

# RevistaDigital

## >>PALABRA

Revista Palabra  
ISSN 2145- 7980  
belengodino@gmail.com  
Universidad Nacional de Buenos Aires  
Argentina

Belén Godino, Carmen M  
Nuevas construcciones de sentido de la docencia. Vinculaciones entre los  
contextos de Formación Inicial y Laboral.  
Revista Palabra, vol 6, Marzo 30 de 2016, p.122-139  
Universidad Pontificia Bolivariana  
Montería, Colombia

Disponible en: <http://>



# Nuevas construcciones de sentido de la docencia. Vinculaciones entre los contextos de Formación Inicial y Laboral

## »Resumen

En el siguiente artículo relatamos parte del proceso de investigación desarrollado en base al tema, *“Los procesos de construcción de nuevas identidades docentes: vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional. Análisis de experiencias de profesores del nivel primario egresados de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, Argentina”*.

Se trabajó con dos técnicas de recolección de datos: el análisis documental (planes de estudio y documentos curriculares) y entrevistas en profundidad, a docentes formadores del Instituto y a los docentes formados bajo nuevas configuraciones institucionales. Las principales conclusiones del estudio se relacionan con la emergencia de nuevas construcciones de sentido de la docencia

del nivel, en donde se atribuye y se asume la transformación de los escenarios educativos como una de las finalidades centrales de la profesión, traducida en nuevas interpretaciones del currículum escolar, en la gestión de renovados escenarios de aprendizaje, en la formación entre pares. Planteamos por ende, la tesis de una docencia transformada en los contextos de la formación inicial y laboral.

**Palabras clave:** Formación docente. Identidad docente. Tradiciones formativas. Culturas institucionales. Micropolítica institucional.

## »Abstract

In this paper we describe part of the research process carried on the topic “tea-

*chers' new identities construction process: links between the training and the professional context mandates. Analysis of Experiences of the primary level teachers who were trained in the Instituto de Formación Docente Continua de San Luis, Argentina."*

We worked with two data collecting techniques: study plans and curricular documents analysis and in depth interviews to the teacher's trainers from the Instituto and the teachers trained under the new institutional configurations.

The main conclusions of this paper are related to the rise of the new constructions of sense of the teaching of the level, where the transformation of the educational scenarios is assumed and attributed as one of the main goals, expressed in new interpretations of the teaching plan, in the development of renewed learning scenarios, in the peer to peer training. We outline, therefore, the thesis of a teaching transformed in the contexts of an initial training and a working training.

**Keywords:** Teachers' training. Teachers Identity. Training Traditions. Institutional Cultures. Institutional Micropolitics.

## »Introducción

La investigación desarrollada, en el marco de la tesis doctoral, indagó en el complejo proceso de construcción de la identidad docente de profesores del nivel primario egresados de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, Argentina (I.F.D.C.S/L) rescatando las vinculaciones que los nuevos docentes establecen entre el *contexto de formación inicial* y el

*contexto de formación laboral*. El interés se depositó en el análisis de la compleja trama de contradicciones que se entretienen en los procesos formativos, tanto institucionales en el orden de la Educación Superior, como en los establecimientos educativos del nivel escolar estudiado.

Nos interesó conocer las vinculaciones que establecen los docentes egresados del IFDC S/L con las instituciones educativas del nivel primario, la evaluación que realizan de los conocimientos y habilidades adquiridos en su formación inicial, y su "puesta en práctica" en base a las exigencias y expectativas de las instituciones en donde se desempeñan como profesores.

En el artículo se explicitan las interpretaciones realizadas en base a uno de los niveles de análisis de la investigación: "*Los docentes y las configuraciones identitarias resultantes*".

## »Metodología

La investigación adopta el enfoque cualitativo, ya que reconoce a los sujetos de investigación en su singularidad. Es una investigación que se inserta en la búsqueda de significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias sociales, parte de la realidad de los mismos y a ellos retorna de forma crítica y creativa. Es una investigación que se realiza por medio de la complementariedad, no de la exclusión (Martinelli, 1999).

La mirada se focalizó principalmente en los docentes egresados de la carrera del nivel primario del Instituto y en alumnas avan-

zadas de la carrera (4to año). También se trabajó con los docentes formadores para indagar en mayor profundidad las características de las instituciones de Educación Superior.

En relación al tema de investigación y al alcance de sus objetivos se trabajó con dos técnicas de recolección de la información.

Una de ellas fue la *recolección documental*, de los planes de estudio vigentes, recomendaciones curriculares de los ministerios y cambios curriculares en las instituciones de formación docente. Se trabajó con el análisis de dichos documentos porque los documentos institucionales y personales encierran circunstancias, experiencias acerca de la construcción del conocimiento profesional en los primeros momentos del proceso de socialización profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La otra técnica que formó parte de la investigación fue la *entrevista en profundidad* a diversos actores institucionales: a docentes egresados del IFDC y a docentes formadores del Instituto.

