

# La tarea de enseñar y aprender en la residencia del Profesorado de Historia: el caso de una universidad privada del conurbano bonaerense

EJE TEMÁTICO 5

Reseña de investigación

Kiler, Magalí<sup>1</sup>

1 IICE/UBA, Argentina, magalikiler@gmail.com

## RESUMEN

En esta ponencia nos proponemos recuperar las principales características de los modos de organización del trabajo académico en las universidades que tienen su correlato en los sentidos que los sujetos involucrados (autoridades, profesores y estudiantes) le otorgan a la tarea de enseñar y aprender en la escena de las residencias. Esta tarea de registro de estos modos de organización pretende establecer un diálogo no solo con autoridades del sistema educativo y de las instituciones sino también con los/as que investigamos estas temáticas en orden a establecer consensos en torno a las residencias que pretendan proponer mejoras en las mismas.

La investigación a la que hacemos referencia analiza su objeto de estudio desde tres dimensiones. Abordaremos este trabajo solo desde una de ellas que estudia los recorridos formativos y laborales de los/as profesores/as de residencia para dar cuenta de las formas en

que se reconfigura la “no intercambiabilidad” (Birgin, 2000) de estos/as docentes en la contemporaneidad. La institución de la formación de grado sigue teniendo un fuerte peso en la demarcación de los recorridos posteriores. Sin embargo, se observa que éstos son más porosos no impidiendo el intercambio de sujetos entre el circuito de los institutos y el de las universidades, ni entre el público y el privado.

Se trata de una investigación en proceso de finalización con enfoque etnográfico que posibilitó la realización de observación participante en los espacios de la residencia de ambas instituciones durante todo el ciclo lectivo o académico 2018. Asimismo, al inicio de dicho año se recabaron datos provistos por informantes clave que permitieron el acceso al campo y al finalizar el mismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a autoridades, docentes y estudiantes de los espacios de prácticas observados.

**PALABRAS CLAVE:** residencias – profesorado – universidad privada – conurbano bonaerense

## 1. INTRODUCCIÓN

Presentamos algunas conclusiones de una investigación en curso que estudia la tarea de

los/as profesores/as<sup>1</sup> de residencia en un instituto superior de formación docente público y una universidad privada de la zona oeste del conurbano bonaerense<sup>2</sup>. Nos proponemos en esta ponencia recuperar las principales características de los modos de organización del trabajo académico en las universidades que tienen su correlato en los sentidos que los sujetos involucrados (autoridades, profesores y estudiantes) le otorgan a la tarea de enseñar y aprender en la escena de las residencias. Esta tarea de registro de estos modos de organización pretende establecer un diálogo no solo con autoridades del sistema educativo y de las instituciones sino también con los/as que investigamos estas temáticas en orden a la establecer consensos en torno a las residencias que pretendan proponer mejoras en las mismas.

La investigación a la que hacemos referencia analiza su objeto de estudio desde tres dimensiones. Abordaremos este trabajo desde una de ellas<sup>3</sup> que estudia los recorridos formativos y laborales de los/as profesores/as de residencia para dar cuenta de las formas en que se reconfigura la “no intercambiabilidad” (Birgin, 2000) de estos/as docentes en la contemporaneidad. La institución de la formación de grado sigue teniendo un fuerte peso en la demarcación de los recorridos posteriores. Sin embargo, se observa que éstos son más porosos no impidiendo el intercambio de sujetos entre el circuito de los institutos y el de las universidades, ni entre el público y el privado.

Basándonos en los aportes de la etnografía como enfoque teórico-metodológico<sup>4</sup>, se realizó observación participante en los espacios de la residencia de ambas instituciones durante todo el ciclo lectivo o académico 2018. Asimismo, al inicio de dicho año se recabaron datos provistos por informantes clave que permitieron el acceso al campo y al finalizar el mismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a autoridades, docentes y estudiantes de los espacios de prácticas observados.

A continuación, presentaremos una breve caracterización del profesorado universitario estudiado. Luego, haremos hincapié en la tradicional brecha entre las materias “de Historia” y “las pedagógicas”, enseguida haremos una descripción de la dinámica de clase y el acompañamiento del docente de residencia. Por último, nos ocuparemos de algunos supuestos que asocian la educación privada con ciertos sectores sociales.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### El Profesorado de Historia en una universidad privada de la zona oeste del Conurbano

<sup>1</sup> Si bien sabemos que el uso del lenguaje binario no visibiliza a otras identidades de género, nos referiremos a autoridades, docentes y estudiantes en masculino y femenino. Asimismo, respetaremos la autopercepción de género de los sujetos parte de esta investigación.

