

Autores: Mg. María Inés Barilá y Lic. Andrés Amoroso
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25
Carmen de Patagones. Buenos Aires

E-mails: mariainesbarila11@gmail.com; andresamoroso@gmail.com

Eje Temático I: Educación Superior: problemáticas y perspectivas
Mesa: I.3. Formación inicial de docentes. Prácticas y representaciones

Título de la Ponencia:
JÓVENES EN LA FORMACIÓN DOCENTE. SUBJETIVIDADES,
ESTILOS, RECORRIDOS

Palabras clave:
Jóvenes - Formación Docente - Subjetividades - Trayectorias

Introducción

Numerosos estudios sobre la conformación social del magisterio en la Argentina actual, dan cuenta de que la elección de una carrera docente constituye una opción que hacen con frecuencia las mujeres jóvenes de las clases sociales pobres o empobrecidas con vistas a obtener una titulación de nivel superior que suponen facilitadora del acceso al empleo. Estos estudios en muchos casos vinculan la pobreza económica con la pobreza cultural de quienes ejercen la docencia en la actualidad y lo muestran en términos cuantitativos.

El diseño curricular de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires está organizado por campos curriculares. Nuestro desempeño docente se ubica en el Campo de la Subjetividad y de la Cultura, carreras de Profesorado de Educación Primaria, Inicial y Especial en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25 de Carmen de Patagones.

Este campo curricular propone conocer al sujeto en formación, comprender la identidad en permanente cambio, sus potencialidades y puntos de ruptura; reconocerlo actor de

una cultura compleja, transformada por los medios y las tecnologías, en la que se evidencian múltiples identificaciones constitutivas de la subjetividad.

Estos estudiantes - futuros docentes - poseen una biografía escolar producto del tránsito por las instituciones escolares que ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo significaciones que quedan marcadas, del mismo modo que determinadas prácticas y posicionamientos sobre la docencia que, a su vez, la caracterizan; en general los docentes en formación portan 'identificaciones formadoras', se identifica con algún o algunos docentes, y niega o rechaza la imagen y la forma de desempeñar la docencia de otros.

Las relaciones educativas, en el sentido de Paulo Freire, nunca son simétricas; en ellas, los lugares de educador y educando no son fijos y están mediados por el mundo. Es importante indagar, desde los jóvenes, cómo y con qué características se produce el encuentro - en términos de relación educativa - entre los alumnos y los docentes en la institución formadora.

Las profundas transformaciones socio-culturales configuran el escenario en el que se es joven hoy; la nominación de 'nuevas juventudes' intenta dar cuenta de que existen varias maneras de ser joven y distintas formas de dotar de significados a la condición juvenil.

Desde esta posición, el joven es un ser humano en desarrollo y con plenos derechos ciudadanos, participa de otros espacios sociales emergentes que inciden subjetivamente en sus modos de 'leer y escribir' la experiencia, de situarse en el mundo y que devienen formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, generalmente de forma transitoria.

Estos jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron por ser socializadas en un contexto tecnológico diferente. Este trabajo, realizado desde una perspectiva cualitativa, indaga en las particulares historias escolares y personales de algunos jóvenes pertenecientes al sector social definido como medio-bajo que cursan carreras de Formación Docente en situación de recursantes.

Este fenómeno, el recursado de materias -equiparable al de la repitencia en otros niveles del sistema-, implica una interrupción en la trayectoria escolar de los estudiantes, dejando huellas en la autoestima y en la construcción de su identidad como docente.

Se parte del supuesto que el recorrido personal y escolar de algunos estudiantes conjugados con las características organizativas de la institución formadora, se constituyen en obstaculizadores de la permanencia y egreso exitoso de la formación.

En este sentido, el nivel superior no universitario, replica un modelo escolar que sólo considera o prevé un ideal de trayectoria escolar, cuya duración está estandarizada y determina la progresión de los aprendizajes. Modelo que profundiza la fragmentación al desconocer la diversidad de situaciones, trayectorias y contextos que atraviesan la vida de los/as alumnos/as, dejando marcas en la construcción de la identidad docente, toda vez que los estudiantes naturalizan las situaciones escolares vividas.

El propósito de este escrito es presentar algunos recorridos, pensamientos e interrogantes respecto de las subjetividades de algunas jóvenes alumnas de formación docente, indagar las formas de subjetivación en el nivel superior y la influencia de los nuevos estilos juveniles en el contexto actual y en la institución formadora de docentes.

