cuerpos y corporalidades, los estereotipos sexogenerizados, el amor, el deseo y el erotismo, las relaciones sexogenéricas, la intimidad, las identidades, la orientación sexual, la reproducción. Es decir, la LESI considera la sexualidad en relación con marcos legales, jurídicos, éticos, sociales, políticos, culturales y, de esta manera, aporta a una mirada compleja que supera la visión medicalizada, biologicista y preventiva (Morgade y Alonso, 2008). Asimismo, la LESI presenta a la educación sexual integral desde una perspectiva de género, es decir, se parte de un abordaje que discute la concepción natural e inmutable del género para plantear que es producto de prácticas sociales, creencias, ideologías, instituciones que varían histórica y culturalmente a través de las cuales se organiza en una sociedad las diferencias sexuales. Asimismo, como señala Weeks (2012), el orden del género no es neutral sino, por el contrario, “está organizado jerárquicamente y codifica diferencias y divisiones entre hombres y mujeres y entre formas hegemónicas de masculinidad o femineidad” (p. 110). Desde la teoría *queer* y los desarrollos de Butler —como hemos visto anteriormente— el género es una construcción ficcional que se repite y, en esa repetición, se van configurando las identidades sexogenéricas performativamente. De allí que, pensar la ESI con perspectiva de género implica abordar la integralidad en relación con una mirada que subvierta y cuestione esas jerarquías, que transgreda la heterosexualidad como norma reguladora y ponga en cuestión el orden de género cisheteronormativo.

Si bien en la LESI se estipula que la ESI debe estar presente en todos los niveles educativos, desde el inicial al superior, no hay un desarrollo claro acerca de cómo se plantearía en la práctica concreta. Sí se hace una mención clara en los *Lineamientos curriculares para la ESI* a la formación docente superior en un Capítulo dedicado, específicamente a ello, en el que se presentan los propósitos de la implementación de la ESI en este nivel educativo y se asigna a lxs docentes un rol fundamental a partir de brindarles a lxs estudiantes una formación integral como así también estipula la necesidad de...

diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010: 52)

Por otra parte, se establecen los objetivos que tendrá la formación docente superior en relación con la ESI:

1) Permitir a los docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática, así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.

2) Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espa-

cio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.

3) Preparar a los docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezcan las capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as.

4) Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

5) Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

6) Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas

pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.

7) Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010: 52-53)

Se propone, entonces, a lo largo del trayecto por la formación docente que los profesorxs en formación puedan transitar experiencias formativas donde se incluyan saberes específicos vinculados con la sexualidad desde una perspectiva integral como así también un trabajo de reflexión sobre sus propias creencias, estereotipos y prácticas, y un recorrido pedagógico didáctico que brinde herramientas y conocimientos para llevar adelante las prácticas de enseñanza en terreno. Asimismo, en el documento se enumeran algunos ejes a tener en cuenta en relación a la elaboración de los lineamientos curriculares en la formación docente:

- 1) Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades requeridas para su transmisión a niños, niñas y adolescentes.
- 2) Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- 3) Conocer la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación

sexual, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones, sin discriminación alguna.

4) Adquirir capacidades para la generación de espacios que permitan el desarrollo pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes reconocidos por el marco normativo nacional e internacional desarrollados en el presente documento.

5) Desarrollar habilidades para el tratamiento de situaciones producto de las diversas formas de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual y la trata de niños. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010: 53)

Es decir, en relación con la formación docente hay una clara presentación de cuáles son los propósitos y los lineamientos a seguir en las instituciones de educación superior. Sin embargo, como podemos observar en investigaciones desarrolladas durante estos últimos años en la formación docente en la universidad y en los institutos de formación docente del sistema público formador (Abel *et al.*, 2020; Báez, 2020; Bonino, Codecido y Ulloa, 2019; Sardi y Carou, 2019; Sardi, 2017a, 2017b; 2018a, 2018b; 2020; 2021), todavía queda mucho por hacer en términos de implementación de la ESI. Por ejemplo, en los institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires recientemente, en el proceso de cambio curricular que se está desarrollando actualmente, se está pensando en incorporar un espacio curricular destinado a la ESI, más allá de la presencia de esta en alguna jornada o día especial, como efeméride. En el caso de las instituciones formadoras de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la

última reforma curricular se crearon talleres específicos para abordar la ESI, con una carga horaria de tres horas.¹

Pero ¿qué sucede en la universidad como institución formadora de docentes? ¿Cómo juega la autonomía universitaria en relación con la implementación de la ESI en el nivel superior? ¿Cómo se articula la formación docente con los contenidos de la ESI? De manera rápida, podríamos decir que, por un lado, nos encontramos con una demanda creciente por parte del estudiantado y, por otro lado, una presencia escasa en los planes de estudio y en los espacios curriculares. En este sentido, en un trabajo de investigación (Sardi, 2018a; Abel *et al.*, 2020) que desarrollamos, durante los años 2016 a 2019, con el equipo de investigación que coordino en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, observamos algunas recurrencias y continuidades en relación a cómo se configura el abordaje de género en el currículum del profesorado en Letras universitario a partir del análisis del plan de estudios, de programas de asignaturas, entrevistas a docentes y professorxs en formación, registros de observación, autorregistros de la práctica, y fotografías de grafitis en espacios de circulación y sociabilidad en la universidad. A partir de ese cúmulo

1 Si bien, la mención a la ESI está presente en los profesorados del sistema formador público, como demanda estudiantil o como problema que se tematiza, todavía falta mucho para su implementación transversal y, fundamentalmente, en relación con el abordaje epistemológico sexuado y generizado de los contenidos disciplinares. Es decir, en la vida cotidiana de las instituciones formadoras se hace referencia a la ESI en algunas clases, en jornadas o proyectos institucionales y, fundamentalmente, en el pedido de su implementación plena por parte de lxs profesorxs en formación, pero sigue estando pendiente la reconfiguración de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas que contemple la problematización de los contenidos curriculares sexogenerizados y, también, la puesta en juego de las pedagogías feministas en las clases para romper con lógicas patriarcales y cisheteronormadas que permanecen como matrices pedagógicas en las instituciones formadoras.

lo de datos, analizamos, por un lado, las representaciones y conceptualizaciones que lxs docentes del profesorado tienen en relación con la perspectiva de género; y, por otro lado, indagamos en cómo se configuran los saberes disciplinares y didáctico-pedagógicos a lo largo de la formación asociados o no a la perspectiva de género y a los contenidos de la ESI, y, por último, relevamos cuáles son las experiencias de lxs profesorxs en formación en clave de géneros y sexualidades en el recorrido formativo.

En principio, en el relevamiento que realizamos es evidente cómo los discursos, las prácticas y los saberes se configuran en el profesorado en la universidad en un terreno en disputa donde se privilegia una construcción binaria (Lopes Louro, 2012) y androcéntrica del conocimiento, ya que se establecen jerarquías, estatus y legitimidades establecidas por la división sexual de la producción epistemológica. En este sentido, cuando abordamos el currículum del profesorado en Letras es evidente que se establece claramente una dicotomía entre lo que se considera conocimiento y lo que no, que se articula con la creencia de que habría ciertos temas o contenidos —asociados con las pedagogías y saberes generizados (Sardi, 2017a)— que estarían en el terreno de lo impertinente para ser abordado en la universidad, fundamentalmente, a partir de considerarlos “íntimos” o del orden de lo “privado” (Blanco, 2014).

Centrar la mirada en los saberes a lo largo del trayecto formativo de lxs profesorxs en formación nos permite complejizar la mirada y analizar cómo el currículum del profesorado está considerando, o no, una mirada inclusiva e igualitaria en términos sexogenéricos y, a su vez, si contempla a las identidades sexogenéricas en un repertorio amplio, no solo a la heterosexualidad obligatoria. Es decir, si el currículum del profesorado se está orientando hacia la justicia social (Connell, 2006) en términos de imaginar una educación digna,

que contemple a lxs menos favorecidxs, que promueva una visión igualitaria y mejore la vida de las personas. Se trataría de proponer un currículum que aporte a la justicia curricular (Connell, 2006) en tanto ponga en discusión los modos en que se presenta el conocimiento para pensarlo en términos de construcción colectiva, social y sexogenerizada como así también contemple los derechos de las mujeres, las identidades no binaries, los pueblos originarios, las personas con discapacidad, lxs estudiantes de sectores populares.

En una clase en la formación docente universitaria donde lxs profesorxs en formación hacen sus prácticas, a partir de abordar el concepto de justicia curricular, se les solicitó a lxs estudiantes que realizaran un ejercicio de memoria — en relación con la trayectoria en la formación docente en la universidad— donde dieran cuenta acerca de qué saberes aprendieron en la facultad que pudieran asociar con el concepto de Connell (2006). Fue muy interesante cómo a partir de esta consigna surgieron múltiples experiencias que nos permiten presentar un panorama reciente del currículum del profesorado en Letras. Por un lado, se hizo referencia a cómo cada vez más lxs profesorxs en formación tienen una conciencia del sesgo patriarcal de los conocimientos y la necesidad de reclamar por mayor inclusión en clave de géneros en el currículum. Asimismo, señalan cómo se configura el canon literario y teórico, donde muy lentamente comienzan a incorporarse autoras mujeres pero no están presentes autorxs que se autoperiben como identidades LGBTTIQA+. Otra cuestión que plantean en el intercambio es que son muy pocas las materias que están pensadas desde la justicia curricular —algunas literaturas dentro de las materias troncales y optativas— y con una perspectiva interseccional situada en los contextos latinoamericanos donde se incluyen saberes asociados a los pueblos originarios, a las experiencias de esclavxs, chicanxs, mujeres, identidades no binaries,

afrodescendientes. También refieren a la presencia de la problematización del lenguaje inclusivo en materias del área lingüística y el abordaje de la lengua en uso. Completando este panorama que presentan lxs profesorxs en formación en este trabajo práctico, podemos señalar que en un barrido panorámico de los programas de las asignaturas, en el trabajo de investigación mencionado más arriba, consignamos que un 80% de los textos bibliográficos —tanto teóricos como literarios— pertenecen a autores varones cis y blancos; dato que nos permitiría establecer la predominancia del androcentrismo en las lecturas a las que acceden lxs profesorxs en formación, reforzada, además, por algunos testimonios de docentes² que afirman mayor “rigurosidad” y “calidad académica o literaria” de los autores varones. Asimismo, en entrevistas a profesorxs en formación se repite la referencia a solo cuatro materias y docentes —uno de ellos ya jubilado— que trabajan con los contenidos vinculados con la sexualidad o la perspectiva de género, o los contenidos de la ESI, a lo largo de toda la carrera, dando cuenta de pocas asignaturas tanto disciplinares como del trayecto pedagógico donde se abordan cuestiones referidas a las sexualidades o se problematiza la dimensión sexogenerizada de los saberes.

De allí que valga la pena preguntarse, en relación con la configuración del currículum en la formación docente en Letras, cómo se dan esas inclusiones, qué articulación tienen con los programas y con los modos de enseñar los contenidos en las aulas universitarias. A su vez, es interesante reflexionar acerca de si el currículum se construye como opositorista (Connell, 2006) —presenta los contenidos asociados a lxs menos favorecidxs de manera separada— o si hay una real transversalidad a lo largo de la carrera y las materias: ¿Son

2 También cabe señalar que, en las entrevistas a docentes universitarixs de la muestra, la mayoría reconoció desconocer la ESI, no haber leído nunca la LESI, ni los *Lineamientos curriculares de la ESI*.

contenidos aislados en una unidad, en un programa, en un año o forman parte del currículum oficial? ¿Son contenidos que llegan a las materias por presión de sus alumnxs o forman parte de una perspectiva epistémica de las cátedras y la carrera? ¿Se vinculan con un cupo de género, una cuota de inclusión, una “moda” o un “tema” que surge de la “saturación sexual” (Foucault, 2011) o se están incluyendo también saberes plurales (Palermo, 2014), consumos culturales populares, y saberes sujetx (Foucault, 1996)? ¿Se incluyen mujeres en el canon como ejemplos de la “excepcionalidad” (Femenías, 2012) o esas poéticas autorales son consideradas de manera igualitaria con las del canon académico?

En relación con el análisis de los datos recogidos en entrevistas³ a docentes de asignaturas troncales de la carrera —que se ubican en el plan de estudios desde tercer año en adelante— nos muestran una postal que da cuenta del “hecho discursivo” (Foucault, 2011: 17) donde el género se presenta en tres dimensiones: a) asociado “con las mujeres o lo relativo a ellas, estableciendo una construcción reduccionista y binaria de la categoría, como si el género se agotara en dar cuenta de las mujeres en oposición a los varones” (Sardi, 2018a: 3) y, además, se establece el género “como régimen normativo que asigna lo femenino de manera natural a las mujeres como mecanismo productor del género (Butler, 2010)” (citado en Sardi, 2018a: 4); b) en casos excepcionales, se vincula el

3 Las entrevistas que realizamos a lxs docentes buscaba, por un lado, indagar en cuáles han sido los vínculos que han tenido a lo largo de su formación y en el desarrollo profesional con la perspectiva de género o el feminismo. Por otro lado, se propuso como interrogante cuál es la mirada respecto de los saberes disciplinares desde una perspectiva de género y si contemplaban el marco de la Ley de Educación Sexual Integral, teniendo en cuenta que lxs futurxs graduadxs se desempeñarán como docentes en escuelas secundarias. Una última dimensión que nos interesaba relevar era si cuando elaboran los programas de las asignaturas y en el desarrollo de las cursadas contemplan que están formando futurxs docentes, si tienen en cuenta los saberes de género y cómo abordan incidentes de género que pudieran presentarse en las clases en la universidad.

género a un discurso plural que busca oponerse al binarismo epistemológico; y c) se percibe el género como un tema de moda que está presente entre lxs estudiantes y que facilita el abordaje de ciertos contenidos disciplinares. De allí que, como sucede también con el armado de los programas de las asignaturas, prevalece una mirada sobre el género y las epistemologías feministas que muestra

un sistema de creencias que opera como mecanismo de ocultamiento del sexismo, como invisibilización de la producción literaria, crítica y epistemológica de mujeres e instala, de esta manera, un universal masculino y la preponderancia de los varones como escritores y críticos literarios. (Sardi, 2018a:6)

Las cuestiones referidas a la educación sexual integral, las epistemologías y pedagogías feministas están encerradas en una zona claramente delimitada de los programas —cuando aparecen— o como materia optativa⁴ o seminario extracurricular, de manera tal que no ocupan un lugar privilegiado de la formación ni dan cuenta de una perspectiva transversal.

Este panorama se inscribe, además, como señala Báez, en un escenario donde

conviven dos sustratos: por un lado, persiste la formación academicista, libresca y enciclopédica con fuertes sesgos sexistas y heterocisnormativos en su construcción disciplinar y, donde, además se privilegian las

4 Desde el año 2016, en la formación docente en la universidad pública ubicada en territorio bonaerense donde hicimos el relevamiento existe la materia optativa “Teoría feminista y de género”. Y, en el año 2018, se creó la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas que se ocupa del trabajo de sensibilización de la población universitaria en cuestiones relativas a los géneros y las sexualidades como, por ejemplo, el dictado de cursos, talleres y seminarios sobre la ESI, el aborto, la perspectiva de género, etcétera, como instancias de formación para lxs estudiantes.

licenciaturas por sobre la titulación de profesor/a; y por otra parte, se ancla en un repertorio pedagógico donde han calado durante décadas los modelos de la prevención biomédica y moralista (Morgade y Fainsood, 2015). (Báez, 2020: 4)

Este estado de situación en relación con la educación sexual integral en la formación de docentes en la universidad hace imperativo repensar, por un lado, cómo estamos imaginando los saberes disciplinares desde una mirada que dispute la hegemonía cisheteronormativa, blanca, capitalista, capacitista, androcéntrica y enciclopedista; y por otro lado, reflexionar acerca de qué lugar se le asigna en el perfil universitario a la profesión docente, teniendo en cuenta que lxs futurxs graduadxs —en tanto sujetos sexogenerizados— se desempeñarán, mayoritariamente, como profesorxs en escuelas secundarias y, en esos contextos, intervendrán en la producción, circulación y apropiación de los saberes disciplinares tramados con los saberes de la ESI.

Emergentes de género en las prácticas docentes

La ESI se construye en el devenir de las prácticas en terreno, en las voces de lxs estudiantes, en las inquietudes y preguntas de lxs profesorxs en formación y, vuelve a la universidad transformada en demanda de ESI en las materias, seminarios, talleres disciplinares y didáctico-pedagógicos como así también en los espacios de sociabilidad académica y estudiantil. En este sentido, en el tránsito por la residencia docente en la universidad, se registran situaciones, experiencias y escenas que dan cuenta de cómo la ESI es un emergente de la práctica en las aulas de escuelas secundarias que plantea la urgencia de ser analizado, reflexionado y teorizado

desde la didáctica específica en la universidad. En este apartado, entonces, nos detendremos a analizar una escena de la práctica de una profesora en formación, a modo de ejemplo, donde se visibilizan tensiones sexogenerizadas que interpe- lan, de manera clara, a la formación docente en la univer- sidad. Nos interesa analizar cómo, a partir de la práctica en terreno, se generan instancias de reflexión y construcción de conocimiento que se articulan con la ESI y la necesidad de revisar la formación docente inicial en clave de géneros y sexualidades.

En una clase de Prácticas del Lenguaje y Literatura en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, están leyendo el texto “Cuento policial”, de Marco Denevi (1972), donde se narra el asesinato de una mujer para encubrir un robo. Malena, la profesora en formación, compartió en el espacio de la práctica, este autorregistro:⁵

Mujeres asesinas

Hicimos una lectura en voz alta por parte de dos alumnas y cuando terminamos, todxs se sorprenden porque es un cuento que tiene varios vacíos argumen- tales que hay que llenar; entonces empiezan a comen- tar posibles hipótesis a partir de algunas preguntas.

Un alumno, Martín, dice que le pegó un tiro en la pierna y no la terminó de matar, y que por eso la mujer puede hacer la denuncia y descubrirlo. Otra alumna, Inés, comenta que le parece que sí la mató;

5 Durante la residencia docente, lxs profesorxs en formación llevan adelante una abundante pro- ducción de escrituras de la práctica. Por un lado, escriben las propuestas didácticas que imple- mentarán en las aulas y, por el otro, realizan autorregistros de sus clases y de lo efectivamente concretizado en la práctica docente que comparten y abordan en los espacios de tutorías, donde lxs docentes de la cátedra acompañan el tránsito por la residencia docente.

ahí retomo estos dos comentarios para relacionarlos con el cuento anterior, “La confesión” de Anderson Imbert, en donde también ocurre un femicidio. Les pregunto qué sucede con los personajes masculinos y empiezan a contestar entre todxs que siempre son los que matan; Inés dice “¡porque son unos hijos de remil puta!”; les pregunto si es un asesinato y nada más, y Martín dice que no, que es un femicidio (concepto que habían trabajado la clase pasada con el cuento, en donde se llegó entre todxs a la reflexión de que no solo es “que un hombre mate a una mujer”, como lo habían dicho al principio, sino que es un asesinato cometido por un varón a una mujer, pero en condiciones de desigualdad, y que los discursos sociales son los que legitiman esta relación de desigualdad entre hombres y mujeres).

Ya por finalizar la hora de mi primera clase y siguiendo esta misma charla-debate, otra alumna, Sofía, pregunta por qué siempre leemos cuentos en donde el hombre termina matando a la mujer y nunca la mujer al hombre. Este comentario fue realmente una situación inesperada que al instante me hizo repensar la consigna que les iba a llevar la clase siguiente: “Pensá y escribí un diálogo dentro del texto ‘Cuento policial’ de Marco Denevi, entre el vendedor y la mujer, cuando ella despierta y lo ve. A partir de este diálogo, imaginá y escribí otro final para el cuento”. Este comentario de Sofía me dio la idea de modificar la consigna de escritura, y la reformulé proponiendo que realicen un relato en donde construyan al personaje de mujer asesina: “Pensá y escribí un diálogo dentro del texto ‘Cuento policial’ de Marco Denevi, entre el vendedor y la mujer,

cuando ella despierta y lo ve. A partir de este diálogo, imaginá que la mujer es la asesina del cuento”.

