

TRAYECTORIAS Y CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Ana M. Patricia Merlo
Universidad Nacional de Tucumán
pmerlo@filo.unt.edu.ar

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.

En este análisis, encarado desde una perspectiva cualitativa, se indaga en las particulares historias escolares y personales de dos jóvenes pertenecientes al sector social definido como medio-bajo que cursan el Profesorado de Educación Inicial 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 las alumnas, dejando huellas en la autoestima de las estudiantes y en la construcción de su identidad como docente.

Se parte del supuesto que a la trayectoria personal y escolar de las estudiantes conjugadas con las características organizativas de las instituciones formadoras, 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 alumnos, dejando marcas en la construcción de la identidad docente, toda vez que los estudiantes naturalizan las situaciones escolares vividas.

Las trayectorias escolares

Tomada en sentido amplio, la idea de trayectoria escolar nos permite reconstruir la historia personal, escolar y social de las estudiantes. Kaplan y Fainsod 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:

- la trayectoria es **un resultado** de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades que le presenta una institución como la escuela;

- 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.

M. y L. tienen actualmente (2006) 27 años. Cursaron la primaria y la secundaria en escuelas de barrios tradicionalmente de clase media baja y baja, actualmente cercados por cordones de miseria.

Aunque las situaciones familiares son diferentes, las socioeconómicas son similares en el momento de cursado de la carrera: ambas trabajan y costean sus estudios.

En el caso de M., las circunstancias familiares (muerte del padre) la obligan –en el transcurso del secundario- a mudarse con su abuela, y cambiar de escuela, pasa de una pública de escaso prestigio a un colegio privado de los que están signados como “de repetidores”. Termina el colegio mientras trabaja en una guardería infantil y le pagan con “*el plan*”, hasta que en este establecimiento le comunican que debe compartir este ingreso con otra persona, obligándola a renunciar. Estudia a la noche en un Instituto de Computación y a la siesta concurre a la Facultad de Psicología. Termina el curso de computación y sigue estudiando psicología. En el año 1998, “*aprovechando los paros en la universidad*” se va a Buenos Aires por dos meses con su abuela. Cuando vuelve, se da cuenta que quedó libre. Decide dejar transitoriamente la facultad y estudiar una “*carrera supuestamente más corta*” que tuviera alguna relación con psicología: “*mi meta era estudiar psicología con orientación o especialización en niños y jóvenes*”

Ingresa en el 2002 al Profesorado de Educación Inicial. Siempre con la idea de volver alguna vez a Psicología, comienza los estudios y cambia de trabajo, esta vez como niñera, “*pero hago de todo, cuido los chicos, las tareas de la casa y algunos trabajos para los cursos que hace ella*” (la patrona es docente y hace cursos de perfeccionamiento).

Se configura una situación de subempleo, ya que actúa simultáneamente como empleada doméstica, niñera, maestra particular y realiza trabajos académicos. A ello se suma el hecho de que la patrona se negó a “*blanquear*” su situación. Actualmente empezó con otro trabajo doméstico “*mejor pagado y con papeles*”, pero sin abandonar el anterior porque la unen lazos afectivos con los niños de la familia, y porque esta patrona le ha sugerido que podría influir en el logro de algún puesto de trabajo en el sistema educativo cuando se reciba. “*ella tiene cierto poder, tiene muchas relaciones...*”

En el 2004 se enfermó su abuela y dejó los estudios del profesorado para cuidarla. “*yo tendría que haber rendido todas las materias el anteaño pasado pero se enfermó mi abuela y yo soy su sostén...*” Continúa sus estudios, recursando las materias. Desde que ingresó al terciario, ha cursado en dos y hasta tres oportunidades algunas materias, ha perdido la regularidad y vuelto a cursar.

El motivo por el que persevera –ya abandonada la meta de estudiar Psicología- es que considera que esta carrera puede mejorar sus posibilidades de inserción laboral, no tanto en el sentido de ingreso como docente al sistema provincial, (es consciente de lo remoto de esta posibilidad) sino porque aprendió cosas útiles acerca de los niños, como tratarlos, atenderlos. Sus expectativas apuntan más a ingresar como niñera en el circuito de la clase media alta y alta donde piensa que las condiciones laborales son mejores. Se da cuenta que está todavía lejos de este objetivo: *“necesito terminar esta carrera, estoy cansada, estoy grande...”*

Si bien manifiesta conciencia de que los avatares de su vida personal están vinculados no sólo a sus decisiones sino que se entranan con factores familiares, económicos, sociales, en relación con su trayectoria escolar en la formación docente se considera como única responsable de lo que le ha sucedido en los 6 años. Es ella la que debe adaptarse al sistema y no el sistema a ella.

