FUTUROS MAESTROS Y REPRESENTACIONES SOCIALES PRESENTES[1].

Silvia Baudry
María José Draghi

Ubicación de la problemática en la que se localiza la investigación.

Uno de los lugares más críticos que presenta la formación docente en los I.S.F.D. es el referido a la etapa final de la práctica docente, es decir: la residencia. Allí es donde se expresan las formas particulares que adquiere en cada alumno el impacto de las experiencias obtenidas en el campo educativo y social más amplio.

En este proyecto nuestro foco está centrado en el análisis de la formación en las prácticas situadas en las escuelas destino en la etapa final de la formación inicial, esto es, el *período de residencia*.

Consideramos clave el período de Residencias porque, como dice María Cristina Davini, "(...) en él, los sujetos desarrollan en la acción el doble proceso de enseñar y aprender a ser maestros y construyen estrategias cognitivas, valorativas y prácticas que delinean su trayectoria posterior".[2]

Creemos además que el docente, experto o novato, es un sujeto histórico-psicológico, que conjuga en la definición y evaluación de su práctica, entre otros, historia personal, conocimientos, representaciones, sentimientos, actitudes, valores. Construye a lo largo de la vida individual una serie de *representaciones*[3] que lo llevan a asumir la tarea docente y a enfrentarse a ella de una manera particular. Elabora a partir de esas representaciones una toma de posición ante la cultura escolar o cultura del trabajo docente que orienta su pensamiento, percepción y acción de una manera singular.

---

[1] Localización de la investigación: Distrito Brandsen
Nivel en estudio: Período de residencia del Profesorado en EGB1 y 2.
Términos Claves: Práctica docente/ Representaciones / Cultura escolar/ Cotidianeidad / Prácticas pedagógicas/ Gramática escolar.
[2] Davini, M.C. coord..(2002)
[3] Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Buenos Aires, Paidos.

Entendemos que la noción de *representación social* es nodal en nuestro proyecto, en tanto una representación social no es una opinión momentánea y fragmentada, sino una construcción en torno a determinado aspecto del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Dicha representación permite captar las estructuras internalizadas de creencias, valores y normas de un grupo social sobre diversos aspectos de la vida cotidiana.

De acuerdo con Moscovici, las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que producen una doble función. En primer lugar, permiten el establecimiento de un orden que posibilita a los individuos orientarse en el mundo material y social, y manejarse en él. En segundo lugar, permiten que se establezca una comunicación entre los miembros de un grupo en la medida en que proveen códigos de intercambio social para nombrar y clasificar sin ambigüedad varios aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. En cierta forma, el estudio de las representaciones sociales intenta comprender cómo "teorizan" o "hablan" las personas sobre sus experiencias y cómo esas teorías permiten la construcción de la realidad y determinan su conducta.

Siguiendo a María Teresa Sirvent[4] agregamos que "el conjunto de representaciones de los sectores populares, al mismo tiempo que permite la orientación en el mundo, puede inhibir la elaboración de proyectos de transformación social".

El proyecto busca entonces explorar: cuáles son las *conceptualizaciones de docente y práctica pedagógica* que se perfilan en el imaginario de los residentes y a su vez, cuáles son los supuestos básicos subyacentes de las representaciones identificadas.

[4] Sirvent, M.T.(1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos.* Bs. As. Miño y Dávila.

¿Quiénes forman a los futuros maestros?

Tradición y formación.

Nuestra indagación partió de preguntarnos quiénes son los que acompañan al residente en este período de formación.

La residencia es un período de transición que posibilita o no ligar, actualizar y resignificar los mandatos propios de la profesión.
Los futuros docentes transitan este período acompañados por dos figuras que ejercerán un *doble tutelaje*[5]: su profesor/a y el maestro de grado.
El primero, les abre las puertas para salir del profesorado e ingresar a la escuela y el segundo, los recibe en el aula, donde se instalarán durante un tiempo.

Según Poliak y Loyola se establece entre estos actores una particular situación comunicativa que es básicamente *educativa*: dos actores habilitados, con formación, conocimiento de determinado campo y trayectoria en el desempeño, transmiten un saber y un saber hacer, a quien busca ingresar en él.

Creemos que en la situación concreta de práctica y residencia la mirada y sugerencia que aporta el maestro orientador es definitoria en términos de autorización y habilitación para la tarea. Por eso, a los fines de esta presentación decidimos centrar la mirada en el **maestro orientador** analizando las particularidades que tuvo y tiene su formación en los modelos históricos de docencia que impactaron sobre la formación de educadores en nuestro país.

Nos preguntamos entonces: ¿cuál es el modelo dominante en las prácticas discursivas escolares?

[5] Loyola,C. y Poliak, N. 2002.

La formación docente según Davini[6] se puede considerar como marcada por "tradiciones" o "modelos", por formas de pensar y actuar, que "construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.*[7]

Estas diferentes tradiciones, que poseen visiones diversas acerca de la formación y tarea docente conviven actualmente, y se manifiestan claramente en las prácticas escolares de los docentes a cargo de la formación de maestros.

A modo ilustrativo y por su relevancia en la formación vamos a mencionar las siguientes:

- El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio;
- La tradición normalizadora-disciplinadora;
- La tradición academicista;
- El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista;
- La concepción personalista o humanista;
- El enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.[8]

Cada una de estas tradiciones conlleva sus propias visiones de la tarea docente, y vehiculiza por lo tanto concepciones acerca de la formación. Constituyen el trasfondo cultural del quehacer docente: "están operando, en general insuficientemente explicitadas, en buena parte de las opciones acerca de la formación que toman los formadores cuando programan su actividad, los políticos cuando conciben estrategias de cambio para el subsistema y los especialistas cuando debaten las diversas cuestiones que hoy permanecen controvertidas en la formación".[9]

---

[6] Davini, C. 1995.
[7] Otros autores engloban estos modelos bajo la categoría de "imaginario pedagógico" (Puiggrós,A. 1990)
[8] Diker, G.;Terigi, F. 1997
[9] Diker, G.;Terigi, F. 1997

Los analistas europeos (por ejemplo, Pérez Gómez., 1993 Rodríguez. Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) coinciden en identificar los tres primeros como característicos del desarrollo modélico de la formación docente. Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz agregan la cuarta concepción. Para el contexto específicamente latinoamericano, Davini reconoce la tradición eficientista, pero con respecto al enfoque hermenéutico-participativo señala que se trata de tendencias no consolidadas en la región, que en todo caso pueden plantearse como caminos alternativos (Davini, 1995). En cambio, encuentra en la tradición normalizadora- disciplinadora y en la tradición academicista dos modelos más bien característicos de América latina.

El modelo que más fuerte impacto tuvo sobre la formación de maestros en nuestro país es el modelo de formación normalista que delineó, sostuvo y sostiene gran parte de la formación docente.

Esta tradición está directamente vinculada a la conformación de las Escuelas Normales, que configuraron el sistema educativo argentino.

Conformado a partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales (desde 1870 hasta 1970), se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. Se configuró como una corriente político-pedagógica que se articuló con el proyecto de construcción de una Argentina moderna- El normalismo organizó la ínstitucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicado en el lugar de ser el principal dispensador de los valores que estaban configurando el Estado Nación que nacía.

El Estado argentino intentó constituir por esta vía y por la habilitación para la enseñanza un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar.[10] Tal propósito estaba atado como proyecto y

[10] Los datos disponibles indican que el transito hacia la consolidación de este cuerpo en el magisterio argentino fue trabajoso. Hasta comienzos del siglo XX la mayoría de los docentes de las escuelas elementales de la provincia habían

dispositivo institucional a la escuela primaria común sarmientina. La Escuela Normal de Paraná - fundada en 1870, la primera que se creó en su tipo - constituyó una fundación en muchos sentidos para la pedagogía argentina, así como para las prácticas político-pedagógicas; por supuesto, fue particularmente fundante para la formación de los maestros argentinos[11] , imprimiéndole una modalidad que perduró - con cambios y conflictos - durante un siglo.

Estas medidas diseñadas desde el Estado pueden ser consideradas como intentos por constituir al magisterio en una profesión, en tanto estrategia de legitimación del trabajo de enseñar y, consiguientemente, de la autoridad estatal en materia de regulación de la educación.

Es así que esta cultura, fuertemente escolarizada fue convirtiéndose en hegemónica en las instituciones que formaban para la docencia (excluyendo a las universitarias): cuestiones tales como la organización de la entrada y la salida, los recreos, la disciplina, la disposición del aula, el uso del tiempo y el espacio, las prácticas de evaluación, fueron elementos que el colegio secundario tomó de la cultura normalista hegemónica y no de los pulpitos universitarios de los cuales formaba parte en la estructura tradicional.[12]

El formato del modelo normalizador fue de carácter instrumental ligado a un saber-hacer, al manejo de rutinas y materiales escolares, con énfasis en la formación moral y práctica de los enseñantes, considerados como portadores de conocimientos para desempeñar el trabajo escolar airosamente: socializar, disciplinar, ofrecer saberes básicos.

---

recibido autorización del Consejo General para el ejercicio de la docencia, pero no se trataba de maestros egresados de Escuelas Normales.
"Para tener una idea del punto de partida tengamos en cuenta que en 1876, de los 531 maestros ejerciendo en la provincia, menos de la mitad tenían título (...)" De acuerdo con el trabajo elaborado por Pinkasz, sobre la base de las memorias de la Dirección General de Escuelas de 1882 y 1883, eran docentes sin diploma en esos años entre el 57 y el 60%. Véase: PINKASZ, Daniel (2001) "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires." En PUIGGRÓS, Adriana (dir.) La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945), Editorial Galerna. Buenos Aires, pp. 39 y siguientes.

[11] Distintos trabajos permiten sostener que la Escuela Normal no solo fue un ámbito privilegiado de formación del magisterio, sino también del cuerpo de agentes de administración del sistema educativo (directores, inspectores y funcionarios). Véase, entre otros: MARENGO, Roberto (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en PUIGGRÓS, Adriana (comp.) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna. Buenos Aires.

[12] Birgin y Pineau, 1999.

Asimismo, con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que empiezan a ser incorporados en esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina, en particular, encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un significativo mejoramiento del acceso al capital cultural así como al mundo del trabajo[13]. Los alumnos de las escuelas normales no sólo debían ser difusores de cultura por los saberes que adquirían, sino que debían ser un modelo de conducta y todos estos aspectos estaban sujetos a control.

Esta tradición normalizadora está fuertemente ligada a la llamada "vocación", al "apostolado" que se le asigna al rol docente.
Así como en el ámbito religioso el término "vocación" adquiere sentido como el 'llamado divino' a cumplir una misión, en el contexto normalista de fines del siglo pasado, el Estado 'llama' a los maestros a la misión de construir la nación. Mientras en la cultura religiosa Cristo es identificado como 'Maestro' y 'buen pastor' que trae la salvación, el maestro, el'buen maestro', viene a salvar de la barbarie y la disgregación por medio de la formación del ciudadano.