Esta escena y la resolución en la urgencia de la práctica que propone la profesora en formación nos interpela a interrogarnos: ¿cómo opera en esta escena la mediación docente? ¿Cómo la profesora en formación toma decisiones en el devenir de la práctica a partir de la aparición del incidente de género? ¿Cómo se construye el vínculo con el currículum y el canon desde la mirada de la profesora en formación? ¿Qué concepción de las prácticas de lectura se construye en la escena de la práctica? ¿Y de la escritura y la consigna de trabajo? ¿Qué resonancias nos trae esta escena en relación con el recorrido formativo de lxs profesorxs en formación a lo largo de la carrera en la universidad?

Si bien se parte de un texto literario canónico que reproduce la desigualdad de género, luego, en la propuesta de clase hay una apuesta, por parte de la profesora en formación, a habilitar las lecturas e interpretaciones de lxs estudiantes en relación con, por ejemplo, el accionar de los personajes varones en el cuento que genera un intercambio de hipótesis de lectura que dan cuenta de cómo se ponen en juego saberes generizados (Sardi, 2017a) —en tanto atravesados y constituidos como saberes sexuados— ya sea en el enojo de Inés ante la violencia machista y el accionar patriarcal como, por otro lado, la referencia al femicidio por parte de Martín. Este intercambio de miradas en torno al texto busca generar en lxs estudiantes la posibilidad de la pregunta, de la incomodidad, de lo inesperado y, a partir de allí, se propone salir “de lo políticamente correcto para indagar en la problematización del género y las sexualidades en el aula” (Sardi, 2017a: 14). Es decir, hay una intención de poner en escena una mediación docente generizada (Sardi y Andino, 2018) —aún con tanteos, dudas y dificultades propias del hacer docente en los

primeros desempeños en terreno—; contemplar las identidades diversas, los modos de apropiación sesgados por la dimensión sexogenérica; los modos de “hacer género” (Molina, 2013) de lxs jóvenes —es decir, “qué sentidos, saberes y relaciones de poder se ponen en juego en la constitución de su sexualidad, y qué hace la escuela con ello” (p. 17)—; como así también reflexionar acerca de los procesos de aprendizaje en torno a la literatura, en este caso, que se traman con los sentidos construidos en relación con la formación de subjetividades en las aulas en tanto territorio de disputa, donde se tensionan los saberes, lxs sujetxs y el contexto. En otras palabras, la lectura que se propone está pensada como práctica intersubjetiva, sociocultural e histórica y contempla la conjunción de “una competencia cultural que se enriquece constantemente y una disposición práctica progresivamente incorporada” (Privat, 2001: 54-55) como vemos cuando se recuperan lecturas previas y saberes abordados en clases anteriores como así también cómo la profesora actúa como mediadora (Privat, 2001) entre los saberes literarios —por ejemplo, los relativos al cuento policial—, los saberes de género y lxs estudiantes. Asimismo, en relación con el texto canónico de Denevi hay una puesta en práctica de la propuesta epistemológica de una didáctica de la lengua y la literatura generizada (Sardi, 2017b; 2018b) que plantea que cualquier texto puede ser leído en clave de género, es decir que, aún los textos del “panteón literario” pueden ser abordados desde los saberes de la ESI con perspectiva de género. En este sentido, Malena, la profesora en formación, en la propuesta de lectura del texto literario propone tramar en la práctica de enseñanza la justicia curricular (Connell, 2006), no en términos de un currículum de guetos o separado sino, por el contrario, llevar adelante un currículum real que incluya la perspectiva de género como forma de democratizar el canon

escolar haciéndolo más inclusivo y habilitando nuevas miradas y lecturas en clave sexogenerizada.

La pregunta que trae Sofía, la estudiante, acerca del lugar de la mujer como víctima en los cuentos que vienen leyendo en clase se constituye en un emergente e incidente de género (Sardi y Andino, 2018) que interpela a la profesora en formación. Es decir, se presenta una situación inesperada —sesgada por las regulaciones sexogenéricas— que desestabiliza a la profesora en formación y la convoca a intervenir en la urgencia de la práctica. El planteo de la estudiante en relación con un canon de lecturas literarias androcéntrico y sin conciencia de género trae ecos, en la práctica, de la trayectoria formativa en la universidad y los corpus literarios cisheteronormativos a los que referíamos en el apartado anterior.

Esta situación que se da en el aula da cuenta de cómo cuando hace su aparición la mirada sexuada sobre el conocimiento produce una ruptura con lo establecido. En este sentido, podemos recuperar los aportes de Fraisse (2016) quien propone el concepto de “excesos del género” para referirse a cómo se presenta un desborde cuando el conocimiento rompe o amenaza con romper el marco establecido y, en ese sentido, el exceso remite a “aquello que desborda, aquello sin medida” (p. 49) y a un “saber que produce vértigo” (p. 50). Es decir, el reconocimiento de la existencia de la sexuación del mundo trae, a su vez, la construcción de una mirada o de una clave de lectura insoslayable que esta teórica llama “prisma del género” —una lupa que nos obliga a mirar el mundo desde una perspectiva generizada—. En este sentido, el planteo de Sofía remite a cómo esta estudiante mira el mundo y el conocimiento literario desde una mirada sexuada y, con su intervención, pone en crisis los modos de leer instituidos, el canon literario escolar y académico, la práctica docente y, en ese acontecimiento epistémico interpela a la profesora en formación a dar un giro a su propuesta didáctica.

Es interesante detenernos en analizar la decisión didáctica que toma Malena, la profesora en formación, a partir del emergente de género: modificar la consigna de escritura que había planificado para abordar en la clase. En esa intervención didáctica podemos observar, por un lado, un posicionamiento crítico del currículum en tanto no lo piensa como algo dado o neutral, sino por el contrario, propone “mirarlo con desconfianza, revisar los modos de organización de los saberes, visibilizar aquellos que han sido omitidos históricamente, poner de relieve epistemologías minoritarias” (Sardi, 2018b: 5). Es decir, decide, siguiendo a Lopes Louro (2012), “extrañar el currículum”, atreverse a transgredirlo, a expandirlo, a romper sus límites, a repensar las categorías literarias y los saberes sobre el cuento policial —donde las mujeres mayoritariamente son víctimas— para subvertir el género y colocar en otro rol al personaje femenino del cuento leído. En suma, se trata de romper con la estructura binaria del conocimiento, del género y de la sexualidad donde las mujeres ocupan el lugar subalterno y se constituyen desde una caracterización asociada a la fragilidad, la debilidad y la opresión.

En relación con la decisión de modificar la consigna de escritura también podríamos preguntarnos si es posible imaginar otra resolución o forma de intervención didáctica en esta escena que no implique subvertir la figura de la mujer víctima en victimaria; es decir, si habría otras formas de resolución, otros modos de mediación didáctica, otras maneras de resolver el incidente de género. La consigna de escritura que propone y modifica Malena se presenta como una artesanía didáctica (Sardi, 2012), en el sentido de un dispositivo didáctico que se transforma y metamorfosea en diálogo con los emergentes de la clase y los propósitos didácticos que se construyen y reconstruyen en el hacer de la práctica. Asimismo, se busca construir una consigna de escritura de género (Andino, 2017), es decir, una consigna que en su formulación

esté atravesada por la perspectiva de género y la dimensión sexuada y, a su vez, que aborde saberes literarios específicos. Por otra parte, es interesante cómo la propuesta de escritura habilita la construcción por parte de lxs estudiantes de “una voz propia” (Sardi, 2013), un modo singular de decir yo desde sus identidades escriturarias, sus trayectorias vitales, sus prácticas culturales, sus hipótesis de lectura y sus experiencias sexogenerizadas.

En este caso, se trabaja con la subversión del género policial y del cuento que se está leyendo pero —y ahí podríamos poner en suspenso la mirada sexogenerizada— se coloca a la mujer en un rol punitivo y criminal, como si no fueran posible otros modos de ser mujeres o la construcción de un personaje femenino en clave feminista. Se reproduce —acaso sin buscarlo— la mirada binaria sobre el mundo y la experiencia vital; no se construyen modos alternativos de ser mujer ni modelos de personajes de mujeres minoritarios, sino que se coloca a la mujer en un papel nuevamente patriarcal y falocéntrico. Tal vez esta situación se puede vincular con cómo, en lxs profesorxs en formación, hay una confianza en los saberes teórico literarios —en este caso, la construcción del personaje—, en los conocimientos específicos acumulados a lo largo del profesorado pero sigue estando presente la sensación de “no estar preparadx” para abordar la ESI y los saberes de género —aunque la propuesta sea trabajar con los saberes disciplinares sexogenerizados —, o se plantea que no “tienen las herramientas” para resolver estas situaciones inesperadas vinculadas con la dimensión sexuada de los saberes. En este sentido, como señalan Andino y Bonatto (2020), “los saberes de género han sido una construcción histórica sepultada bajo el dictado de otros saberes y censurada dentro del campo de los saberes a enseñar” (p. 19).

Y es ahí, en este problema, donde vuelve con claridad la interpelación a la formación docente inicial —como en rela-

ción con el canon literario— y a cuáles son las experiencias, lecturas, prácticas y epistemologías feministas que se abordan a lo largo del profesorado. En este sentido, podríamos poner en diálogo la noción de ignorancia que propone Lopes Louro (2012):

La teoría *queer* pone en cuestionamiento los dos binarismos fundantes del campo de la educación, la oposición entre conocimiento e ignorancia, al demostrar que esos polos están mutuamente implicados uno en el otro y al sugerir que la ignorancia puede comprenderse como producida por un modo de conocer o, mejor, que ella también es una forma de conocimiento. En el campo de la educación, la ignorancia siempre fue concebida como lo otro del conocimiento y, en consecuencia, repudiada. Ahora, la idea es comprender cómo está implicada en el conocimiento o que —sorprendentemente— debe considerársela valiosa. (p. 118)

De allí que, a la luz de este concepto, podríamos considerar la ignorancia como una forma de conocimiento y, a su vez, poner en discusión qué se considera conocimiento en el recorrido formativo y qué se ignora, se soslaya, se invisibiliza o se silencia. Aún más, podemos plantear cómo opera el *habitus* académico tanto de formadorxs como de profesorxs en formación en relación con los saberes (Charlot, 2006), con los cánones legitimados teóricos y literarios, con los saberes legitimados institucionalmente a lo largo del profesorado. Y, a partir de allí, podríamos preguntarnos: ¿cuántas experiencias de lectura literaria han tenido lxs profesorxs en formación a lo largo de la carrera donde se aborden y analicen personajes menos favorecidxs, mujeres, identidades no binaries, pueblos originarios, personas con discapacidad,

clases populares, afrodescendientes? ¿Cómo opera el “fuera de campo” (Fraisie, 2016: 69) —en tanto aquello que se deja fuera pero que está infinitamente presente—? En suma, ¿qué saberes se privilegian en desmedro de otros?

Las prácticas docentes, entonces, como espacio formativo en el profesorado, se constituyen en experiencias desafiantes para lxs profesorxs en formación en tanto están atravesadas por los modos de apropiación de lxs estudiantes en las aulas de secundaria, que hablan del machismo, la heterosexualidad obligatoria, los cuerpos sexuados; escriben y leen estableciendo relaciones con la violencia de género, el patriarcado y el derecho al aborto legal, seguro y gratuito. Esas voces y cuerpos se vinculan con los saberes desde sus inscripciones identitarias y ponen en crisis los saberes legitimados por la academia a partir de configurarlos desde su sexuación y generización históricamente silenciada en la universidad. Revisar, entonces, cómo formamos profesorxs de Letras implica llevar adelante una tarea de reflexión sobre la trayectoria formativa (Sardi, 2021); es decir, explorar, analizar y examinar, de manera crítica, los presupuestos, creencias y representaciones que se configuran en la universidad acerca del género y las sexualidades y su relación con los saberes disciplinares y didáctico-pedagógicos.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este Capítulo, la demanda por ESI en la universidad, y específicamente en la formación docente, nos obliga como formadorxs de formadorxs a revisar los planes de estudio, los programas de las asignaturas, el perfil de graduadxs que se configura en la formación como así también construir, en el territorio universitario un fuerte anclaje con la comunidad y con las escuelas secundarias

donde lxs profesorxs en formación se desempeñarán como docentes en un futuro cercano, atendiendo a los desafíos y las complejidades de las prácticas docentes en terreno.

Asimismo, desde la formación docente en la universidad, es imperativo pensar la ESI en terreno estableciendo un vínculo claro entre los saberes didáctico-pedagógicos y disciplinares, de manera tal de poner en foco las trayectorias formativas de lxs profesorxs en formación y proponer una reconfiguración disciplinar que incluya la perspectiva de género y la dimensión sexuada. Esto implica, también, revisar las lógicas patriarcales en las prácticas docentes en la universidad e implementar, de manera urgente, la Ley Micaela en todas las universidades donde se forman docentes, para que nunca más se repitan escenas como la que relató una profesora en formación:

En una literatura clásica, estábamos leyendo el “Yambo de las mujeres” de Semónides que es un poema donde el yo lírico compara a la mujer, de manera violenta y degradante, con diez animales diferentes. En la cursada en que se lo vio, se lo tomó como un chiste (el yambo tiene como característica el humor y era pensado para escuchar en un grupo privado, obviamente de hombres). Considero que sería de mayor aporte a nuestra formación —como docentes, licenciados y personas— poder ver en este poema otra cosa: discutir esa visión que se tenía de la mujer, discutir qué era lo que causaba gracia en el siglo V a. C. y qué causa gracia en la actualidad, entre otras cuestiones.

Esta escena nos invita a reflexionar acerca de cómo todos los textos literarios, incluso los canónicos, pueden ser leídos desde la perspectiva de género y en relación con la ESI — como plantea la profesora en formación—; es decir, no se

trata de cancelar la lectura de textos canónicos por su enfoque cisheteronormado en la construcción de los personajes o de la historia sino, por el contrario, invitar a problematizarlos, a leerlos a contrapelo, disputando sentidos hegemónicos y dando lugar a las lecturas no instituidas, a modos de leer con conciencia de género.

En suma, la demanda por ESI en la universidad deviene reclamo de lxs profesorxs en formación y, de a poco, ese pedido comienza a oírse con la lenta incorporación de poéticas alternativas sexogenerizadas, la revisión de los programas en el trayecto pedagógico para incluir de manera transversal la ESI, la reflexión de algunxs docentes sobre su propio recorrido formativo y la necesidad de incorporar la perspectiva de género a lo largo de la carrera. Estas pequeñas intervenciones siguen tensionando con los silencios de lxs estudiantes, las miradas peyorativas a los cuerpos no hegemónicos, las invisibilizaciones epistémicas en los programas de algunas asignaturas y dan cuenta de que la formación docente en la universidad sigue siendo un territorio en disputa en términos sexogenéricos.

Bibliografía

- Abel, S.; Andino, F.; Bonatto, V.; Carou, A.; García Cejas, J. B.; Sardi, V. (2020). *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. GEU.
- Andino, F. (2017). Consignas de escritura de género en escuelas secundarias. Sardi, V. (coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*, pp. 71-91. GEU.
- Andino, F. y Bonatto, V. (2020). Disciplina o perspectiva de género en la formación docente en Letras. Abel, S.; Andino, F.; Bonatto, V.; Carou, A.; García Cejas, J. B.; Sardi, V., *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*, pp. 11-20. GEU.

- Báez, J. (2020). ESI ¿con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos Aires. *Ex Libris*, vol. 9, pp. 144-155.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Miño y Dávila.
- Bonino, G.; Codecido, M. y Ulloa, S. E. (2019). Caminos para la deconstrucción: La ESI y la literatura en la formación docente. Báez, J. y Sardi, V. (comps.), *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. pp. 27-52. GEU.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Butler, J.; Cano, V. y Fernández Cordero, L. (2019). *Vidas en lucha. Conversaciones*. Katz.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Del Zorzal.
- Denevi, M. (1972). *Cuento policial*. En línea: <https://ciudadseva.com/texto/cuento-policial/> (consulta: 15-5-2022).
- Femenías, M. L. (2012). Introducción. Spadaro, M. C. (coord.), *Enseñar filosofía, hoy*, pp. 19-48. Edulp.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno.
- Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Cátedra.
- Ley 26150 de Educación Sexual Integral. (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina. En línea: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm> (consulta: 15-05-2022).
- Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. Spadaro, M. C. (comp.), *Enseñar filosofía, hoy*, pp. 109-120. Edulp.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación de la Nación. En línea:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf (consulta: 15-05-2022).

Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios*. Miño y Dávila.

Mora-Cabello de Alba, L. (2015). *Un derecho del deseo, un derecho sexuado*. Icaria.

Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Paidós.

Palermo, Z. (ed.). (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Del Signo.

Privat, J. M. (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, vol. 1, núm. 1, pp. 86-95. El Hacedor.

Sardi, V. (2012). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas*, vol. 12, pp. 217-228. CEDIS, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. En línea: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revis-tas/pr.9505/pr.9505.pdf (consulta: 15-05-2022).

Sardi, V. (2013). Las huellas de la voz propia. Bollini, R. y Sardi, V. (2013), *Cartografías de la palabra*, pp. 99-128. La Crujía.

Sardi, V. (2017a). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. Sardi, V. (coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*, pp. 15-44. GEU.

Sardi, V. (2017b). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. Sardi, V. (coord.), *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*, pp. 11-30. Edulp. En línea: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116> (consulta: 15-05-2022).

Sardi, V. (2018a). Presencias y omisiones: Sentidos en disputa en la formación docente universitaria en Letras en relación con un abordaje de género. Actas de las XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género "Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflicto", UBA-UNQ, 24 al 27 de julio de 2017. En línea: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/viewFile/3077/2189> (consulta: 15-05-2022).

Sardi, V. (2018b). Clase 5: Enseñar ESI en el aula de Lengua y Literatura. *Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitario*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Sardi, V. (2020). Introducción. Abel, S.; Andino, F.; Bonatto, V.; Carou, A.; García Cejas, J. B.; Sardi, V. (eds.), *Silencios y excepciones*, pp. 7-10. GEU.
- Sardi, V. (2021). Entre trayectorias: Para una historia reciente del Profesorado en Letras desde un abordaje de género. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, vol.7, núm. 2, pp. 871-890. doi: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63434>.
- Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Contextos educativos*, vol. 21, pp. 83-97. Universidad de La Rioja, España. En línea: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027> (consulta: 15-05-2022).
- Sardi, V. y Carou, A. (2019). Notas para una formación docente en Letras desde una perspectiva de género. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 4. En línea: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/> (consulta: 15-05-2022).
- Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la sexualidad*. Nueva Visión.

Capítulo 7

La cultura digital en la formación de profesorxs para la escuela secundaria

Interpelaciones y desafíos en un lazo incipiente¹

Luciano De Marco y Florencia Rodríguez

Introducción

En las últimas décadas, los cambios culturales reconfiguraron las coordenadas de la subjetivación y la sociabilidad. Son cambios que —entre otras cuestiones— operaron —y operan— en diversos planos de la vida social, entre los que se encuentran las instituciones educativas y los vínculos con

1 En este Capítulo se recogen los resultados de dos investigaciones finalizadas y una en curso. Las primeras se realizaron en el marco de dos tesis de maestría: en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales —FLACSO— (De Marco, 2018) y en Educación, Lenguajes y Medios en la Universidad Nacional de San Martín —UNSAM— (Rodríguez, 2019). La investigación en curso es sobre la base del proyecto de De Marco para el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). En estas investigaciones se abordaron diferentes dimensiones sobre las experiencias formativas de lxs estudiantes de profesorado de educación secundaria, tanto en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como en universidades. Las investigaciones ya finalizadas se realizaron desde un enfoque cualitativo y fueron de carácter exploratorio; los instrumentos de recolección de la información fueron entrevistas en profundidad y grupos focales. El trabajo de campo de ambas se realizó durante 2017 y 2018. El universo abordado lo constituyeron estudiantes avanzadxs de las carreras de profesorado para la educación secundaria en Comunicación Social, Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Biología, en ambos tipos de instituciones, en el conurbano bonaerense.

los saberes que allí se construyen. La cultura digital conectiva (Van Dijck, 2016) desafió y desafía la forma escolar moderna y su régimen de educabilidad. Más aún lo hizo a partir del 2020, producto de la pandemia de COVID-19 de carácter mundial, que aceleró la hibridación de la cultura escolar con la cultura digital y la intensificación de la mediación de los artefactos digitales en los vínculos pedagógicos. En este contexto nos preguntamos, ¿de qué modos la cultura digital (Doueih, 2010) interpela la formación de profesors para la escuela secundaria? ¿De qué maneras las nuevas formas de sociabilidad atraviesan las escuelas secundarias hoy y cómo “lee” esto el sistema formador? ¿Qué nuevos vínculos se establecen con los saberes?

