



Paradojas de formarse como docente siendo “recién llegados”

Paradoxes of training as a teacher being “newcomers”

Andrea Iglesias, Myriam Southwell*

Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina

Resumen

El presente artículo retoma las conclusiones de una investigación que indagó la relación entre las trayectorias de formación inicial y continua de los profesores principiantes de escuelas secundarias y sus estrategias de inserción laboral en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Situados en el paradigma interpretativo, desde un enfoque histórico-cultural, y a través de un abordaje cualitativo, retomaremos aquí específicamente la experiencia formativa de un conjunto de jóvenes entrevistados de primera generación en su familia en acceder al nivel superior. Estos jóvenes se formaron como docentes en el contexto de la expansión de la educación superior y la masificación del nivel medio en la región. Los resultados indican que sus familias valoran la formación superior al mismo tiempo que la docencia les ofreció una vía de ascenso social y una salida laboral. Asimismo, a pesar de los obstáculos que sortearon en sus trayectorias formativas, en el relato de estos estudiantes

*Al: Doutora em Ciências Sociais, e-mail: andreaiglesias.tics@gmail.com

MS: Doutora em Ciências Sociais, e-mail: islaesmeralda@gmail.com

existen divergencias ante su llegada a las instituciones, siendo que en los profesorados encuentran mayor hospitalidad que en las universidades tradicionales.

Palabras claves: Formación de profesores. Educación superior. Primera generación. Profesores principiantes. Escuela secundaria.

Abstract

This article retakes the conclusions of an investigation that examined the relationship between the trajectories of initial and continuous training of the beginning teachers of secondary schools and their strategies of labor insertion in Buenos Aires City, Argentina. Standing on the interpretive paradigm, from a historical-cultural approach, and through a qualitative approach, we will take up here the formative experience of a group of young people who are the first generation in their family in accessing the superior level. These young people, who have just arrived in teaching, were trained in the context of the expansion of secondary school and higher education in the region. The outcomes indicate that these families not only value higher education, but that teaching offered them a path of social advancement and a job. Likewise, despite the obstacles that were overcome in their training trajectories, some divergences were observed in the stories of these students before their arrival at the superior level, who found more hospitality at the specific training institutions than in the traditional universities.

Keywords: Teachers training. Higher education. First generation. Secondary school. Beginning teachers.

Introducción

El sistema formador argentino históricamente se conformó como heterogéneo y fragmentado (DIKER; TERIGI, 1997). A principios

del siglo XX se edificó un sistema de formación con característica bicéfala, donde los profesores de nivel medio se forman tanto en Institutos Superiores de Formación Docente –ISFD– como en las universidades (SOUTHWELL, 2011), existiendo desde sus inicios contenidos y planes de estudio diferenciados entre ambas instituciones, fundamentalmente por la particularidad de las materias dedicadas al campo disciplina escindido del pedagógico; característica que se mantiene hasta la actualidad (CAMPOLI, 2004).

El proceso mundial de masificación de la educación media y la expansión de la educación superior durante la segunda mitad del siglo XX (EZCURRA, 2011), con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula (CARLI, 2012; RINESI, 2015), junto con la incorporación de nuevos sujetos que eligen la docencia (CHAROVSKY, 2013; DUBINI, 2012), ha puesto en evidencia la fragmentación y diversificación del sistema educativo y formador (BIRGIN; CHAROVSKY, 2013). América Latina acompañó el fenómeno de “masificación intensa, continua y sin antecedentes” de la educación superior en el mundo, con una masificación de la universidad que implicó una transformación de su origen elitista (PAIVANDI, 2016). Sin embargo, esta ampliación de derechos implica a su vez la persistencia de desigualdades, lo que algunos autores denominan “inclusión excluyente”: una inclusión socialmente condicionada, en la que el rol de las instituciones resulta clave (EZCURRA, 2011). Esta “expansión inusitada” de las instituciones de educación superior implicó a su vez una “diferenciación creciente entre los establecimientos y dentro de ellos” (ROVELLI, 2012, p. 51).

En el caso argentino estas transformaciones recientes se caracterizaron por la obligatoriedad de la educación media a partir de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) –LEN–, la creación de nuevas universidades nacionales y la responsabilización del Estado de garantizar y democratizar el acceso a la educación superior (RINESI, 2015), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –INFDF– (en el año 2007 en el marco de la LEN) y las modificaciones en la formación docente (reformas de planes de estudio, políticas de investigación y acompañamiento), todos

elementos inscriptos en un territorio social y económico fragmentado (BIRGIN; CHAROVSKY, 2013). Estas políticas educativas posibilitaron el acceso a la educación superior a sectores anteriormente excluidos del nivel, garantizando lo que se denomina la “igualdad formal” en el ingreso al sistema, y compensando las desigualdades de origen (capital cultural y simbólico) quienes viven como “conquista” el acceso a esta formación (BOURDIEU; PASSERON, 2006).