<sup>2</sup> Se trata de una tesis de la Maestría en Antropología Social que se encuentran en proceso de finalización. La misma fue posibilitada por la obtención de una Beca de Maestría UBA y el apoyo del proyecto UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional dirigido” (Código 20020170100058BA) dirigido por Mg. Alejandra Birgin con sede en el IICE/UBA.

<sup>3</sup> Las otras dos abordan, por un lado, el análisis de la tarea propiamente dicha, es decir, indaga sobre las particularidades de enseñar en estos espacios que se caracterizan por articular con las escuelas cofomadoras y por el acompañamiento personalizado requerido por los/as estudiantes. Y por el otro, estudia los sentidos otorgados a los saberes necesarios para enseñar en las residencias, con hincapié en la tradicional tensión entre el saber disciplinar y el pedagógico-didáctico.

<sup>4</sup> Debido al reconocimiento que hace el enfoque etnográfico a la proximidad del investigador con el trabajo de campo y sus sujetos en algunas ocasiones nos referiremos a las situaciones registradas usando la primera persona del singular o del plural.

## Bonaerense<sup>5</sup>

Presentamos brevemente algunas características de la universidad y del profesorado donde realizamos el trabajo de campo. Su fundación data de 1960, amparada por la “Ley Domingorena” que habilitó la creación de universidades de gestión privadas con el consecuente otorgamiento de títulos habilitantes en el país. Se crearon en aquel momento dos facultades, la de Derecho y Ciencias Sociales y la de Filosofía y Letras. Ésta incluía únicamente la creación de los Profesorados (y no las Licenciaturas) de Filosofía, Letras e Historia<sup>6</sup>. Desde entonces, la Universidad creció exponencialmente, teniendo hoy día once facultades y más de cien carreras. Se encuentra ubicada a dos cuadras de una de las estaciones del ex Ferrocarril Sarmiento más transitadas de la zona oeste del Conurbano Bonaerense.

En la Facultad de Filosofía y Letras se dictan en la actualidad las licenciaturas y profesorado en Psicología, Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras. Tienen un fuerte trabajo en las carreras humanísticas, ya que los estudiantes que cursan Filosofía, Letras e Historia comparten bastantes materias en los primeros años de la carrera. Los/as profesores/as de dichas carreras eran, en un principio, egresados/as de la Universidad de Buenos Aires. Hoy por hoy, debido al trabajo deliberado que se dieron en este sentido, la mayor cantidad de docentes son egresados/as de la propia Facultad.

Respecto al plan de estudios podemos decir que la carrera de Historia de esta Universidad – junto con otras disciplinas- adquiere el modelo “tradicional” donde las materias vinculadas con los saberes históricos cobran preponderancia en los primeros años y hacia el final del recorrido se van introduciendo escasas materias ligadas a saberes pedagógico-didácticos. La mayoría de los/as estudiantes están inscriptos/as en el Profesorado ya que al tener otras ofertas en el territorio ligadas al ejercicio de la enseñanza de Historia las autoridades de la Facultad decidieron que esta opción sea económicamente menos costosa que el trayecto de la Licenciatura.

El día que conozco a Matías<sup>7 8</sup>, que es también profesor de práctica en un instituto público de la zona, lo primero que menciona es el hecho de tener una única materia en la que se resuelven rápidamente distintas cuestiones ligadas a la enseñanza de la Historia. En la residencia tiene que introducir a las estudiantes a un ámbito desconocido como es la escuela desde una posición de futuras docentes y además ocuparse de la didáctica de la Historia. En este sentido es que expresa con preocupación “tengo que hacer todo en esta materia” a diferencia de los institutos donde las prácticas están presentes y se complejizan en los cuatro años de duración de la carrera, y asimismo, la didáctica de la disciplina tiene un espacio curricular propio. Al finalizar el año lectivo 2018, tuvimos una entrevista semi-estructurada y en profundidad donde pudo ampliar lo que significaba esa frase:

**Matías:** Y lo dificultoso es que en los terciarios la práctica como tal está diseminada en cuatro años. En cambio en [la Universidad] tengo que hacer lo que en el terciario se hace en cuatro años, acá hay que hacerlo en dos cuatrimestres. Por ejemplo, el día que fuimos a hacer una visita institucional eso es práctica 1, y nosotros lo hicimos en un rato. Muy difícil. Y después la práctica 2, la práctica 3 y la práctica 4 están todas condensadas en el segundo cuatrimestre de la Universidad. Entonces, mientras que otras instituciones tienen un proceso mucho más extendido

<sup>5</sup> Una versión anterior de este apartado se publicó en las VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/schedConf/presentations>

<sup>6</sup> Es importante tener en cuenta que por aquella época no existía ninguna otra institución que dicte la carrera de Profesorado para el nivel secundario en el distrito.