Los cambios mencionados fueron vertiginosos, forzados, masivos y abruptos por lo que resulta pertinente, dado que esta investigación es previa a la pandemia, poder contribuir al conocimiento del estado de situación anterior en el que las tecnologías digitales ya se encontraban presentes en la formación docente de diversas maneras que fueron interpeladas, modificadas, modeladas en el escenario actual.

Las mediaciones que experimentan las nuevas generaciones con las tecnologías digitales son la base de este nuevo régimen de educabilidad que establece vínculos inéditos con la lectura y la escritura (Martín Barbero, 2009). La convergencia en un mismo soporte de textos, imágenes y sonidos posibilita la expansión del registro y el archivo de la propia memoria. A la vez, la miniaturización y abaratamiento de la tecnología digital permite una creciente individualización de las pantallas y de los consumos culturales (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). En efecto, la actividad y disposición del espectador pasivo que primó en el ámbito educativo por décadas, aunque con tensiones y críticas, mutó en una disposición de “piloto” o “conductor”. Esta disposición produce un murmullo permanente en la escuela secundaria que, según

Serres (2016), hace penosa e innecesaria toda explicación, ya que pareciera que el saber está al alcance de la mano.

En este texto nos interesa indagar, en particular, qué nuevos saberes y prácticas circulan en las instituciones en un contexto de transformaciones sociales vinculadas con dicha cultura, cómo entran las prácticas que traen lxs estudiantes con las que se plantean desde las instituciones formadoras y, finalmente, qué sucede con estas tramas al ponerse en juego en las primeras prácticas de lxs estudiantes en las escuelas secundarias.

En la actualidad, se identifica en la literatura académica una preponderancia de algunas posturas didáctico-instrumentales acerca de las tecnologías y medios digitales y sus vinculaciones con la educación que tienen, en general, miradas optimistas y focalizadas mayoritariamente en los beneficios que traerían dichas tecnologías a las prácticas de enseñanza. Lejos de situarnos allí, nos proponemos contribuir con una mirada que concibe a los medios y tecnologías digitales como productos culturales, situados histórica y socialmente que, a la vez que generan nuevas relaciones sociales, forjan también nuevas desigualdades. A su vez, entendemos que el cambio de época conlleva formas novedosas de producir y hacer circular los conocimientos, lo que dialoga, se entrama, interpela, a la forma escolar.

A lo largo de este Capítulo, se indaga cómo las instituciones formadoras procesan los cambios asociados a la cultura digital y se analiza qué respuestas ensayan sus estudiantes para dar cauce a las exigencias que los cambios le imprimen al trabajo docente y a la enseñanza. Se aborda, a su vez, la residencia docente como espacio en el que la acción en contextos reales es acompañada de instancias de reflexión sobre lo realizado y las dificultades que emergen. Para esto, el Capítulo se organiza en dos apartados. En el primero, se recuperan diversos aportes teóricos desde la comunicación, los

estudios culturales y la pedagogía para pensar las coordenadas contemporáneas en las que este trabajo se sitúa. En el segundo apartado, se presentan los resultados de investigación organizados a partir de dos secciones: en una, se abordan los modos con que la cultura digital es presentada a lo largo de la formación docente inicial (FDI); y, en la otra, se especifican los modos en que esta incide en las prácticas docentes que realizan lxs estudiantes en las escuelas asociadas. Para el cierre del Capítulo, presentamos algunas reflexiones finales.

La cultura digital, las subjetividades y sus vínculos con el campo educativo

Desde hace varios años, diversxs autorxs han intentado definir los cambios culturales y sociales que traen aparejados la aparición y expansión de los medios y tecnologías digitales (Kress, 2005; Manovich, 2006; Doueihy, 2010; Bunz, 2012; Crary, 2015; Van Dijck, 2016; Sadin, 2017, 2020). Nuevos escenarios culturales en los que lo digital toma protagonismo y mediatiza formas de producción, distribución y comunicación; cambios en relación con las maneras de significar, nuevas alfabetizaciones, desplazamientos, redefiniciones y remodelaciones del saber en nuevos formatos y formas de adquirir y transmitirlo, son algunas de las caracterizaciones atribuidas a esta nueva época.

Con la cultura de la conectividad y el surgimiento y expansión de las redes sociales se construyen e instalan nuevas sociabilidades en la vida cotidiana (Van Dijck, 2016). La sociabilidad se digitaliza y esto no solo hace referencia a su desplazamiento al espacio *online*, sino también al hecho de que se altera de manera profunda la naturaleza de las conexiones, creaciones e interacciones humanas (Van Dijck, 2016). Botones como “me gusta”, “seguir” o “compartir” se convierten

en modos de interactuar que tienen efectos sobre las prácticas culturales. Si bien, en un principio, los entornos virtuales prometían la equidad entre usuarixs y un acceso igualitario, mutaron en una sociabilidad basada en patrones como: la conectividad como el mandato de estar siempre disponible, la popularidad como criterio de jerarquización y la datafización como emergencia de un nuevo lenguaje dominante (Rueda Ortiz, 2017).

Ahora bien, pese a que la economía digital se transformó en un capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018), borroneó las jerarquías y los roles institucionalizados para construir entornos más horizontales de participación. Las subjetividades en la cultura digital y conectiva se inscriben en un nuevo ecosistema tecnológico que permite el florecimiento de la creatividad y nuevas formas de expresión y comunicación que habilitan la participación e intervención “desde abajo”. Este nuevo ecosistema genera prácticas sociales intensas, permanentemente disponibles, aceleradas e inmediatas, producto del achicamiento del tiempo y la distancia.

Estos cambios en la sociabilidad, producto de la emergencia de la cultura conectiva, inciden en los ámbitos educativos, en particular, en los vínculos que se establecen con los saberes y entre lxs sujetxs. Antes de indagar en los modos en que entrama esta cultura con las prácticas en la formación docente inicial, queremos focalizar en los efectos que esta tiene en los vínculos con los saberes y lxs sujetxs.

Operaciones con el saber y regímenes atencionales

Este contexto constituye un momento histórico en el que se erigen nuevos modos de producir, conocer y operar con los saberes, así como también emergen nuevos regímenes atencionales, distantes de los construidos tradicionalmente por la escuela. Dichos modos están caracterizados por la

hipertextualidad, la interactividad y la colectividad, que dan lugar a un proceso de descentramiento y diseminación de los saberes por fuera de la institución escolar, que deja de ser el único órgano legítimo de transmisión de los saberes (Martín Barbero, 2006).

En estos modos de operación con el saber, los nuevos medios digitales ocupan un lugar clave: ponen el énfasis en la experiencia emocional —por sobre la racional— de lxs sujetos y forjan vínculos a partir de la inmediatez, la aceleración, la interacción rápida y la pantalla individual (Dussel, 2012b). Estos modos se diferencian de los propios de la escuela moderna, basados en la distancia, la reflexión, la interacción lenta y una forma de autoría individual de las producciones (Dussel *et al.*, 2015). En este nuevo escenario, las posibilidades de circulación, reproducción, reuso y modificación de textos, imágenes y videos, y la existencia de pluralidad de voces son aspectos que revolucionan la relación con el saber (Dussel, 2010). Cuestión no menor, ya que la escuela moderna monopolizó el control del saber y quienes estaban autorizados a expresarlo a partir de la centralización en el libro y en el currículum escolar.

Ahora bien, la cultura digital incide no solo en los modos de operar con los saberes sino también en las subjetividades, en las relaciones con otrxs sujetos, en particular, en las nuevas generaciones que habitan las escuelas secundarias. Esto actualiza el desafío pedagógico de construir propuestas de enseñanza en las que se detenga la atención y el estudio de modo sostenido ante los objetos, temas, preguntas, contenidos que se presentan. Dicho desafío tiene una larga marcha, conforme los diferentes artefactos tecnológicos inventados durante el siglo XX llevaron a una crisis permanente de la atención, con nuevas demandas que periódicamente generan nuevas quejas sobre la distracción de las nuevas generaciones (Citton, 2014). Pese a ello, la cultura digital reescribe

gran parte de las relaciones sociales porque el control que antaño tenían lxs docentes en el uso de los artefactos tecnológicos dentro del salón de clase ha declinado, producto de la masificación de los teléfonos celulares.

Investigaciones recientes problematizan las tensiones generadas en las aulas de escuela secundaria por los patrones de sociabilidad forjados bajo la economía de la atención que los medios digitales conectivos despliegan. Afirman que en las aulas se reconstruye una temporalidad múltiple en la que la fuente del conocimiento y la voz autorizada se dispersa más allá de quien ejerce el rol docente (Armella, 2015; Iglesias, 2020). Otros estudios señalan que este quiebre en el hilo común de conversación se refuerza con la fragmentación de la clase en actividades realizadas individualmente o por grupos organizados. Esto se debe a que las nuevas condiciones sociotécnicas se acompañan de nuevas pedagogías centradas en el trabajo grupal, la autonomía y la resolución de problemas. De este modo, lxs alumnxs suelen atender alternativamente a sus focos de interés mediante una atención flotante y dispersa (Dussel y Trujillo Reyes, 2018).

Estos desafíos pedagógicos surgen por la diferencia entre una atención profunda y una atención aumentada emergente. Mientras que la primera se caracteriza por la concentración en un solo objeto durante largos períodos de tiempo, la desconexión respecto a los estímulos del exterior y la preferencia de una única corriente de información; la atención aumentada se basa en la realización simultánea de diferentes tareas, la preferencia de múltiples corrientes de información, con un alto nivel de estimulación y una baja tolerancia al aburrimiento (Sánchez Rojo, 2019).

En definitiva, un efecto de la cultura digital en las subjetividades tiene que ver con la variación de los regímenes atencionales, en donde la inmediatez, la estimulación constante y la ejecución de diversas tareas en simultáneo tienden a pri-

mar. En este escenario, las estrategias de enseñanza arraigadas especialmente en el nivel secundario, como es la clase expositiva, parecen resultar insuficientes para llevar adelante la tarea de enseñar. Son varios los motivos que pueden explicar el porqué de este desafío. Entre otros, los efectos del declive institucional (Dubet, 2010) obligan a construir la autoridad docente a partir de la propia experiencia sin las protecciones y legitimidades “de arriba”. Otro de los motivos es la proliferación de fuentes de acceso, producción y distribución de información y conocimiento alternativos a los sistemas escolares (Martín Barbero, 2009).

Por nuestra parte, nos preguntamos de qué modo la cultura digital es procesada por las instituciones formadoras; en particular, la sociabilidad y los vínculos con el saber que forja, tema que abordaremos en el próximo apartado.

Formación de profesorxs y cultura digital

La formación docente inicial en tiempos digitales

La pregunta sobre cómo ingresa la cultura digital en la formación docente inicial se puede abordar desde diferentes dimensiones y escalas de análisis. En este apartado, nos centramos en las prácticas de enseñanza en los profesorados, retomando algunos antecedentes pero, fundamentalmente, recuperando resultados de nuestras investigaciones.

En relación con las prácticas de enseñanza durante la formación docente inicial,² de acuerdo a lo investigado, hace-

2 Cabe señalar que, actualmente, los diseños curriculares para la formación docente inicial se rigen por la Resolución CFE 24/2007 (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial), que prescribe que las propuestas formativas deben incluir una unidad curricular destinada a las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” pese a que aún persisten planes de estudio sin actualizarse que carecen de unidades curriculares de este tipo.

mos referencia a tres aspectos: la alfabetización digital de lxs futurxs docentes; cómo se enseña en las clases del profesorado; y cómo se enseña a enseñar en las escuelas secundarias, en tanto la cuestión de las tecnologías digitales recorre distintos aspectos de la formación de lxs futurxs docentes. Esto, además, entra en diálogo con lo que veremos en el próximo apartado, al ponerse en juego durante las prácticas que realizan en las instituciones.

En relación con el primer aspecto, referido a la alfabetización digital, podemos decir que a través del trabajo de campo se identificaron improntas institucionales en relación con la alfabetización digital de lxs futurxs profesorxs. En principio, desde la voz de dichxs sujetxs, las prácticas de lxs formadorxs apuntarían a la construcción de criterios de búsqueda en la web: la comprobación de la validez y confiabilidad de los sitios, la sospecha acerca del orden en el que aparecen los resultados de las búsquedas en los distintos motores, la necesidad de acceder a sitios oficiales o que cuenten con fuentes verificadas. Todas estas cuestiones denotan la construcción de una mirada crítica hacia la información proveniente de internet. Podría decirse que, en este sentido, las instituciones indagadas no serían “inmunes” al contexto en el que se insertan. Aquí es preciso mencionar el gran impacto que tuvo en el sistema formador el Programa Nacional Conectar Igualdad (Decreto PEN 459/10), a través del cual se entregó una *netbook* a cada estudiante y formadorx de institutos superiores de formación docente. En consonancia con este Programa, se desarrolló una gran cantidad de líneas de formación docente continua sobre temáticas de educación digital. Cabe aclarar que estas políticas se vieron seriamente afectadas o recortadas durante los últimos años.

Ahora bien, hay muy pocos estudios que analicen concretamente el impacto del Programa en las prácticas de formación (Palmero, 2015; Ros, 2014; Dussel, 2014); la gran mayoría

de los estudios al respecto se centra en el nivel secundario (Dussel, 2012a; Dussel *et al.*, 2015; entre otros).

Respecto al segundo aspecto mencionado, desde la voz de lxs estudiantes entrevistadxs, los medios y tecnologías digitales son incluidos con frecuencia en las prácticas de enseñanza pero los soportes que median mayoritariamente la relación pedagógica con el saber son los que se vinculan con la cultura escolar (Viñao Frago, 2002): los libros, como lugar de referencia, y en menor medida, las imágenes. En segundo lugar, aparecen los soportes propios de la cultura digital, los artefactos culturales tecnológicos digitales.

Siempre estoy, más que nada, buscando libros en PDF.
(Ezequiel, 20, I, H)³

[Lo que encontré en Internet] lo contrasté primero con el profe, como no encontraba y no tenía un libro para verificar las fuentes, me dijo que estaba bien y ahí queda [...] si estaría en duda porque una [página de Internet] te dice una cosa y acá te dice otra, busco algún libro en PDF del tema pero ahí ya tendría que primero preguntarle a alguien sobre qué libro usar; cuál me recomiendan [...]. (Lucas, 25, I, B)

[...] para buscar información sobre los temas de la carrera, no. Porque, en general, Internet es bastante engañoso en eso, entonces nos manejamos con libros, que son más confiables. (Luciana, 24, I, B)

3 Para preservar la confidencialidad de lxs entrevistadxs, los fragmentos serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora —ISFD (I) o universidad (U)—; carrera: profesorado de Educación Secundaria en Historia (H), Biología (B), Ciencias Sociales (CS), Geografía (G), etcétera.

En relación con los libros, emblema de la cultura letrada, fueron mencionados por lxs estudiantes como el lugar “seguro” al que acuden cuando tienen que buscar información y son, a su vez, de donde sus docentes toman el material para enseñar. Se remite a los libros como la principal referencia y, si se hace alusión a internet, es para buscar sus versiones digitalizadas o para tener una primera aproximación a los temas. La palabra final parece tenerla el libro, avalado por lxs docentes.

Por otra parte, las imágenes aparecieron como ilustradoras de lo dicho por el libro o por lxs docentes. Según lo referido por lxs estudiantes, una práctica muy frecuente en las clases del profesorado fue la utilización de proyecciones — de imágenes fijas y en movimiento, es decir, videos— como soportes del saber, para la representación del contenido transmitido en las diferentes unidades curriculares. Parece ser que, desde la mirada de lxs estudiantes entrevistadxs, el conocimiento verdaderamente valioso es el escrito que proviene de la cultura letrada y la incorporación de la imagen parece subsumirse a ello. Esto reafirma el lugar histórico que cumplió la imagen en el dispositivo escolar: un rol subsidiario, subordinado e ilustrativo respecto del conocimiento “verdaderamente valioso” que parece estar fuera y más allá de ella aunque resignificado en el marco de la cultura digital: la predominancia de estas prácticas mostraría una creencia vinculada con que las tecnologías complementan o apoyan lo que ya se hacía, sin grandes cambios en el contenido de la enseñanza (Dussel, 2012b). Las imágenes no serían reconocidas como formas de conocimiento y representación en sí mismas. Esta situación parecería reeditar la visión instrumental respecto de las tecnologías y medios digitales que imperaría en las instituciones educativas (Rueda Ortiz, 2008).

Si hacemos foco en los artefactos culturales tecnológicos digitales, desde la voz de lxs entrevistadxs, internet es consi-

derado como otro soporte del saber, emergente en la cultura digital e identificada como una fuente de información, generalmente subordinada a los libros. Uno de los principales aportes que mencionaron lxs estudiantes es la posibilidad de digitalización de los libros y la mayor facilidad que hay para acceder a ellos en la web aunque la lectura por medio de pantallas generan modos precarios de intervenir sobre los textos sumamente distintos a las intervenciones sobre papel. La información que se busca en internet es siempre a pedido de lxs formadorxs y la mayoría de las tareas para las que se utiliza son escolarizadas.

A su vez, si bien, como se mencionó más arriba, se trabaja sobre la construcción de criterios de búsqueda en internet, no se acompaña el uso de los buscadores —mayoritariamente Google o sus plataformas equivalentes como YouTube, para búsquedas de videos— con una reflexión sobre los modos en que son utilizados los datos personales (Magnani, 2019).

En relación con las actividades de enseñanza en las instituciones formadoras, lxs estudiantes expresaron que generalmente las clases son expositivas y, si bien la mayoría de las producciones que relatan como actividades concretas con el saber —en el marco de las clases en la institución formadora— fueron en formato digital, solo una parte de ellas plantean operaciones con el saber propias de la cultura digital (Dussel, 2010). Lxs estudiantes en las entrevistas refirieron a la disponibilidad de recursos en las instituciones para la realización de dichas actividades concretas y señalan la utilización de las *netbooks* de Conectar Igualdad⁴ como artefacto presente en las clases, para estudiar, tomar apuntes, realizar

4 Cabe señalar que estas *netbooks* cuentan ya con varios años de uso, con lo que su funcionamiento puede verse afectado, así como la pertinencia del software que tiene instalado y los dispositivos que trae asociados.

trabajos prácticos, armar presentaciones. Sin embargo, gran parte de las actividades mencionadas, aunque fueron realizadas por lxs estudiantes —a veces en grupo, a veces en forma individual—, se centraron nuevamente en la voz de lxs formadorxs, de quienes están autorizadxs a producir mensajes respecto de los conocimientos, a decir “lo verdadero”, a enunciar el saber. En las entrevistas se mencionaron producciones digitales que representan los contenidos vistos; estas se realizan a modo de cierre de una secuencia didáctica —para comprobar si se entendió el contenido, según relatan lxs estudiantes— o bien para hacer exposiciones en clase sobre un tema determinado, ya supuestamente aprendido, en línea con lo identificado por otras investigaciones (Palmero, 2015; Ros, 2014):

[La actividad fue] hacer un video con imágenes, fotos, música, hablar nosotros, en un video de diez minutos, de todas las sociedades [...] El conocimiento lo teníamos. La idea, era agarrar el programa MovieMaker, grabarnos la voz, buscar música, imágenes, construir un montaje de imágenes y [...] exponer en un video explicativo las sociedades [refiere a un contenido de Historia] como si estuviera dando clases pero que los chicos miren el video. El hacer fue lo que me gustó en esta materia. Y es lo que la diferenció de las demás. (Facundo, 21, I, H)

[Los videos] los armamos de forma grupal [...] a partir de la bibliografía y bueno, recurriendo a imágenes y videos, y audios que armamos nosotros [...] Y nada, después los editamos. El último que realizamos fue el del día de la bandera [...] lo que se nos ocurrió fue hacer una pregunta tan sencilla como qué significaba para cada uno la bandera. Y bueno, pusimos desde ni-

ños de jardín hasta profesores de filosofía [...]. (Nadia, 37, I, H)

Con estas producciones, entonces, parecería que lxs estudiantes reproducen lo que unx “autorx” les dijo; se trata de presentar lo ya dado, repetir y no específicamente producir conocimiento (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). Habría, tal como propone la cultura escolar, una autoría única, vehículo de una única voz, la de lxs docentes, bien diferente a la autoría colectiva, operación con el saber, propia de la cultura digital. Así, las actividades que se realizan con el saber sostienen una fuerte centralidad del libro, y están marcadas por la idea de saberes únicos y provenientes de fuentes autorizadas clásicas.