Trayectorias escolares de alumnas de la formación docente

En sentido amplio, la idea de trayectoria escolar permite reconstruir la historia personal, escolar y social de los estudiantes. Kaplan y Fainsod (2006) la definen como el recorrido que realiza el alumno por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar.

Recorrido que incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales de los alumnos, sus decisiones acerca de interrupciones y ‘desvíos’ en dichos recorridos. La noción de trayectoria contempla tres aspectos:

- en la trayectoria como resultado confluyen las biografías personales de los alumnos y las posibilidades que le presenta una institución educativa;
- en este resultado intervienen las decisiones de los alumnos o de sus familias en función de la experiencia escolar pasada y presente y de las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad;
- las trayectorias no son las únicas posibles, en tanto la escuela y los alumnos o sus familias intervienen en ella.

En este recorte presentamos algunos aspectos del recorrido de seis alumnas, con edades entre 26 y 35 años, que intentan finalizar la carrera de Profesorado en Educación Especial; la mayoría se desempeña laboralmente en el ámbito educativo.

Cursaron la primaria y la secundaria en escuelas públicas, dos de ellas en la Línea Sur de Río Negro. Poseen situaciones familiares diferentes, las socioeconómicas son similares en el momento de cursado de la carrera: trabajan y costean sus estudios.

Desde la noción de trayectoria como reconstrucción personal, escolar y social de los futuros formadores, nos preguntamos ¿qué acontecimientos de la vida/trayectoria personal de cada estudiante influyeron en la **elección** de una carrera vinculada a la formación docente? Ellas dicen:

“En realidad no la elegí, no tuve opción en ese momento porque fui a inscribirme para inicial. Mi idea era ser maestra jardinera y cuando fui en febrero ya los cupos estaban agotados, entonces me dijeron que en la única que quedaba lugar era para especial, me anoté y me di cuenta que sí me gustaba”.

“Elegí la carrera, al principio cuando terminé quinto ni siquiera estaba enterada de la carrera Educación Especial. Mi idea era irme a otro lado pero tampoco tenía los fondos ni yo, ni mi familia como para poder estudiar en otro lado. Así que cuando vi la carrera fue la que más me interesó dentro de todas las propuestas que hay acá”.

“La elegí porque me gustaba, tuve la oportunidad durante el secundario de ir a la escuela laboral y compartir con chicos especiales muchos momentos y sí me convencí de que era lo mío y a pesar de que me llevó muchos años nunca la abandoné o cambié de carrera por ese motivo, porque me gustaba”.

“Una porque me gusta y otra porque tenía que elegir una carrera que se relacione a la psicopedagogía, a qué dedicarme, como me gustaba educación especial fue lo único más próximo para trabajar y estudiar”.

La mitad de las alumnas entrevistadas eligieron la carrera por vocación y el resto en segundo término o porque no les quedaba otra opción. No obstante, una vez que comenzaron a cursar, optaron por continuar y luchan por finalizar la carrera.

En relación con las expectativas, todas coinciden que querían empezar y terminar la carrera pero nunca se imaginaron que les llevaría tanto tiempo finalizarla, es decir, que ninguna cumplió con el tiempo establecido según el plan de estudios. *“Cuando empecé mis expectativas eran recibirme e irme a trabajar al sur, pero no pensé nunca que me iba a llevar tanto tiempo”;* *“Mi idea era hacer una cursada rápida, terminar la carrera, con el tiempo comenzó a surgir la desesperación de terminar”;* *“(…) como toda persona que empieza una carrera obviamente la expectativa es poder terminar cuanto antes para poder ejercer”.*

Flavia Terigi (2010) explica que *“hay chicos que hacen trayectorias educativas continuas pero no completan su escolaridad y chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad”* (p.4). Este parece ser el caso de las alumnas entrevistadas, ya que se evidencia la permanencia constante en la carrera pese a las discontinuidades en sus trayectorias.

De acuerdo a diferentes posiciones conceptuales, los **determinantes personales** son uno de los factores que interviene en el rendimiento académico y en la situación de recursado, incidiendo en las trayectorias de los estudiantes. Las causas suelen ser por problemas familiares, económicos, laborales, entre otros, según las expresiones de las entrevistadas:

“Fue muy sacrificado, tanto para mí como para mi familia porque cuando abandoné en 2000, abandoné justamente porque estaba embarazada de gemelos cuando volví a retomar en el 2007 mis hijos eran chiquitos, tenía que contar con niñera, en aquel entonces para poder estudiar”.