A la pregunta sobre si las condiciones institucionales y de dictado de las materias tiene alguna incidencia sobre su situación escolar, responde que los docentes no conocen su situación personal y aún conociéndola, no pueden hacerse cargo de la misma. Es ella la que debe encontrar el modo de resolver la situación. En este sentido, pareciera haberse cargo de un discurso del esfuerzo personal y del mérito como medio de alcanzar algunos objetivos, no puede verse a sí misma en un contexto social que también es determinante de su historia y en un modelo institucional que replica las condiciones de exclusión.

El caso de L. presenta algunas diferencias. Ella permanece con su familia nuclear durante todo el transcurso de su escolaridad y contribuye a la economía familiar colaborando en la atención de un negocio que les pertenece. Al salir del secundario, no sabe que hacer, *“no tenía una vocación definida”*, opta por estudiar una carrera universitaria con buenas perspectivas laborales: Ingeniería en sistemas. La cursa durante tres años, completa dos, pero abandona. Continúa colaborando en el negocio familiar. Reflexiona: *“mi verdadera vocación es el dibujo, la pintura, pero nunca lo veía como una carrera, siempre lo veía como que si estudiaba eso, me veía sentada ahí en la peatonal, una hippie más.”*

Tras dejar Ingeniería, ingresa en el 2001 a la formación docente a instancias de una amiga, para *“hacer una carrera corta, la hacía en 3 años, me recibía y listo, como me gusta más el maternal, yo pensaba poner un Jardín maternal”*. En 2006 sigue precursando materias de 2º año, muchas de las cuales regularizó con anterioridad, pero no se presentó a rendir en el plazo estipulado. A medida que el tiempo pasó, ha perdido el apoyo familiar para continuar los estudios, sobre todo porque les parece excesivo que una carrera como esta, le lleve tanto tiempo.

En la actualidad, por intermedio de un pariente, ha conseguido trabajo estable en una obra social, sin embargo siente también la necesidad de un cierre: *“lo que más me interesaría... por lo menos realizarme en esta parte, terminar, recibirme y bueno, después veré.”*

Sabe que también le quedan por lo menos dos años más, ya que este año no ha logrado regularizar una materia de segundo, por lo que debe recursarla nuevamente durante el 2007. L. confiesa que su principal dificultad radica en los exámenes orales. Suele retirarse momentos antes de rendir los finales porque no puede afrontar la situación, a pesar de haber estudiado la materia. Considera que su condición de recursante, es su responsabilidad, atribuye a la falta de estudio principalmente. Logra avanzar hacia la formación misma, planteando 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 visualizar una situación que presenta al menos dos aristas:

- una, que implica una 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.

Podemos 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. En un caso, el deseo inicial de obtener un título universitario, ha devenido conseguir una titulación que la habilite como “niñera de lujo”¹; en el otro caso la reducción-reconversión de las expectativas van desde los intentos de tener una profesión considerada muy rentable y actual, como sería la Ingeniería en Sistema (que implica una renuncia a lo que siente como su verdadera vocación: la pintura), pasando por la aspiración de “poner” un jardín maternal a la inserción en un trabajo no elegido y a un último anhelo resignado: “*por lo menos terminar esto*” .

Los factores contextuales en relación a las trayectorias

Si nos adentramos en el terreno de los **factores contextuales**, es necesario reconocer que los recorridos que desarrollan estas jóvenes, desde el egreso del secundario a la actualidad, tiene como marco el periodo 1996-2006. Etapa profundamente atravesada por el agravamiento de la crisis económica, social y cultural del país en los últimos 30 años.

M. y L. nacieron a fines de los 70, sus vidas están sesgadas por las condiciones políticas y económicas instauradas durante la dictadura y continuadas por el menemismo. Como producto de estas políticas se ha generado una situación de vulnerabilidad que no es exclusiva de los jóvenes, sino que afecta al conjunto de la población cuya fuente de ingresos se centraba en trabajos de relación de dependencia, ya sea con el estado o con empresas privadas. Siendo los principales

¹ Informe Lugones, 1903.

damnificados del contexto de exclusión creado por las políticas neoliberales han sido los grupos familiares conformados de manera tradicional: padre-sostén del hogar, madre-ama de casa. Se trata de un modelo familiar tradicional clase media-media y media-baja que mantenía expectativas en la educación de sus hijos, como posibilidad de ascenso social. Estas expectativas que se determinan como “clima educativo”, explican en este caso particular y en la generalidad de la población joven de hogares de bajos ingresos, el aumento de la tasa de escolarización, en la medida que implica la persistencia de la confianza en la educación como medio de movilidad intergeneracional. En ambos casos, en el pasaje del estado de bienestar al neoliberal, se puede observar el *intento* de replicar en sus decisiones el supuesto que enunciamos. Se trata de un intento atravesado por múltiples marchas y contramarchas que van poniendo en duda la efectividad-realidad del supuesto mismo.