En la misma línea, cabe destacar que lxs estudiantes, al ser consultadx respectado de lo que le aportan las clases en las que se incorpora la tecnología de alguna manera, en general, respondieron que les permite hacer cosas más rápido, más ágilmente, en línea con la mirada instrumental y vinculada al entretenimiento identificada por diversas investigaciones (Dussel, 2014).

Se produciría así una didactización de los contenidos que ingresan a la órbita escolar, que sostiene un marco regulatorio respecto de lo que cuenta como conocimiento (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). Esta didactización se encarna en una forma de mirar —propia de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), de la escuela como dispositivo moderno— centrada en la observación y donde el aula se ordena en función de un ejercicio de la mirada: hacia el pizarrón, hacia las láminas, hacia la pantalla, hacia el docente. Este mecanismo hace visibles ciertas cosas, elige qué mostrar y qué no, y “el ‘conocimiento de la realidad’ se hace así por vía de un doble artificio, de una doble mediación” (Serra, 2006: 149): hay un orden simbólico —el de las pantallas— leído desde otro or-

den simbólico, el regido por la mediación de la escuela y lxs docentes.

Entonces, si bien habría una presencia de los medios digitales en las prácticas de enseñanza dentro de los profesorados que funcionan como soportes del saber y con los que se realizan actividades, estas se insertarían en el marco de una relación con el saber construida escolarmente (Diker, 2007). Según lo indagado, los artefactos culturales tecnológicos digitales, cuando aparecen en las prácticas formativas, vinculándose con los ya utilizados tradicionalmente para la enseñanza, lo hacen mayoritariamente al servicio de la cultura escolar, y las actividades que se realizan con el saber buscan “re-presentar” lo visto, reproducir en formato digital un saber que ya fue transmitido. Así, lxs docentes y los libros seguirían siendo los principales portadores del saber, quienes poseen el conocimiento valioso, el centro simbólico del aula. En cierta manera, seguiría vigente la fortaleza del dispositivo escolar y su permanencia histórica en la construcción de los vínculos con los saberes.

Para finalizar, el último aspecto refiere a cómo se enseña a enseñar con tecnologías y medios digitales. Algunxs formadorxs, de acuerdo a lo descrito por lxs estudiantes, se encargaron particularmente de trabajar en sus clases del profesorado cómo se pueden incorporar los artefactos digitales en la enseñanza, tanto desde lo instrumental como desde lo conceptual, en tanto forman parte del entorno sociotécnico de lxs sujetxs de aprendizaje a quienes les enseñarán. Lo hacen en términos de mostrarle a lxs futurxs docentes cómo enseñar “mejor” y, en algunos casos, se hizo una vinculación directa entre lxs adolescentes —futurxs alumnx— y las tecnologías, de manera aparentemente generalizada y poco crítica:

La profesora de Didáctica de tercero siempre buscando lo último en TIC para poder aplicarlo con los chi-

cos y hacer que las clases no sean aburridas, y cómo captarlos, que son un poco las demandas que tenemos nosotros, porque como estamos recién empezando, queremos ensayar con todo lo nuevo, ser creativos, [...] Una de las cosas que aprendimos es que el video hay que cortarlo, pararlo, charlarlo, enseñamos, otra vez, o ya previamente lo llevamos editado, cortito, solamente lo que queremos mostrar, para entusiasmarlos, meterlos en el tema. (Eduardo, 51, I, H)

[Hay presencia de la cuestión de las tecnologías digitales] en las materias pedagógicas, alguna fotocopia aislada te dan, que tiene un ítem, una unidad que dice “El alumno tecnológico” [risas] o “La inclusión”, y nada más. O te dicen, “sí, podés usar la tecnología para tal cosa”. (Emilia, 42, I, B)

[...] hubo un profesor, de prácticas que su materia estaba centrada en el uso de las nuevas tecnologías, era todo el tiempo mostrar una aplicación que uno puede usar, alguna red social que sea útil, pero el resto de los profesores no [...] no son de utilizar o enfocarse en eso. (Ezequiel, 20, I, H)

A continuación veremos cómo esas cuestiones entran en diálogo con lo que sucede al realizar las prácticas en las escuelas asociadas.⁵

5 Se trata de las escuelas secundarias en donde lxs estudiantes asisten durante el campo de la práctica docente.

La cultura digital durante la práctica docente o cómo convocar a lxs alumnxs al tiempo y espacio del aula

Nos interesa indagar los modos en que la sociabilidad que promueve la cultura digital plantea nuevos desafíos, a los que estxs estudiantes responden entramando diversos saberes de la formación. Analizamos, entonces, las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados por parte de lxs futurxs docentes durante sus prácticas,⁶ dando cuenta del declive de la clase magistral tradicional y de la variación de los regímenes de atención, para luego abordar las tramas de nuevos y viejos saberes que se ponen en juego.

El declive de la clase magistral y la variación de los regímenes atencionales

Durante las entrevistas, lxs estudiantes relataron experiencias similares cuando narraron sus primeras clases en las escuelas asociadas. Una de las primeras cuestiones que señalaron es que la clase magistral resultaba débil para que sus alumnxs sostuvieran la atención en los objetos del mundo que presentan y ponen a disposición. Así narraron las primeras impresiones que tuvieron al observar las clases de escuela secundaria y las dificultades con que se encontraron para llevar adelante clases sostenidas bajo una lógica expositiva:

6 Al respecto, cabe aclarar que se trata de espacios curriculares con una dedicación horaria distinta entre los ISFD y la universidad. En los ISFD, y de acuerdo con la Resolución CFE 24/07 que rige los diseños curriculares, el campo de la práctica profesional es un dispositivo gradual, presente desde el primer año de la formación, con una complejidad progresiva que permite un aprendizaje procesual de la práctica docente, mientras que en la universidad se trata de una sola asignatura que por lo general se cursa al final del trayecto formativo. Las prácticas docentes allí, en consecuencia, tienen una carga horaria menor respecto a las propuestas formativas de los ISFD. De todos modos, en el profesorado universitario se llevan adelante cursos dedicados a la intervención en la práctica que intentan compensar la baja carga horaria de las prácticas docentes aunque, cabe aclarar, no dejan de ser materias de inscripción voluntaria.

[Cuando hacía observaciones] yo detallaba, detallaba, y decía: “estos chicos no te prestan atención ahora, están con el celular, están con los auriculares, no le están dando bola a la docente, cómo voy a hacer para que me den bolilla [...] Uno no puede estar más de diez minutos, diez minutos ya es un montón, exponiendo un tema. Los pibes no te dan bola. Tienen una capacidad para estar prestando atención a miles de cosas, es imposible captar la atención de esa forma. Eso nos planteábamos en las prácticas el año pasado. En realidad el docente tiene que estar como mediador de esos contenidos, no como un expositor. (Eva, 35, I, H)

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

A su vez, lxs estudiantes de profesorado entrevistadxs nos relataron diferentes situaciones en cuanto al uso de teléfonos móviles y *netbooks* por parte de sus alumnxs en el aula:

[...] no interrumpía la clase pero el que estaba con el celular estaba en su mundo, en su mundo virtual ya sea en una red social o ya sea jugando un videojuego.

No interfería directamente, pero en su propio proceso sí. Por ahí eran los dos del mismo banco enganchados en lo mismo. Y también pasaba que se dispersaban dos o tres y se hacía un efecto dominó. Pero eso fue en ponerse en un rol más antipático, cincuenta y cinco veces en la clase: “dejá el celular, dejá el celular”. (Federico, 21, I, H)

[...] hice un material para dar una clase en práctica de segundo, pero el profesor en la escuela no quiso que usemos la *netbook* porque los chicos se distraían [...] Teníamos pensado usar Instagram para que elijan imágenes y en el hashtag lo fundamenten con ciertos conceptos clave pero el profesor dijo que no, que estaba en desacuerdo porque se iban a dispersar, que no era una buena idea porque íbamos a perder tiempo y los chicos se nos iban a perder dentro de la computadora [...] se le notaba al profesor que no era amigo de la tecnología para nada. [...] [Lo íbamos a hacer] con la computadora porque vimos en las observaciones que al menos la mitad de los chicos llevaban las *netbooks* a las clases. Entonces, vimos que al menos trabajando en grupo íbamos a tener una herramienta copada para trabajar [...] [Finalmente] Les hicimos el material visual, les llevamos las fotos, ellos lo eligieron, lo pusieron en una hoja A4, pegaron la foto y recrearon el modelo de Instagram y pusieron hashtag privatización, hashtag nacionalización [...] fue algo frustrante para ellos [...] El profesor [de Prácticas] terminó la clase y dijo que no le gustó para nada la clase [...] Nos dijo que no le gustó, que se nos dispersaron, que nos sobraron quince minutos [...] No fue una buena experiencia para mí. (Ezequiel, 20, I, H)

Te va marcando un poco el ritmo. Si se empiezan a poner un poco más con el celular es porque se están aburriendo, porque hay algo que no estaría funcionando del todo. Tengo una piba con auriculares que no tiene ganas de escuchar porque claramente no estoy llegando ahí, si veo un pibe que está con el celular todo el tiempo, claramente lo que estoy haciendo no le interesa o no le estoy generando nada. Creo que ahí te va marcando el ritmo de que, al menos, le estas pifiando un poco, no sé si del todo, pero un poco. (Laura, 30, I, H)

Los teléfonos móviles aparecieron como ventanas emergentes que captan márgenes, más o menos grandes, de atención de sus alumnx. El tiempo de uso de los celulares durante la clase funciona como una unidad de medida con la que lxs estudiantes de formación docente parecen determinar cuánta atención lograron captar y evalúan cómo resultó su clase. De modo subrepticio, en las clases que nos relataron, pareciera haber una disputa por la atención entre estxs estudiantes, ante la diversidad de aplicaciones y ventanas emergentes que aparecían en las pantallas de sus teléfonos móviles.

Los celulares transformaron el paisaje sociotécnico en los últimos años y las aulas de las escuelas secundarias no son la excepción. Estos artefactos digitales reconfiguran las experiencias y los vínculos cognitivos y afectivos entre lxs sujetxs como también las relaciones epistémicas con el mundo. En este punto, tiene lugar la pregunta que Dussel y Trujillo Reyes (2018) formulan: “¿Qué formas del estudio y del trabajo escolar emergen cuando se utilizan dispositivos digitales?” (p. 152).

Bajo esta nueva realidad sociotécnica, emergen nuevos desafíos pedagógicos para el trabajo y la formación docente,

como mencionamos anteriormente. En ese sentido, el “dejá el celular” que plantea el estudiante en la cita de unos párrafos más arriba adquiere un sentido pedagógico que lo aleja —a nuestro entender— de una función de control disciplinario sobre los cuerpos y se vincula con aquello propio de la enseñanza. Es decir, una enseñanza entendida como una serie de procedimientos dirigidos a capturar la atención, a orientarla, a disciplinarla, a dirigirla y a formarla (Larrosa, 2019). De este modo, la enseñanza se encuentra con el desafío pedagógico que generan los regímenes atencionales dominantes que son inducidos por los artefactos digitales dentro del salón de clase y que son diferentes de los regímenes escolares.

Este desafío pedagógico, en sentido estricto, no es nuevo. Conforme avanzó el siglo XX y la invención de diferentes artefactos tecnológicos, el vínculo entre los regímenes atencionales y lo escolar ha atravesado crisis permanentes. Hoy en día asistimos a una nueva y radicalizada fase de esta larga marcha en la que los patrones de sociabilidad son forjados bajo la economía de la atención que los medios digitales conectivos despliegan. Avanzamos, en el apartado siguiente, en indagar los modos en que estos desafíos pedagógicos se enlazan con los saberes de la formación.

La construcción de nuevas tramas y nuevos saberes de la formación

La convivencia entre los diferentes regímenes atencionales en la escuela secundaria exige que lxs estudiantes en formación pongan en juego determinados saberes, tácticas y experiencias para seducir pedagógicamente a sus alumnos y captar la atención en sus propuestas de enseñanza. Estrategias que articulan saberes con los artefactos y medios digitales y se entraman con los saberes disciplinares, los pedagógicos y los específicos de la didáctica de la disciplina a enseñar. Avancemos en despejar dicha trama, a partir de algunos testimonios que dan cuenta de estas cuestiones:

[decidí usar esas imágenes] porque sentía que iba a tener más impacto. Mi idea era que se pudiera analizar, que se viera que el movimiento feminista venía de mucho antes, para ver que tiene modificaciones y cuáles eran las reivindicaciones, entonces sentía que con las imágenes iba a llegar al impacto. (Laura, 30, I, H)

Un día les hice hacer un perfil de Instagram de un conquistador. Muchos no lo hicieron con el celular sino por escrito pero pensar en esa experiencia, que para ellos es cotidiana, de ver perfiles de Instagram, o sea cómo se construye un perfil, imprimirle el contenido que estábamos viendo nosotros [...] Tenían información básica que incluir, ciertos aspectos básicos para tener en cuenta y salieron cosas superdivertidas o copadas que lo hicieron muy ameno. Salió algo copado porque si bien ponían cosas graciosas, algo más caricaturesco del perfil de la red, tenía un contenido. (Federico, 21, I, H)

En las propuestas de clase de lxs estudiantes, algunas estrategias de enseñanza que funcionaron para captar la atención son aquellos en los que el saber docente articula los contenidos disciplinares con los artefactos y medios digitales en los que se inscriben las nuevas generaciones. Un saber docente que adquiere relevancia es aquel que pone en diálogo las propuestas de enseñanza con los códigos de sociabilidad y requiere de acompañamientos para desarrollarse durante la residencia docente, en especial porque es un saber de la experiencia. Dicho saber supone conocer cómo funciona la nueva ecología de los medios conectivos ya que estos configuran, en gran medida, los patrones de sociabilidad e incluso los regímenes estéticos con los que lxs estudiantes de profesorado deben dialogar, negociar, tensionar. Además ocupan

un rol relevante cuando lxs estudiantes de residencia docente buscan contenidos que sirvan como recursos didácticos en comparación con aquellos que proveen lxs docentes del profesorado.

Por la declinación de la clase magistral y la variación de los regímenes atencionales, las estrategias de enseñanza centradas en los procesos de escritura y de exposición pasan a otro plano. En cambio, comienzan a ocupar en la escena de clase un lugar más relevante la participación y la oralidad junto con recursos didácticos centrados en imágenes —fotografías, infografías, videos— y audios —canciones—. En las referencias que hicieron lxs entrevistadxs sobre sus planificaciones para las prácticas o bien al describir sus puestas en acto, refirieron a la inclusión de artefactos culturales tecnológicos digitales. Afirmaron que los incorporan, intentando diferenciarse de la clase expositiva: incluyen videos —tanto para proyección como a modo de producción de lxs alumnxs—, búsquedas en internet, mapas conceptuales, aplicaciones para realizar presentaciones. Ahora bien, la gran mayoría de las referencias que se hicieron al rol que tienen dichos artefactos culturales denotaron un uso “motivador” o vinculado al entretenimiento de lxs alumnxs. Otrxs lo mencionan como la exigencia de incluir “lo nuevo” para lxs futurxs alumnxs, en línea con el tratamiento que le dan a la temática lxs formadorxs, mencionado en el apartado anterior. Esto se debe a la preocupación, incluso el temor, que tienen lxs estudiantes de profesorado de que sus alumnxs no les presten atención, por lo que necesitarían entretenerlxs, no aburrirlxs, y esto sería “resuelto” a través de las tecnologías:

[...] normalmente, siempre integro algo que sea visual. O sea, normalmente son PowerPoint o algún videito cortito que uno baja de YouTube para mostrar ciertos procesos [...] lo que pasa es que los chicos ahora están

bombardeados por mil cosas en la cabeza. Antes eran como más pasivos. Ahora los chicos buscan ser más activos y en más cosas, digamos. Vos no los podés dejar sentados. Tenés que buscarle la vuelta para darles actividades que ellos se entretengan, les llame la atención y no que sean meros espectadores de lo que vos estás diciendo. (Mariana, 33, I, B)

Usé videos cortos de Canal Encuentro, esos sirven mucho porque, al ser cortitos, los chicos no se dispersan, si no se aburren viendo una hora y media de película, entonces Canal Encuentro tiene videos muy cortitos, prácticos, [...] podés organizar una reflexión al final, aclarándole cuál es la finalidad de ver el corto, el chico lo ve durante diez, quince minutos, y después el resto de la clase se trabaja acerca de lo que vieron. (Emilia, 42, I, B)

Generar estrategias para activar un poco. Con imágenes, con algo de música [...] Estrategias de enseñanza en cuanto a uso de estímulos, de estrategias dialógicas, de intervención, de generar participación y de escucha a los estudiantes. (Alejandro, 35, U, CS)

De las entrevistas se desprendieron tres sentidos otorgados a la incorporación de las imágenes: para “fijar” contenidos como fuente de información e ilustración, como una forma de convocar a lxs alumnxs desde la expresión de sus gustos, o para que se “enganchen”. En general, la imagen es un disparador para ir hacia un contenido curricular que se considera valioso. Ahora bien, este uso del lenguaje visual pocas veces es acompañado de una problematización sobre los criterios de selección y presentación. Prima la calidad visual y técnica de una imagen —y su potencial para llamar la

atención— antes que su vínculo con un referente determinado o su pertinencia científica y de contenido. Entonces, esta opción por los artefactos tecnológicos digitales se vincula con el énfasis que estos ponen en la experiencia emocional. Aunque también apareció un uso de estos artefactos orientado a “resumir”, ilustrar, presentar más rápidamente la información, o bien como disparadores. En definitiva, ambas tendencias —las tecnologías como “motivadoras” y también como “agilizadoras” y “alivianadoras”— reproducirían cierta visión instrumental acerca de la incorporación de las tecnologías (Rueda Ortiz, 2008; Dussel y Trujillo, 2018) que busca resolver, paliar, “buscarle la vuelta” al desafío pedagógico de captar la atención.

Si bien hubo intentos por parte de lxs estudiantes de plantear prácticas con artefactos culturales tecnológicos digitales —ya sea a partir de las exigencias de sus docentes o por iniciativas propias—, estas se encontraron, al ser llevadas a la acción, con obstáculos. Principalmente, obstáculos materiales —falta equipamiento o dificultades para su uso—, pero también pedagógicos que ponen cierto freno a lo que traen los artefactos tecnológicos digitales en términos de las operaciones que proponen con el saber.