Se realizaron también entrevistas colectivas con los docentes egresados del IFDC como dispositivo de análisis, para recuperar aquellos aspectos recurrentes surgidos en las entrevistas individuales. Dicho espacio permitió ampliar las interpretaciones realizadas en un diálogo profundo entre los entrevistados y el investigador.

Se trabajó con las dos estrategias que proponen Glaser y Strauss (1967): *el método comparativo constante*, por el cual el investigador simultáneamente codifica y

analiza datos para desarrollar conceptos; y el *muestreo teórico*, en el cual el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial. La recolección de información y el análisis se realizaron al mismo tiempo, generando procesos dinámicos y dialécticos.

## »Aportes teóricos para pensar los procesos de construcción de la identidad

La investigación nos permitió identificar la importancia que reviste el análisis de los modelos formativos docentes en una época determinada. Comparar los diversos planes y programas de estudio de la carrera docente estudiada y las características institucionales en donde se despliega, facilitó la interpretación del perfil docente que se pretende formar. Las instituciones y sus propuestas curriculares actúan de manera significativa en el proceso de construcción de identidades, ya que imprimen un sello característico sobre los profesionales que forman.

Asimismo, en el complejo proceso de construcción de identidades no sólo intervienen las instituciones formadoras y las características de sus propuestas formativas, sino también las identificaciones que los sujetos intervinientes en dicho proceso desarrollan en base a los trayectos formativos que cada institución presenta.

Numerosas investigaciones han profundizado en el estudio de la identidad profesional

de los docentes. Particularmente, nos interesó retomar aportes de aquellas que enfocan los estudios de la identidad desde una perspectiva social, entendiéndola como un proceso dinámico, de constante construcción y en el que se articulan, atribuciones de sentido de identidad por parte de las instituciones y agentes vinculados a los individuos pertenecientes a ellas, y sentidos y modos de apropiación de identidades por parte de los sujetos que forman parte de dichas instituciones (Dubar, 2002).

Podemos decir entonces que en el proceso de construcción de la identidad se articulan aspectos biográficos, personales, así como también sociales y colectivos. Por ende, retomando ciertos acuerdos de la literatura pedagógica, aludimos a que los procesos de identidad docente pueden iniciarse en la escolaridad temprana (Zeichner, 1982; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Alliaud, 2004, 2006). Según varios autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan: Saberes y reglas de acción (Terhart, 1987); Pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, 1992); Creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002); Imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell y Mercado, 1986); Teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza de su quehacer educativo (Pérez Gómez, 1996).

Son diversos los autores que han subrayado el carácter individual y social del proceso de construcción de identidad en el sentido que cada uno la construye en una estrecha interacción entre dimensiones personales y sociales. Así, J.M. Barbier (1996), subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros

hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí).

Según Dubar (2002), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata, por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía (Vaillant, 2007).

Pensar los procesos de construcción de identidad de los nuevos docentes formados en instituciones de Educación Superior “renovadas” implica comprender qué lugar ocupan en sus trayectos formativos (inicial y laboral) el cambio y las situaciones conflictivas, como motores que tienden a impulsar situaciones de transformación. Es decir, interesa conocer al interior de las culturas institucionales (del Instituto de Formación Docente y de las escuelas) cómo se viven las situaciones que, de acuerdo a sus perspectivas, evidencian conflictos.

Retomamos los aportes de la perspectiva micropolítica (Ball, 1989; 1990) ya que recoge la percepción del conflicto que hace la teoría sociocrítica, superando la visión tecnocrática-positivista y la hermenéutica-interpretativa. La visión patológica del conflicto de los enfoques racionales dejan de tener sentido en esta perspectiva.

## »Los problemas que involucraron la definición del problema de la investigación

En un principio, la pregunta que definimos como central en la investigación fue la siguiente: *¿Cómo construyen la identidad docente los profesores del nivel primario del IFDC S/L, vinculando los procesos formativos desarrollados en el contexto de formación inicial y en los contextos de formación laboral?*

A medida que fuimos avanzando en el proceso investigativo comenzamos a explicitar aquellos interrogantes iniciales que habían dado origen a nuestro trabajo. El interés seguía estando en el análisis de la compleja trama de relaciones que se desarrolla en los procesos formativos. Las preguntas sobre el tema ameritaban un tratamiento cuidadoso de análisis y reflexión, para poder definir los caminos de indagación que nos acompañarían.

El escenario que pudimos vislumbrar luego de un tiempo de acercamiento y de alejamiento del objeto de investigación (en base al acercamiento al terreno mediante las entrevistas), nos facilitó redireccionar las miradas sobre el mismo y delimitar nuestro problema. El mismo quedó definido de la siguiente manera: *“Cómo inciden los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios de los contextos formativos, inicial y*

*laboral, en las nuevas construcciones identitarias de los docentes del nivel primario formados en un IFDC”.*

La información brindada por los actores entrevistados nos permitió identificar tres niveles de análisis y las categorías emergentes. El proceso de construcción de las categorías nos resultó un arduo trabajo que trajo aparejado una gran complejidad, ya que, comenzábamos a evidenciar en las diversas voces de los entrevistados y en el análisis documental que veníamos realizando, las “disonancias” entre las finalidades explicitadas en el plan de carrera, las intencionalidades de los formadores y las expectativas y evaluaciones manifestadas por los docentes formados ya en situaciones laborales concretas. Precisamente fue la diversidad de esas voces las que nos permitieron redefinir en mayor profundidad el problema de nuestra investigación.