Asimismo, el proceso de estatización de la educación implicó la prescripción de reglas para el ingreso a la carrera docente y consecuentemente la asignación de un salario.

En la indagación que se realizó con los alumnos residentes sobre las intervenciones que realizan los docentes a cargo del grado, estos rasgos que delinearon al docente normalista, aparecen en mayor o menor medida.

Esto también se puede observar en la tendencia que hay a modelizar, a tener por parte de los profesores de práctica acciones de entrega personal

[13] Existen muchos trabajos que hacen foco en la feminización del trabajo docente, y en el proceso de conformación de una fuerza de trabajo docente económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad decimonónica. En sus artículos de los primeros números del Monitor de la Educación Común, Sarmiento recomendaba a los funcionarios de las provincias la contratación de mujeres para el cargo de maestras, como modo de abaratar los costos y mejorar el aprovechamiento de las subvenciones nacionales para el sostenimiento de la educación primaria.

en relación a, por ejemplo, la cantidad de alumnos a acompañar en sus prácticas. A la mirada maternal por sobre la mirada profesional de dichas prácticas.

Algunos datos sociodemográficos.

En nuestra preocupación por saber quiénes son los docentes que acompañan a los residentes en las escuelas destino –esto es: "los maestros orientadores" – rastreamos algunos datos estadísticos que nos permitieron ilustrar la situación a nivel nacional.

Andrea Alliaud comenta que según el *censo docente de 1994* la composición de los formadores "tenía algunas características que los asimilaban a lo que es el magisterio de primaria.

A nivel nacional predominaban las mujeres en una proporción mucho más alta que en el nivel medio, un 60 % formados en el nivel superior no universitario, es decir sin títulos universitarios.

El censo nacional docente que se realizó a fines de 2004, reveló que las mujeres son mayoría en todos los niveles de enseñanza: ocho de cada diez docentes son mujeres, aunque la presencia masculina aumenta en los niveles más altos del sistema. Mientras que en el nivel inicial más del 90 por ciento de los cargos están cubiertos por mujeres, en el nivel no universitario de formación técnico-profesional, la relación es casi 50 a 50.

En comparación con los resultados obtenidos en 1994, el último Censo mostró en los planteles docentes una estructura de edades más envejecida: el promedio es de 41 años. Este envejecimiento puede explicarse sobre la base de dos fenómenos. En principio, en aquellas jurisdicciones donde la matrícula de alumnos no creció significativamente, tampoco aumentó el número de vacantes -que permitiría a educadores más jóvenes el ingreso al sistema- y los mayores se estabilizaron en sus puestos.

También con respecto a los resultados del relevamiento de 1994, el Censo Nacional Docente 2004 señaló que los docentes argentinos mejoraron su nivel de formación: el 76,7 por ciento completaron estudios superiores.

Resulta significativo, asimismo, señalar que todos los docentes tienen un mayor nivel de formación que sus padres: un 76,7 por ciento completaron estudios superiores, contra el 13,8 de los progenitores en igual situación.

Más del 65 por ciento de los docentes al frente de cursos tienen formación pedagógica, con excepción de quienes se desempeñan en el nivel no universitario de formación técnico-profesional (47,8 por ciento).

Del mismo modo, en todos los niveles se observa una asistencia a cursos de capacitación (de 40 o más horas presenciales) que supera el 50 por ciento, y llega a más del 70 por ciento en el caso de los niveles inicial y primario/EGB 1 y 2.[14]

¿Cómo se aprende a ser maestro?

Como señalamos al principio, la perspectiva que aquí proponemos es pensar la formación como un camino que se inscribe en determinadas tradiciones y experiencias sociales e individuales.
Por eso nos preguntamos, como dice el título, ¿Cómo se aprende a ser maestro?
Más allá de las respuestas obvias que pueden proponerse como respuesta a este interrogante, nos interesó indagar en las múltiples fases que intervienen en la educación de los docentes.

Así visualizamos diferentes ámbitos institucionales que forman a los docentes en cuanto ambientes de modelación de prácticas y de

[14] Fuente: Censo Nacional Docente 2004- Dirección Nacional de Información y Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

pensamiento, así como de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales.

La producción académica de los últimos años ha mostrado -a propósito de diferentes países" que el ambiente organizacional y pedagógico, tiene un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes. Esto no se refiere a las instancias de perfeccionamiento en servicio sino, a todo el proceso de aprendizaje implícito e informal que ocurre en el marco de la escuela, cuando comienza su etapa laboral.

Siguiendo a Davini (1995), se destaca que habitualmente se visualizan centralmente dos fases de la formación:

- La preparación inicial o de grado en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio;

- La socialización profesional que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente; es donde, el docente aprende las "reglas" del oficio.

Sin embargo, existe otra fase que suele tenerse en cuenta en menor medida, al pensar el proceso de la formación.
Ella es la relativa a la biografía escolar, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Se trata de perspectivas internalizadas a lo largo de la historia escolar, como saberes adquiridos orientan en buena medida la asunción del rol docente.

El ámbito escolar ejerce su poder socializador desde mucho antes que el docente ingrese en su trabajo: su incidencia se retrotrae a la escolarización temprana que actúa como un "fondo de saber", que el estudiante (futuro docente) trae internalizado- Las prácticas científicas a las que adhirió el estudiante, pronto se olvidan frente al trabajo; también, ese fondo de saber suele alojar ideas conservadoras que aparecen con claridad en momentos de incertidumbre-

Pensar la formación docente como una trayectoria del sujeto en el campo de experiencias educativas que tienen comienzo en la propia biografía escolar nos permitió detenernos en el análisis del arraigo de la "cultura escolar", vivido como tal a lo largo de la historia personal, dado que, a diferencia de otros profesionales que generalmente inician su contacto con las prácticas laborales cuando se forman, los docentes habrían incorporado los modos de "ser maestros" desde las más tempranas vivencias del rol complementario de "alumnos".

De las fases mencionadas, la de formación inicial es la que mas ha estado sujeta a reformas y revisiones; sin embargo, al interior de las instituciones perviven rastros de formas estructurales fundantes, a modo de huellas, marcas indelebles que impactan sobre la socialización profesional y tienen un alto poder preformativo.

En este sentido, investigaciones recientes señalan *la infantilización, el isomorfismo, la endogamia y la gramática escolar* como características de las prácticas que las instituciones han cristalizado.

Nos detendremos a explicar brevemente en que consiste cada una de ellas.

En un trabajo reciente, Birgin y Pineau (1999) nos recuerdan que en la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades, y el colectivo "infancia" -y más tardíamente "juventud"- fue separado del de los adultos. Así, se aportó a la construcción de la especificidad de la infancia, diferenciándola de la adultez. Se construyó un sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal. Desde entonces, educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que llevó a una *infantilización* de todo aquel que, en cualquier circunstancia, ocupara el lugar de alumno (por ejemplo el adulto analfabeto, o, inclusive, el adulto que se forma para trabajar como docente). De ese modo, el dispositivo escolar de la modernidad construyó posiciones absolutas y distinguibles: docente y alumno.

El docente se presentó como lugar absoluto de saber, y el alumno -construido sobre el infante- no fue comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente, sino indefectiblemente como alguien que siempre será menor respecto del otro miembro de la díada.

Esto permitió la construcción de mecanismos disciplinarios de control y desvalorización. Cabe agregar, finalmente, que esta relación jerárquica se continúa en el marco laboral entre el docente y sus superiores, la propia denominación de "señorita" y -a veces- su vestimenta- Más adelante, los componentes vocacionales del normalismo se fueron entretejiendo con el modelo tecnocrático-efícientista y devinieron en un "compromiso técnico". La consolidación de la tradición efícientista, tampoco colaboró con el fortalecimiento de un proyecto socio-profesional transformador[15].

A lo que venimos describiendo debemos agregarle -como enfatizan los autores- la problemática de género, particularmente significativa en el caso de la docencia de nuestra región, que, -como ya señalamos- era y es, mayoritariamente, femenina.[16]

Este breve reconocimiento de la historia de nuestras concepciones no puede dejar de hacer referencia al normalismo, como matriz de pensamiento y acción que estuvo centralmente atado -como ya se dijo- a la escuela primaria. Su prédica fue triunfando en tanto que colegios e institutos de profesorado también fueron tomando crecientemente la forma escolar de la cultura normalista.

Es así que esta cultura, fuertemente escolarizada -más allá de importantes experiencias alternativas que también existieron", fue convirtiéndose en hegemónica en las diferentes instituciones que formaban para la docencia (excluyendo a las universitarias). La configuración histórica que

[15] Birgin y Pineau, 1999

[16] La feminización de la profesión docente estimuló también la infantilizactón. La mujer fue durante mucho tiempo un sujeto legalmente subordinado, con restringidos derechos legales, para asuntos comerciales, su acceso a la patria potestad de los hijos, etc. Así, si el discurso pedagógico infantilizaba a cualquiera que ocupase el lugar de alumno, otros discursos -como el legal- también reforzaban esta operación para el caso de las alumnas (Birgin y Pineau, 1999).

presentamos fraguó la gramática actual de las instituciones formadoras de docentes (es decir, las reglas básicas que gobiernan la cotidianeidad escotar y el aprendizaje de los estudiantes) como *isomórfíca* a la de la escuela para la que forman.

Esa gramática institucional construyó la posición de alumno del profesorado como ocupada exclusivamente por un niño, un infante, un adolescente, sin considerar la edad, las experiencias, los derechos, las responsabilidades que tenga en su vida cotidiana quien la ocupa concretamente. Nos interesa señalar que las continuidades en esa posición de niño, la construcción de la ecuación alumno=infante (que excluyen la consideración del nivel por el que transita o de las condiciones de quien la ocupa), tienen un alto poder formativo, también, en el futuro desempeño profesional docente.[17]

Otra de las características de las instituciones que estamos mencionando es la *endogamia*, ella describe procesos de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre esta y el contexto, con el consecuente aislamiento y fortalecimiento de lazos primarios: "la gran familia".

Esto se vincula también con la adquisición de actitudes defensivas en relación con los "embates" de la política y una actitud de desconfianza frente a otras instituciones. También, debe decirse, que muchas veces, los procesos autoritarios llevaron a un proceso de supervivencia y aislamiento institucionales, en los que la endogamia funcionó como una capa protectora. Los gérmenes de la endogamia, también se pueden encontrar en el modelo normalista propiamente, ya que se basaba en la idea de la unidad académico-escolar. De ese modo, es posible encontrar historias de vida de docentes que se formaron desde la escuela inicial en la institución, se graduaron en ella y trabajaron en distintas instancias en ella.[18]

[17] Birgin y Pineau, 1999
[18] Davini, 1995

En cuanto al concepto de *gramática escolar*, es un desarrollo propuesto por los investigadores, David Tyack y Larry Cuban, en el estudio de una serie de reformas educativas impulsadas a lo largo de un extenso período. En un trabajo referido a las reformas educativas en los Estados Unidos durante los últimos diez años, Tyack y Cuban advierten sobre "el carácter a-histórico" de gran parte de los debates concernientes a las políticas educativas que intentaron plasmar dichas reformas.