Ahora bien, las estrategias de enseñanza que construyen lxs estudiantes traman con otros saberes de la formación docente inicial como los saberes disciplinares, los pedagógicos y los específicos de la enseñanza disciplinar. Los primeros pasos por las prácticas docentes de lxs estudiantes de profesorado están atravesados por una trama densa de experiencias y aprendizajes sobre cómo construir un vínculo pedagógico con sus alumnxs y cómo enseñarles. El desafío que surge durante la residencia docente tiene que ver con construir un diálogo que sea convocante, riguroso y estructurado bajo ciertos criterios pedagógicos sobre cómo enseñar

y cómo se aprende. Pero este desafío declina en la búsqueda de estrategias de enseñanza y recursos didácticos seductores.

No fue fácil, me pasó que me frustré en las primeras clases de no saber qué hacer. Tenía la idea que cualquier cosa que yo haga no les va a interesar [...] Hablé con la docente, bajé un poco. Bueno un poco recuperar, yo en ese sentido tenía todos los materiales de la materia que había cursado con esos contenidos, la verdad que esa docente nos había dado un montón de disparadores, de recursos y alternativas.
(Federico, 21, I, H)

Cuando lxs estudiantes narraron estos procesos de armado de recursos didácticos, la figura de sus profesorxs de residencia docente ocupan un lugar nodal, no solo porque proveen herramientas y materiales sino también porque procuran darle un sentido educativo a la necesidad que tienen lxs estudiantes de buscar y crear estrategias que capten la atención de sus alumnx:

Lo que es mi fuerte cuando doy clases es presentar varias fuentes porque a mí lo que me interesa es que puedan desarrollar el pensamiento crítico. Creo que eso es a lo que voy más a fondo en una clase, que puedan ver varias perspectivas sobre un mismo hecho.
(Martín, 25, I, H)

Yo siempre en todas las clases les llevaba una fuente escrita tanto primaria (de algún personaje de la época) como de un autor actual escribiendo sobre el tema.
(Federico, 21, I, H)

En el espacio de la práctica las estrategias de captura de la atención se entraman con los saberes disciplinares y con las estrategias de enseñanza propias de la didáctica específica. De este modo, los saberes involucrados en la creación y búsqueda de materiales que cautiven ocupan un rol preponderante que debe articularse con los saberes sobre qué y cómo enseñar. Son saberes que incluyen y exceden lo técnico ya que se articulan con conocimientos de cultura general a partir de los cuales se amplían los lugares posibles donde buscar y se construyen filtros para seleccionar contenidos — podemos retomar la construcción, propiciada desde las instituciones, de criterios valiosos de búsquedas en la web—. Se teje una trama densa y compleja de saberes a partir de la que estxs estudiantes construyen sus propuestas pedagógicas que con dedicación, esfuerzo y algunas frustraciones producen un tiempo escolar que dialoga con los regímenes atencionales de sus alumnxs sin renunciar a la búsqueda de atenciones orientadas al estudio de los temas que traen a clase.

Palabras finales

La cultura digital se encuentra presente en la formación docente desde hace años, aunque entramada con las culturas escolares de maneras diferentes, con otras intensidades, funciones y objetivos a los que la virtualización de la cursada instauró en el 2020, producto de la pandemia de COVID-19. En este sentido, pretendemos contribuir al conocimiento sobre el estado de situación previa a la pandemia para pensar de qué modo, en la trama entre cultura escolar y digital, se forman lxs docentes.

En este Capítulo, entonces, exploramos de qué manera se entrama la cultura digital con las prácticas de lxs estudiantes durante la formación docente inicial, tanto en las institucio-

nes como durante las prácticas docentes en las escuelas asociadas. Al respecto, pudimos identificar algunas tendencias.

En las prácticas de enseñanza en los profesorados se observa la presencia de una construcción de criterios valiosos de búsqueda de información en la web que expresaría la intención de lxs formadorxs de alfabetizar digitalmente a sus estudiantes. Además, existiría una incorporación de artefactos digitales en las clases, aunque fuertemente atravesadas con la cultura escolar, centrada en el libro y en una voz única. Las formas de operación con el saber que proponen los medios y tecnologías digitales aún no tendrían presencia en las prácticas, o bien ingresarían tamizadas por la cultura escolar. Por otro lado, durante la formación estaría presente la incorporación de la cultura digital en las futuras prácticas de enseñanza, retomada como contribución al desarrollo de estrategias de entretenimiento, agilización, sostenimiento de la atención en sus futurxs alumnxs de la escuela secundaria. En relación al ciclo lectivo 2020, nos preguntamos: ¿Cómo se desarrollaron las clases de lxs formadorxs a partir de la mediación preponderante que tuvieron los artefactos digitales? ¿Cómo variaron los criterios de búsqueda de información construidos durante la formación? ¿Cuáles fueron las reflexiones sobre los vínculos entre cultura digital y enseñanza?

En este sentido, la cultura digital genera desafíos educativos durante la práctica docente en las escuelas asociadas que se vinculan con las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que lxs estudiantes exploran, buscan, crean a fin de construir propuestas educativas, en un contexto en el que la clase magistral se encuentra en declive. Como respuesta, estxs estudiantes articulan los saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos con otros saberes emergentes orientados a la captación de la atención. Se trata de una exploración que realizan bajo la tutela y guía de sus docentes de residencia como

también de sus pares y otrxs profesorxs de la carrera. Estas propuestas buscan dialogar con los códigos de sociabilidad de sus alumnxs, forjados por la cultura digital conectiva. En efecto, la participación oral, la lectura compartida, el uso de imágenes y plataformas digitales —o los géneros discursivos que estas construyen— ocupan un lugar de relevancia en sus clases, dejando en segundo lugar la exposición por parte de quien enseña y los momentos de escritura. Nos preguntamos aquí, ¿cuáles fueron las experiencias, aprendizajes y desafíos que lxs estudiantes se encontraron en la realización de sus prácticas en escuelas asociadas mediante soportes digitales? ¿Cómo se manifestó el declive de la clase magistral durante este año de pandemia, y en las prácticas que lograron desarrollar lxs estudiantes en formación?

También lxs estudiantes manifiestan que se encuentran con una serie de obstáculos materiales —dada la baja disponibilidad de artefactos digitales en las escuelas— y pedagógicos, en tanto lxs docentes tutorxs o sus propixs formadorxs son, en algunos casos, reactivexs a dicho uso. Es por esto que se producen propuestas que constituyen “innovaciones tradicionales” (Rodríguez, 2019), resultantes de combinaciones o entramados de prácticas de elementos propios de la cultura escolar con dichos artefactos, en su mayoría con el fin de entretener, motivar a lxs futurxs alumnxs, agilizar las clases y siempre dentro de un marco regulatorio propio de la cultura escolar (Dussel y Trujillo Reyes, 2018): el centro simbólico del saber está en la cultura letrada y todo ingreso de la cultura digital y sus prácticas es pasado por dicho tamiz.

Es decir, aunque se incorporan nuevos artefactos a la batería de tecnologías que históricamente se utilizaban en las instituciones educativas, estas se combinan, entraman, ingresan para sumarse a prácticas propias del formato escolar, centrados en el libro y en una voz única. Así, en las prácticas docentes no son ajenas a como “la recepción de las nuevas

tecnologías en las escuelas está mediada por la propia gramática escolar, por lo que ellas [las escuelas] pueden imaginar y por los repertorios de prácticas que tienen disponibles” (Dussel, 2012b: 212). La cultura escolar tradicional “tamiza” lo que traen los artefactos tecnológicos digitales, lo que da lugar a combinaciones de elementos, en prácticas en las que prevalece la forma escolar.

Es necesario aclarar que, tal como se mencionó anteriormente, esto no es nuevo: históricamente, todas las tecnologías que han ido ingresando en el dispositivo escolar se han amoldado y acomodado a su gramática. Pero en el caso de los artefactos tecnológicos digitales, modifican supuestos básicos de las formas escolares, como son la simultaneidad o el aprendizaje monocronico (Terigi, 2008), a la vez que tienden a descentralizar las tareas y correr el foco de quien asume el rol docente. Esto hace que se generen interrogantes, incluso temores, sobre cuán atentxs están lxs alumnxs durante la clase, cuánto siguen los ritmos y actividades que sus docentes les proponen; cuánto se mantiene el control de la clase ante la utilización de ciertos artefactos —tales como el celular, aplicaciones como Facebook o Instagram—.

Es preciso ubicar estas tendencias dentro de las configuraciones históricas de la escuela y la formación de sus docentes en las que los cambios necesariamente son de mediano plazo, en ritmos muy diferentes a las veloces transformaciones que se dan a nivel cultural y, en particular, que se asocian a la cultura digital. La cultura escolar como construcción tiene modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo, cuya regularidad e inercia tiende a rechazar, ritualizar, modificar, reelaborar diversos elementos que pujan por ser incorporados (Viñao Frago, 2002). La cultura escolar es algo “vivo”, en movimiento, que se constituye en combinaciones contingentes de tradición y cambio, que se dan en contextos y circunstancias determinadas. Más allá de las resistencias de

la cultura escolar a los cambios y transformaciones —y el pasaje por su tamiz—, las instituciones no se encuentran ajenas a los contextos en los cuales se encuentran.

Lejos de subsumir una adaptación de la escuela a las temporalidades dominantes ya caracterizadas, estxs estudiantes exploran alternativas que, con grandes esfuerzos, algunas desilusiones y con una buena dedicación de tiempo, les permitan hacer escuela. Es decir, generar un espacio y tiempo escolar en el que sus alumnxs puedan dedicarse con atención, disciplina y perseverancia a una parte del mundo que “ponen sobre la mesa” (Larrosa, 2019) y ayudarlos a ser capaces (Simons y Masschelein, 2014) de hacer ese mundo propio.

En otro orden, surgen una serie de cuestiones y elementos para pensar en la formación docente a futuro. Terigi (2011) planteaba hace casi una década, y en línea con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, la necesidad de incorporar en la formación docente saberes vinculados a cómo son lxs adolescentes y jóvenes actuales dado, por un lado, la distancia entre lxs estudiantes esperadx y quienes se encuentran en las escuelas y, por otro, un desconocimiento de las “nuevas juventudes”. A partir de los resultados aquí planteados, reafirmamos esta necesidad. A su vez, debido a la relevancia que tiene el ecosistema de los medios conectivos en la sociabilidad como en la búsqueda de recursos didácticos, abonamos a quienes propugnan desde hace tiempo, y no tanto, por una educación de la mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006; Sáez, 2019).

A partir de estas reflexiones han surgido otros interrogantes: ¿Cómo se puso en juego este diálogo, esta hibridación entre la cultura escolar y la cultura digital durante el ciclo lectivo 2020? ¿De qué manera varió la cultura escolar durante dicho año? ¿Qué dimensiones o aspectos centrales de la cultura escolar asumieron nuevas formas, y cuáles fueron esas formas? ¿De qué modos la virtualización de la

enseñanza resignificó la cursada presencial? Finalmente, es necesario no solo seguir indagando en los modos en que la cultura digital es procesada por las instituciones formadoras de docentes, sino también producir y sistematizar nuevos saberes que pongan en diálogo la transmisión con los desafíos pedagógicos que la cultura digital conlleva. Resulta en este punto redundante aclarar que estas necesidades se acentúan aún más a partir del 2020. Especialmente, es necesario en la formación docente para la educación secundaria —y en la escuela secundaria como nivel, también—, en donde parte de su obligatoriedad y la efectivización del derecho a la educación se juega dentro de las aulas.

Bibliografía

- Armella, J. (2015). Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio sociopedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Tesis doctoral. Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. En línea: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2976> (consulta: 15-05-2022).
- Bunz, M. (2012). *La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el consumo, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido*. Cruce.
- Citton, Y. (2014). *L'économie de l'attention*. La Découverte.
- Crary, J. (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós.
- De Marco, L. (2018). Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del conurbano bonaerense. Tesis de maestría. FLACSO.
- Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de la escolar*. Del Estante.
- Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica.

- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, vol. 47, núm. 2, pp. 15-25.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. *La educación alterada. Una aproximación a la escuela del siglo XXI*. Salida al mar/ Eduvim.
- Dussel, I. (2012a). *Documento básico: Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana. En línea: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf> (consulta: 27-10-2015).
- Dussel, I. (2012b). La formación docente y la cultura digital. Métodos y saberes en una nueva época. Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Dussel, I. (2014). Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM)-OEI. Teseo. En línea: <https://www.editorialteseo.com/archivos/13115/incorporacion-con-sentido-pedagogico-de-tic-en-la-formacion-docente-de-los-paises-del-mercosur/> (consulta: 27-10-2015).
- Dussel, I.; Ferrante, P.; González, D. y Montero, J. (2015). Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias. Pereyra, A. et. al., *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: Investigaciones en el territorio bonaerense*. UNIPE. En línea: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-y-pol%C3%ADticas-educativas.-Investigaciones-en-el-territorio-bonaerense-UNIPE-2015.pdf> (consulta: 05-08-2015).
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, FLACSO/ OSDE.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, vol. 40, pp. 142-178.
- Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, vol. 11, núm. 20, pp. 27-42.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Aljibe.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.

- Magnani, E. (2019). *La jaula del confort: Big Data, negocios, sociedad y neurociencia. ¿Quién toma tus decisiones?* Autoría.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós.
- Martín Barbero, J. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar. Narodowski, M.; Ospina, H.; Martínez Boom, A. (eds.), *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Noveduc.
- Martín Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 19-31.
- Palmero, M. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Políticas, prácticas y sentidos. *Educación, Formación e Investigación*, vol. 1, núm. 2.
- Rodríguez, F. (2019). *La relación pedagógica con el saber: Formación de profesores en la cultura digital*. TeseoPress. En línea: <https://www.teseopress.com/relacionpedagogicaconelsaber/> (consulta: 04-08-2020).
- Ros, C. (coord.). (2014). Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario. Serie Estudios Nacionales. INFD/ Ministerio de Educación. En línea: https://ce-doc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/010109Inclusion_digital_y_practicas_de_ensenanza.pdf (consulta: 05-08-2015)..
- Rueda Ortiz, R. (2008). Formación inicial de docentes, políticas y currículos en tecnologías de la información y la comunicación, e informática educativa. *Educación y Pedagogía*, vol. 20, núm. 50, pp. 193-206. Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. En línea: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9934> (consulta: 29-08-2018).
- Rueda Ortiz, R. (2017). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. *Universitas Humanística*, vol. 83, pp. 133-155. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.stef>
- Sadin, É. (2017). *Humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Sadin, É. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.

- Sáez, V. (coord.). (2019). *Educación de la mirada. Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en medios, comunicación y tecnologías en Argentina*. FSOC-UBA.
- Sánchez Rojo, A. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo XXI más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 77, núm. 274, pp. 421-436.
- Serres, M. (2016). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Serra, M. S. (2006). El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, FLACSO/ OSDE.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Capítulo 8

De relatos y estrategias

La inserción laboral de lxs profesorxs principiantes en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Andrea Iglesias

Introducción

En este Capítulo nos proponemos analizar las estrategias que lxs profesorxs principiantes despliegan para ingresar y permanecer en el mercado laboral docente. Con ese objetivo nos preguntamos por las particularidades de las reglas del juego de ese mercado, qué elecciones realizan lxs principiantes en sus primeras inserciones laborales y qué redes construyen al momento de ingresar.

Para responder a estos interrogantes, retomamos aquí una investigación¹ finalizada recientemente en la que analizamos la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de lxs

1 Nos referimos a la tesis doctoral "Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Iglesias, 2018). Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), bajo la dirección de Alejandra Birgin y Myriam Southwell, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE, FFyL, UBA).

profesorxs principiantes de escuelas secundarias (de gestión estatal y privadas) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), quienes se encuentran desarrollando sus primeras experiencias laborales.

La población bajo estudio comprendió al conjunto de lxs profesorxs principiantes (Menghini y Negrin, 2015). Nos referimos a aquellxs docentes que transitan sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta cinco años de antigüedad), conformando una variedad de casos, entre quienes ya están recibidxs y quienes se incorporan al mercado laboral tempranamente (Negrin y Bonino, 2015), antes de graduarse.

Desde el paradigma interpretativo, se propuso un análisis con un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) y un abordaje histórico-cultural de las trayectorias de formación y las estrategias de inserción laboral de lxs profesorxs de Historia, Geografía y Letras, que ejercen en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de CABA en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES).² Lxs profesorxs entrevistadxs se formaron tanto en los institutos superiores de formación docente (ISFD) como en los profesorados universitarios, en el marco de la reconfiguración del subsistema formador argentino (Birgin, 2018), caracterizada por la obligatoriedad de la escuela secundaria y la expansión del nivel superior.

El corpus de datos empíricos de la tesis doctoral (recolectado entre los años 2015-2016), consistió en la realización de veinticuatro entrevistas en profundidad a profesorxs principiantes,

2 Desde el año 2018, se implementa en CABA una profundización de la NES, denominada "Secundaria del Futuro", que busca ampliar la incorporación de las innovaciones tecnológicas en las escuelas (BA, 2018). En el año 2019, finalizó en CABA la implementación de esta reforma, desarrollada en el marco de la validación nacional de los títulos otorgados en todo el país (Resoluciones CFE 47/08, 84/09 y 93/09) a partir de la obligatoriedad de la educación media que establece la Ley 26206 de Educación Nacional, del año 2006 (BA, 2019).

observación participante en distintos espacios de socialización docente: ocho cursos de formación docente continua de CABA (en instituciones estatales y sindicales) y dos Juntas de Clasificación Docente,³ y conversaciones informales con distintxs informantes clave relacionadxs con esta formación.

Nos proponemos aquí analizar las estrategias más recurrentes de estxs profesorxs frente a las características de la inserción laboral y el ingreso a la docencia en las escuelas secundarias de CABA, fundamentalmente a partir del análisis de las entrevistas y los registros de observación participante en los actos públicos de las Juntas de Clasificación Docente y en los cursos de formación docente de CABA.

A continuación, en primer lugar, describiremos el sistema de ingreso a la docencia en las escuelas secundarias de CABA; en segundo lugar, analizaremos las estrategias que despliegan lxs profesorxs principiantes para insertarse en el mercado laboral docente; y finalizaremos con los aportes de nuestro estudio y futuras líneas de investigación que esperamos poder desarrollar con el objetivo de profundizar los hallazgos aquí mencionados.

El ingreso a la docencia y las reglas del juego del mercado laboral

Comencemos por describir el sistema de ingreso a la docencia para el nivel secundario en la escuela estatal.⁴ Los es-

3 Las Juntas de Clasificación y Seguimiento de Concursos Docente en el caso de las escuelas secundarias de CABA tienen como función la confirmación del puntaje docente, el orden de mérito y, por consiguiente, de la fiscalización de los listados de lxs aspirantes a la docencia.

4 Deseamos aclarar que el sistema que se describe aquí refiere al momento en el que fue realizado el campo de la investigación (años 2015-2016). En el marco de la pandemia por COVID-19 se ha implementado un sistema de toma de cargos *online* (BA, 2020), que continúa en la actualidad, y que exceden a los fines de este Capítulo.

tatutos docentes de cada jurisdicción regulan las condiciones de trabajo, derechos y obligaciones de todos lxs maestrxs y profesorxs. A diferencia del nivel inicial o primario donde lxs maestrxs⁵ toman cargos (Cueto, 2021), la modalidad más frecuente en la secundaria es por horas cátedra. Una vez que lxs profesorxs obtienen su título, si desean tomar horas de clase en las escuelas de gestión estatal, deben atravesar una instancia altamente burocrática: la inscripción en las Juntas de Clasificación Docente, según la modalidad de enseñanza del sistema educativo donde quieran trabajar. Allí, es la primera vez que lxs principiantes se definen como “aspirantes”, y declaran su situación en la planilla de inscripción (realizando el ingreso por el sistema de Interinatos y Suplencias). Esta categoría involucra tanto a quienes ya poseen el título docente como a lxs estudiantes de carreras afines que se postulan para el cargo de preceptorx, primer escalafón en la carrera de ascenso docente en educación secundaria, y cuyo único requisito es haber finalizado la escuela media (en cualquiera de sus modalidades). Dependiendo de la trayectoria de formación, exsxs “aspirantes” descubren en ese momento estrategias que deberían haber desplegado con anterioridad para competir en mejores condiciones con sus colegas en la denominada “carrera por el puntaje”:⁶

5 Para conocer las condiciones de ingreso al mercado de trabajo de lxs maestrxs de las escuelas primarias de CABA y las estrategias que despliegan, en tanto principiantes, para acceder a sus primeros puestos de trabajo, ver Cueto (2021).