En la investigación concluida recientemente¹ indagamos la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua)² de los profesores principiantes³ en escuelas secundarias y sus estrategias de inserción laboral en escuelas de gestión estatal y privadas (IGLESIAS, 2018). En el marco de las transformaciones mencionadas de las últimas décadas en el sistema formador argentino, nos proponemos en este artículo abordar específicamente las experiencias formativas de jóvenes que conforman la primera generación de su familia en acceder a la educación superior. Del mismo modo, a través de sus relatos, buscamos explorar las maneras en que las instituciones formadoras, tanto los ISFD como las universidades, procesan su reciente inserción, observando la forma en la que los recibieron y alojaron y las experiencias que atravesaron en su formación.

En nuestra investigación adscribimos a la categoría de “profesores principiantes” (MARCELO, 2008; MENGHINI; NEGRIN, 2015),

¹ Tesis doctoral titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigida por Myriam Southwell. Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), bajo la dirección de Alejandra Birgin y la co-dirección de Myriam Southwell. Se desarrolló en el marco de dos Proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² La formación docente inicial –FDI– refiere en la Argentina a la preparación necesaria para la obtención del título habilitante para el ejercicio de la docencia, que puede obtenerse tanto en un ISFD como en la universidad. La formación docente continua –FDC– o permanente, es posterior a la inicial y, en términos generales, se realiza una vez que el docente comienza a ejercer la profesión (DAVINI, 2015).

³ Utilizaremos aquí el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

resinicándola a partir del análisis de la diversidad de perfiles de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión, los “recién llegados” (FERNÁNDEZ VAVRICK, 2011), en el contexto de las modificaciones anteriormente mencionada, particularmente observando estos jóvenes que fueron recientemente incluidos en el nivel superior (RINESI, 2015). La problemática de estos profesores, también denominados “novales” o “novatos”, ha sido indagada por numerosos estudios con los que nuestra investigación dialoga (ALLIAUD, 2004), y ha estado presente en las políticas públicas de América Latina y Argentina así como en los diagnósticos de los Organismos Internacionales (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2010; VAILLANT, 2013). Sin embargo, y como advierten otros trabajos (BIRGIN, 2013; TERIGI, 2012), allí se asocia muchas veces a estos jóvenes con una “noción de déficit”, definiéndolos desde sus falencias (culturales, sociales, económicas, pedagógicas), ligado a su origen social, como retomaremos en líneas posteriores.

Tras esta breve introducción, en el apartado siguiente mencionaremos los aspectos centrales de la metodología utilizada, luego recuperaremos la palabra de los profesores entrevistados sobre su experiencia formativa, para concluir con los principales aportes de nuestra investigación.

Metodología

Situados desde el paradigma interpretativo, el diseño metodológico elegido es de tipo cualitativo y de característica flexible (VASILACHIS DE GIALDINO, 2006), y constó de dos etapas. La primera, se basó en una serie de tareas previas al ingreso al campo a partir del relevamiento de distintas fuentes de información (censos, estadísticas, informes, normativa) y cuyos resultados se triangularon con los datos obtenidos en la segunda etapa, que consistió en observaciones participantes en diferentes espacios de socialización de los profesores (como cursos de formación), y entrevistas en profundidad semi-estructuradas. Trabajamos específicamente con profesores principiantes formados en las disciplinas de Historia,

Geografía y Letras, y que ejercen en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la CABA, a partir de 24 entrevistas, 8 por cada carrera. Los profesores entrevistados son denominados principiantes ya que transitan sus primeras experiencias laborales (hasta 5 años de antigüedad) en el sistema educativo, conformando una variedad de casos, entre los que poseen título docente y los que se incorporan al mercado laboral antes de graduarse.