Ese "carácter a-histórico", que supone la ausencia de una mirada retrospectiva, dicen ambos autores, es el que explica uno de los rasgos de las distintas reformas analizadas: su superficialidad. Esa superficialidad hace que sólo rocen» que se queden en la epidermis del núcleo básico de la acción educativa y desconozcan lo que ellos llaman "la gramática de la escuela".

La gramática de la escuela refiere al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; de reglas del Juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza, adaptar la sucesión de reformas planteadas desde el poder político y administrativo a las exigencias que se derivan de dicha "gramática", y transformarlas.

Hablar de gramática en esta dirección puede producir un cierto escepticismo sobre las posibilidades de los cambios educativos y sobre el poder de los maestros y profesores para modificar la práctica escolar. Sin embargo, la intención que conlleva este concepto no es esa. Con él se propone brindar un marco explicativo y de análisis para entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas son introducidas más o menos rápidamente a la vida escolar, cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio escolar y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

La gramática de las instituciones que reciben a los residentes emerge en los modos de incorporación de los futuros maestros y se legitima desde el lugar que la escuela le da a esos docentes que se forman. Esto es lo que se ha denominado una estructura isomórfica. Pareciera que, en la situación de práctica de la enseñanza, la posición de alumno y de adulto no son "mezclables". Así, ser alumno es ser niño, infante, sujeto ineducado, sin experiencia, sin saberes, sin autonomía, sin responsabilidad. Esta posición de infante se extiende a la concepción de aprendizaje, construyendo sujetos ahistóricos: las y los alumnos de profesorado aparecen como despojados de su presente (como adultos, ciudadanos, trabajadores) y de su pasado (se desconoce su experiencia y saberes construidos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la propia escolarización). Ese "despojamiento" es una continuidad que fortalece el vinculo pedagógico tradicional, donde el docente es el que sabe y el alumno el que no en términos absolutos.

Si bien en toda relación educativa hay necesariamente asimetrías que tienen que ver con la transmisión de saberes, en el caso al que nos estamos refiriendo éstas tienden a fijarse y absolutizarse, por lo que terminan convirtiéndose en el único tipo de vinculo pedagógico posible. A su vez, esta asimetría se traslada al resto de las relaciones que se establecen en la institución (políticas, personales, organizativas, etc.).

Estas características se ven acentuadas por el hecho de que los que enseñan se formaron y ejercerán su tarea en instituciones isomórfícas a las de su propia trayectoria escolar, solo que invirtiendo la posición de alumnos a docentes.

Según Birgin y Pineau, (1999), el saber que se transmite, muchas veces se presenta también como isomórfico, en tanto los alumnos del profesorado solo hacen en clase las mismas actividades que propondrán a sus alumnos cuando sean docentes, sin que existan profundizaciones ni adecuaciones a su condición de adultez.

A partir de las particularidades detalladas debe notarse que las características de la gramática escolar incluyen el hecho de tener una gran permanencia y perdurabilidad. Por eso no se trata de un problema exclusivamente de plan de estudios u organigramas institucionales, sino de construcción de otros vínculos pedagógicos. Por eso muchas de las propuestas no alcanzan el impacto que parecen buscar; a veces, aunque las propuestas de planes de estudio quieren establecer otros modos de acceso al conocimiento, las propias culturas institucionales generan vínculos muy contrarios a efectos de que la formación se modifique profundamente.

El aprendizaje de la docencia en la Residencia.

Como decíamos al principio la residencia es un período de transición. Es una etapa de pasaje e intercambio entre distintas generaciones: el profesor de prácticas y el maestro de grado, en tanto interlocutores expertos pertenecientes a y representantes de distintas instituciones, deben "pasar" el saber considerado valioso para ejercer la tarea, al futuro docente.

Como toda etapa de pasaje y de transición entre generaciones supone lugares diferenciados para cada uno de los actores del mismo en términos de transmisión y autorización, en este caso del saber pedagógico y su uso.

La *asimetría* que caracteriza la posición del residente en esta relación, en la mayoría de los casos, da cuenta de una diferencia generacional, de edad, donde – bajo el consabido esquema durkheimiano – las generaciones anteriores pasan el legado a las nuevas.

En este sentido, Jacques Hassoun, desde el psicoanálisis, aporta una nueva mirada sobre el concepto de transmisión: la ruptura que implica el aporte de lo propio, de la novedad que puede traer el recién llegado, necesita para expresarse, construir algo distinto, dar lugar a que aparezca lo nuevo, permitiendo el surgimiento de la diferencia, recreando el legado desde la impresión de una forma propia.

Sin embargo Carli (2001), retomando a Agambem repone la contradicción que expresa la transmisión en la educación: "La relación entre generaciones está siempre atravesada por la discontinuidad. Sin embargo en la educación, la relación entre generaciones connota una ilusión de continuidad", una aspiración de un lazo armónico que las va ligando, al que subyace la idea de eliminación de las diferencias".

La transmisión, en términos de filiación intergeneracional, interpela el trabajo docente y el de la formación de futuros docentes teniendo en cuenta que en tanto la filiación constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones, incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir: qué del pasado se transmite, qué herencia.

A su vez, toda generación joven se constituye a partir de una diferencia, pero una diferencia que se modula luego de una toma de posición más o menos explícita, condescendiente, contestataria o indiferente, frente a lo recibido de la generación anterior.

Transmitir la cultura es una de las tareas centrales de la educación y de la escuela. Puede decirse que esta última emerge como institución social especializada cuando la cultura a transmitir se complejiza (por ejemplo, a partir de la aparición de la escritura) y ya no resultan suficientes las formas de transmisión orales entre las generaciones para garantizar la continuidad de la vida social. Surge entonces un ámbito más reglamentado y específico donde esta transmisión se pauta, se estructura, se regula: la institución escolar.

Sin embargo Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.

Pese a esta centralidad, la idea de transmisión goza de poco prestigio en la discusión pedagógica actual y se aferra al esquema durkheimiano.

Para dar cuenta de la particular configuración de la transmisión en el espacio de la residencia, nos detuvimos a considerar las representaciones de los residentes sobre su inscripción en esta relación intergeneracional.

Las expresiones de los alumnos recopiladas expresan la tendencia a una transmisión ligada a parámetros tradicionales que buscan la continuidad y obstaculizan la posibilidad de abrir el espacio a la recreación e innovación.

Esta tendencia puede explicarse por algunas razones históricas que perviven en el presente de las prácticas de enseñanza en el espacio de la residencia.

Una de las razones históricas se observa, por ejemplo, en que el trato con los alumnos, la forma en que se organiza el tiempo o las tareas que se realizan tienden a guardar estrechas semejanzas con el nivel para el cual se prepara a los futuros docentes, situación que fue anteriormente explicada a través de las prácticas de infantilización institucional.

Una tarea aun pendiente es la indagación acerca de cuáles son los saberes que se consideran verdaderos en la transmisión entre residente, maestro orientador y profesor de práctica, y cuáles son los que quedan excluidos.

¿Quiénes son los futuros maestros?

Desde hace ya un tiempo, en las instituciones formadoras de docentes asistimos a la evidencia del recrudecimiento de las condiciones de vida y de trabajo de los estudiantes que tenemos a cargo.

Históricamente, se podría señalar que los aspirantes al magisterio provenían de sectores sociales heterogéneos. Un sector mayoritario estaba formado por las primeras generaciones de familias que lograban el acceso al nivel

medio de enseñanza a través de las escuelas normales. Justamente, una de las motivaciones para la inclusión en el magisterio fue la perspectiva de la movilidad social ascendente, perspectiva de progreso que por otra parte impregnaba el imaginario social de la época. Los docentes fueron el ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad del ascenso social por medio de la educación. La interiorización de esta predica no sólo moldeo las prácticas sino que legitimó el trabajo pedagógico.[19]

En un trabajo reciente, Birgin (2000) relata como hoy el panorama muestra significativas diferencias. Se ha reducido la heterogeneidad de la población que accedía a las carreras de magisterio, con un peso creciente de los sectores más pobres y más empobrecidos.

Un indicador claro de esta situación es que, en un contexto en que se amplió la cobertura del nivel medio a partir de mediados de este siglo, grupos considerables de quienes hoy ingresan a la docencia constituyen la primera generación de la familia que llega al nivel medio o superior. Esto implica un "descenso social" relativo en los sectores que aspiran a trabajar en la docencia.

En los últimos años, asistimos a la construcción de nuevos procesos de regulación. Las dinámicas generales del mercado de trabajo regulan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente; el incremento de la precariedad del empleo ha generado motivaciones en relación al ingreso en la carrera docente así como el retorno de quienes no ejercían. Así, la docencia aparece como un puerto seguro. El empleo docente es un empleo crecientemente buscado ante la vulnerabilidad social producida por el desmoronamiento de la condición salarial y, fundamentalmente, de la protección social que ella incluía[20].

Se configura allí una resignificación de las motivaciones "vocacionales" para la tarea docente (apostolado, voluntarismo, optimismo pedagógico) y su

[19] Pineau, P. 1997

[20] Castel, R. 1996

adecuación a los parámetros más generales que caracterizan la opción por cualquier empleo. Por ello, para las perspectivas de los aspirantes a la docencia, el trabajo ocupa un nuevo lugar, donde se reacomodan lo vocacional, lo redentor, lo laboral, el enseñar[21].

Además muchos de estos jóvenes se forman visualizando sólo determinados circuitos del sistema educativo como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. En algunos casos esto es vivenciado como un modo de "devolver" a su localidad las oportunidades recibidas pugnando porque las fronteras sociales no se configuren fronteras educativas[22].

En otros, porque es el único ámbito donde sienten que la distancia cultural que está a la base del vinculo pedagógico tradicional se mantiene y les hace posible su posición de enseñantes. Muchos de ellos no se sienten capacitados para "enfrentar" otros entornos culturales que anticipan hostiles[23].

Si históricamente, a los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribían ciertas características (entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc.) que los constituían en sujetos con legitimidad para ocupar la posición docente. Hoy se están construyendo nuevas clasificaciones. Con ellas, se rompen viejos esquemas clasifícatorios de la escuela republicana y se producen nuevos sujetos, nuevos límites y nuevos saberes.

Pero... ¿cuáles son sus representaciones?

En este apartado pretendemos reconstruir las percepciones de los alumnos en torno al período de residencia.

[21] Birgin, A. 1999
[22] Redondo,P. y Thisted, S, 1999
[23] Birgin, A. 2002

La información fue obtenida a partir de un protocolo de entrevista –que anexamos – suministrado a 18 alumnos residentes de la carrera del Profesorado en EGB1 y 2, compuesto por 32 preguntas.
En primer lugar recabamos algunos datos relativos al perfil sociodemográfico de los alumnos: Edad; Sexo; Estado civil; Hijos; Actividad laboral (remunerada o no); Vivienda (propia, alquilada o compartida); Apodo (a los fines de mantener el anonimato); Año de inicio de la carrera de Formación Docente; Escuela en que hizo la Residencia.