6 Los distintos cursos o actividades que lxs docentes desarrollan, debidamente certificadas, se traducen en las Juntas de Clasificación Docente en un puntaje determinado, conforme lo marca el Estatuto Docente en vigencia. Este puntaje determina el orden de mérito con el que se postulan en los actos públicos. Se denomina “carrera por el puntaje” a la lógica de acumulación de estos antecedentes que les permiten posicionarse mejor frente al resto de sus colegas. Esta denominación obedece a la manera en la que se entendió la profesionalización docente en la década de 1990 (Birgin, 2012).

Una vez realizada la inscripción, se obtiene un orden de mérito según la antigüedad (factor que actualmente⁷ otorga el mayor puntaje en la carrera docente) y los antecedentes de quien se postula. Con ese orden de mérito y figurando en los listados, lxs docentes ya están habilitadxs para presentarse en los actos públicos de cada Junta de Clasificación Docente. Lxs principiantes se presentan a esa instancia y compiten en la toma de cargos y horas con quienes ya son docentes en ejercicio. De este modo, el ingreso a la carrera docente se efectúa por el cargo de menor jerarquía en el escalafón (Perazza, 2011).

En términos generales, la “puerta de entrada” a la actividad docente en todos los niveles en el sector estatal es en calidad de suplente o interinx (DINIECE, 2008). Contrariamente, en el sector privado la titularidad se obtiene más fácilmente y, en muchos casos, desde los primeros puestos de trabajo a los que acceden lxs jóvenes profesorxs (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013).

En caso de no haber asistido al acto público correspondiente o si aún no se encuentra en el listado del orden de mérito vigente, se puede ingresar mediante el Sistema de Cargos y Horas Vacantes Remanentes,⁸ presentándose con sus antecedentes (carpetas en mano) el lunes siguiente —a primera hora— en la escuela donde desea tomar las horas. Los remanentes son cargos u horas que quedan vacantes en los actos públicos, es decir, aquellos que lxs docentes con mayor antigüedad optaron por no tomar o no se pudieron tomar

7 Recientemente, el 12 de mayo de 2022, se aprobó el Proyecto de Ley denominado “Fortalecimiento de la carrera docente”, una reforma del Estatuto Docente de CABA que, impulsado por la cartera educativa actual, promete un cambio en los mecanismos de acumulación del puntaje buscando fortalecer los antecedentes por sobre la antigüedad (BA, 2022). Aún se encuentra en etapa de reglamentación, y se otorgó dos años a las instituciones para la adaptación y su aplicación.

8 Esta posibilidad se incorpora con las modificaciones al Estatuto Docente introducidas por el Decreto 516/13 (2013). Véase GCBA (2020), Capítulo VII, Art. 14 reglamentado.

por la falta de postulantes al momento del acto, como ocurre en algunas áreas disciplinares particulares. Esta flexibilización en las condiciones del ingreso a la escuela de gestión estatal se debió a una modificación reciente en la normativa de CABA que abrió un intersticio por donde lxs principiantes pueden acceder a las escuelas de gestión estatal.

Por su parte, en los establecimientos de gestión privada, encontramos distintas formas de contratación laborales, aún en el contexto de la regulación estatal que presentan este tipo de instituciones⁹ (Donaire, 2012). El reclutamiento, ingreso y permanencia de todxs lxs docentes de estas escuelas se encuentran regulados por el Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley 13047). Allí, se especifica que lxs docentes deben tener título habilitante, que cada establecimiento tiene la potestad de elegir a sus docentes, quedando en las instituciones estatales designadas a tal fin la aprobación final de la planta docente. Es decir, en estas escuelas, el ingreso a la docencia está parcialmente regulado por el Estado, ya que no se rigen por un orden de mérito, puntaje o concurso como ocurre en la gestión estatal, sino por la “libre contratación” de cada establecimiento (Donaire, 2012). Si bien a partir del año 2006, con la sanción de la Ley 26206 de Educación Nacional, se ratificó el requisito de que estxs docentes deben poseer título habilitante para ejercer la profesión, en la investigación encontramos numerosos casos donde esto no se cumple, dado los “usos y costumbres” que observamos en las escuelas privadas, lo que muestra nuevamente la regulación parcial del Estado.

Particularmente en CABA, asistimos en las últimas dos décadas a un corrimiento de la matrícula del nivel medio hacia

9 A partir del Decreto Nacional 371/64, lxs docentes de planta oficial de escuelas privadas se encuentran reguladxs por el Estatuto del Docente, al igual que lxs docentes estatales (Ley 13047) (Donaire, 2012).

la gestión privada, incluyendo escuelas con y sin subvención estatal, laicas o confesionales (Feldfeber, 2011). Por esta razón, suelen ser la “puerta de entrada” de muchxs jóvenes, conformándose como otro circuito de empleabilidad para lxs profesorxs principiantes dada la facilidad del ingreso y la mayor rapidez en la titularización en el cargo en comparación con la escuela estatal.¹⁰ Asimismo, ingresar en estas escuelas les permite acumular antigüedad (elemento compatible para ambos tipos de gestiones), aspecto que mejoraría las condiciones de contratación en el futuro inmediato y se constituye en una estrategia primordial para lxs principiantes, como analizaremos en los apartados siguientes.

Las estrategias de inserción laboral. Ingresar a trabajar en la escuela secundaria

Nos proponemos analizar en este apartado el modo en que lxs profesorxs principiantes definen sus primeras inserciones laborales y las estrategias que despliegan para ingresar en el mercado laboral docente, focalizando en los cambios de la regulación del trabajo en los últimos años, con las particularidades propias de la jurisdicción de CABA. Entendemos aquí que las estrategias comprenden un conjunto de acciones mediante las cuales lxs individuoxs, consciente o inconscientemente, tienden a conservar o mejorar su posición dentro de la estructura social (Bourdieu, [1980] 2007).

10 Según el último Censo Nacional Docente disponible (año 2004), lxs docentes de gestión privada en todos los niveles (el 42,6%), encuentran como “puerta de entrada” la condición de titularidad, mientras que en la gestión estatal el ingreso es bajo la condición de suplente (DINIECE, 2008). Para el caso de CABA, observando a lxs profesorxs por gestión y tramos de edad, hasta 39 años la mayoría trabaja en la gestión privada (54,1%), proporción que se revierte en el tramo 40-49 años (DINIECE, 2008). Es decir, que lxs docentes principiantes jóvenes de CABA trabajan mayoritariamente en establecimientos de gestión privada.

La inserción laboral de lxs principiantes se encuentra mediada por las estrategias que despliegan al momento de acceder a sus primeros puestos de trabajo sobre la base de distintos elementos como: su propia biografía escolar (Serra, 2015), sus expectativas laborales, las percepciones que tienen sobre el mercado de trabajo, factores internos/subjetivos (capacidades personales, formación, experiencia) y externos/objetivos (entorno, contactos) y que pueden obstaculizar o facilitar su inserción. Lxs principiantes, en tanto “aspirantes”, desconocen las “reglas del juego” y las regulaciones del mercado laboral docente, aún más en el contexto de ajenidad en el que se encuentran quienes conforman la primera generación en su familia en acceder al nivel superior¹¹.

Del mismo modo, al interior del campo profesional docente, las “relaciones de fuerza” entre lxs participantes se dan a partir del “capital específico” acumulado por cada agente, que orienta sus estrategias en el interior del campo y es válido solo dentro de él (Bourdieu, [1980] 2007). Cuando lxs principiantes ingresan al campo, la incorporación del “*habitus* del profesional” docente no se da de manera lineal. En ese marco, las estrategias que despliegan lxs entrevistadxs son múltiples. Desarrollaremos a continuación aquellas que consideramos más recurrentes a partir de sus relatos.

Todo se trata de combinar: Horas, cargos y trabajos por fuera de la docencia

En primer lugar, en el relato de lxs entrevistadxs,¹² se observan distintas estrategias que tienen como denominador

11 Para profundizar en esta temática véase el Capítulo 3, de Andrea Iglesias, María Magdalena Charovsky y Magalí Kiler.

12 Para preservar la confidencialidad de lxs entrevistadxs, los fragmentos serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora —ISFD (I) o universidad (U)—, estudiante (E) o graduadxs (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja —estatal (E) o privada (P)— antigüe-

común la combinación (frecuentemente, buscan combinar horas de clase con cargos de distinta índole dentro de la docencia). Aquí observamos cómo cuando los principiantes se interiorizan de las reglas del juego, en muchos casos entienden que sus posibilidades de elección son acotadas. Por ejemplo, en el ingreso al sistema estatal, cuando deciden organizar sus franjas horarias sobre la base de las posibilidades reales que saben que tienen con el orden de mérito y la antigüedad que posee en los actos públicos:¹³

Me encuentro con un ex compañero de la facultad (Adrián, que luego entrevisté) le pregunto: “¿Por qué venís?” Por una preceptoría por la tarde, me dice, porque tiene unas horas por la mañana. Me pregunta por qué vengo, le comento que estoy haciendo campo y “aprovecho a ver si encuentro algunas horas”. Le pregunto si no se queda a las horas de Historia. Me cuenta que no le conviene tomar horas sueltas por la tarde, que prefiere cargo a la tarde (de preceptor) porque ya tiene unas “horitas” a las mañana, que de tomar horas tiene que ser a la mañana, que le tiene que coincidir. (Junta B, 7-3-2015)

Adrián decide rechazar horas de clase por la tarde para no dejar su cargo como preceptor. Ese cargo es más estable, implica una franja horaria completa. En términos de las condiciones laborales y salariales, necesitaría un paquete de varias horas para alcanzar el salario que recibe como preceptor. Además, al tener ya el título docente, su puntaje por orden de mérito para ese cargo le permite competir mejor con otros

dad en la docencia (años/meses).

13 En los registros de campo se resguardó la confidencialidad y se preservaron los datos de las Juntas, remitiendo la letra A o B y la fecha del acto público. Del mismo modo, se referenciarán los cursos de formación docente observados.

jóvenes que aún no se recibieron y aspiran al mismo cargo. Es decir, como principiante elige dentro del margen de acción que posee, en tanto porta “disposiciones” heterogéneas que le permiten proceder dentro del contexto desde su corta experiencia (Lahire, 2008).

La combinación entre cargos, como preceptorx o tutorx, o incluso tener cargos en otros niveles educativos, aparece recurrentemente entre lxs principiantes como una forma de obtener otra fuente de trabajo. Aquí se trata de diversificar el trabajo para lograr mayor estabilidad laboral, con un ingreso fijo mensual y trabajar menos horas en el aula. Esto último implica tener menos actividades de planificación o corrección. Continuando con el caso de Adrián:

E: ¿Tenés otra preceptoría más?

A: No (se ríe). Pará, basta. Ya no puedo más.

E: Entonces son tres colegios como profesor. Y uno como preceptor.

A: Como preceptor a la tarde, que es el que me consume toda la tarde [...] Y esa fue una de las decisiones también de querer ser preceptor a la tarde. En el sentido de bueno, tengo un cargo fijo, laburo. Tengo un sueldo fijo que a veces es más grande que el de docente, porque es como más cantidad de horas. Y entro a tal hora, me voy a tal hora. Y donde termino, termino. No me llevo laburo a casa. En cambio de profesor siempre, siempre, venís con bueno “voy a dar esto, voy a pensar esto”. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

En algunos casos esta combinación resulta de una búsqueda laboral y una necesidad económica como mencionamos anteriormente, y al mismo tiempo una estrategia para no llevarse “laburo a casa”. Como muestran investigaciones de la región, el tiempo es un recurso escaso para todos lxs docentes (Rockwell, 2011), más aún para lxs principiantes cuya menor experiencia en el aula y en la administración de los tiempos implica que se sientan particularmente abrumadxs frente a la tarea docente (Caravajal y Valdespino, 2012). Efectivamente, lxs principiantes manifiestan en las entrevistas que les llevan mucho tiempo las tareas de armado de clases, planificación y corrección. De este modo, cuando logran estabilizarse en una escuela, se alegran de haber alcanzado una cierta “base” para no demorar tantas horas en la preparación del material:

Prefiero darles una actividad a los chicos, y yo corregir ahí. Porque si no no tengo vida. No tengo vida. Sabés qué me pasa, por ser primerizo en esto, si yo sigo, si Dios quiere, acumulando antigüedad, me voy a poner más canchero en algunas cosas. Y voy a tener otro tipo de metodología. Ahora es la que me sale. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)

Planificar, corregir, preparar materiales, buscar materiales. Además, me parece, no sé quizás estoy prejuizando, pero al ser yo nuevo en esto, como que tengo que estar planificando muy seguido. Me parece que cuando uno ya tiene más recorrido puede ir recogiendo lo que ya hizo anteriormente. Eso sí lo veo como que me implica más laburo. (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses)

En otros casos, la combinación entre los cargos resulta enriquecedora y deviene en un desafío profesional para estxs profesorxs. Entre ellos, la tutoría y las preceptoría aparecen entre los más elegidos:

Y después también me entusiasma mucho el compromiso social y personal. A mí me gusta mucho el trabajo de tutoría. Me interesa mucho todo lo que tiene que ver con involucrarse con la persona. También para que la clase funcione tenés que involucrarte con las personas. Como personas y con su vida. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

El preceptor también me gusta mucho, tengo todo un trato particular con los chicos, ya desde otra dinámica distinta de la de profesor. Sigo igual generando una empatía desde profesor bueno, piola, que te escucha, que te entiende. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

En segundo lugar, varios de lxs entrevistadxs combinan la docencia en la escuela secundaria con trabajos por fuera de esta. En algunos casos son trabajos más ligados a actividades administrativas, otros relacionados con la investigación, y otros realizan tareas que tienen alguna relación con su carrera de grado pero lejos de la docencia. En relación con esta multiplicidad que observamos entre lxs entrevistadxs, señalan precisamente la existencia de una diversificación de los itinerarios de inserción laboral de lxs jóvenes en el siglo XXI, itinerarios complejos y diversos, personalizados y difícilmente predecibles (Roberti, 2012), contexto en el cual la docencia sigue brindando condiciones laborales de mayor estabilidad (Dirié y Oiberman, 2007).

Comienza el recreo. Me voy a tomar un café afuera con una de las profesoras de Ciencias Sociales. Me cuenta que “no se ve” como docente para siempre, está buscando otras opciones, sobre todo las becas de investigación, me cuenta que está buscando equipo de investigación, que en el equipo que está ahora no se halla. Hablamos de las opciones que existen, me dice que va a buscar opciones este año. Ahora está en escuela pública, pero en Provincia de Buenos Aires. No pudo entrar en CABA aún, me dice, por el puntaje. (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015)

Como vemos, la variedad en los itinerarios de formación profesional, así como las condiciones de trabajo docente cada vez más complejas, se traducen en diferentes trayectorias laborales (Nieto, 2003). En algunos casos, lxs profesorxs universitarixs o de los institutos superiores de formación docente buscan diversificar las actividades y enriquecer la tarea. Y en los casos de lxs más jóvenes o que aún no se han recibido, logran insertarse en la docencia pero aún poseen poca estabilidad ya que hacen suplencias cortas, por lo que requieren de otro trabajo que lxs ayude económicamente. En general, se trata de trabajos administrativos, como el caso de Catalina, que mientras espera terminar pronto su carrera en la universidad consiguió recientemente más horas como titular en una escuela de gestión privada y nos explica que piensa renunciar a su “trabajo de oficina”:

E: ¿Y este trabajo que hacés, que me mencionás lo de la oficina, es un trabajo de medio tiempo?

C: No, pero estoy como yéndome digamos. Sí, es un trabajo de oficina de siete horas. Que ahora que me

salió este colegio [...] seguramente renuncié cuando arranque el colegio [...]

E: ¿Renunciás a la oficina?

C: Sí, porque la verdad que no me da para hacer las tres cosas [...] Y además un trabajo muy rutinario, muy monotemático. ¿Viste cuando sentís que lo que podías aprender ya lo aprendiste? Ya está, no hay posibilidad de crecimiento ahí. Y nada, cuando salió estas horas, que encima son titulares, y me dijeron que el año que viene me agregan dos horas más también titulares. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)

En tercer lugar, dentro de esta estrategia de combinar, pero con menor recurrencia, se observa la selección de las asignaturas a dictar. Es decir, lxs profesorxs principiantes intentan no diversificar demasiado las materias ni los años en los que ejercen, de modo tal que no tengan que preparar tanto material para las clases.

¿Dónde busco trabajo? La privada como "plan B". Entre la estrategia acumular antigüedad y la comodidad de lo conocido

Otra de las estrategias que despliegan lxs entrevistadxs es la elección de las instituciones donde trabajan, siempre dentro de las posibilidades existentes, que para lxs principiantes son limitadas y tienen poco margen de maniobra.

Para quienes buscan trabajo en escuela de gestión privada, en algunos casos, no tienen preferencias, eligen a medida que van necesitando aumentar o reemplazar horas, y luego de acudir a redes personales, el recurso más mencionado es enviar por correo electrónico o por redes sociales el *currículum vitae* y esperar que las escuelas lxs seleccionen. En el caso

de lxs profesorxs de Geografía ingresan más rápidamente y se estabilizan relativamente más rápido que sus colegas ya que ante la falta de profesorxs de esta disciplina son muy requeridxs, lo que les permite una mayor posibilidad de elección. Como relata Pedro:

Suelo mandar mails a principio de año a doscientas escuelas [de gestión privada]. Y eso, de hecho, durante este año, del 2016, me llamaron de un montón de escuelas [...] que rechacé sistemáticamente [...] Imaginate que todas las escuelas, en mi caso particular [...] están desesperados buscando profesores de Geografía. (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio)

Como analizamos en relación con la mayor facilidad de lxs principiantes para ingresar a las escuelas de gestión privada (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013), si bien lxs docentes manifiesta en muchos casos que desean “en el futuro” trabajar en la “escuela pública”, eligen conservar su trabajo en la escuela privada, en el “mientras tanto” (Nicastro y Greco, 2009). Como ocurre con Caetano, que se siente cómodo donde se encuentra por el tipo de colegio (“parroquial de barrio”, como lo define él), lxs alumnxs que tiene y por la comodidad de la corta distancia respecto de su casa. Demián también menciona la cercanía como criterio, aunque en su caso predomina trabajar en escuelas que le den “libertad”.

Me gustaría trabajar en un colegio público para probar esa experiencia. Y yo sé que el futuro es ahí, para mí. Pero lo que pasa es que trabajando en este colegio en el que trabajo, yo ingresé como catequista de parroquia en el 2005. Tengo algunos años en la comunidad, y lo ideal siempre en estos colegios parroquiales así, de barrio, es que los profes que laburen sean todos

de la comunidad. Aparte es [un barrio del sur de la ciudad], me viene bien en todo, la conozco a la comunidad. Sé con qué chicos trato, sé que en algún momento no me van a faltar el respeto, no me voy a tener que comer que en algún momento alguien se me plante. Y también que me queda [en ese barrio], para viajar no tengo que ir a la Capital, no tengo que ir al centro (se ríe) [...] Más allá de que algunos dicen que es una empresa, que te pueden rajar. Yo sé que con los años que llevo ahí, la única forma en que me puedo ir es si yo me mando alguna macana, nada más. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)

E: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de elegir una escuela?