El muestreo realizado fue de carácter intencional, atendiendo al principio metodológico de saturación teórica de los datos, enmarcado en una perspectiva cualitativa de investigación que no pretende una generalización estadística. Partiendo de las modificaciones en la educación superior mencionadas en el apartado anterior, el muestreo pretendió dar cuenta de esta diversidad, incorporando especialmente a los profesores que son primera generación en su familia en acceder al nivel superior, 9 de los 24 profesores entrevistados. La composición de esta porción de la muestra con respecto al género cuenta con 5 varones y 4 mujeres. Las edades se encuentran distribuidas en dos rangos, 2 de los profesores entrevistados tienen entre 20 y 30 años, y 7 entre 30 y 40 años. En relación a su biografía escolar 2 profesores transitaron escuelas de ambas gestiones, 4 de gestión privada, y 3 de gestión estatal. Sobre las trayectorias formativas de los entrevistados 6 provienen de ISFD de gestión estatal, 2 de ISFD de gestión privada y 1 de universidad pública de la Ciudad de Buenos Aires, mientras que 4 de los entrevistados transitaron por la universidad pero no la finalizaron. Asimismo, 8 de los 9 casos, debieron trabajar mientras estudiaban ante la necesidad económica en el seno familiar. Finalmente, en cuanto al máximo nivel educativo por sus padres, 6 poseen padres con secundario completo y 3 con secundario incompleto.

En paralelo a la recolección de datos, se desarrolló una etapa de codificación donde surgieron las categorías a través del ejercicio de la comparación constante. De esta codificación y el análisis realizado de las entrevistas a través del Software *Atlas.ti*, nos centraremos aquí en la dimensión de la trayectoria de la formación docente, específicamente analizaremos cómo fue la experiencia por las instituciones formadoras

de los entrevistados y la valoración que éstos realizan sobre la formación recibida.

Trayectorias de jóvenes de primera generación en el nivel superior que eligieron ser profesores

Relatos sobre el origen: ingresar a la educación superior

Dentro de los entrevistados, los relatos de los 9 profesores⁴ que conforman la primera generación en su familia en acceder al nivel superior, presentan algunas características particulares que analizaremos a continuación.

En primer lugar, los profesores mencionan su trayectoria escolar como un punto a tener en cuenta para lograr un buen desempeño en su formación superior, que en el caso particular de estos jóvenes, está asociado a la falta de experiencia y capital cultural (BOURDIEU, 2006) requeridos institucionalmente por este nivel educativo. Este es el caso de Caetano, cuya biografía escolar transcurrió en dos escuelas de gestión estatal en su barrio en la Ciudad, y Sofía, quien estudió la primaria en una escuela de gestión estatal de su barrio (en la Provincia de Buenos Aires) y su secundaria en una escuela de gestión privada, también cerca de su casa:

C:- Me costó un montón. Se ve que... por mi etapa técnica, que no tenía nada que ver orientado a la humanístico. Los primeros dos años, o tres años, recién al cuarto pude arrancar. Fijate, entré en el 2001 y... tardé como 10 [años de cursada]... una eternidad para recibirme [...] el obstáculo es el que yo mismo por ahí, mis limitaciones podrían ser a veces los obstáculos míos [...] Mis limitaciones del montón, un alumno bien del montón. De tener que releer tres veces para que te pueda entrar y

⁴ A los fines de preservar la confidencialidad e identidad de los entrevistados, fueron modificados sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas. Los fragmentos de entrevistas citados serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U)–, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

poder entender [...] Terminé con tres, no me acuerdo, pero terminé metiendo dos materias de las siete que había empezado.

E:- ¿Y tuviste que recusar alguna materia?

C:- ¡Miles! (se ríe). La que más recurrí fue Psicología. Tres veces la recurrí en diferentes departamentos (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)-

S:- La experiencia o sea fue dura en lo personal de pasar de la secundaria de un perito mercantil donde fui una excelente alumna, nunca me lleve nada y ahí [en la universidad] enfrentarme con análisis matemático, química orgánica, cosas que había visto... no sé si en un nivel básico en el secundario y... digamos no... costó muchísimo y lo sufrí muchísimo (risas). Y como que no tenía el “chip” digamos... para estudiar una carrera universitaria. El esfuerzo que significaba era algo que no entendía, que no conocía (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

Como podemos observar, en general estos estudiantes en lugar de responsabilizar a las instituciones formadoras se culpan a sí mismos por los obstáculos que encontraron durante la cursada de la carrera, y personalizan (o individualizan) las limitaciones. Como dice Caetano, “los obstáculos míos” y “mis limitaciones”.