<sup>7</sup> Los nombres de autoridades, docentes y estudiantes fueron cambiados para preservar el anonimato.

<sup>8</sup> Es importante mencionar que Matías es graduado de la carrera de Historia de la universidad partícipe de esta investigación.

en el tiempo, en ésta Universidad todo se comprime incluyendo lo emocional, todo pasa muy rápido.

Es interesante cómo da cuenta de lo que implica el acompañamiento a estudiantes en estos espacios donde hay que trabajar en aspectos más simbólicos como son la seguridad frente a un curso, el manejo de situaciones inesperadas y demás cuestiones que tienen que ver con el ejercicio de la docencia y se alejan de los saberes tradicionalmente asociados a la Universidad, como son los teóricos. En los próximos apartados profundizaremos en dos sentidos. Por un lado, en los saberes que se tensionan especialmente en las residencias, y por el otro, en la novedad del acompañamiento del profesor de residencia para el ámbito universitario.

### Lo pedagógico-didáctico y lo disciplinar: saberes en tensión

Del currículum tradicional de las carreras universitarias que tienen profesorado ad hoc se desprende ciertos supuestos ligados a la preponderancia que tiene la disciplina en cuestión (en este caso, Historia) respecto a los saberes pedagógicos-didácticos ligados a la enseñanza de la misma. Dicha importancia se da en términos cuantificables, medibles en horas en un plan de estudios pero también en términos cualitativos, en referencia a los sentidos que le otorgan los sujetos. Anabel, la directora de la carrera, y Matías sostuvieron:

**Anabel:** Claro. Lo digo con absoluta honestidad... En general, quienes estudiamos Letras, Filosofía e Historia no lográbamos ver con claridad cuál era el sentido de la incorporación de estas materias [del profesorado] en nuestra formación independientemente de que nos nutren de herramientas que son fundamentales a la hora de pararnos en un aula.

**Matías:** Entonces, las materias pedagógicas no tienen un peso importante. Eso es un hecho. Ni en ésta Universidad ni en cualquiera. O sea siempre está la típica frase ¿no? “El universitario sabe qué enseñar pero no cómo y el del terciario sabe cómo enseñar pero no qué”. Pero es un perfil contradictorio ¿no? Es un perfil muy academicista, ligado a la innovación, pero con muchas inseguridades en la práctica por la poca cantidad de horas de práctica que tuvieron. O sea no es que el egresado va a salir 100% seguro, va a salir con miedo las primeras clases. En cambio, en el terciario público, la solidez que te dieron cuatro años de práctica se notan cuando estás ejerciendo.

En el relato de Anabel podemos vislumbrar los sentidos que los/as cursantes le otorgan a las materias pedagógicas. En cambio, en el de Matías, se agrega una mirada que tiene que ver con estar a cargo de las residencias, conocer el circuito de los Institutos de Formación Docente y poder ver fortalezas y debilidades de la formación universitaria para el ejercicio de la docencia.

Al preguntarles a las estudiantes por su formación dieron cuenta de distancias entre la formación que tuvieron en la Universidad y la que conocen por allegados/as que estudian en los ISFD.

**Verónica:** Sí, yo con la formación que tenemos sí, uno está preparado. Está preparado porque la carrera te... Tenemos como profesores muy distintos, profesores con distintas miradas sobre la historia, entonces como que te abren un panorama muy amplio. Después lo que nos falta sí es un poco más el tema de la didáctica. Que eso va a haber que trabajarlo uno. En ese punto es donde uno se siente como más dudoso. Pero después lo que es el contenido histórico sí, uno se va seguro de la Universidad.

**Ana:** Entonces a veces ahí como que yo siento que yo sé mucho de historia pero cuando hablo con alguien de profesorado sé que sabe mucho más de didáctica. Entonces es como que son dos cosas que tendrían que ir más juntas, más didáctica pero manteniendo el contenido.