Además indagamos sobre los distintos aspectos que hacen a la residencia y a la trayectoria de los residentes como estudiantes. Los aspectos en que se dividió la entrevista fueron: La iniciación en la formación docente; durante la residencia en la escuela destino y una vez terminadas las prácticas de residencia en la escuela.

Con relación al perfil general de los residentes podemos decir que: los alumnas/os entrevistados egresaron en su mayoría de escuelas medias entre los años 1989 y 1999 solo dos de ellos egresaron en el 2002 y 2 en el 2003. Por ello es su elección por la carrera fue solo en dos casos inmediata a su egreso del nivel medio.

En cuanto a la condición laboral el 50% se encuentra desocupado y el restante 50% oscila entre empleos que van desde empleada de comercio a empleada doméstica (minoritariamente este último empleo) habiendo también dos alumnos encuestados que a la fecha ya se desempeñan como docentes.

Con respecto al apartado: *La iniciación en la formación docente*, encontramos que , en su gran mayoría mencionan como motivo de elección de la carrera que se trata de una carrera corta, con salida laboral, además de gustarles los niños.

Manifiestan que cursar la carrera no solo mantuvo sus expectativas respecto de la misma sino que además en algunos casos las superó.

Respecto de las posibilidades de articulación entre los diferentes campos disciplinares en el transcurso de sus cursadas las respuestas se acotan a dos áreas o algún tema en particular y otros prefieren no contestar.

Las instituciones escolares les fueron formalmente conocidas a través del instituto e informalmente por docentes en ejercicio, llamando la atención que no hayan hecho referencia a su propia biografía escolar como si se tratara de algún tipo de institución a la que hubieran ingresado por primera vez.

En la etapa previa a la residencia su atención se centró en observar en las escuelas destino: la cultura escolar, los roles de los actores de la comunidad educativa, el nivel educativo, el perfil del docente orientador y la distancia y contradicción que existe entre los que allí se dice y lo que realmente se hace.

Con relación al segundo apartado: *durante la residencia en la escuela destino,* algunos practicantes sintieron la presencia del maestro orientador y / o del profesor de práctica como instancias de control y otros en el otro extremo, como acompañamiento. Lo que es relevante destacar es que en esta etapa casi todos ellos recibieron como sugerencia de parte de los maestros la utilización de manuales como referencia bibliográfica para la organización de los proyectos de práctica.

En cuanto al tercer apartado, es decir *una vez terminadas las prácticas de residencia en la escuela,* los residentes reconocen no haber tenido acceso a ningún tipo de información institucional salvo alguna conversación informal con algún docente, lo que de alguna forma revela que se han sentido " extranjeros" en las diferentes escuelas.

Si dicen haber participado en los que llaman rituales institucionales: oración a la Bandera o Himno Nacional Argentino por ejemplo.

Fundamentalmente si bien ven su residencia como una instancia de aprendizaje lo que más importancia parecería tener es haberlas " cumplido"

y pensar que como docentes en actividad " ayudarían" y " orientarían" a los residentes para que " la pasen bien", seguramente este aspecto hace necesario pensar en que ¿subyace a estas consideraciones?

A modo de cierre y apertura

En este recorrido que hicimos pretendimos mostrar cuáles fueron los interrogantes que guiaron el proceso de análisis desde las categorías teóricas y desde el relevamiento empírico de las percepciones de los residentes.

La residencia es un espacio donde- como pretendimos mostrar -se produce el intercambio -y muchas veces la imposición- de los discursos y las prácticas de sujetos pertenecientes a distintas instituciones, tradiciones pedagógicas y generacionales.

Se configura allí un campo simbólico[24] de negociación y conflicto en el cual los sujetos desde sus distintas posiciones se encuentran atrapados en las restricciones de la cotidianeidad, en la resolución de las prerrogativas de lo que implica tomar decisiones sobre el accionar en el aula mediado por las relaciones intra e interinstitucionales.

Además, creemos que es allí donde se construye una *imagen futura de docente* tejida en el vínculo que se establece entre el residente, el maestro orientador, el profesor de práctica y la dinámica de la institución destino, por lo cual se hace imprescindible desentrañar ese diálogo para comprender las lógicas que subyacen a las identidades construidas en torno a la tarea de educar.

Es por ello que nuestra tarea de indagación no puede plantear una conclusión sino todo lo contrario. Los interrogantes que se abren a partir de

[24] Bourdieu, P. 1971.

esta primera búsqueda requieren un contraste con las primeras inserciones laborales de los egresados a la vida profesional. Estimamos que ese será nuestro próximo paso.

Bibliografía consultada

Alliaud, A. *"Los maestros y su historia- Apuntes para la reflexión"* en Rev. Argentina de Educación No 18 - Septiembre de 1992. Bs. As. AGCE.

Alliaud, A.*"El maestro va a la escuela"* en Rev. IICE No 14- agosto de 1999, Ed. Miño y Dávila.

Alliaud, A. y Duschatzky, L.(1992) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar,* Bs. As. Miño y Dávila.

Andreozzi, M. y Nicastro, S. *Profesión y modelos profesionales: la variable historia institucional.* Año IX Nº16 Revista argentina de educación. Bs. As. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1991.

Batallán,G. y García, F.: *La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar*, en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y Transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila/IICE,UBA,1992.

Batallan, G. *"La aproximación de la etnografía para la investigación educacional"* en Rev. IICE No 14-agosto de 1999. Ed. Miño y Dávila.

Bernstein, B.: *Clases, códigos y control II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal-Universitaria,1980.

Beyer, L. y Zeichner,K.: *La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción*, en Popkewitz, Th. (comp.), *Formación de profesorado*, Valencia, Universitat de Valencia, 1990.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Birgin, A. Pineau, P. (1999) "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente" en *Cuadernos de Educación*, serie Formación Docente Nº 2.

Bourdieu, P. (1971) *Campo de poder y campo intelectual*. Bs.As. Folios Ediciones.

Bourdieu, P. (1984) *La Distinción*. Bs.As. Folios Ediciones.

Carr, W. Y Kemmis, S. (1988)*"Teoría crítica de la enseñanza",* Barcelona, Ed. Martínez Roca.

Castel, R.(1997) *La metamorfosis de la cuestión social.* Buenos Aires, Paidós.

Davini, María Cristina (1991).: *Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano*, Revista Argentina de Educación, Nº 15.

Davini, M.C. *Formación y trabajo docente. Realidades y discursos en la década del 90.* Ano XII No. 21.Revista Argentina de Educación. Buenos Aires: AG.C.E., 1994.

Davini, M.C. (1997) *"La formación docente en cuestión: política y pedagogía".* Bs. As. Ed. Paidós.

Davini, M.C. coord..(2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs.As .Papers Editores.

Diker,G. Y Terigi.F. (1997) *"La formación de maestros y profesores; Hoja de ruta".* Bs. As. Ed. Paidós.

Edelstein, G. *"El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza: una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente"* en Rev. IICE No 17- diciembre de 2000, Ed. Miño y Dávila.

Escurra,A., Krotsch, P y De Lella, C.:: *Formación docente e innovación educativa*, Buenos Aires, Ideas-Aique, 1990.

Fernández Enguita, M.: *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI, 1990.

Filmus, Daniel, Miranda, Ana 1999 "América Latina y Argentina en los '90: mas educación, menos trabajo= mas desigualdad" En Filmus, Daniel (comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo.* Buenos Aires, Eudeba- Flacso. pp. 111-150.

Follari, R. (1993) *"Práctica educativa y rol docente".* Bs. As. REI, Aique grupo editor.

Furlan, A. y Remedi, E.: *Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y as prácticas formativas*, Rev. Forum universitario, México, STUNAM, Nº10, 1981.

Jackson, Philip (1999) *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires, Amorrortu editores.

Kaes, R. (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrortu, Bs. As.

Liston, P. y Zeichner, K.:*Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.

Loyola, C. Poliak, N. (2002) El residente en su laberinto, en Davini, M.C. *De aprendices a Maestros*, Buenos Aires, Papers editores.

Marengo, R. (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en PUIGGRÓS, Adriana (comp.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Buenos Aires, Paidos.

Pineau, P.(1997*) La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible.* Buenos Aires, FLACSO-CBC.

Pinkasz, D. (2001) "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires." En PUIGGRÓS, Adriana (dir.*) La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945),* Buenos Aires, Editorial Galerna.

Pogré, P. (1994) *La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos.* Bs. As. Paidós.

Popkewitz, Th. comp (1990), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Valencia, Universitat de Valencia,

Puiggrós, A., (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Bs. As. Galerna.

Sirvent, M.T.(1999) *Cultura Popular y participación social*. Madrid, Miño y Dávila editores.

Anexo

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FUTUROS MAESTROS – REPRESENTACIONES SOCIALES PRESENTES

Protocolo de entrevista a Residentes

Edad:

Sexo:

Estado civil (especificar si estás conviviendo con alguien o no):

Hijos:

Actividad laboral (especificar si es remunerada o no):

Vivienda (propia, alquilada o compartida):

Apodo (a los fines de mantener el anonimato):

Año en que iniciaste la carrera de Formación Docente:

Escuela en que hiciste la Residencia:

La iniciación en la formación docente:

1. ¿Por qué elegiste esta carrera?

2. Estas decisiones iniciales: ¿se mantuvieron o fueron variando con el desarrollo de tu formación? ¿Por qué?

3. ¿Qué materias o experiencias de la carrera ejercieron algún impacto positivo o negativo en tu formación?

4. ¿Qué posibilidades de articulación se dieron entre los diferentes campos disciplinarios? (especificar experiencias o actividades puntuales en alguna materia o entre materias)

5. ¿Dónde obtuviste conocimiento acerca de las instituciones escolares?

6. ¿Qué aspectos de la escuela y el aula se observan en la etapa previa a la práctica concreta?

Durante la residencia en la escuela destino:

7. ¿Quién tomó las decisiones sobre tu accionar en el aula? (mencionar los sujetos responsables, y explicar por qué)

8. ¿Quién o quienes orientaron tu práctica? (sólo fueron los profesores de práctica o intervinieron los maestros en servicio que reciben a los practicantes, ó incluso los directivos de las escuelas destino)

9. ¿Qué papel crees que cumplen o deberían cumplir los profesores de los espacios curriculares?

10. ¿Cuáles son los criterios de orientación que tuviste más presentes a la hora de practicar?

11. La maestra del grado: ¿estuvo presente mientras vos dabas las clases? ¿Cómo te hizo sentir esa situación?

12. ¿La maestra te daba consejos? ¿Cuáles?

13. ¿Cómo armaste tus planes de Clase? (Relátanos un poco)

14. ¿Con qué tipo de textos y materiales preparaste las clases de práctica?