En segundo lugar, acceder a este nivel educativo implica para estos sectores una vivencia distinta a la del resto de los entrevistados. Transitar la “experiencia universitaria” en tanto experiencia cultural (CARLI, 2012), así como ingresar a un ISFD, implica la apertura a nuevos mundos, una “apertura de cabeza”, de horizontes posibles. En el caso de Caetano, se trata de un Instituto de gestión estatal muy valorado por él a pesar del esfuerzo que le implicó finalizar su carrera:

una [materia] que puedo decir que me recontra abrió la cabeza es Historia del Arte. Que yo jamás pensé que me iba a parar adelante de una obra de arte, que iba a mirar una pintura, que iba a comprar un libro de arte, solamente para admirar algún tipo de autor, porque la profesora que tuve por primera vez me lo explicaba en una materia, y con el contexto histórico obviamente del profesorado de Historia. Pero

después de esa materia yo ya empezaba a ver las cosas de otra manera [...] Y la verdad que también me partió la cabeza (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Esta apertura hacia un mundo desconocido, se relaciona íntimamente con el acompañamiento de los formadores (NICASTRO; GRECO, 2009), que no trabajan con estos estudiantes desde la “noción de déficit” que sostienen algunos diagnósticos con una concepción peyorativa. Es decir, son formadores que sostienen y asesoran su recorrido atendiendo a que experimentaban dificultades producto de que no poseían el capital cultural reconocido por las instituciones formadoras para lograr así una trayectoria académica considerada “exitosa” (BOURDIEU, 2006). Al mismo tiempo esta situación habla del compromiso político de estos formadores que frente al nuevo perfil de estos estudiantes que arriban entienden que los obstáculos que estos sujetos encuentran en su trayectoria formativa no se trata de “un déficit cognoscitivo ni intelectual ni actitudinal [...] sino de un déficit político de nuestro sistema educativo” (RINESI, 2015, p. 71).

En el relato de Caetano precisamente podemos observar cómo su carrera en Historia en el ISFD le planteó nuevos horizontes y lecturas, con las que él no contaba: “por ejemplo, un Hobsbawm yo no tenía en mi biblioteca” (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses). En el mismo sentido, Lara, que asistió a la misma institución de gestión privada y confesional en la escuela primaria y secundaria, relata la experiencia en la adolescencia en su ámbito familiar:

Mi casa era una casa donde nunca hubo libros. Porque era una familia muy... Muy religiosa. Entonces el único libro que hubo en mi casa siempre fue La Biblia. Entonces no teníamos quizás contacto con el ambiente académico desde ningún costado. Ningún pariente, ningún tío, y yo soy la hermana mayor. Por lo que no, no había forma. Sí tenía unos vecinos que leían mucho, era un hombre muy culto. Y yo pasaba mucho tiempo ahí porque la hija tenía mi edad, es mi amiga todavía.

Entonces ahí agarré el gusto por la literatura y por la lectura. Pero fue todo extra familiar, si vos querés (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

Precisamente, el capital cultural (en tanto saberes, competencias y creencias) depende en gran medida de “la experiencia vivida en el ámbito familiar. Estas últimas, a su vez, están fuertemente condicionadas por la disponibilidad de recursos materiales y culturales” (TENTI FANFANI; STEINBERG, 2011, p. 32). En muchos casos estos profesores relatan que tuvieron dificultades al ingresar al ISFD o a la universidad, producto de que su familia portaba un capital cultural que no era valorado socialmente ni legitimado por las instituciones educativas, sumado al hecho de que el pasaje mismo de la escuela secundaria a la educación superior implica “un giro en el modo de relacionarse con el conocimiento” (CARLI, 2012, p. 97), como bien lo expresa Sofía:

E:- Y vos esto de que no tenias el “chip” [en referencia a estudiar en la universidad] ¿a qué se lo atribuí?

S:- Sí, a la falta de una experiencia de alguien que me la transmitiera. Ya sea familiar, también del colegio digamos. Yo en el colegio salí con excelentes notas, estudiaba [...] pero no fue suficiente (se ríe) [...] para dar el salto cualitativo [hacia la universidad] (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

En ese contexto, los profesores entrevistados resaltan que a pesar de que sus padres no pudieron acceder al nivel superior, y en algunos casos siquiera pudieron concluir la escuela secundaria como el caso de Sofía, la educación portaba un valor en sus casas y fueron incentivados para continuar con sus estudios.

Yo creo que me crié en un contexto en donde el conocimiento era importante, o sea todo. El conocimiento en general, y siempre tuve acceso a libros y siempre tuve acceso a las revistas [...] Con mi papá siempre íbamos a comprar esas revistas y también libros... no de Historia precisamente, pero mi papá ya era lector entonces tenía como digamos una abanico amplio. Siempre me interesó saber, siempre me intereso leer,

siempre me intereso mirar cosas de las cuales aprender (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

Me gustaba mucho, estaba muy interesado por la historia. Porque mi papá sabía mucho, a pesar de no tener [educación superior]... parece medio autodidacta. Aparte, me marcó mucho ese año viendo en el cable *History Channel*, todo el año la propaganda de la Segunda Guerra, bueno toda esa propaganda ideológica que te hacen, y me gustó mucho (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Como analizaremos en el apartado siguiente, la educación superior ocupa un tiempo que pudiendo asignarse a trabajar y mejorar el ingreso del hogar actual, se renuncia a él en pos de un posicionamiento social más favorable en el futuro. De este modo, observamos en los relatos de estos jóvenes que el conocimiento porta un valor en sí mismo y que además se constituye en una estrategia que permite a estas familias mejorar su posición en el espacio social al aumentar su capital cultural (BOURDIEU, 2011).