Por otro lado, entre los factores contextuales cabe una reflexión acerca de algunas representaciones que influyen en las decisiones que toman ambas jóvenes. Ubicadas en estructuras familiares bastante tradicionales y conservadoras, que se manifiestan:

En el caso de M., en el modelo de supervivencia familiar asentado sobre los ingresos del padre, que tiene un efecto fuertemente desintegrador sobre la familia al morir éste, obligando a las mujeres (madre e hija mayor) a buscar trabajos de tipo doméstico. La necesidad de generar ingresos, no sólo disminuye sus posibilidades de ascenso social por medio de la educación al restarle tiempo a los estudios, sino que refuerza la índole “femenina y aún doméstica” de la orientación elegida.

En el caso de L., la mirada sobre lo admitido y lo “mal visto” por su grupo social y familiar llega a obturar el desarrollo de lo que ella siente como su “verdadera vocación”. El prejuicio sobre el arte, los artistas y las posibilidades de vivir de esto, la lleva a ensayar otros trayectos. Descarta la Ingeniería en sistemas y opta por la docencia en Educación Inicial, con la creencia que de este modo resolvería rápida y apropiadamente la cuestión de tener un título que habilite para el trabajo, en este caso autónomo, ya que se imagina otra posibilidad: *“Yo decía: poner un maternal y listo.”* Aquí también aparece un énfasis en la índole doméstica de la tarea: *“por sobre enseñar en el jardín de infantes o esto del nivel inicial,... a mí me interesa el maternal.”*

Como podemos ver, en la elección de la carrera que trabajamos –Profesorado de Educación Inicial- operan también las representaciones sociales acerca de la misma: por un lado, la idea de que se trata de una carrera corta y fácil; y por otro lado, la expectativa de una inserción laboral más o menos rápida, y si no rápida, al menos segura.

Los factores escolares: la organización

Una mirada rápida a los **factores escolares** que actúan como obstaculizadores del recorrido y van creando cierta estigmatización de las jóvenes en condiciones similares, es necesario recordar las características organizativas y curriculares en las que se da formación

docente. En la institución que nos ocupa, la Formación Docente comparte, en un turno diferente, los espacios con los otros niveles: EGB1, 2, 3 y Polimodal. Las aulas y el mobiliario están dispuestos de tal manera y tienen unas características que permiten tanto el trabajo de niños de 6 años como de 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 no existe la condición de alumno libre, 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.

En síntesis y en términos generales podemos señalar para la formación docente una serie de rasgos característicos que parecen operar como frenos de la trayectoria estudiantil: - 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 prevén como única posibilidad la de alumno regular y por ende supone el recursado en las mismas condiciones, con los mismos contenidos y docentes como única posibilidad de continuidad de los estudios, lo que 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. Sin embargo, es necesario reconocer que lo que realmente necesitamos es un sistema de producción y empleo que no entrapa 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.”*

Lo que es posible notar, en los casos que trabajamos, es este carácter cambiante y sujeto a múltiples factores que presentan las trayectorias escolares y personales de los jóvenes en la actualidad. En el caso particular de estas estudiantes también es necesario apuntar 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.)
- Articular sistemas de apoyo, que incluyan tanto tutorías docentes como estudiantiles.
- Profundizar en el conocimiento acerca 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 inclusión de estas carreras en un sistema de BECAS, que posibilite la dedicación de mayor cantidad de horas a los estudios.
- 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, mejora de la formación.

Bibliografía

- DAVINI, M. C., ALLIAUD, A. (1995) *Los maestros del Siglo XXI* Miño y Dávila Editores, Bs. As. Argentina.
- EUROPEAN GROUP FOR INTEGRATED SOCIAL RESEARCH (EGRIS) (2000) “¿Trayectorias encauzadas o no encauzadas? Conceptos teóricos y perspectivas que surgen del análisis comparativo”, en Propuesta Educativa, N° 23, FLACSO Argentina
- BRITO, A. ; PINKASZ, D. (2006) Propuestas institucionales para la atención de trayectorias escolares. Dipl. en Currículum y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.
- DAVINI, M.C. (1998) *El currículum de Formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- GOJMAN, S. ZELMANOVICH, P.: (2006) *Propuestas para el aula. Atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares*. Dipl. en Curríc. y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.
- KAPLAN, C. – FAINSOD, P. (2006) *Escuelas y docentes frente a trayectorias sociales y escolares*. Dipl. en Currículum y prácticas en Contexto. Flacso virtual
- MORGADE, G. (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la Escuela Primaria*. Cuadernos de Investigación N° 12, IICE, F.F.y L., UBA, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- SIEMPRO - Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales, Serie Encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de vida: N° 7: *Educación y desigualdad: la distribución de los recursos educativos en hogares y población* , Abril 2001.
- TAMARIT, J. (Director) (2002) *El sentido común del maestro*. Miño y Dávila. U.N. de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- TENTI FANFANI, E. (19) El oficio de maestro. Contradicciones iniciales. En: Alliaud y Duschatzky (comp.) (1992) MAESTROS. *Formación, práctica y transformación escolar*. Mino y Dávila Editores, Buenos Aires.