**Eliana:** Acá tenés muchas materias históricas, por ahí en terciarios hay más materias didácticas,

pedagógicas, que ahora entiendo que es una herramienta que está buena y te sirve. Pero, en ese momento [en que elegía dónde estudiar], como me encantaba la historia dije acá el enfoque es más histórico. Así que por eso.

Es interesante ver las representaciones que tienen de los ISFD cuando ninguna de ellas transitó por uno. Rescatamos que Eliana reconoce que al iniciar la carrera lo que la motivó a elegir la institución donde cursar tuvo que ver con el gusto por la Historia y la cantidad de materias disciplinares que tenía la Universidad. En cambio, cuando llega a la cursada de la residencia, se da cuenta de la importancia de la formación para la enseñanza de la Historia ya que siempre se proyectó como docente. Como sostiene Schön (1992), el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de “segunda categoría” y el privilegiado, es el académico. La universidad que estudiamos, como se observa, no escapa a estas consideraciones.

### Las clases y el profesor de residencia: un estilo distinto al académico

Este apartado pretende recuperar parte de las características de las residencias. Para ello, toma dos aspectos, a saber, la modalidad de las clases y el tipo de acompañamiento del profesor.

La modalidad de las clases de residencia aparece como una novedad que irrumpe la dinámica universitaria. La típica clase universitaria se basa en la centralidad de la figura docente, en ella el/la profesor/a hace uso de la exposición casi como único recurso, en donde desarrolla un tema, contrapone ideas y recomienda lecturas. Sin embargo, la residencia está estructurada de otra forma que consiste en una primera parte del año donde hay clases en el aula, y luego ese salón se transforma en una comunicación por otras vías con el/la profesor/a y en los encuentros cara a cara en las escuelas coformadoras para volver a reencontrarse en la Universidad para cerrar la materia. En las entrevistas realizadas a las estudiantes, se les consultó acerca de las diferencias que notaban entre una materia disciplinar de la carrera y la residencia, dos de ellas lo expresaron de la siguiente manera:

**Verónica:** La dinámica fue distinta en esta materia. Nosotros tuvimos como ese primer... Esa primera mitad de año donde íbamos a cursar todos los lunes. Y bueno, la segunda mitad donde ya no prácticamente no nos juntábamos, cada uno hacía el trabajo en su casa, nos juntábamos una vez cada tanto y el profesor nos corregía o nos preguntaba cómo íbamos. Entonces, esa dinámica era distinta.

**Eliana:** Eh, Matías era más conciso, nos daba una clase teórica sobre el tema, nos hacía hacer actividades en clase, ahí consultábamos las dudas, pero teníamos que hacer una planificación. Por ejemplo, tenemos tantas clases en el año, bueno, ver qué dar en cada clase, hay cosas viste que hay que acortar o que suprimir. Bueno, ¿con qué criterio lo hacés?, entonces era preguntar “Profe, ¿qué hago acá?”, “bueno, podés hacer esto”. O sino, él te preguntaba “¿Qué se te ocurre?”

Como describíamos más arriba, Verónica remarca las particularidades que asume la dimensión temporo-espacial en las residencias, el aula conserva o cambia sus contextos en distintos momentos del año. Asimismo, Eliana pone el acento en la modalidad de trabajo en clase basada en la consulta permanente al docente respecto de una tarea encomendada por él (en líneas generales, se trataba de ejercicios de análisis de manuales escolares, de búsqueda de fuentes, de planificación de micro-clases, etc.).

Sabemos que este tipo de trabajo en clase requiere del seguimiento constante de cada estudiante, incluyendo allí los distintos tipos de acompañamiento que cada sujeto requiere estando inserto en un contexto diferente dado por la escuela, el docente coformador y el curso que le haya tocado. Trayendo los postulados de Meirieu en su libro *Frankenstein Educador* se trata de un “*hacer con*”. Darle lugar al sujeto de la pedagogía diferencial requiere de “la pertinencia de cada uno de sus

métodos en función de las situaciones concretas que se le presentan” (Meirieu, 1998/2010: 108). Esto es una característica de las residencias en general (dado que fue advertido tanto en la Universidad como en el Instituto parte de esta investigación); sin embargo, en la primera denota una mayor distancia entre un tipo de asignatura y otro. Así lo expresan Matías, el docente, y Ana, otra de las estudiantes:

**Ana:** Matías en sus clases [de la otra materia que dicta, la disciplinar] hablaba un montón y en esto [en la residencia], había silencio. Cada uno haciendo sus cosas. Pero estaba ahí para poder preguntarle cosas.