Estudiar y trabajar. Superar obstáculos y continuar con la formación

Como muestran otras investigaciones que abordan las trayectorias de jóvenes que se insertan en el mercado de trabajo (JACINTO, 2010), para los profesores entrevistados que tuvieron que trabajar durante su período de formación, tanto en un ISFD como en la universidad, el hecho de estudiar y trabajar se transformó en un obstáculo para sostener el ritmo de cursada, y esto demoró o entorpeció la finalización de la carrera. Entre los jóvenes de primera generación esta situación también está muy presente, ya que 8 de los 9 profesores trabajaron durante su formación. Para Paula por ejemplo, que asistió a una escuela primaria y secundaria de gestión privada confesional, el trayecto por el ISFD de gestión privada donde cursó se tornó más complejo como consecuencia de la cantidad de horas diarias que trabajaba en una escuela primaria de gestión privada como auxiliar docente y luego en la misma escuela en el nivel secundario, y la dificultad de vivir en la Provincia de Buenos Aires y cursar en el centro

de la CABA: “4º año [de la carrera] lo hice en tres años. Por este tema de estar trabajando un montón y encima vivir lejos” (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

Aunque sostener el estudio y el trabajo resultaba difícil, quienes tuvieron trabajos relacionados con el ámbito educativo (una preceptoría por ejemplo), relatan que gozaron de más facilidades para continuar con la carrera y poder concluirla:

También el trabajo de preceptor de alguna manera a mí me permitía igual estar en una escuela y poder... Yo trabajo con los chicos y estaba estudiando ... También fue importante el trabajo de preceptora porque me permitió a mí seguir estudiando en el laburo. Con otro laburo no lo hubiese hecho (Entrevista Malena, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Además, son trabajos que resultan estratégicos en relación con los tiempos de la cursada de la carrera. Ejemplo de ello es la trayectoria escolar Malena, que transcurrió entre una escuela primaria de gestión estatal y una secundaria de gestión privada, y luego ingresó a un ISFD de gestión estatal en el que le costó mucho tiempo y esfuerzo poder concluir su formación. La preceptoría le permitió justamente sortear esos obstáculos de mejor manera y continuar con sus estudios: “Entonces cuando empecé a trabajar en este colegio como preceptora, pude negociar ciertas cosas como para ordenarme y ser más prolija en la cursada” (Entrevista Malena, 22, U, G, E y P, 7 meses).

A diferencia de otros entrevistados que también trabajaron y estudiaron al unísono, la necesidad económica en el seno familiar para estos jóvenes implicaba un incentivo para continuar con los estudios y el valor otorgado a la educación superior por parte de los padres era mayor:

E:- ¿Cómo fue esa experiencia de trabajar y estudiar al mismo tiempo?

C:- Fue buena porque yo no trabajaba en relación de dependencia. No tenía un horario que cumplir. Era muy laxo lo mío. Era la familia. Si yo a mi papá le decía “mirá, hoy no te puedo ayudar porque tengo que preparar un final, un parcial, y me tomo toda la mañana”, perfecto, me

la tomaba. Aunque por dentro pensaba todo el tiempo que tenía que haber ido a dar una mano. Me remordía la conciencia terriblemente. Pero bueno.

E:- ¿Pero tus papás te apoyaban en eso?

C:- Sí, totalmente, totalmente (enfatisa). Siempre tuve el apoyo de ellos (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Asimismo, y como muestran otras investigaciones que trabajan con estudiantes de formación docente de la Provincia de Buenos y la CABA (CHAROVSKY, 2013; DUBINI, 2012), en el relato de los jóvenes de primera generación se observa que portaban interés por la educación superior y por continuar sus estudios, ligado a sus aspiraciones profesionales. Así lo cuenta Simón, que asistió a una escuela primaria de gestión estatal y luego a una escuela secundaria de gestión privada confesional, donde continuó sus estudios en el ISFD que pertenece a la misma congregación:

Porque a mí me gustaba leer de Historia, entonces siempre leía los libros de chico, “me gustaría escribir como fulano, como mengano”. A mí también me gusta mucho la literatura [...] Era como guau tener un libro, o guau ser fulano, que te llamen a hablar de todos los países (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