15. Además de dar clase: ¿qué otras tareas debe realizar el practicante-residente?

16. La profesora de práctica: ¿Te observó muchas veces?

17. ¿Qué sentiste cuando te observó la profesora?

18. ¿Qué aspectos remarcaba después de las observaciones?

19. ¿Esas "marcaciones" las hacía en forma individual o colectiva?

20. ¿Cómo se monitorea (qué seguimiento se le da) al trabajo de la residencia? ¿tienen reuniones con el profesor de práctica? ¿Qué hace en esas reuniones?

Una vez terminadas las prácticas de residencia en la escuela:

21. ¿Qué aspectos de la práctica profesional aprendiste durante la residencia? (Positivos y negativos)

22. ¿Qué otras cosas aprendiste? (siempre tratá de marcar aspectos positivos y negativos, si los hubo)

23. ¿Qué cuestiones fueron las que más te preocuparon cuando iniciaste la actividad de práctica en la escuela?¿Con quién lo conversaste?

24. ¿Tuviste acceso a información institucional (comunicaciones de la Dirección general de Cultura y educación; internas; gremiales; reuniones de personal, padres, perfeccionamiento, etc.) durante tu permanencia en la escuela? ¿Por qué te parece que fue así?

25. ¿Qué rutinas o rituales crees que son imprescindibles en la escuela para su funcionamiento y cuáles podrían dejar de ser practicados? ¿Por qué?

26. ¿Qué cualidades o atributos debería tener un "buen docente" y cuáles no? ¿Por qué?

27. ¿En qué momentos crees que se aprended más en la escuela y cuándo menos? ¿Por qué?

28. ¿Con qué condiciones contextuales y de infraestructura (u otras) debería contar un maestro para poder enseñar?

29. ¿Qué diferencias encontrás entre la práctica de Residencia y las prácticas docentes de años anteriores?

30. ¿Para qué crees que sirve la escuela?

31. Por último: ¿qué dirías si el día de mañana, cuando estés ejerciendo como docente te piden que tengas en tu clase una practicante?

32. ¿Querés agregar algo más?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Título del proyecto: *Futuros maestros y representaciones sociales presentes*.
Localización de la investigación: Distrito Brandsen
Nivel en estudio: Período de residencia del Profesorado en EGB1 y 2.
Términos Claves: Práctica docente/ Representaciones / Cultura escolar/ Cotidianeidad / Prácticas pedagógicas/ Gramática escolar.
Integrantes del equipo: Silvia Baudry - María José Draghi

Ubicación de la problemática en la que se localiza la investigación.

Uno de los lugares más críticos que presenta la formación docente en los I.S.F.D. es el referido a la etapa final de la práctica docente, es decir: la residencia. Allí es donde se expresan las formas particulares que adquiere en cada alumno el impacto de las experiencias obtenidas en el campo educativo y social más amplio.

En este proyecto nuestro foco está centrado en el análisis de la formación en las prácticas situadas en las escuelas destino en la etapa final de la formación inicial, esto es, el *período de residencia*.

Consideramos clave el período de Residencias porque, como dice María Cristina Davini, "(...) en él, los sujetos desarrollan en la acción el doble proceso de enseñar y aprender a ser maestros y construyen estrategias cognitivas, valorativas y prácticas que delinean su trayectoria posterior".[25]

Creemos además que el docente, experto o novato, es un sujeto histórico-psicológico, que conjuga en la definición y evaluación de su práctica, entre otros, historia personal, conocimientos, representaciones, sentimientos, actitudes, valores. Construye a lo largo de la vida individual una serie de *representaciones*[26] que lo llevan a asumir la tarea docente y a enfrentarse a ella de una manera particular. Elabora a partir de esas representaciones una toma de posición ante la cultura escolar o cultura del trabajo docente que orienta su pensamiento, percepción y acción de una manera singular.

Entendemos que la noción de *representación social* es nodal en nuestro proyecto, en tanto una representación social no es una opinión momentánea y fragmentada, sino una construcción en torno a determinado aspecto del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Dicha representación permite captar las

[25] Davini, M.C. coord..(2002)
[26] Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Buenos Aires, Paidos.

estructuras internalizadas de creencias, valores y normas de un grupo social sobre diversos aspectos de la vida cotidiana.

De acuerdo con Moscovici, las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que producen una doble función. En primer lugar, permiten el establecimiento de un orden que posibilita a los individuos orientarse en el mundo material y social, y manejarse en él. En segundo lugar, permiten que se establezca una comunicación entre los miembros de un grupo en la medida en que proveen códigos de intercambio social para nombrar y clasificar sin ambigüedad varios aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. En cierta forma, el estudio de las representaciones sociales intenta comprender cómo "teorizan" o "hablan" las personas sobre sus experiencias y cómo esas teorías permiten la construcción de la realidad y determinan su conducta.

Siguiendo a María Teresa Sirvent[27] agregamos que "el conjunto de representaciones de los sectores populares, al mismo tiempo que permite la orientación en el mundo, puede inhibir la elaboración de proyectos de transformación social".

El proyecto busca entonces explorar: cuáles son las *conceptualizaciones de docente y práctica pedagógica* que se perfilan en el imaginario de los residentes y a su vez, cuáles son los supuestos básicos subyacentes de las representaciones identificadas.

¿Quiénes forman a los futuros maestros?

Tradición y formación.

Nuestra indagación partió de preguntarnos quiénes son los que acompañan al residente en este período de formación.

[27] Sirvent, M.T.(1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Bs. As. Miño y Dávila.

La residencia es un período de transición que posibilita o no ligar, actualizar y resignificar los mandatos propios de la profesión.
Los futuros docentes transitan este período acompañados por dos figuras que ejercerán un *doble tutelaje*[28]: su profesor/a y el maestro de grado.
El primero, les abre las puertas para salir del profesorado e ingresar a la escuela y el segundo, los recibe en el aula, donde se instalarán durante un tiempo.

Según Poliak y Loyola se establece entre estos actores una particular situación comunicativa que es básicamente *educativa*: dos actores habilitados, con formación, conocimiento de determinado campo y trayectoria en el desempeño, transmiten un saber y un saber hacer, a quien busca ingresar en él.

Creemos que en la situación concreta de práctica y residencia la mirada y sugerencia que aporta el maestro orientador es definitoria en términos de autorización y habilitación para la tarea. Por eso, a los fines de esta presentación decidimos centrar la mirada en el **maestro orientador** analizando las particularidades que tuvo y tiene su formación en los modelos históricos de docencia que impactaron sobre la formación de educadores en nuestro país.

Nos preguntamos entonces: ¿cuál es el modelo dominante en las prácticas discursivas escolares?

La formación docente según Davini[29] se puede considerar como marcada por "tradiciones" o "modelos", por formas de pensar y actuar, que "construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.*[30]

Estas diferentes tradiciones, que poseen visiones diversas acerca de la formación y tarea docente conviven actualmente, y se manifiestan

[28] Loyola,C. y Poliak, N. 2002.
[29] Davini, C. 1995.
[30] Otros autores engloban estos modelos bajo la categoría de "imaginario pedagógico" (Puiggrós,A. 1990)

claramente en las prácticas escolares de los docentes a cargo de la formación de maestros.

A modo ilustrativo y por su relevancia en la formación vamos a mencionar las siguientes:

- El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio;
- La tradición normalizadora-disciplinadora;
- La tradición academicista;
- El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista;
- La concepción personalista o humanista;
- El enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.[31]

Cada una de estas tradiciones conlleva sus propias visiones de la tarea docente, y vehiculiza por lo tanto concepciones acerca de la formación. Constituyen el trasfondo cultural del quehacer docente: "están operando, en general insuficientemente explicitadas, en buena parte de las opciones acerca de la formación que toman los formadores cuando programan su actividad, los políticos cuando conciben estrategias de cambio para el subsistema y los especialistas cuando debaten las diversas cuestiones que hoy permanecen controvertidas en la formación".[32]

Los analistas europeos (por ejemplo, Pérez Gómez., 1993 Rodríguez. Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) coinciden en identificar los tres primeros como característicos del desarrollo modélico de la formación docente. Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz agregan la cuarta concepción. Para el contexto específicamente latinoamericano, Davini reconoce la tradición eficientista, pero con respecto al enfoque hermenéutico-participativo señala que se trata de tendencias no consolidadas en la región, que en todo caso pueden plantearse como caminos alternativos (Davini, 1995). En cambio,

[31] Diker, G.;Terigi, F. 1997
[32] Diker, G.;Terigi, F. 1997

encuentra en la tradición normalizadora- disciplinadora y en la tradición academicista dos modelos más bien característicos de América latina.

El modelo que más fuerte impacto tuvo sobre la formación de maestros en nuestro país es el modelo de formación normalista que delineó, sostuvo y sostiene gran parte de la formación docente.

Esta tradición está directamente vinculada a la conformación de las Escuelas Normales, que configuraron el sistema educativo argentino.

Conformado a partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales (desde 1870 hasta 1970), se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. Se configuró como una corriente político-pedagógica que se articuló con el proyecto de construcción de una Argentina moderna- El normalismo organizó la ínstitucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicado en el lugar de ser el principal dispensador de los valores que estaban configurando el Estado Nación que nacía.

El Estado argentino intentó constituir por esta vía y por la habilitación para la enseñanza un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar.[33] Tal propósito estaba atado como proyecto y dispositivo institucional a la escuela primaria común sarmientina. La Escuela Normal de Paraná - fundada en 1870, la primera que se creó en su tipo - constituyó una fundación en muchos sentidos para la pedagogía argentina, así como para las prácticas político-pedagógicas; por supuesto, fue

[33] Los datos disponibles indican que el transito hacia la consolidación de este cuerpo en el magisterio argentino fue trabajoso. Hasta comienzos del siglo XX la mayoría de los docentes de las escuelas elementales de la provincia habían recibido autorización del Consejo General para el ejercicio de la docencia, pero no se trataba de maestros egresados de Escuelas Normales.
"Para tener una idea del punto de partida tengamos en cuenta que en 1876, de los 531 maestros ejerciendo en la provincia, menos de la mitad tenían título (...)" De acuerdo con el trabajo elaborado por Pinkasz, sobre la base de las memorias de la Dirección General de Escuelas de 1882 y 1883, eran docentes sin diploma en esos años entre el 57 y el 60%. Véase: PINKASZ, Daniel (2001) "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires." En PUIGGRÓS, Adriana (dir.) La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945), Editorial Galerna. Buenos Aires, pp. 39 y siguientes.

particularmente fundante para la formación de los maestros argentinos[34] , imprimiéndole una modalidad que perduró - con cambios y conflictos - durante un siglo.

Estas medidas diseñadas desde el Estado pueden ser consideradas como intentos por constituir al magisterio en una profesión, en tanto estrategia de legitimación del trabajo de enseñar y, consiguientemente, de la autoridad estatal en materia de regulación de la educación.