D: Cercanía una, en primer lugar. Y en segundo lugar el lugar, la empresa, la escuela, si es privada, si es una empresa, bah, todas son empresas. Pero bueno, ver qué nivel de libertad hay, el grupo de chicos. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

Entre los criterios para la elección, lxs entrevistadxs mencionan recurrentemente el factor de la distancia: entre la escuela y su hogar, y entre las distintas escuelas, así como de la escuela al profesorado para quienes aún son estudiantes.¹⁴ Aquí se menciona como objetivo disminuir el tiempo de viaje y reducir el gasto que implica el traslado de una escuela a otra. En muchos casos incluso el factor de la cercanía se privilegia por sobre otros como el tipo de escuela (respecto de la población) o incluso la estabilidad del cargo:

14 Una situación similar se da en las escuelas primarias de gestión estatal ante la falta de docentes del nivel, razón por la cual el Ministerio de Educación de CABA habilitó el ingreso al cargo a estudiantes avanzados del profesorado de primaria (Resolución 143/MEGC/13) (Cueto, 2021).

Esa sí es una cosa que la tengo en cuenta, porque los colegios donde estoy me quedan recómodos, la verdad. Me tomo un colectivo que me deja a dos cuadras de uno de los colegios. Y después tengo a diez cuadras [el otro colegio], así que me voy caminando hasta ahí. Mientras estaba cursando también tenía el profesorado cerca, estaba todo por esa misma zona. Eso fue una cosa que tuve en cuenta a la hora de decir sí cuando me ofrecieron. (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses)

Como analizamos en trabajos anteriores (Southwell e Iglesias, 2020), la escuela privada funciona como el “Plan B”, a la que lxs principiantes saben que tendrán que recurrir ante las demoras para ingresar al sistema estatal por el retraso en los listados de las Juntas de Clasificación Docente.

Otro de los factores que inciden en la elección de las escuelas es la libertad de cátedra, que aparece recurrentemente entre lxs profesorxs en escuelas de ambas gestiones: “Yo priorizaría que me dejaran trabajar con libertad. Me refiero forma de calificar, forma de manejarte en el aula. Eso es una prioridad” (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años). En el caso de lxs profesorxs que ingresan por la gestión privada, pero aspiran a cambiarse a la gestión estatal, podríamos definirlos, en términos de Bourdieu ([1997] 1999), como “agentes en falso”, a disgusto, que ocupan “posiciones en falso” en el espacio social, por lo que tienen mayor posibilidad de observar lo que para lxs que están “en su lugar” es evidente y no se cuestionan.

El plan B, la escuela privada [...] yo siento que no estudié para dar clases en escuela privada, no me siento útil en algún punto digamos. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

Me gusta mucho la escuela pública, y me gusta mucho de acá el colegio [privado]. Tengo un poco de contradicciones y de problemas, porque no soy religiosa, no me gusta que metan la religión en la escuela, y eso me jode bastante [...] Y bueno, y esto, lo que me gusta de esa escuela en particular es el tipo de estudiante que hay. Y esto, tener una dirección que acompaña y que da libertad. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Quienes trabajan en ambos tipos de gestión observan diferencias en las condiciones de trabajo, como menciona Adrián, en relación a los requerimientos hacia lxs profesorxs (entregas de materiales, cumplimientos de actividades extracurriculares, entre otras). Asimismo, consideran que son más observadxs o “controladxs” por el equipo directivo, además de que la población que asiste es diferente por lo que el carácter del trabajo de profesorxs también es distinto (como plantea Nahuel), aunque todxs reconocen que hay mucha variedad entre las escuelas de gestión privada (como también afirma Sofía).

Por ahí lo que más me cuesta es que exigen mucho, en el sentido de entregar planificaciones, “bueno, tenemos que hacer algo para el Bicentenario”, “bueno, tenemos que hacer [...]”. Entonces te llenan de miles de actividades, unas muestras [...] En el público te reolvías [...] Tenés mucha más libertad. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

Y todos los docentes en líneas generales estamos disgustados mal. Por eso que te digo yo, más allá que uno pueda entender porque los adolescentes o estás saliendo de la adolescencia, hay cosas que ya [...] Que

tal vez en la otra escuela no me pasan. Esto de “porque yo pago la cuota puedo hacer lo que quiera”, esto de “Yo soy más porque soy el cliente”, parece ser que en la escuela privada el cliente siempre tiene la razón. Yo no pienso de ese modo [...] Porque no es una empresa, es una escuela. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio)

En algunas escuelas privadas hay una restricción a ciertos contenidos, que no se trabajan [...] no todas las escuelas privadas son lo mismo. Depende del contexto del barrio, del contexto socioeconómico de la familia [...] también de la clase de docentes que trabajan en ese colegio, de un montón de cosas [...] no hay homogeneidad. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

La acumulación de puntaje para ascender en el orden de mérito aparece como la estrategia fundamental. Allí hay dos elementos fundamentales. El primero, es la acumulación de antigüedad, y el segundo, la formación docente continua. Respecto a la antigüedad, es el factor que brinda mayor puntaje en la confección del orden de mérito, permite competir con lxs colegas en mejores condiciones en un acto público y elegir las escuelas y las horas en donde se quiere trabajar. En este contexto, algunxs profesorxs deciden sostener horas con las que están a disgusto, como relatan Adrián o Nahuel, porque prefieren no perder ese puntaje para luego tener la posibilidad de postularse para horas “mejores” en el próximo acto público. Podríamos decir que la permanencia en las escuelas de gestión privada, así como en la estatal, para lxs principiantes porta este sentido, mejorar sus condiciones de competencia frente a lxs colegas más experimentadxs.

En cuanto a la formación docente continua, lxs profesorxs principiantes descubren pronto que deben elegir “bien” de la

oferta existente, en relación con el puntaje que brindan cada propuesta. De la investigación se desprende que lxs principiantes, en general, se inclinan por el dispositivo de cursos en los espacios estatales, y en menor medida, en los sindicatos u ofertas en instituciones privadas.

Los empecé a hacer [los cursos] una vez que terminé de cursar en la facultad [...] Digamos me encontré con la gente que sabía que había que hacerlos, me encontré al final de la cursada, si lo hubiera conocido antes hubiera empezado a hacer esos cursos mucho antes. (Entrevista Sofia, 38, U, G, P, 2 años y medio)

Al igual que ocurre en relación al funcionamiento de las Juntas y los actos públicos, de nuevo aquí lxs principiantes muchas veces no poseen la información adecuada o las redes personales y comprenden tarde que deben acumular puntaje de este modo para poder competir con sus colegas para tomar horas en las escuelas de gestión estatal.

Elegir trabajar en la gestión estatal. Esa loca idea de “militar” la escuela pública

Por otro lado, están lxs profesorxs que privilegian trabajar en escuelas de gestión estatal. A pesar de que el ingreso allí se demora más e implica un largo camino “burocrático” (como lo definen lxs entrevistadxs), hay profesorxs que sostienen su decisión de trabajar exclusivamente en este tipo de escuelas, mientras combinan con trabajos por fuera de la docencia:

Esperamos que acrediten para Ciencias Sociales charlando con la compañera de uno de los cursos de formación docente donde estoy haciendo las observaciones. Me cuenta que tiene unas diez horas de clase

actualmente. Le pregunto si busca en escuelas privadas, me dice que no le gusta trabajar en privada, que prefiere la pública, que sigue insistiendo acá. (Junta A y B, 20-11-2015)

Yo creo en la escuela pública. Yo todavía soy de las que cree que toda la educación debería ser pública, igual para todos [...] el chico que se recibe en una escuela privada tiene mucha mejor formación que el chico que se recibe en escuela pública. Y como te digo, eso es disfrazar la exclusión de inclusión. El chico de escuela pública no recibe los mismos tratos, no recibe los mismos contenidos. No logra formarse. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

La temática de la libertad de cátedra se repite aquí, para quienes en su trayectoria laboral tuvieron experiencias en la escuela privada y luego optaron por ingresar en la estatal. Señalan ciertos mecanismos de control ejercidos generalmente por parte de lxs propietarixs o lxs apoderadxs de este tipo de escuelas (Perazza y Suárez, 2011) que no son aceptados por lxs docentes, por lo que se observa cierto “circuito de evitación” (Birgin, 2000) para no volver a trabajar en esa gestión. Como relata Sergio:

S: Sí. Si tengo que trabajar, obviamente trabajo en colegio privado. Pero preferiría que sea público.

E: ¿Por qué?

S: Por lo menos mi experiencia no fue buena en [...] este colegio, que es la relación con los compañeros, incluso con los directivos. La verdad que era un bardo en ese sentido trabajar en un colegio privado [...] Y

lidiar con los directivos y con los dueños, apoderados legales, era insoportable, porque te bajaban mucha línea. Se querían meter en lo didáctico, cosa que la verdad que [...] Si viene un profesor a decirme algo lo voy a escuchar, pero eran arquitectos, o sea que mucho no tenían para aportar (se ríe). Y en la medida en que se pueda lo voy a evitar. (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años)

Sin embargo, necesitamos ir más allá del mero análisis de las condiciones laborales de lxs profesorxs (Southwell y Vassiliades, 2014), ya que de sus relatos se desprenden otros elementos por los que desean trabajar en la escuela de gestión estatal. Entendemos desde sus experiencias que, según la gestión a la que pertenezcan, las escuelas poseen perfiles institucionales y atienden a públicos diferentes. Dentro de este amplio abanico, encontramos lo que la bibliografía denomina las instituciones de “élite”, que forman para la “excelencia” (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018), y también hallamos las que se ocupan de los sectores más postergados, considerando entre estas una gama amplia y heterogénea de escuelas.

Nos encontramos con principiantes que habiendo titularizado sus horas en la escuela privada igualmente mantienen su deseo de trabajar en la gestión estatal, aún en desmedro de su estabilidad laboral. Frente a esta “desigualdad” que describe Lara, hay una fuerte presencia en los relatos de lxs entrevistadxs por el sentido que porta “lo público”. Muchos de estxs jóvenes (en particular, egresadxs de universidades públicas) a pesar de las dificultades que relatan para sostener su tarea, deciden trabajar en estas escuelas en defensa de la educación pública en concordancia con sus preocupaciones político-pedagógicas, y que como hemos analizado en tra-

bajos anteriores (Southwell e Iglesias, 2020) denominamos a los fines analíticos “militar la escuela pública”.¹⁵

Existe en muchos de lxs entrevistadxs (cuya trayectoria formativa transcurrió mayoritariamente en la educación pública), una necesidad de “devolver” a la sociedad las posibilidades que ellxs tuvieron. También se observa una “identificación” más fuerte con lxs estudiantes que asisten a las escuelas de gestión estatal, más presente aún en quienes conforman la primera generación de su familia en acceder a la educación superior, como Pedro o Sofía, pero no solo en ellxs. Nahuel, Valeria o Ian, desde su lugar como profesorxs quieren dejar “algo más” en estas escuelas. Lxs profesorxs entrevistadxs discuten de este modo los sentidos de lo público en la escuela (Feldfeber, 2011), ya que como relata Pedro hay una “concepción de lo público” y una “decisión política” de aportar allí, o en los términos de Franco, hay una elección “ideológica” al “apostar” insertarse en la escuela estatal donde se siente cómodo. Como dice Pedro, “al fin y al cabo lo público es de todos”:

Toda una concepción de lo público, que viene detrás de eso [...] Por un lado está esto, la típica cosa de que uno se formó en una institución pública, entonces para devolverle a la sociedad, bla, bla, bla, todo eso, debería trabajar en una escuela pública [...] si tengo que

15 La Ley de Educación Nacional, vigente desde el año 2006, define las instituciones educativas como de gestión pública estatal, pública de gestión privada (confesionales o no confesionales), de gestión cooperativa y gestión social (art. 13). Nos referimos aquí a lo que comúnmente se denomina como “escuela pública”, debate que proviene de la Ley Federal de Educación que en la década de 1990 y en el contexto de fuerte crítica a la regulación estatal y de libertad de enseñanza, definió que la educación en tanto “servicio público” podría ser gestionada por el sector público o privado, de modo que el carácter de lo público pasó a ser compartido por ambas gestiones (Perazza y Suárez, 2011). De este modo, “la redefinición de los sentidos históricos asignados a lo público en materia educativa, ha ido legitimando las aspiraciones del sector privado, plasmando sus demandas en las bases legales del sistema” (Feldfeber, 2011: 165).

elegir prefiero una escuela pública [...] si los mejores docentes, si todo se va supuestamente, supuestamente [énfasis], a la escuela privada, cada vez la escuela pública va a estar peor. Entonces es una decisión política [...] me parece que estaría bueno no seguir teniendo menos escuela pública. Por lo menos que lo que hay de escuela pública se sostenga o se amplíe. Porque, al fin y al cabo, lo público es de todos. (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio)

Yo, ideológicamente, me parece, apuesto a la escuela pública. Y por eso en estos años, desde que me recibí, estoy intentando transferir horas [de las escuelas de gestión privada que trabaja actualmente hacia las estatales] [...] mi apuesta es a la escuela pública. (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses)

Me siento más identificada con los chicos estudiantes de escuela pública, quiero tratar de darles herramientas a ellos como las tuve yo para poder superarse, para poder tener una buena vida. Siento que los que me necesitan son ellos [...] más que otros. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

Contrariamente a las tesis que sostienen que lxs profesoras principiantes ingresan por descarte y únicamente por las “peores horas”, aquellas que no toman lxs colegas con mayor puntaje, en muchos casos, estxs jóvenes deciden permanecer en estas instituciones, resignificando el sentido de la escuela pública. Al igual que observan investigaciones internacionales (Rayou y Zanten, 2004), estxs jóvenes consideran que esas escuelas constituyen una experiencia formativa importante, y una manera de probarse a sí mismos ante el desafío que implica el ingreso de nuevos públicos en

el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la educación media (Southwell, 2020). Es decir, ellxs no encuentran el trabajo en estas escuelas como algo que “les tocó” o una instancia para atravesar y poder llegar a las “horas deseadas”, sino que por el contrario, deciden trabajar específicamente en estas escuelas.

Todo se trata de “tener contactos”. La construcción de redes personales como estrategia fundamental para ingresar a trabajar en la escuela secundaria

Finalmente, la estrategia más habitual que encontramos es la construcción de redes. En el caso de las escuelas de gestión privada, las reglas del juego de estas instituciones aparecen más claras para lxs principiantes entrevistadxs; saben que necesitan desplegar redes y “tener contactos”. La mayoría de lxs entrevistadxs que trabajan en este tipo de gestión ingresaron “siempre por recomendación”, como dice Ariana. Como expresan Lara y María, sin este tendido de redes no es sencillo ingresar en estas escuelas. Cuando no existen redes personales con las escuelas de gestión privadas, el ingreso se ve dificultado:

La verdad que no tendría problema en trabajar en escuela privada. Prefiero la educación pública. Esto es claro. Pero si saliera algún trabajo no tendría problema en trabajar en escuela privada. De hecho, en algún momento, cuando me recibí, que uno no sabe bien cómo era, mandé algunos currículums. Pero viste cómo es, en escuela privada se entra más que nada por contactos. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

Mientras llaman para los cargos nos ponemos a hablar con una profesora de Geografía. Me dice que en

las públicas es “medio complicada”, se refiere al tema del puntaje para la toma de horas. Escucho que toma horas una profesora con once puntos. Hablamos del ingreso a la escuela privada, “yo no tengo muchos contactos en privada”, me dice, ve difícil el ingreso por esta cuestión [...] La profesora me sigue hablando, me pregunta cómo entrar a las escuelas privadas. Me dice que llevó *curriculum vitae* pero que no la llaman, trabaja hace nueve años, está un poco cansada de la escuela pública. (Junta A y B, 20-11-2015)

En general, lxs entrevistadxs relatan que ingresaron a trabajar en las escuelas de gestión privada por familiares, compañerxs de la carrera o, en muchos casos, incluso se trata de profesorxs de las instituciones formadoras que no podían tomar las horas y se las ofrecen a sus estudiantes próximxs a graduarse. De este modo, la institución formadora también se transforma para estxs jóvenes en un espacio generador de capital social:

Y la última que es la de la suplencia, era una suplencia que estaba haciendo un compañero mío del profesorado. Que él tuvo un problema, una operación y demás, que se le complicó, y no la pudo continuar. Y me recomendó. Viste que a veces se necesitan profesores, no se encuentran en ningún lado, y prefieren que sea uno recomendado. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

Entré porque en el profesorado hay un taller que se hace los sábados, que es gratuito, de teatro. Y ahí conocí a cierta gente también del profesorado que no había visto antes, y entre ellos un chico que trabajaba ahí [en el colegio de gestión privada donde trabaja ahora

como auxiliar de primaria]. Les estaba faltando uno porque se había ido uno de los auxiliares y me recomendó a mí. (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses)

Vemos entonces la trascendencia que adquieren los llamados “vínculos débiles” en el despliegue de estas redes. Según Granovetter (1973), no son necesariamente los vínculos fuertes (por ejemplo, familiares o amigxs), los que resultan más eficaces para que lxs sujetxs obtengan un determinado beneficio (como un empleo), sino más bien los débiles, es decir, aquellos que se construyen en redes más amplias y que no necesariamente implican la interacción cotidiana. Es así que, unx antigux profesorx, o colega, con quien existe un contacto, puede redundar en una recomendación que se traduzca luego en el acceso al empleo. Por este motivo, los lazos débiles se presentan como más potentes y eficaces que los fuertes, que por lo general no hacen más que reproducir las condiciones propias del entorno más cercano. Este fenómeno cobra especial importancia en los casos de lxs profesorxs que conforman la primera generación de su familia en acceder a la educación superior y luego buscan insertarse, como ocurre con Simón y Gabriel. Dado que en sus familias no encuentran los vínculos que puedan asistirlos en la obtención del empleo, se vuelven fundamentales aquellos que puedan construir por fuera de su entorno social más próximo:

E: ¿Cómo llegaste a estas escuelas en las que estás trabajando ahora?

S: En la primera llegué por [una profesora de ISFD de gestión privada donde estudió] [...] Esa es la primera que empecé hace cuatro años. A una profesora que había sido profesora mía le ofrecían más horas. Y dijo: “yo no las puedo tomar”. Le preguntaron: “¿co-

nocés a alguien?”, “sí”. Cómo yo estaba terminando el profesorado me dijo: “¿te interesa?”, “obvio”. Yo en el laburo podía acomodarme los horarios porque eran cuatro horas nada más al principio. Entonces les dije “estos horarios llego más tarde o entro más tarde”. Así que llegué por ella. Después en el mismo colegio fui tomando más horas. En segundo lugar, entré [...] ahí también, por una profe que le ofrecían horas que me dijo: “no las puedo tomar, es a la tarde”. Yo las tomé. Y en [...] el último en el que ingresé, que fue por el profesorado. Alguien les mandó mi currículum, no sabría decirte quién. Me llamaron, me dijeron “del [ISFD] me mandaron tu currículum, tenemos una entrevista”. Pero yo no supe si fue algún profesor, de rectoría, secretaria. La verdad no sé. (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años)

E: ¿Cómo entraste en estos colegios?