En síntesis, producto de la expansión de la educación media y superior que mencionamos, optar por la docencia para quienes conforman la primera generación de su familia en acceder a este nivel les abre nuevos horizontes de posibilidades profesionales, como muestra la literatura internacional en relación con la valoración de estos sectores sobre la profesión (DEAUVIEAU, 2005; RAYOU; VAN ZANTEN, 2004), así como también les permite acceder a un capital social y cultural que no poseían anteriormente. De este modo, ser profesores de la escuela secundaria, profesión históricamente reservada para los sectores privilegiados (SOUTHWELL, 2011), brinda a estos jóvenes una posibilidad de ascenso social relacionado con el valor simbólico que la sociedad le atribuye al conocimiento formal y académico (TENTI FANFANI, 2006).

Paradójicamente los recién llegados al sistema de formación superior ocupan un lugar a través de su profesión vinculada con un saber que anteriormente les había sido negado, posicionándose así como transmisores del patrimonio cultural del sistema educativo.

Experiencias encontradas. Los obstáculos de la universidad y la hospitalidad de los profesorado

Para quienes estudiaron en los ISFD, el sistema de cursada (en particular, la cantidad de materias, en su mayoría, anuales y correlativas), aparece en algunos casos como uno de los factores que obstaculizan la finalización de la carrera, ya que los entrevistados plantean que los Institutos no contemplan trayectorias alternativas porque poseen un formato rígido:

Estuve dos años sin cursar [...] El [ISFD] tiene un ritmo muy complejo que no todo el mundo se lo banca porque generalmente está como menospreciado el tema del Profesorado, pero tenés que soportar un ritmo de toda la semana con muchas horas de cursada y con un promedio de once materias por año, de las cuales... El total de la carrera son cuarenta y cuatro materias y hay solamente cinco cuatrimestrales. El resto son todas anuales. Con lo cual es un ritmo muy secundaria (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

[Fue] un poco traumático. Traumático suena más fuerte de lo que es. Pero fue, [el ISFD] fue un peso bastante grande. Una presión por momentos. Cobra una entidad [...] en diferentes situaciones estuve a punto de dejar la carrera por cuestiones personales. Y por todo, por una constancia que implicaba [el ISFD], que a veces uno, decís “bueno, ya basta”. Pero lo sentí como intenso. Por eso también fui haciendo la carrera, haciendo pocas materias. Cinco, después hice tres. Un año dejé casi todas, me quedé con una sola (Entrevista Malena, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Sin embargo, a pesar de estas dificultades en relación al régimen de cursada, quienes se formaron en los ISFD, tanto de gestión estatal

como privada, manifiestan que en estas instituciones formadoras se sienten acogidos y acompañados, inmersos en un ambiente que les resultaba “familiar”. En contraposición, en la universidad la heterogeneidad en la procedencia social y cultural de los estudiantes en muchos casos no es atendida por la institución, propiciando mecanismos de expulsión. Investigaciones que indagan las experiencias de los estudiantes universitarios muestran cómo la “despersonalización”, el “anonimato” y la “orfandad inicial” al momento de ingresar, junto a las dificultades en las inscripciones en un contexto de masividad, generan un fuerte desconcierto en los estudiantes. Según el relato de Sofía de líneas precedentes, y tal como señalan las investigaciones, se observa la distancia entre la expectativa con la que los estudiantes llegan a la universidad y la experiencia que luego viven allí, respecto de las dificultades que encuentran en su transitar por la “vida universitaria” (CARLI, 2012) y los tiempos que conlleva aprender a ser estudiantes universitarios (PAIVANDI, 2016). Es decir que ubicarse en la lógica universitaria requiere la adquisición de un *training* (CARLI, 2012) que a los estudiantes de primera generación puede resultarles aún más ajeno que aquellos que poseen padres universitarios, llevando en algunos casos al abandono de la carrera. Este es el caso de Gabriel, quien asistió toda su escolaridad a instituciones de gestión estatal (primaria, secundaria e ISFD), y cuenta de este modo su paso por la universidad pública, al igual que le sucedió a Lara:

[En la universidad] estaba sólo sin conocidos, sin nadie que me acompañara en la cursada. Entonces era bastante desolador el panorama. No me gustaba, no entendí las cosas [...] Entonces la experiencia de la [universidad] no me gustó [...] [El ISFD] es muy amigable porque está todo el tiempo acompañándote. Te conocés con todos [...] Entonces estás todo el tiempo acompañado. Compartís experiencias de cursada, material. Es muy familiar en ese sentido. Por lo tanto se me hizo mucho más fácil, en ese sentido de acompañamiento, de conocer a alguien, y de poder hablar con alguien [...] Que no me pasaba en la [universidad], que sentí todo lo contrario (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