Es así que esta cultura, fuertemente escolarizada fue convirtiéndose en hegemónica en las instituciones que formaban para la docencia (excluyendo a las universitarias): cuestiones tales como la organización de la entrada y la salida, los recreos, la disciplina, la disposición del aula, el uso del tiempo y el espacio, las prácticas de evaluación, fueron elementos que el colegio secundario tomó de la cultura normalista hegemónica y no de los pulpitos universitarios de los cuales formaba parte en la estructura tradicional.[35]

El formato del modelo normalizador fue de carácter instrumental ligado a un saber-hacer, al manejo de rutinas y materiales escolares, con énfasis en la formación moral y práctica de los enseñantes, considerados como portadores de conocimientos para desempeñar el trabajo escolar airosamente: socializar, disciplinar, ofrecer saberes básicos.

Asimismo, con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que empiezan a ser incorporados en esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina, en particular, encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un significativo mejoramiento del acceso al capital cultural así como al mundo del trabajo[36].

[34] Distintos trabajos permiten sostener que la Escuela Normal no solo fue un ámbito privilegiado de formación del magisterio, sino también del cuerpo de agentes de administración del sistema educativo (directores, inspectores y funcionarios). Véase, entre otros: MARENGO, Roberto (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en PUIGGRÓS, Adriana (comp.) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna. Buenos Aires.

[35] Birgin y Pineau, 1999.

[36] Existen muchos trabajos que hacen foco en la feminización del trabajo docente, y en el proceso de conformación de una fuerza de trabajo docente económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad decimonónica. En sus artículos de los primeros números del Monitor de la Educación Común, Sarmiento recomendaba a los funcionarios de las provincias la contratación de mujeres para el cargo de maestras, como modo de abaratar los costos y mejorar el aprovechamiento de las subvenciones nacionales para el sostenimiento de la educación primaria.

Los alumnos de las escuelas normales no sólo debían ser difusores de cultura por los saberes que adquirían, sino que debían ser un modelo de conducta y todos estos aspectos estaban sujetos a control.

Esta tradición normalizadora está fuertemente ligada a la llamada "vocación", al "apostolado" que se le asigna al rol docente.
Así como en el ámbito religioso el término "vocación" adquiere sentido como el 'llamado divino' a cumplir una misión, en el contexto normalista de fines del siglo pasado, el Estado 'llama' a los maestros a la misión de construir la nación. Mientras en la cultura religiosa Cristo es identificado como 'Maestro' y 'buen pastor' que trae la salvación, el maestro, el'buen maestro', viene a salvar de la barbarie y la disgregación por medio de la formación del ciudadano.

Asimismo, el proceso de estatización de la educación implicó la prescripción de reglas para el ingreso a la carrera docente y consecuentemente la asignación de un salario.

En la indagación que se realizó con los alumnos residentes sobre las intervenciones que realizan los docentes a cargo del grado, estos rasgos que delinearon al docente normalista, aparecen en mayor o menor medida.

Esto también se puede observar en la tendencia que hay a modelizar, a tener por parte de los profesores de práctica acciones de entrega personal en relación a, por ejemplo, la cantidad de alumnos a acompañar en sus prácticas. A la mirada maternal por sobre la mirada profesional de dichas prácticas.

Algunos datos sociodemográficos.

En nuestra preocupación por saber quiénes son los docentes que acompañan a los residentes en las escuelas destino –esto es: "los maestros

orientadores" – rastreamos algunos datos estadísticos que nos permitieron ilustrar la situación a nivel nacional.

Andrea Alliaud comenta que según el *censo docente de 1994* la composición de los formadores "tenía algunas características que los asimilaban a lo que es el magisterio de primaria.

A nivel nacional predominaban las mujeres en una proporción mucho más alta que en el nivel medio, un 60 % formados en el nivel superior no universitario, es decir sin títulos universitarios.

El censo nacional docente que se realizó a fines de 2004, reveló que las mujeres son mayoría en todos los niveles de enseñanza: ocho de cada diez docentes son mujeres, aunque la presencia masculina aumenta en los niveles más altos del sistema. Mientras que en el nivel inicial más del 90 por ciento de los cargos están cubiertos por mujeres, en el nivel no universitario de formación técnico-profesional, la relación es casi 50 a 50.

En comparación con los resultados obtenidos en 1994, el último Censo mostró en los planteles docentes una estructura de edades más envejecida: el promedio es de 41 años. Este envejecimiento puede explicarse sobre la base de dos fenómenos. En principio, en aquellas jurisdicciones donde la matrícula de alumnos no creció significativamente, tampoco aumentó el número de vacantes -que permitiría a educadores más jóvenes el ingreso al sistema- y los mayores se estabilizaron en sus puestos.

También con respecto a los resultados del relevamiento de 1994, el Censo Nacional Docente 2004 señaló que los docentes argentinos mejoraron su nivel de formación: el 76,7 por ciento completaron estudios superiores.

Resulta significativo, asimismo, señalar que todos los docentes tienen un mayor nivel de formación que sus padres: un 76,7 por ciento completaron estudios superiores, contra el 13,8 de los progenitores en igual situación.

Más del 65 por ciento de los docentes al frente de cursos tienen formación pedagógica, con excepción de quienes se desempeñan en el nivel no universitario de formación técnico-profesional (47,8 por ciento).

Del mismo modo, en todos los niveles se observa una asistencia a cursos de capacitación (de 40 o más horas presenciales) que supera el 50 por ciento, y llega a más del 70 por ciento en el caso de los niveles inicial y primario/EGB 1 y 2.[37]

¿Cómo se aprende a ser maestro?

Como señalamos al principio, la perspectiva que aquí proponemos es pensar la formación como un camino que se inscribe en determinadas tradiciones y experiencias sociales e individuales.
Por eso nos preguntamos, como dice el título, ¿Cómo se aprende a ser maestro?
Más allá de las respuestas obvias que pueden proponerse como respuesta a este interrogante, nos interesó indagar en las múltiples fases que intervienen en la educación de los docentes.

Así visualizamos diferentes ámbitos institucionales que forman a los docentes en cuanto ambientes de modelación de prácticas y de pensamiento, así como de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales.

La producción académica de los últimos años ha mostrado -a propósito de diferentes países" que el ambiente organizacional y pedagógico, tiene un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes. Esto no se refiere a las instancias de perfeccionamiento en servicio sino, a todo el proceso de aprendizaje implícito e informal que ocurre en el marco de la escuela, cuando comienza su etapa laboral.

[37] Fuente: Censo Nacional Docente 2004- Dirección Nacional de Información y Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Siguiendo a Davini (1995), se destaca que habitualmente se visualizan centralmente dos fases de la formación:

- La preparación inicial o de grado en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio;

- La socialización profesional que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente; es donde, el docente aprende las "reglas" del oficio.

Sin embargo, existe otra fase que suele tenerse en cuenta en menor medida, al pensar el proceso de la formación.
Ella es la relativa a la biografía escolar, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Se trata de perspectivas internalizadas a lo largo de la historia escolar, como saberes adquiridos orientan en buena medida la asunción del rol docente.

El ámbito escolar ejerce su poder socializador desde mucho antes que el docente ingrese en su trabajo: su incidencia se retrotrae a la escolarización temprana que actúa como un "fondo de saber", que el estudiante (futuro docente) trae internalizado- Las prácticas científicas a las que adhirió el estudiante, pronto se olvidan frente al trabajo; también, ese fondo de saber suele alojar ideas conservadoras que aparecen con claridad en momentos de incertidumbre-

Pensar la formación docente como una trayectoria del sujeto en el campo de experiencias educativas que tienen comienzo en la propia biografía escolar nos permitió detenernos en el análisis del arraigo de la "cultura escolar", vivido como tal a lo largo de la historia personal, dado que, a diferencia de otros profesionales que generalmente inician su contacto con las prácticas laborales cuando se forman, los docentes habrían incorporado los modos de "ser maestros" desde las más tempranas vivencias del rol complementario de "alumnos".

De las fases mencionadas, la de formación inicial es la que mas ha estado sujeta a reformas y revisiones; sin embargo, al interior de las instituciones perviven rastros de formas estructurales fundantes, a modo de huellas, marcas indelebles que impactan sobre la socialización profesional y tienen un alto poder preformativo.

En este sentido, investigaciones recientes señalan *la infantilización, el isomorfismo, la endogamia y la gramática escolar* como características de las prácticas que las instituciones han cristalizado.

Nos detendremos a explicar brevemente en que consiste cada una de ellas.

En un trabajo reciente, Birgin y Pineau (1999) nos recuerdan que en la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades, y el colectivo "infancia" -y más tardíamente "juventud"- fue separado del de los adultos. Así, se aportó a la construcción de la especificidad de la infancia, diferenciándola de la adultez. Se construyó un sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal. Desde entonces, educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que llevó a una *infantilización* de todo aquel que, en cualquier circunstancia, ocupara el lugar de alumno (por ejemplo el adulto analfabeto, o, inclusive, el adulto que se forma para trabajar como docente). De ese modo, el dispositivo escolar de la modernidad construyó posiciones absolutas y distinguibles: docente y alumno.

El docente se presentó como lugar absoluto de saber, y el alumno -construido sobre el infante- no fue comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente, sino indefectiblemente como alguien que siempre será menor respecto del otro miembro de la díada.

Esto permitió la construcción de mecanismos disciplinarios de control y desvalorización. Cabe agregar, finalmente, que esta relación jerárquica se continúa en el marco laboral entre el docente y sus superiores, la propia

denominación de "señorita" y -a veces- su vestimenta- Más adelante, los componentes vocacionales del normalismo se fueron entretejiendo con el modelo tecnocrático-efícientista y devinieron en un "compromiso técnico". La consolidación de la tradición efícientista, tampoco colaboró con el fortalecimiento de un proyecto socio-profesional transformador[38].

A lo que venimos describiendo debemos agregarle -como enfatizan los autores- la problemática de género, particularmente significativa en el caso de la docencia de nuestra región, que, -como ya señalamos- era y es, mayoritariamente, femenina.[39]

Este breve reconocimiento de la historia de nuestras concepciones no puede dejar de hacer referencia al normalismo, como matriz de pensamiento y acción que estuvo centralmente atado -como ya se dijo- a la escuela primaria. Su prédica fue triunfando en tanto que colegios e institutos de profesorado también fueron tomando crecientemente la forma escolar de la cultura normalista.

Es así que esta cultura, fuertemente escolarizada -más allá de importantes experiencias alternativas que también existieron", fue convirtiéndose en hegemónica en las diferentes instituciones que formaban para la docencia (excluyendo a las universitarias). La configuración histórica que presentamos fraguó la gramática actual de las instituciones formadoras de docentes (es decir, las reglas básicas que gobiernan la cotidianeidad escotar y el aprendizaje de los estudiantes) como *isomórfíca* a la de la escuela para la que forman.