“El embarazo, también me hizo ir un poco más lento, tuve que hacer reposo... muchos problemas, ese año lo perdí, después con la nena chiquita no tenía quién me la cuide...”.

“Empecé a trabajar en el 2009 porque necesitaba plata, la distancia, los horarios eran muy tarde, se hacía complicado y estaba sola, por eso abandoné y retomé varias veces”.

Se puede inferir, según lo expresado por las alumnas, que el trabajo, la familia propia, la falta de tiempo, son algunos condicionantes que suelen dificultar la finalización en el tiempo previsto (trayectoria teórica) la carrera; en general porque implica un doble esfuerzo mental y físico debido al cansancio, la poca concentración, el desgano y la falta de tiempo, entre otras cuestiones.

Otro aspecto que forma parte de las trayectorias de estas alumnas y, que incide respecto del recursado de materias, se vincula con la percepción de que poseen **dificultades académicas** o de rendimiento, como manifiestan. Con relación a sus recorridos, explican:

“Segundo año de la carrera fue terrible, más allá que haya recursado materias de primero, no podía sacar una materia y por lo tanto no me esforzaba por las otras, iba perdiendo las esperanzas de sacar esa materia. (...) no lograba comprender a la docente, era muchísima la bibliografía. Por esa materia perdí 4 o 5 años”.

“Me costó 2do porque no eran tan específicas de la carrera en sí, las areales, estas sí me costaron más. Tardé en algunos finales, me cuesta estudiar algunas materias”.

“Recursé y recursé porque recién salía del secundario tenía que adaptarme eran muchos cambios juntos, no sabía estudiar, nunca había leído tanto junto en mi vida, me atrasé en algunas materias...”.

“Los dos primeros años me costaron, recursé Lengua y Filosofía tres veces, Matemática y Ciencias Naturales una vez, pero las que me costó más fue Lengua porque era mucho material, no le entendía a la profesora y la abandonaba llegando el final del año”.

En las narrativas de las estudiantes se perciben con dificultades *'me costó'*, *'fue terrible'*, son expresiones que delatan la situación y son enunciaciones que también construyen las particularidades de biografías/trayectorias escolares. En muchas ocasiones son ideas implícitas que subyacerán posteriormente en sus prácticas como docentes.

Las alumnas entrevistadas continúan sus estudios, recursando las materias pero no dejan de asistir. La mayoría desde que ingresó al terciario, han cursado en dos y hasta tres oportunidades algunas materias, han perdido la regularidad y vuelto a cursar.

El motivo por el que perseveran es porque consideran que esta carrera puede mejorar sus posibilidades de inserción laboral, en el sentido de ingreso como docentes al sistema provincial. En un caso se da cuenta que todavía está lejos de lograr el objetivo y manifiesta: *"necesito terminar esta carrera, estoy cansada, estoy grande..."*

Todas ellas manifiestan conciencia de que los avatares de sus vidas personales están vinculados no sólo a sus decisiones sino que se entraman con factores familiares, económicos, sociales, en relación con sus trayectorias escolares en la formación docente se consideran como únicas responsables de lo que les ha sucedido en los años de estudio, son ellas las que deben adaptarse al sistema y no el sistema a ellas.

Ante el interrogante sobre si las condiciones institucionales y de dictado de las materias tiene alguna incidencia sobre sus situaciones escolares, en general responden que ellas deben encontrar el modo de resolver las realidades que se les presentan. En este sentido, parecieran hacerse cargo de un discurso del esfuerzo personal y del mérito como medio de alcanzar algunos objetivos, no pueden verse a sí mismas en un contexto social que también es determinante de sus historias y en un modelo institucional que replica las condiciones de exclusión.

Consideran que la condición de recursante, es su responsabilidad, que atribuyen a la falta de estudio y del tiempo principalmente, en general, plantean como dificultad el modo en que se dictan a veces algunas materias, la falta de explicación, la escasez de tiempo para el desarrollo de programas extensos.