Y a mí me hubiese gustado terminar en [la universidad], lo que pasó también es que me cansó la burocracia [...] Los papeles, la cantidad de trámites. Un profesor me perdió una nota [...] Cuando empiezan a pasar esas cosas es como que uno no lo soporta [...] la cuestión de los papeles, la burocracia, es realmente muy molesto, muy molesto. Uno se recibe contra [la universidad], no en [la universidad] (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

Sin embargo, como muestran investigaciones que abordan la problemática de estos jóvenes de primera generación, en sus “trayectorias sinuosas” el paso por la universidad, a pesar de haber tenido un sabor amargo, no fue inocuo (BIRGIN; CHAROVSKY, 2013), dejó su huella en Gabriel y Lara, generando una experiencia en una institución del nivel superior previo al ingreso al ISFD.

Como pudimos observar a través de los relatos, las modificaciones que se dieron en la educación superior se expresan en estos “nuevos sujetos” que logra acceder en el contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria y la diversificación de universidades e instituciones formadoras en todo el país en la última década. En tanto que primera generación de su familia en acceder al nivel superior, estos nuevos estudiantes hacen valer su derecho, por lo cual las instituciones se ven, por un lado, frente al desafío de acogerlos y, por el otro, ante el deber político y moral de acompañarlos. Precisamente Rinesi (2015) plantea que las universidades más tradicionales, como a la que asistieron Gabriel y Lara, en el mapa de la reconfiguración, y producto de su historia y tradición, son las que más dificultades encuentran para desarrollar dispositivos y políticas destinadas a recibir y contener a estos nuevos estudiantes. Frente a esta “orfandad” que siente Gabriel en la universidad, y también como muestran otras investigaciones (CHAROVSKY, 2013), el ISFD aparece luego como un lugar capaz de alojarlo, recibirlo, donde encuentra un sentido de la “hospitalidad”, inexistente en la universidad. Al mismo tiempo, si bien asistimos a un sistema educativo donde se generan circuitos y desigualdades en el acceso, otras experiencias, como la de Sofía, que logró graduarse en la universidad pública en su segundo intento, luego del cambio de carrera, muestran que podemos encontrar en las instituciones “fronteras móviles

o porosas” (BIRGIN; CHAROVSKY, 2013) que permiten trayectorias variadas para estos jóvenes. No casualmente, Sofía es la única joven que no necesitó trabajar durante su carrera ya que sus padres pudieron solventarles los estudios, situación que ella remarca en su relato como fundamental para poder continuar en la universidad.

Conclusiones finales

Del análisis realizado podemos apreciar los alcances que han tenido las modificaciones de las últimas décadas en Argentina y la región, a partir de la obligatoriedad de la educación media, la masificación del nivel superior (EZCURRA, 2011) y la incorporación de nuevos sectores anteriormente relegados de este nivel educativo (BIRGIN; CHAROVSKY, 2013). Si bien entendemos que esta ampliación de derechos implica a su vez la persistencia de desigualdades de oportunidades en el sistema educativo (KESSLER, 2014), consideramos que nuestra investigación da cuenta de que la masificación posibilitó el acceso a la educación superior de los sectores anteriormente excluidos, permitiendo que jóvenes de primera generación en acceder a este nivel (CHAROVSKY, 2013; DUBINI, 2012) transiten la experiencia universitaria o por los ISFD como espacios de formación. Del mismo modo, esta experiencia formativa amplió los horizontes de posibilidades de estos sectores que depositaron en la educación superior un valor diferente al de los entrevistados cuyos padres poseían título universitario o provenían de familias con tradición docente.

En los relatos de estos jóvenes observamos cómo la docencia les posibilitó no solo una salida laboral viable, sino que las instituciones por las que transitaban les dieron un lugar, los acogieron, los recibieron, particularmente los ISFD, y se constituyeron en espacios donde encontraron su profesión. Especialmente para estos estudiantes, el camino transitado por las instituciones formadoras encuentra obstáculos relacionados con el capital cultural y social que poseen (BOURDIEU, 2007), sumado a la necesidad de sostener el estudio y el trabajo al mismo tiempo, situación que profundiza en muchos casos estas dificultades, aunque en nuestros

entrevistados no derivó en el abandono de la carrera, aunque sí en la demora en su finalización. Asimismo, en el caso de los jóvenes entrevistados que transitaron por la universidad aunque no pudieron concluir sus estudios allí, esta experiencia implicó una huella importante en su trayectoria formativa (CARLI, 2012).