Esa gramática institucional construyó la posición de alumno del profesorado como ocupada exclusivamente por un niño, un infante, un adolescente, sin considerar la edad, las experiencias, los derechos, las responsabilidades que tenga en su vida cotidiana quien la ocupa concretamente. Nos interesa

[38] Birgin y Pineau, 1999

[39] La feminización de la profesión docente estimuló también la infantilizactón. La mujer fue durante mucho tiempo un sujeto legalmente subordinado, con restringidos derechos legales, para asuntos comerciales, su acceso a la patria potestad de los hijos, etc. Así, si el discurso pedagógico infantilizaba a cualquiera que ocupase el lugar de alumno, otros discursos -como el legal- también reforzaban esta operación para el caso de las alumnas (Birgin y Pineau, 1999).

señalar que las continuidades en esa posición de niño, la construcción de la ecuación alumno=infante (que excluyen la consideración del nivel por el que transita o de las condiciones de quien la ocupa), tienen un alto poder formativo, también, en el futuro desempeño profesional docente.[40]

Otra de las características de las instituciones que estamos mencionando es la *endogamia*, ella describe procesos de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre esta y el contexto, con el consecuente aislamiento y fortalecimiento de lazos primarios: "la gran familia".

Esto se vincula también con la adquisición de actitudes defensivas en relación con los "embates" de la política y una actitud de desconfianza frente a otras instituciones. También, debe decirse, que muchas veces, los procesos autoritarios llevaron a un proceso de supervivencia y aislamiento institucionales, en los que la endogamia funcionó como una capa protectora. Los gérmenes de la endogamia, también se pueden encontrar en el modelo normalista propiamente, ya que se basaba en la idea de la unidad académico-escolar. De ese modo, es posible encontrar historias de vida de docentes que se formaron desde la escuela inicial en la institución, se graduaron en ella y trabajaron en distintas instancias en ella.[41]

En cuanto al concepto de *gramática escolar*, es un desarrollo propuesto por los investigadores, David Tyack y Larry Cuban, en el estudio de una serie de reformas educativas impulsadas a lo largo de un extenso período. En un trabajo referido a las reformas educativas en los Estados Unidos durante los últimos diez años, Tyack y Cuban advierten sobre "el carácter a-histórico" de gran parte de los debates concernientes a las políticas educativas que intentaron plasmar dichas reformas.

Ese "carácter a-histórico", que supone la ausencia de una mirada retrospectiva, dicen ambos autores, es el que explica uno de los rasgos de

[40] Birgin y Pineau, 1999
[41] Davini, 1995

las distintas reformas analizadas: su superficialidad. Esa superficialidad hace que sólo rocen» que se queden en la epidermis del núcleo básico de la acción educativa y desconozcan lo que ellos llaman "la gramática de la escuela".

La gramática de la escuela refiere al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; de reglas del Juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza, adaptar la sucesión de reformas planteadas desde el poder político y administrativo a las exigencias que se derivan de dicha "gramática", y transformarlas.

Hablar de gramática en esta dirección puede producir un cierto escepticismo sobre las posibilidades de los cambios educativos y sobre el poder de los maestros y profesores para modificar la práctica escolar. Sin embargo, la intención que conlleva este concepto no es esa. Con él se propone brindar un marco explicativo y de análisis para entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas son introducidas más o menos rápidamente a la vida escolar, cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio escolar y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

La gramática de las instituciones que reciben a los residentes emerge en los modos de incorporación de los futuros maestros y se legitima desde el lugar que la escuela le da a esos docentes que se forman. Esto es lo que se ha denominado una estructura isomórfica. Pareciera que, en la situación de práctica de la enseñanza, la posición de alumno y de adulto no son "mezclables". Así, ser alumno es ser niño, infante, sujeto ineducado, sin experiencia, sin saberes, sin autonomía, sin responsabilidad. Esta posición de infante se extiende a la concepción de aprendizaje, construyendo sujetos ahistóricos: las y los alumnos de profesorado aparecen como despojados de

su presente (como adultos, ciudadanos, trabajadores) y de su pasado (se desconoce su experiencia y saberes construidos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la propia escolarización). Ese "despojamiento" es una continuidad que fortalece el vinculo pedagógico tradicional, donde el docente es el que sabe y el alumno el que no en términos absolutos.

Si bien en toda relación educativa hay necesariamente asimetrías que tienen que ver con la transmisión de saberes, en el caso al que nos estamos refiriendo éstas tienden a fijarse y absolutizarse, por lo que terminan convirtiéndose en el único tipo de vinculo pedagógico posible. A su vez, esta asimetría se traslada al resto de las relaciones que se establecen en la institución (políticas, personales, organizativas, etc.).

Estas características se ven acentuadas por el hecho de que los que enseñan se formaron y ejercerán su tarea en instituciones isomórfícas a las de su propia trayectoria escolar, solo que invirtiendo la posición de alumnos a docentes.

Según Birgin y Pineau, (1999), el saber que se transmite, muchas veces se presenta también como isomórfico, en tanto los alumnos del profesorado solo hacen en clase las mismas actividades que propondrán a sus alumnos cuando sean docentes, sin que existan profundizaciones ni adecuaciones a su condición de adultez.

A partir de las particularidades detalladas debe notarse que las características de la gramática escolar incluyen el hecho de tener una gran permanencia y perdurabilidad. Por eso no se trata de un problema exclusivamente de plan de estudios u organigramas institucionales, sino de construcción de otros vínculos pedagógicos. Por eso muchas de las propuestas no alcanzan el impacto que parecen buscar; a veces, aunque las propuestas de planes de estudio quieren establecer otros modos de acceso al conocimiento, las propias culturas institucionales generan vínculos muy contrarios a efectos de que la formación se modifique profundamente.

El aprendizaje de la docencia en la Residencia.

Como decíamos al principio la residencia es un período de transición. Es una etapa de pasaje e intercambio entre distintas generaciones: el profesor de prácticas y el maestro de grado, en tanto interlocutores expertos pertenecientes a y representantes de distintas instituciones, deben "pasar" el saber considerado valioso para ejercer la tarea, al futuro docente.

Como toda etapa de pasaje y de transición entre generaciones supone lugares diferenciados para cada uno de los actores del mismo en términos de transmisión y autorización, en este caso del saber pedagógico y su uso.

La *asimetría* que caracteriza la posición del residente en esta relación, en la mayoría de los casos, da cuenta de una diferencia generacional, de edad, donde – bajo el consabido esquema durkheimiano – las generaciones anteriores pasan el legado a las nuevas.

En este sentido, Jacques Hassoun, desde el psicoanálisis, aporta una nueva mirada sobre el concepto de transmisión: la ruptura que implica el aporte de lo propio, de la novedad que puede traer el recién llegado, necesita para expresarse, construir algo distinto, dar lugar a que aparezca lo nuevo, permitiendo el surgimiento de la diferencia, recreando el legado desde la impresión de una forma propia.

Sin embargo Carli (2001), retomando a Agambem repone la contradicción que expresa la transmisión en la educación: "La relación entre generaciones está siempre atravesada por la discontinuidad. Sin embargo en la educación, la relación entre generaciones connota una ilusión de continuidad", una aspiración de un lazo armónico que las va ligando, al que subyace la idea de eliminación de las diferencias".

La transmisión, en términos de filiación intergeneracional, interpela el trabajo docente y el de la formación de futuros docentes teniendo en cuenta que en tanto la filiación constituye el reconocimiento de la posición de los

sujetos en el orden de las generaciones, incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir: qué del pasado se transmite, qué herencia.

A su vez, toda generación joven se constituye a partir de una diferencia, pero una diferencia que se modula luego de una toma de posición más o menos explícita, condescendiente, contestataria o indiferente, frente a lo recibido de la generación anterior.

Transmitir la cultura es una de las tareas centrales de la educación y de la escuela. Puede decirse que esta última emerge como institución social especializada cuando la cultura a transmitir se complejiza (por ejemplo, a partir de la aparición de la escritura) y ya no resultan suficientes las formas de transmisión orales entre las generaciones para garantizar la continuidad de la vida social. Surge entonces un ámbito más reglamentado y específico donde esta transmisión se pauta, se estructura, se regula: la institución escolar.

Sin embargo Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.

Pese a esta centralidad, la idea de transmisión goza de poco prestigio en la discusión pedagógica actual y se aferra al esquema durkheimiano.

Para dar cuenta de la particular configuración de la transmisión en el espacio de la residencia, nos detuvimos a considerar las representaciones de los residentes sobre su inscripción en esta relación intergeneracional.

Las expresiones de los alumnos recopiladas expresan la tendencia a una transmisión ligada a parámetros tradicionales que buscan la continuidad y obstaculizan la posibilidad de abrir el espacio a la recreación e innovación.

Esta tendencia puede explicarse por algunas razones históricas que perviven en el presente de las prácticas de enseñanza en el espacio de la residencia.

Una de las razones históricas se observa, por ejemplo, en que el trato con los alumnos, la forma en que se organiza el tiempo o las tareas que se realizan tienden a guardar estrechas semejanzas con el nivel para el cual se prepara a los futuros docentes, situación que fue anteriormente explicada a través de las prácticas de infantilización institucional.

Una tarea aun pendiente es la indagación acerca de cuáles son los saberes que se consideran verdaderos en la transmisión entre residente, maestro orientador y profesor de práctica, y cuáles son los que quedan excluidos.

¿Quiénes son los futuros maestros?

Desde hace ya un tiempo, en las instituciones formadoras de docentes asistimos a la evidencia del recrudecimiento de las condiciones de vida y de trabajo de los estudiantes que tenemos a cargo.

Históricamente, se podría señalar que los aspirantes al magisterio provenían de sectores sociales heterogéneos. Un sector mayoritario estaba formado por las primeras generaciones de familias que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza a través de las escuelas normales. Justamente, una de las motivaciones para la inclusión en el magisterio fue la perspectiva de la movilidad social ascendente, perspectiva de progreso que por otra parte impregnaba el imaginario social de la época. Los docentes fueron el ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad del ascenso social por medio de la educación. La interiorización de esta predica no sólo moldeo las prácticas sino que legitimó el trabajo pedagógico.[42]

[42] Pineau, P. 1997

En un trabajo reciente, Birgin (2000) relata como hoy el panorama muestra significativas diferencias. Se ha reducido la heterogeneidad de la población que accedía a las carreras de magisterio, con un peso creciente de los sectores más pobres y más empobrecidos.

Un indicador claro de esta situación es que, en un contexto en que se amplió la cobertura del nivel medio a partir de mediados de este siglo, grupos considerables de quienes hoy ingresan a la docencia constituyen la primera generación de la familia que llega al nivel medio o superior. Esto implica un "descenso social" relativo en los sectores que aspiran a trabajar en la docencia.

En los últimos años, asistimos a la construcción de nuevos procesos de regulación. Las dinámicas generales del mercado de trabajo regulan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente; el incremento de la precariedad del empleo ha generado motivaciones en relación al ingreso en la carrera docente así como el retorno de quienes no ejercían. Así, la docencia aparece como un puerto seguro. El empleo docente es un empleo crecientemente buscado ante la vulnerabilidad social producida por el desmoronamiento de la condición salarial y, fundamentalmente, de la protección social que ella incluía[43].