**Matías:** Acá no, acá en realidad el profe es el académico pero a su vez es un tutor constante de lo que vos vayas haciendo. Y la dificultad es poder desandar al propio estudiante universitario de que el profe de práctica no está lejos sino todo lo contrario, está cerca.

La modalidad de trabajo, el tipo de tareas que se le exigen a los/as estudiantes demarca la posición que el/la docente adquiere en estas clases. La escena formativa corre de la centralidad del aula al docente, del monopolio del saber para que la dinámica esté mayormente dispuesta en torno al estudiante y al acompañamiento de éste en la construcción de su propio proyecto de enseñanza que despliega en la escuela coformadora. “*Quien enseña debe estar dispuesto a centrar sus actividades y sus intervenciones en el aprendizaje del estudiante, actuando como orientador, apoyo o facilitador*” (Davini, 2016: 145). Solemos asociar estas figuras a la pasividad, no obstante el trabajo de campo permitió advertir la tarea constante que implica para los/as docentes este tipo de dinámica, ya que requiere de una intermitente intervención.

### **El ¿círculo? universitario privado y las expectativas de inserción laboral de sus estudiantes**

En este apartado se abordan algunos supuestos de la literatura académica que tiene ya no el sistema universitario en general, sino el universitario privado en particular. Estos supuestos están ligados a las características cerradas de este circuito que comenzaría en una escuela privada, pasaría por una formación docente privada y culminaría en la inserción laboral de estos sujetos en una escuela similar en la que se educó. No es nuestro interés aquí sostener algunas afirmaciones sobre los profesados universitarios privados, sino más bien mostrar la necesidad que tenemos los/as que investigamos estos temas de desnaturalizar lo naturalizado. La perspectiva etnográfica busca justamente documentar la cotidianeidad para lograr cuestionar lo que se nos presenta como dado (Rockwell, 2009).

En este sentido, las formas de elegir escuelas coformadoras por parte de las instituciones pueden dar pistas para ver cómo se configuran, desde la formación de profesores/as, los vínculos con las trayectorias de sus estudiantes y las expectativas de inserción laboral de los/as mismos/as. Matías, que al momento de entrevistarlo llevaba solamente dos años a cargo de la residencia, nos comentaba que ambos años eligió escuelas privadas aunque de la primera a la segunda cambió por un estilo más actualizado según él a la realidad de las escuelas secundarias.

**Matías:** El año pasado fue en el [nombre del colegio], una comunidad muy particular, es un colegio muy grande. Muy abierta la directora, perfecto todo, el tema es que hay ciertas prácticas que no me cerraban, no porque no estaba de acuerdo sino porque no me parecían reales para la práctica de las chicas de la Universidad, como por ejemplo rezar antes de la clase. O pararse cuando entra un adulto. Que está todo bien, no hay problema, son hábitos y normas del colegio, pero me parece que en la educación media hoy que los alumnos se paren y se sienten cuando entra un adulto eso no existe en ningún lado. Entonces me pareció como una ficción que no estaba buena que las chicas se lleven.

Las formas de llegar a la escuela, al no haber requisitos puestos por la Universidad, no

difieren a los de cualquier otra institución que tenga profesorado. Generalmente, los/as profesores de residencia llegan a las escuelas por sus contactos docentes. Matías le agrega dos condiciones que tienen que ver con no ir a “sus” escuelas (en referencia a los lugares donde él es docente) y además ir a una sola escuela por la poca cantidad de estudiantes que tiene la cátedra. Asimismo, expresa que sus expectativas tienen que ver con presentar temas relacionados al trabajo docente (por ejemplo: estatuto docente e ingreso a la docencia) y a la vez, ofrecer una mirada más amplia del sistema educativo llevándolas a realizar la residencia en distintas escuelas conformadoras (para, según las palabras de Matías, “vivenciar privada-pública, confesional-laica, céntrico-periférico”).