En las trayectorias que describimos -común a muchas alumnas del profesorado, que se han hecho acreedoras al rótulo de recursantes-, es posible percibir una situación que presenta por lo menos dos aristas:

- una, que implica la pérdida considerable de tiempo vital de las jóvenes en cuya determinación se conjugan un conjunto de factores contextuales, personales, escolares;

- y otra, que significa una herida importante en su autoestima, con incidencia sobre la construcción de su identidad personal y como *posible* docente.

Se puede observar que ambos factores se unifican en el descenso de las expectativas de punto de partida: la idea de la educación como posibilidad de mejora y ascenso, los intentos de acceso a esta promesa y la disminución de las expectativas iniciales a partir de la experiencia real en el sistema educativo y en la vida.

Algunos factores escolares/institucionales

Una revisión de los **factores escolares** que actúan como obstaculizadores del recorrido y crean cierta estigmatización de las jóvenes en condiciones similares, se relacionan con algunas características organizativas y curriculares en las que se da formación docente. En la institución que nos ocupa, la Formación Docente comparte, en distintos turnos y edificios, los espacios con el nivel primario. Las aulas y el mobiliario están dispuestos de tal manera y tienen unas características que permiten tanto el trabajo de niños como de jóvenes y adultos.

El currículum de la formación está planteado por años de estudio, previendo una cierta cantidad de materias a cursar y regularizar para poder acceder al curso siguiente. De esta manera, las materias se dictan por cohorte, cada año para una diferente y recién con el cambio de plan (que no contiene a las alumnas entrevistadas) existe la condición de alumno libre, en el plan de ellas sólo se admite la de regular.

Esta estructura, sumamente rígida, no prevé trayectorias alternativas y en términos generales, replica el modelo de escuela forjado en la modernidad: una escuela orientada a resolver el problema de la alfabetización masiva que, siguiendo el patrón de la producción en serie, considera un ideal de *trayectoria escolar bajo unidades de tiempo calendario -año, ciclos y niveles escolares- cuya duración está estandarizada y que marca la progresión de los aprendizajes en relación con las edades de los niños y jóvenes.*

En este sentido, los alumnos no son sujetos individuales, sino que se constituyen como un colectivo donde todos deben reunir las mismas características y alcanzar los mismos logros. Esta escuela desconoce la diversidad de situaciones, trayectorias y contextos que atraviesan la vida de los alumnos y los mira siempre como a uno, que a la vez se constituye en el *deber ser* del estudiante.

Algunas reflexiones

En síntesis y en términos generales para la formación docente se pueden señalar una serie de rasgos característicos que parecen operar como frenos de las trayectorias

estudiantiles: la rigidez del itinerario curricular previsto; las condiciones de institucionalización de la formación docente atravesadas por los modelos de la escuela primaria y secundaria; la fuerte idealización todavía presente en los institutos formadores acerca de las condiciones de punto de partida que deben reunir los estudiantes para ser docentes, que supone un quiebre entre el capital cultural que se espera posean y los capitales culturales reales de las estudiantes; las condiciones de cursado que prevé como única posibilidad la de alumno regular (en el plan de estudio de estas alumnas) y por ende supone el recursado en las mismas condiciones, con los mismos contenidos y docentes como única posibilidad de continuidad de los estudios, esta cuestión parece operar sobre el supuesto que el punto de partida del estudiante en cada recursada es de 0 -tábula rasa cada vez y aún - el sometimiento reemplazo de la evaluación de los procesos en pos de cuestiones administrativas y de acreditación.

En estas condiciones, pensar algunas estrategias desde la formación puede ser un recurso válido para mejorar las posibilidades educativas y laborales de estas jóvenes y otras como ellas. No obstante, es necesario reconocer que lo que realmente se necesita es un sistema de producción y empleo que no entampe a los jóvenes en opciones que no son tales, ya que en muchos casos la docencia es un intento entre desesperado y resignado y no una verdadera elección. Como decía Altamirano (cit. por Tenti Fanfani, p.80) *“la miseria obligaba a hacer la última trampa al diablo convirtiéndose en maestro de escuela.”*

En los casos trabajados es posible advertir el carácter cambiante y sujeto a múltiples factores que presentan las trayectorias escolares y personales de las jóvenes en la actualidad. En el caso particular de estas estudiantes también es necesario registrar cómo sus proyectos de vida se han ido modificando, no hacia la mejora de posibilidades y accesos, sino en un sentido de cada vez mayor restricción y reducción de las esperanzas y las expectativas que pudieron tener en sí mismas y su futuro.