Se configura allí una resignificación de las motivaciones "vocacionales" para la tarea docente (apostolado, voluntarismo, optimismo pedagógico) y su adecuación a los parámetros más generales que caracterizan la opción por cualquier empleo. Por ello, para las perspectivas de los aspirantes a la docencia, el trabajo ocupa un nuevo lugar, donde se reacomodan lo vocacional, lo redentor, lo laboral, el enseñar[44].

Además muchos de estos jóvenes se forman visualizando sólo determinados circuitos del sistema educativo como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. En algunos casos esto es vivenciado como un modo de

[43] Castel, R. 1996
[44] Birgin, A. 1999

"devolver" a su localidad las oportunidades recibidas pugnando porque las fronteras sociales no se configuren fronteras educativas[45].

En otros, porque es el único ámbito donde sienten que la distancia cultural que está a la base del vinculo pedagógico tradicional se mantiene y les hace posible su posición de enseñantes. Muchos de ellos no se sienten capacitados para "enfrentar" otros entornos culturales que anticipan hostiles[46].

Si históricamente, a los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribían ciertas características (entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc.) que los constituían en sujetos con legitimidad para ocupar la posición docente. Hoy se están construyendo nuevas clasificaciones. Con ellas, se rompen viejos esquemas clasifícatorios de la escuela republicana y se producen nuevos sujetos, nuevos límites y nuevos saberes.

Pero... ¿cuáles son sus representaciones?

En este apartado pretendemos reconstruir las percepciones de los alumnos en torno al período de residencia.

La información fue obtenida a partir de un protocolo de entrevista –que anexamos – suministrado a 18 alumnos residentes de la carrera del Profesorado en EGB1 y 2, compuesto por 32 preguntas.
En primer lugar recabamos algunos datos relativos al perfil sociodemográfico de los alumnos: Edad; Sexo; Estado civil; Hijos; Actividad laboral (remunerada o no); Vivienda (propia, alquilada o compartida); Apodo (a los fines de mantener el anonimato); Año de inicio de la carrera de Formación Docente; Escuela en que hizo la Residencia.

[45] Redondo,P. y Thisted, S, 1999
[46] Birgin, A. 2002

Además indagamos sobre los distintos aspectos que hacen a la residencia y a la trayectoria de los residentes como estudiantes. Los aspectos en que se dividió la entrevista fueron: La iniciación en la formación docente; durante la residencia en la escuela destino y una vez terminadas las prácticas de residencia en la escuela.

Con relación al perfil general de los residentes podemos decir que: los alumnas/os entrevistados egresaron en su mayoría de escuelas medias entre los años 1989 y 1999 solo dos de ellos egresaron en el 2002 y 2 en el 2003. Por ello es su elección por la carrera fue solo en dos casos inmediata a su egreso del nivel medio.

En cuanto a la condición laboral el 50% se encuentra desocupado y el restante 50% oscila entre empleos que van desde empleada de comercio a empleada doméstica (minoritariamente este último empleo) habiendo también dos alumnos encuestados que a la fecha ya se desempeñan como docentes.

Con respecto al apartado: *La iniciación en la formación docente*, encontramos que , en su gran mayoría mencionan como motivo de elección de la carrera que se trata de una carrera corta, con salida laboral, además de gustarles los niños.

Manifiestan que cursar la carrera no solo mantuvo sus expectativas respecto de la misma sino que además en algunos casos las superó.

Respecto de las posibilidades de articulación entre los diferentes campos disciplinares en el transcurso de sus cursadas las respuestas se acotan a dos áreas o algún tema en particular y otros prefieren no contestar.

Las instituciones escolares les fueron formalmente conocidas a través del instituto e informalmente por docentes en ejercicio, llamando la atención que no hayan hecho referencia a su propia biografía escolar como si se tratara de algún tipo de institución a la que hubieran ingresado por primera vez.

En la etapa previa a la residencia su atención se centró en observar en las escuelas destino: la cultura escolar, los roles de los actores de la comunidad educativa, el nivel educativo, el perfil del docente orientador y la distancia y contradicción que existe entre los que allí se dice y lo que realmente se hace.

Con relación al segundo apartado: *durante la residencia en la escuela destino,* algunos practicantes sintieron la presencia del maestro orientador y / o del profesor de práctica como instancias de control y otros en el otro extremo, como acompañamiento. Lo que es relevante destacar es que en esta etapa casi todos ellos recibieron como sugerencia de parte de los maestros la utilización de manuales como referencia bibliográfica para la organización de los proyectos de práctica.

En cuanto al tercer apartado, es decir *una vez terminadas las prácticas de residencia en la escuela,* los residentes reconocen no haber tenido acceso a ningún tipo de información institucional salvo alguna conversación informal con algún docente, lo que de alguna forma revela que se han sentido " extranjeros" en las diferentes escuelas.

Si dicen haber participado en los que llaman rituales institucionales: oración a la Bandera o Himno Nacional Argentino por ejemplo.

Fundamentalmente si bien ven su residencia como una instancia de aprendizaje lo que más importancia parecería tener es haberlas " cumplido" y pensar que como docentes en actividad " ayudarían" y " orientarían" a los residentes para que " la pasen bien", seguramente este aspecto hace necesario pensar en que ¿subyace a estas consideraciones?

A modo de cierre y apertura

En este recorrido que hicimos pretendimos mostrar cuáles fueron los interrogantes que guiaron el proceso de análisis desde las categorías teóricas y desde el relevamiento empírico de las percepciones de los residentes.

La residencia es un espacio donde- como pretendimos mostrar -se produce el intercambio -y muchas veces la imposición- de los discursos y las prácticas de sujetos pertenecientes a distintas instituciones, tradiciones pedagógicas y generacionales.

Se configura allí un campo simbólico[47] de negociación y conflicto en el cual los sujetos desde sus distintas posiciones se encuentran atrapados en las restricciones de la cotidianeidad, en la resolución de las prerrogativas de lo que implica tomar decisiones sobre el accionar en el aula mediado por las relaciones intra e interinstitucionales.

Además, creemos que es allí donde se construye una *imagen futura de docente* tejida en el vínculo que se establece entre el residente, el maestro orientador, el profesor de práctica y la dinámica de la institución destino, por lo cual se hace imprescindible desentrañar ese diálogo para comprender las lógicas que subyacen a las identidades construidas en torno a la tarea de educar.

Es por ello que nuestra tarea de indagación no puede plantear una conclusión sino todo lo contrario. Los interrogantes que se abren a partir de esta primera búsqueda requieren un contraste con las primeras inserciones laborales de los egresados a la vida profesional. Estimamos que ese será nuestro próximo paso.

Bibliografía consultada

[47] Bourdieu, P. 1971.

Alliaud, A. *"Los maestros y su historia- Apuntes para la reflexión"* en Rev. Argentina de Educación No 18 - Septiembre de 1992. Bs. As. AGCE.

Alliaud, A.*"El maestro va a la escuela"* en Rev. IICE No 14- agosto de 1999, Ed. Miño y Dávila.

Alliaud, A. y Duschatzky, L.(1992) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar,* Bs. As. Miño y Dávila.

Andreozzi, M. y Nicastro, S. *Profesión y modelos profesionales: la variable historia institucional.* Año IX Nº16 Revista argentina de educación. Bs. As. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1991.

Batallán,G. y García, F.: *La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar*, en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y Transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila/IICE,UBA,1992.

Batallan, G. *"La aproximación de la etnografía para la investigación educacional"* en Rev. IICE No 14-agosto de 1999. Ed. Miño y Dávila.

Bernstein, B.: *Clases, códigos y control II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal-Universitaria,1980.

Beyer, L. y Zeichner,K.: *La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción*, en Popkewitz, Th. (comp.), *Formación de profesorado*, Valencia, Universitat de Valencia, 1990.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Birgin, A. Pineau, P. (1999) "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente" en *Cuadernos de Educación*, serie Formación Docente Nº 2.

Bourdieu, P. (1971) *Campo de poder y campo intelectual*. Bs.As. Folios Ediciones.

Bourdieu, P. (1984) *La Distinción*. Bs.As. Folios Ediciones.

Carr, W. Y Kemmis, S. (1988)*"Teoría crítica de la enseñanza",* Barcelona, Ed. Martínez Roca.

Castel, R.(1997) *La metamorfosis de la cuestión social.* Buenos Aires, Paidós.

Davini, María Cristina (1991).: *Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano*, Revista Argentina de Educación, Nº 15.

Davini, M.C. *Formación y trabajo docente. Realidades y discursos en la década del 90.* Ano XII No. 21.Revista Argentina de Educación. Buenos Aires: AG.C.E., 1994.

Davini, M.C. (1997) *"La formación docente en cuestión: política y pedagogía".* Bs. As. Ed. Paidós.

Davini, M.C. coord..(2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs.As .Papers Editores.

Diker,G. Y Terigi.F. (1997) *"La formación de maestros y profesores; Hoja de ruta".* Bs. As. Ed. Paidós.

Edelstein, G. *"El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza: una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente"* en Rev. IICE No 17- diciembre de 2000, Ed. Miño y Dávila.

Escurra,A., Krotsch, P y De Lella, C.:: *Formación docente e innovación educativa*, Buenos Aires, Ideas-Aique, 1990.

Fernández Enguita, M.: *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI, 1990.

Filmus, Daniel, Miranda, Ana 1999 "América Latina y Argentina en los '90: mas educación, menos trabajo= mas desigualdad" En Filmus, Daniel (comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo.* Buenos Aires, Eudeba- Flacso. pp. 111-150.

Follari, R. (1993) *"Práctica educativa y rol docente".* Bs. As. REI, Aique grupo editor.

Furlan, A. y Remedi, E.: *Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y as prácticas formativas*, Rev. Forum universitario, México, STUNAM, Nº10, 1981.

Jackson, Philip (1999) *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires, Amorrortu editores.

Kaes, R. (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrortu, Bs. As.

Liston, P. y Zeichner, K.:*Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.

Loyola, C. Poliak, N. (2002) El residente en su laberinto, en Davini, M.C. *De aprendices a Maestros*, Buenos Aires, Papers editores.

Marengo, R. (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en PUIGGRÓS, Adriana (comp.) *Sociedad*

civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna. Buenos Aires.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Buenos Aires, Paidos.

Pineau, P.(1997*) La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible.* Buenos Aires, FLACSO-CBC.

Pinkasz, D. (2001) "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires." En PUIGGRÓS, Adriana (dir*.) La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945),* Buenos Aires, Editorial Galerna.

Pogré, P. (1994) *La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos.* Bs. As. Paidós.

Popkewitz, Th. comp (1990), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Valencia, Universitat de Valencia,

Puiggrós, A., (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Bs. As. Galerna.

Sirvent, M.T.(1999) *Cultura Popular y participación social*. Madrid, Miño y Dávila editores.