G: En uno, porque la rectora fue profesora mía [del profesorado]. Y yo estaba en el profesorado, y [ella] sabía que yo estaba buscando horas. Y le salió una suplencia y me preguntó si podía. Y arranqué ahí. Después seguí el año pasado, también estuve de suplente. Y este año renunció una profe, a principio de año, y me dieron las horas. Y, en el otro, un profesor de Biología de la mañana, que es el director de estudios de la tarde, y también tenía una suplencia larga, que se supone va a titularizar. Y me ofreció [...] Todo por contactos. Estuve mucho tiempo tirando por mi barrio y los barrios alrededores con currículum papel, y nada. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

A veces se trata de redes entre las instituciones, como el caso de las escuelas religiosas donde trabaja Ariana, luego de que ingresó por un conocido en la primera escuela, la congregación religiosa la convocó para tomar horas de clase en otra de sus instituciones. En su caso, se combinaron sus redes personales con las propias de la institución:

La primera escuela, bueno, fue eso que ya te comenté. La segunda escuela que entré, es una escuela que es de la misma congregación que esta escuela. Necesitaban una profesora de Geografía, ahí doy Geografía. Se contactaron los rectores, me recomendó digamos. Tuve una entrevista y me llamaron. La tercera escuela [...] mi mamá trabaja en esa escuela también. Y a mí no me gusta mucho eso, pero bueno [...] mi mamá acercó mi currículum. O sea, yo lo mandaba por “mail” pero ella lo acercó a mano, y justo se jubilaba una profesora, me llamaron, tuve una entrevista y me llamaron. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

En otros casos se trata de lxs propixs colegas de las instituciones donde lxs principiantes trabajan y cuando no pueden tomar más horas se las ofrecen a sus compañerxs, como le ocurrió a Mercedes:

Había otro profe de Geografía [...] que me dice: “Mirá, un compañero me pidió si podía tomar unas horas en una escuela de [un barrio céntrico de la ciudad], pero yo no puedo tomar más horas, ¿quierés que le pase tu contacto?”, y le dije: “Sí, obvio”. Yo tenía seis horas en la escuela pública, y tres en esa privada. Y así entré acá, a la escuela donde tengo veintiuna horas. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Por otro lado, las escuelas de gestión estatal tampoco son ajenas a la importancia de las redes personales. Ante la flexibilización en los mecanismos para ingresar al sistema estatal mediante la implementación del sistema de cargos y horas vacantes remanentes, lxs principiantes encuentran un intersticio para poder ingresar a estas escuelas, sorteando los obstáculos burocráticos que mencionamos en apartados anteriores (como el atraso en los listados, los errores u omisiones en la confección del orden de mérito, etcétera). En términos de Certeau (1996), esto podría definirse como una acción táctica de lxs principiantes, dada su condición de debilidad al momento que intentan insertarse en el sistema y que deben aprender a sortear estos obstáculos.

Porque quedaron remanentes del acto público, pero yo todavía no sabía que se publicaban los remanentes ni sabía que cuando hay remanentes podés acercarte. Me enteré que se podía hacer eso por una amiga de mi vieja que trabaja en docencia pública. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Como planteábamos en líneas precedentes, esto se da en general con las horas que “no quiere nadie”, donde estxs profesorxs eligen quedarse y luego aumentar horas, e inclusive logran quedarse en los cargos como interinxs. Aunque el sistema de ingreso a la docencia se encuentra altamente regulado, estxs jóvenes logran ingresar recurrentemente convocadxs por conocidxs, ex profesorxs de la formación docente inicial, colegas de otros colegios, familiares, inclusive a través de las redes sociales virtuales mediante conocidxs. Veamos algunos ejemplos.

Entré porque un amigo conoce a una compañera de cátedra. Ella me escribió una vez, tipo consulta de

compañeros, “che, ¿conocés a alguien que tenga ganas de dar clases de secundario? Porque tengo un amigo que está en una escuela y no encuentra profesor” Y yo le respondí “sí, yo”. [...] Así entré. Me entrevistó [la rectora del colegio]. Me hizo dos preguntas y me dijo, así eh, “yo quiero que este chico trabaje en esta escuela”. Dije “ah bueno”, la primera vez que me sentí como “bien”, buenísimo. Y ahí empecé con todo. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años)

Un día el rector de una escuela pública que es amigo de mi abuela, me contacta y me dice que no estaba pudiendo cubrir un cargo de Geografía. No estaba pudiendo cubrir porque los sábados hay, viste, los restantes. Entonces quedaba vacante [...] Y me dijo, fui, y empecé a dar clases. Una suplencia. (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio)

Me habló por Facebook, me dijo “mirá, estamos haciendo esto”. Era una propuesta para trabajar en parejas pedagógicas, “y si te interesa venite tal día, hablamos y vemos”. Entonces fui, hablamos y me contó los horarios y demás, y me di cuenta que no podía y le dije que no, pero que iba a recomendarle a alguien [...] Fue una profesora que tuve, que ahora está de rectora, y me habló por Facebook porque ya la tengo desde hace rato. (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses)

Como observamos, y contrariamente a lo que podría pensarse de las escuelas de gestión estatal dado su sistema de ingreso, en este tipo de escuelas también funciona la estrategia de tender redes personales, aunque con otras características. Podemos concluir que esto redundará en un doble beneficio, para los principiantes que logran arribar a la escuela estatal,

y para las escuelas que consiguen quien cubra las horas que “nadie quiere” y que regresan rechazadas del acto público, lo que implica en muchos casos semanas sin clases para lxs estudiantes.

Por otro lado, dentro de las reglas del juego y los mecanismos que regulan el sistema de ingreso a la docencia en las escuelas de gestión estatal existe lo que podríamos denominar “atajos” que pueden ayudar a que lxs principiantes ingresen y permanezcan en las escuelas de gestión estatal. Frente a ciertas situaciones que observamos en los actos públicos, tales como la superposición de actos en la misma escuela y en el mismo horario, lxs docentes tienden redes personales y tratan de acompañarse unxs con otrxs para lograr acceder a las horas, a partir de la posibilidad que se incorporó en el Estatuto Docente de tomar horas en nombre de otrx profesorx.¹⁶

Observo que varios profesores se están llamando entre ellos por teléfono, comentan que se dividieron entre los actos para tomar las horas, hay mucho movimiento en los pasillos, y mucha gente. (Junta B, 4-12-2015)

Hablamos con un ex compañero de la facultad que me encuentro en el acto público. Le pregunto si va siempre él, me dice que a veces va la mamá (con autorización) cuando no puede ir. Intercambiamos autorizaciones para los actos que vamos ambos. Quedamos en hablarnos y escribirnos para los actos que vayamos cada uno y tomar horas en nombre del otro. (Junta B, 4-12-2015)

16 Esta modalidad surgió recientemente junto a las últimas modificaciones del Estatuto Docente, y aumentó las posibilidades de tomar horas para lxs docentes, evitando que queden remanentes.

Aquí observamos de qué manera lxs profesorxs con cierta experiencia dentro de este sistema, como Adrián, y dada la internalización de las reglas del juego, pueden realizar “anticipaciones prácticas” (Bourdieu, [1980] 2007), dentro de un marco de acciones posibles, que les permiten mejorar su situación.

Del mismo modo, ir conociendo las reglas del juego, ir adquiriendo una “maestría práctica” (Bourdieu y Wacquant, 1995), permite que lxs principiantes encuentren “atajos” para conseguir horas y cubrir la mayor cantidad de actos públicos posible, como las autorizaciones que intercambiamos con Adrián. Esta modalidad aumentó las posibilidades de tomar horas para lxs docentes. Dado que en el sistema presencial la mayoría de los actos públicos de la escuela secundaria se desarrollaban simultáneamente (mismo día y horario), esta estrategia podría aumentar las posibilidades de tomar horas o un cargo, además de ahorrarle tiempo a lxs docentes.

Conclusiones

En este Capítulo buscamos analizar las estrategias que lxs profesorxs principiantes despliegan para lograr insertarse en las escuelas secundarias de CABA. Ante la situación de desventaja en la que se encuentran (vinculada a su posición dentro del campo profesional docente), concluimos que las estrategias desplegadas (Bourdieu, [1980] 2007) son variadas. Entre las más frecuentes, mencionemos la combinación de horas de clase y cargos (en distintos niveles educativos), la elección de las escuelas por la cercanía y la accesibilidad, así como “evitar” (Birgin, 2000) ciertos tipos de escuelas o de gestión. Consideramos que las estrategias más utilizadas son: la acumulación de puntaje, fundamentalmente a través de la Formación Docente Continua (bajo el dispositivo curso) o

mediante el acopio de antigüedad; y el tendido de redes personales y para las escuelas de ambos tipos de gestión, quizás más propia de la lógica de las escuelas de gestión privada, pero también muy utilizada en las escuelas de gestión estatal, a pesar del carácter “burocrático” del sistema que regula el ingreso a estas últimas, tal y como se evidencia en los testimonios de nuestrxs entrevistadxs.

Del mismo modo, en tanto principiantes y ante su posición en el sistema, lxs profesorxs desarrollan acciones tácticas (Certeau, 1996), buscando sortear los obstáculos y lograr ingresar al mercado laboral docente, como por ejemplo el arribo a las horas de las escuelas que “no quiere nadie” mediante el sistema de cargos y horas remanentes, donde pueden perdurar en el cargo y estabilizarse, mejorando sus condiciones laborales y por tanto su posición en el espacio social (Bourdieu, [1980] 2007).

Los resultados también indican que muchxs principiantes eligen trabajar en las escuelas estatales, manifestando un fuerte compromiso, lo que hemos denominado “militar la escuela pública” (Southwell e Iglesias, 2020). Sostienen esta elección aún en desmedro de mejorar su situación laboral o alcanzar una mayor estabilidad si ingresaran a trabajar en las escuelas de gestión privada. Esta decisión se encuentra fuertemente asociada a otros factores sobre la elección de la docencia que no han sido objeto de este capítulo —y que esperamos poder abordar en futuras investigaciones—, que trascienden los mecanismos burocráticos del sistema de ingreso descripto. Esta decisión muestra también que la docencia para estxs jóvenes está lejos de ser una “segunda opción” o una salida de descarte, como escuchamos repetir en los medios masivos de comunicación en tiempos de fuerte desprestigio hacia la profesión, y como hemos analizado ya en trabajos previos (Iglesias, 2020). En cambio, encontramos en sus relatos fuertes preocupaciones político-pedagógicas,

resignificando el sentido de la escuela pública, aún con mayor impronta entre quienes conforman primera generación en sus familias en acceder a la educación superior en un intento por “devolver” a la educación pública lo que les brindó para llegar hasta aquí.

En síntesis, los relatos de lxs entrevistadxs y las observaciones realizadas muestran que las trayectorias laborales (Jacinto, 2010) de lxs principiantes son variadas, dibujando múltiples caminos por los que llegan al aula. Del mismo modo, van incorporando en ese recorrido las reglas del juego y saberes prácticos (Bourdieu, [1980] 2007) que les permiten responder a las situaciones que se les presentan en sus primeras inserciones laborales desde el aprendizaje de lo cotidiano (Certeau, 1996).

A modo de cierre, consideramos que sería deseable desarrollar políticas públicas y dispositivos, articuladamente desde las instituciones formadoras y las escuelas, que reciban a lxs principiantes, que busquen acompañarlx en sus primeros ingresos al aula, que lxs hagan sentir bienvenidxs, impulsando mecanismos y dispositivos que sean más hospitalarios con quienes arriban a la docencia. Poniendo en diálogo nuestros resultados con las investigaciones citadas al comienzo de este Capítulo, creemos que se evidencia en nuestras conclusiones que una mejor y mayor circulación de la información sobre el funcionamiento del sistema de ingreso a la docencia podría allanar el camino de la inserción laboral de lxs principiantes en pos de construir un sistema más justo para lxs profesorxs que decidan trabajar en nuestras escuelas secundarias.

Bibliografía

- Buenos Aires Ciudad (BA). (2018). Secundaria del Futuro. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro> (consulta: 15-07-2022).
- Buenos Aires Ciudad (BA). (2019). Nueva Escuela Secundaria (NES). En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria> (consulta: 15-07-2022).
- Buenos Aires Ciudad (BA). (2020). Actos públicos e información de las Juntas. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/actos-publicos-e-informacion-de-las-juntas> (consulta: 15-07-2022).
- Buenos Aires Ciudad (BA). (2022). Estatuto del Docente. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/estatuto-del-docente> (consulta: 15-07-2022).
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, pp. 221-239. CLACSO. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20101010023734/11birgin.pdf> (consulta: 15-07-2022).
- Birgin, A. (comp.). (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Birgin, A. (2018). ¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación docente en Ciencias Exactas. Krichesky, M. (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*, pp. 29-46. Unipe.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, vol. 39, pp. 33-48. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. En línea: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410> (consulta: 15-07-2022).
- Bourdieu, P. ([1980] 2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. ([1997] 1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

- Cueto, J. (2021). *La construcción de identidades docentes en estudiantes del profesorado de nivel primario que empiezan a ejercer antes de titularse. Saberes, haceres y sentires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO. En línea: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/18203/2/TFLACSO-2021JADC.pdf> (consulta: 15-07-2022).
- DINIECE (2008). Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria. *Boletín Temas de Educación*, vol. 3, núm. 6.. En línea: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole6.pdf> (consulta: 15-07-2022).
- Dirié, C. y Oiberman, I. (2007). La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino. *Estudios de Trabajo*, vol. 33, pp. 33-66. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Siglo Veintiuno.
- Feldfeber, M. (2011). ¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación. Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, pp. 165-199. Aique.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, vol. 78, núm. 6, pp. 1360-1380. [Edición en español: García Verdasco, M. G. (trad.). (2000). La fuerza de los vínculos débiles en política y sociedad, vol. 33. Universidad Complutense de Madrid].
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. Jacinto, C. (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades*, pp. 15-50. Teseo/IDES.
- Iglesias, A. (2018). Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Iglesias, A. (2019). De “herederos y corajudos”. La imagen pública de la docencia en la prensa gráfica argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-38. Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica. En línea: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/37076/37686> (consulta: 15-07-2022).

- Lahire, B. (2008). Pensar la acción: Entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 13-21. Manantial/FLACSO.
- Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc.
- Narodowski, M., Vinacur, T. y Alegre, S. (2013). *Los mejores maestros. Mitos, leyendas y realidades*. Prometeo.
- Negrin, M. y Bonino, G. (2015). Iniciación anticipada en la docencia: Entre ser estudiantes y profesores. Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*, pp. 179-192. Noveduc.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Nieto, S. (2003). Challenging current notions of "highly qualified teachers" through work in a teachers' inquiry group. *Journal of Teacher Education*, vol. 5, núm. 45, pp. 386-398. Sage.
- Perazza, R. (coord.) (2011). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Aique.
- Perazza, R. y Suárez, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, pp. 25-56. Aique.
- Rayou, P. y Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Bayard.
- Roberti, E. (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las trayectorias laborales. *Trabajo y Sociedad*, vol. 15, núm. 18, pp. 267-277. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7499/pr.7499.pdf (consulta: 15-07-2022).
- Rockwell, E. (2011). El trabajo docente. Nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 7 a 11 de noviembre, México.
- Serra, J. C. (2015). ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. Menguini, R. A. y Negrin, M. (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*, pp. 39-61. Noveduc.

- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 28, núm. 39, 1-22. Arizona State University. En línea: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146><https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146> (consulta: 15-07-2022).
- Southwell, M. e Iglesias, A. (2020). Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires. *Revista EduSol*, vol. 20, núm. 70, pp. 115-131. Universidad de Guantánamo. En línea: <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/1140/2283> (consulta: 15-07-2022).
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 11, núm. 11, pp. 163-187. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. En línea: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491> (consulta: 15-07-2022).
- Ziegler, S., Gessaghi, V., y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires: Diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Páginas de Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 40-60. En línea: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1640> (consulta: 15-07-2022).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Sobre lxs autorxs

Alejandra Birgin

Es Maestra (ENS N.º 4), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Es Profesora asociada de Problemáticas de la Formación Docente 1 en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Actualmente, es investigadora y directora de la Maestría en Políticas Públicas en Educación e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Sus investigaciones indagan las políticas de formación y trabajo docente en perspectiva comparada, sobre lo que ha publicado numerosos artículos, capítulos y libros. Trabajó también como Subsecretaria de Educación de Argentina (2005-2007) y como Directora de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2020-2021).

María Magdalena Charovsky

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Desarrolló su carrera profesional en la provincia de Buenos Aires como profesora de Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) y Capacitadora de docentes y directivos. También fue Investigadora-Docente del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Ha desempeñado cargos de gestión en los ámbitos provincial, municipal y universitario. Es autora de artículos sobre formación docente en ámbitos nacionales e internacionales. Sus temas de investigación se refieren a la relación entre formación docente y territorio, a los primeros años de la vida universitaria y a políticas públicas de acompañamiento de trayectorias educativas.

Luciano de Marco

Es Profesor de Nivel Primario (ENS N.º 4), Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Se encuentra culminando el Doctorado en Educación (UBA) en el que investiga sobre saberes involucrados en la formación docente inicial para la escuela secundaria. Actualmente, es Docente del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología (UBA) y Formador en Institutos Superiores de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Andrea Iglesias

Es Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciada y Profesora en Historia (UBA). Actualmente, es Investigadora asistente del Conicet, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Es Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de Historia (FFyL, UBA), Formadora en Institutos Superiores de Formación Docente y Profesora en escuela secundaria. Integra y dirige distintos equipos de investigación y divulgación de la Ciencia y la Tecnología con sede en el IICE. Su línea de investigación actual es la formación y el trabajo docente en relación con la inserción laboral de lxs profesorxs de escuela secundaria y la utilización de las tecnologías digitales en el marco de las aulas del siglo XXI.

Agustín Ingratta

Es Profesor de Nivel Primario (ENS N.º 1), Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Educación, Lenguajes y Medios de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Su tesis de Maestría se titula “¡Docentes buscados! La representación en redes sociales de las políticas de formación docente. Los casos de Compromiso Docente y Elegí Enseñar”. Actualmente, dirige el Profesorado en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y se desempeña como Formador en Institutos Superiores de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue Coordinador académico de carreras de posgrado. Desde hace varios años, se dedica a la formación docente inicial, campo en el cual también desarrolla tareas de investigación.

Magalí Kiler

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Se encuentra culminando su tesis de Maestría en Antropología Social (UBA), titulada “Enseñar a enseñar: Un análisis etnográfico sobre la tarea de lxs profesorxs de residencia en un Instituto Superior de Formación Docente y una universidad del conurbano bonaerense”. Actualmente, es Docente en Didáctica General de los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). También es Secretaria académica de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL, UBA).

Nicolás Resnik

Es Profesor de Nivel Primario (ENS N.º 7), Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Realizó una Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Su tesis se titula “Los procesos de subjetivación político pedagógica en los profesorados populares. Un estudio de dos experiencias en CABA”. Actualmente, se desempeña como Coordinador del Espacio de Acompañamiento de la Maestría en Políticas Públicas en Educación (UNIPE). Desde hace varios años, se dedica a la formación docente inicial, campo en el cual también desarrolla tareas de investigación.

Florencia Rodríguez

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Su tesis de Maestría se titula “La relación pedagógica con el saber a en-

señar que construyen los y las estudiantes de profesorado de nivel secundario a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Estudio de caso”. Actualmente, se desempeña como Coordinadora académica de la Maestría en Políticas Públicas en Educación (UNIPE), y como parte del equipo del Área de Fortalecimiento Institucional del Instituto Nacional de Formación Docente en el Ministerio de Educación de la Nación. En el mismo organismo, ha formado parte del área de Desarrollo Curricular. Trabajó en diversos proyectos vinculados con la educación y las tecnologías digitales, en el ámbito nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Valeria Sardi

Es Doctora y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente, se desempeña como Profesora adjunta ordinaria a cargo de la Cátedra “Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza” en el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y es Investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS-UNLP). Sus últimos libros se titulan: “Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas” (2019) y, en coautoría, “Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas” (2021). También, es poeta.

El libro que tienen ante ustedes propone una reflexión colectiva sobre uno de los nudos centrales que atraviesa el sistema educativo argentino en pleno siglo XXI: el de la tensión entre la formación docente para la escuela secundaria y las luchas por la ampliación de derechos. ¿Cómo impacta en un sistema de formación que históricamente se configuró para atender otros públicos y demandas, las actuales transformaciones en la producción y circulación de los saberes, la emergencia de trayectorias educativas diversas o el surgimiento de nuevas subjetividades juveniles? ¿Qué reconfiguraciones se están promoviendo —con o a pesar del sistema— al calor de estas disputas?

Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI reúne un conjunto de investigaciones desarrolladas en el marco de tres proyectos UBACYT basados en un sólido trabajo de campo efectuado antes de la emergencia del COVID-19. Sus páginas aspiran a ofrecer algo más que un estado de situación sobre los grandes temas que atraviesa la formación docente; los argumentos que conforman este libro colectivo procuran también abrir e instalar nuevas claves interpretativas para pensar(nos) en este presente histórico pospandémico, abundante en debates educativos y en desafíos pedagógicos.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-987-8927-53-4



9 789878 927534