A pesar de estos inconvenientes, sostenemos aquí que transitar las instituciones de educación superior les posibilita a estos jóvenes de primera generación acceder a una experiencia que sus familias no tuvieron, democratizándose así el acceso al saber (RINESI, 2015). Un saber y patrimonio cultural del que ahora son representantes como profesores y que paradójicamente les había sido anteriormente negado. Sería deseable que el Estado argentino a través de sus las políticas educativas favoreciera estos trayectos formativos y dispositivos en las instituciones formadoras para recibir y acompañar a estos jóvenes de manera más hospitalaria, favoreciendo su elección por la carrera docente y garantizando no solo el acceso, sino también la permanencia y la finalización de su experiencia formativa en una educación superior pública, gratuita, de calidad e inclusiva.

Referencias

ALLIAUD, A. La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 3, n. 34, p. 1-11, 2004. Buenos Aires: OEI. Disponible en: <<http://rieoei.org/profesion33.htm>>. Acceso en: 25 oct. 2018.

IGLESIAS, A. *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral*. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2018.

BIRGIN, A. ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. *Revista Pasar la Palabra*, n. 6, p. 2-6, 2013. Rosario: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER).

- BIRGIN, A.; CHAROVSKY, M. Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, n. 39, p. 33-48, 2013. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Disponible en: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410>>. Acceso en: 25 oct. 2018.
- BOURDIEU, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. 3. ed. España: Taurus, 2006.
- BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. 1. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- BOURDIEU, P. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- CARLI, S. *El estudiante universitario. Hacia una historia de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- CHAROVSKY, M. *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 (Maestría) — Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- CÁMPOLI, O. (Consultor). *La formación docente en la República Argentina* (Documento de trabajo). Buenos Aires: IESALC/IES/UNESCO, 2004. Disponible en: <http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf>. Acceso en: 25 oct. 2018.
- DAVINI, M. C. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- DEAUVIEAU, J. Devenir enseignant du secondaire: les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, v. 150, p. 31-41, 2005. Disponible en: <http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3224>. Acceso en: 25 oct. 2018.
- DIKER, G.; TERIGI, F. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DUBINI, M. “*Nuevos sujetos*” en *la formación docente*. Las trayectorias educativas de jóvenes desfavorecidos en las instituciones de formación docente. Tesis (Maestría) —Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.

EZCURRA, A. M. *Igualdad en educación superior*. Un desafío mundial. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

FERNÁNDEZ VAVRIK, G. Locales, visitantes y recién llegados. Pistas para pensar la relación entre nosotros, ellos y alguien más. En: IX Jornadas de Sociología, Pre Alas Recife 2011. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2011.

JACINTO, C. (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades. Buenos Aires: Teseo/IDES, 2010.

KESSLER, G. *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina, 2003-2013. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

MARCELO, C. (Coord.) *Profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

MENGHINI, R. A. ; NEGRIN, M. (Comps.) *Docentes principiantes*. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

NICASTRO, S.; GRECO, M. B. *Entre trayectorias*. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Metas educativas 2021*. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (Documento final). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010. Disponible en: <<http://www.oei.es/metas2021.pdf>>. Acceso en: 25 oct. 2018.

PAIVANDI, S. Les étudiants face au défi de la transition entre secondaire et supérieur. En: SOBRINHO, M. D., ENNAFAA, R. Y CHALETA, E. (Coord.) *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria*. Valencia: Neopatria, 2016.

RAYOU, P.; VAN ZANTEN, A. *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Ed Bayard, 2004.

RINESI, E. *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2015.

ROVELLI, L. Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina. En: CHIROLEU, A., SUASNÁBAR, C. Y ROVELLI, L. (Cooomp.) *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) Federación Nacional de Docentes Universitarios, 2012.

SOUTHWELL, M. La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: TIRAMONTI, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens, 2011. Cap. 2, p. 35-69.

TENTI FANFANI, E. (Comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI, 2006.

TENTI FANFANI, E.; STEINBERG, C. *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO/Siglo XXI, 2011.

TERIGI, F. *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2012. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf>. Acceso en: 25 oct. 2018.

VAILLANT, D. Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. POGGI, M. (Coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIPE-Unesco, 2013. p. 45-57. Disponible en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPolíticas_docentes.pdf>. Acceso en: 25 oct. 2018.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.

Recibido: 29/10/2018

Received: 10/29/2018

Aprovado: 01/12/2018

Approved: 12/01/2018