Cuando entrevistamos a las estudiantes nos interesaba ver cómo habían sido sus trayectorias educativas previas, la elección del profesorado universitario y además, relevar el tipo de escuelas donde quisieran a futuro ejercer la docente. Respecto a las trayectorias, pudimos ver que dos provenían de escuelas privadas laicas y una de escuela estatal. Dos tienen padres y madres que completaron estudios primarios y/o secundarios. Solamente una tiene una madre que estudió profesorado de primaria y se desempeña hasta la actualidad como tal. Lo que visibilizó una primera cuestión: que no siempre el circuito universitario privado es sinónimo de estudiantes cuya familia ha accedido al nivel superior. Por último, al relevar las expectativas de inserción laboral, las estudiantes contestaron:

**Verónica –trayectoria estatal:** Uno quiere trabajar en la pública. Me parece que el desafío de poder ayudar o aportar algo a la sociedad está en la pública.

**Ana –trayectoria privada:** Prefiero las privadas. Más que nada por experiencia propia como alumna. Sí, escuelas privadas en algunas zonas particulares por lo menos para empezar, son zonas en las que yo estoy cómoda porque son donde pasé toda mi vida.

**Eliana –trayectoria privada:** Sí. Eh, las que consiga. Pero sí, me gustaría trabajar sobre todo en colegios del Estado. Me gustaría tener un acercamiento. Se manejan de otra manera. Me gustaría tomar horas en el Estado para saber y conocer cómo es.

Cuando relevamos tanto la trayectoria como las expectativas de inserción laboral de las estudiantes se dislocaron algunos supuestos respecto al circuito, a saber: que transitaban en su escolarización por la educación privada y que pretenden insertarse en escuelas del mismo tipo de gestión. Consideramos que éstas y otras experiencias de trabajo de campo permiten sacar a la luz la vigencia de ciertos prejuicios sostenidos desde la literatura académica respecto de las asociaciones que se hacen hacia los circuitos educativos sean éstos públicos o privados (Cerletti y Gessaghi, 2012)<sup>9</sup>. Al mismo tiempo, podemos ver que la “no intercambiabilidad” a la que se hacía referencia hacia algunos años para caracterizar la rigidez con la que se constituían los recorridos formativos de los/as estudiantes de la formación docente está en proceso de reconfiguración.

### 3. CONCLUSIONES

Nos propusimos con esta ponencia, a través de la caracterización de la escena de la residencia de un profesorado de Historia en una universidad privada, dar cuenta de cómo los modos de organización del trabajo académico persisten en sostener algunos postulados ya clásicos y tradicionales. A lo largo del escrito, pudimos vislumbrar dos cuestiones. Por un lado, la persistente

---

<sup>9</sup> Cabe destacar que --aunque no sea objeto de este trabajo-- dicha situación se repite en relación con los/as profesores. La docente de residencia del instituto público parte de esta indagación dicta clases en una universidad pública del conurbano y como ya mencionamos, Matías está a cargo de una de las prácticas docentes del mismo instituto público al que nos referimos.

reproducción de una displicencia por las materias que se encargan de la tarea de enseñar y la consecuente sentencia que esto conlleva como algunos postulados que suelen escucharse en las aulas universitarias que sostienen que con saber qué (la disciplina), no hace falta el saber cómo (enseñar). Por el otro, pretendimos dar cuenta, a pesar de lo poco representativo de la muestra, de que los sujetos de la educación privada no constituyen una población homogénea.

Consideramos, entonces, que habría que trabajar en tres aspectos. En primer lugar, los sujetos que toman decisiones en las universidades podrían comenzar sosteniendo lo que constituye una realidad en muchas instituciones: que en los carreras universitarias formamos mayormente a futuros/as profesores/as y que entonces, todas las materias (tengan un corte más disciplinar o más ligado a la enseñanza) están haciéndose cargo de la formación docente. Un segundo aspecto a considerar que atañe no solo a autoridades de instituciones formación docente sino también a funcionarios de la cartera educativa tiene que ver con avanzar en proyectos que permitan la articulación entre instituciones que forman docentes y escuelas cofomadoras para que las prácticas y residencias no dependan siempre de los contactos que puedan tener los/as profesores de residencia. Y por último, esbozamos una invitación en dirección a los/as que investigamos estos temas (que solemos también dar clase en materias que forman para el profesorado) para construir miradas menos homogeneizantes de los sujetos que se forman en la educación privada que no significan transformar las posiciones que sostenemos sobre el circuito de universidades privadas.

## BIBLIOGRAFÍA

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (Comp.) La Ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO.

Cerletti, L. y Gessaghi, V. (2012). Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad. Discusiones a partir del enfoque etnográfico. Revista PUBLICAR. 10, (13), pp. 31-48.

Davini, M. C. 2015. La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós. Caps. 2 y 3.

Meirieu, P. (1998/2010). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.