Estas situaciones, si constituyeran un cierto denominador común de los estudiantes de Formación Docente, tendrían que convertirse en una preocupación de los institutos formadores y de la misma política de Formación, en la medida que tiene incidencia en los rasgos de identidad de los futuros docentes.

Hacia el interior de los institutos sería interesante pensar al menos qué condiciones institucionales sería necesario flexibilizar - modificar a fin de disminuir estos efectos de réplica de la escolarización tradicional que perviven en la cotidianeidad, operando como el currículum oculto de la formación. Entre algunas de estas cuestiones, y a partir de la

observación de los obstáculos que encuentran las estudiantes entrevistadas, parece importante señalar:

- La necesidad de flexibilizar las condiciones en las que se puede ser estudiante de un IFD, a los efectos de permitir que puedan construir sus propios itinerarios (superando el recursado como solución estigmatizadora), articular un régimen que contemple diferentes formas de cursado según las características de la materia que se trate (diferenciar entre las que exigen ser cursadas regularmente, las que podrían admitir la condición de libre, aumentar el porcentaje de promocionales, etc.). Es necesario explicitar que algunas de estas cuestiones ya están en marcha en el diseño curricular vigente.
- Articular sistemas de apoyo, que incluyan tanto tutorías docentes como estudiantiles.
- Profundizar en el conocimiento de los alumnos mediante el desarrollo de proyectos de investigación centrados en las trayectorias de los mismos, que permitan generar información con el objeto de mejorar las condiciones de la formación y de inserción laboral que ofrece la institución.
- Generar formas de acercamiento al empleo real, mediante convenios y acuerdos que incluyan pasantías pagadas, en instituciones avaladas y supervisadas por los organismos de gobierno de la educación.
- La detección de las materias que generan mayores dificultades a los alumnos, sobre todo aquellas que recursan con más frecuencia a los efectos de revisar y adecuar los contenidos articulando con otras asignaturas.
- Pensar y articular espacios institucionalizados para los estudiantes en los que se propicie de reflexión y análisis acerca de la realidad que viven, facilitando la percepción y conciencia de situaciones injustas que los afectan y que a la vez ayuden a recuperar la confianza, el trabajo colectivo y la participación ciudadana como estrategia de cambio y mejora de la formación.

Bibliografía

Barilá, M. I.; Bolletta, V. et al. Proyecto de Investigación N° V04/078 “*Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*”. UNCo-CURZA, 2013-2016, en ejecución.

Barilá, M. I.; Iuri, T. et al. Proyecto de Investigación 04/V060 “*Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna*”. UNCo-CURZA, 2009-2012.

- Brito, A. & Pinkasz, D. (2006). "Propuestas institucionales para la atención de trayectorias escolares". Diplomatura en Currículum y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.
- Chain, R., Jácome, N. y Rosales, O. (2000). "*Estudiantes, exámenes y trayectorias*". En CENEVAL, Memoria del Cuarto Foro de Evaluación Educativa, México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
- Chaves, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Davini, M. C. & Alliaud, A. (1995). *Los maestros del Siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Davini, M.C. (1998) *El currículum de Formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.
- Elbaum, J. (1998) "*La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar*" en Propuesta Educativa, año 9, N°18, Buenos Aires.
- Fabbri S. y Cuevas V. (2013) "Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez" En *Revista Razón y Palabra* N° 81.
- Falconi, O. (2004) "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?" en *KAIRÓS*, Revista de Temas Sociales, Año 8. Universidad Nacional de San Luis.
- Ghiardo S. y Dávila L, (2005). "*Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles.*" Valparaíso: Ediciones Cidpa.
- Gojman, S. & Zelmanovich, P. (2006). "Propuestas para el aula. Atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares". Diplomatura en Currículum y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.
- Kantor D. (2001) "La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas". Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2006). *Escuelas y docentes frente a trayectorias sociales y escolares*. Diplomatura en Currículum y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.
- Montes, N. y Sendón M.A. (2006) "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI" en *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, vol. 11, n° 29, abril-junio.

Proyecto DINIECE (2005) *“Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: un estudio en escuelas de nuestro país”*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Tamarit, J. (Director) (2002) *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, E. (1992). “El oficio de maestro. Contradicciones iniciales”. En: Alliaud y Duschatzky (comp.) (1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Terigi, F. (2010). “Las cronologías del aprendizaje un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Santa Rosa, La Pampa

----- (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.