En el primer nivel de análisis identificamos cómo la historia de la formación docente de nuestro país y de la provincia constituye una instancia de configuración de la identidad de los nuevos docentes del nivel primario. Desde esta perspectiva leímos sus narraciones identificando en ellas las marcas, las huellas de la historia en los sujetos. Lo definimos de la siguiente manera: **“Las identidades desde su anclaje en la historia de la formación docente”.**

Nos interesó identificar en los relatos de los entrevistados cómo las tradiciones formativas, los mandatos históricos atribuidos a la docencia del nivel primario se filtraban en sus narrativas, tanto en los profesores del IFDC como en los nuevos docentes formados. Lo interesante de este análisis fue ir

descubriendo a medida que nos acercábamos al terreno, la convivencia de discursos y prácticas sobre la docencia inscriptos en tradiciones formativas diversas.

El segundo nivel de análisis construido se relacionó con las propias instituciones formadoras, tanto el Instituto Superior como las escuelas del nivel escolar estudiado. Lo definimos como: *“Las identidades construidas desde las culturas institucionales”*. En este nivel se analizó la formación docente inicial brindada en el IFDC desde la perspectiva de los docentes formadores y docentes egresados de la carrera estudiada. Para ello, se indagó en varios aspectos que permitieron identificar las vinculaciones que establecen los sujetos entrevistados con relación a la formación docente inicial y a la formación laboral desarrollada en los contextos institucionales del nivel primario.

Retomando el proceso analítico desarrollado, el tercer nivel de análisis recuperó los aportes de los niveles anteriores, pudiendo identificar aspectos constitutivos de la construcción de la identidad en los docentes del nivel primario. Es por ello, que lo denominamos: *“Los docentes y las configuraciones identitarias resultantes”*. Este nivel identifica las categorías referidas a los diversos posicionamientos asumidos por los docentes formados en el Instituto, posicionamientos que continúan desarrollándose en el contexto de trabajo. Identificamos las siguientes categorías:

**a)- La docencia transformada: posicionamientos contruidos y asumidos.**

**b)- Vinculaciones entre la formación docente inicial y sus prácticas profesionales.**

**c)- La aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales.**

En esta oportunidad presentamos una síntesis de las interpretaciones realizadas en base al tercer nivel de análisis (categorías a y c).

## »La docencia transformada: posicionamientos contruidos y asumidos

El recorrido adoptado en la investigación nos permitió identificar nuevas construcciones identitarias marcadas en los docentes formados en culturas institucionales ‘renovadas’. Transformaciones en cuanto a las vinculaciones identificadas entre las construcciones de sentido de la docencia asumidas y atribuidas, entre la formación inicial (plan de estudios) y la formación profesional, entre las nuevas exigencias del rol situadas en contextos escolares y las acciones propuestas por los profesores del nivel primario. Hemos identificado bajo esta categoría dos subcategorías que organizan los relatos de los docentes:

**a)- Posicionamientos sobre la práctica docente. Construcción de nuevos sentidos escolares.**

**b)- Posicionamientos sobre la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral.**

### **a)- Posicionamientos sobre la práctica docente. Construcción de nuevos sentidos escolares.**

Un primer sonido de las voces de los docentes entrevistados se deja traslucir cuando afirman lo siguiente:

*“En cuanto a mis metas, en primera instancia quiero **ser buena docente**, poder **dejar una huella** en mis alumnas, formar sujetos comprometidos con el mundo. Al decir buena docente me refiero a no ser **una docente del como sí**...los chicos aprendieran o no. Para mí buena docente es una **docente comprometida** por el aprendizaje de sus alumnos (...) **una docente con todas las letras**”. (Docente egresada en el año 2011. Trabajó en varias instituciones públicas y privadas en carácter suplente. Trabaja actualmente en una escuela pública experimental. El subrayado es nuestro).*

*“Mi meta es **sentirme satisfecha con mi trabajo**, sentir que lo que he aprendido antes, durante y después del profesorado sirven para realizar con éxito mi trabajo. Si bien, puede sonar como algo utópico, un ideal, me gustaría **ser ‘una buena maestra’** que deje una huella en mis alumnos, servir a un fin útil, hacer y dar lo mejor de mí para favorecer su aprendizaje”.(Alumna de 4to año de la carrera docente del IFDC. Cursa la etapa de la residencia. Año 2012. El subrayado es nuestro).*

Notamos en sus relatos ‘la clasificación incorporada’ en relación con las imágenes del docente que han podido construir en base a sus procesos formativos. Las significaciones

manifiestas dan cuenta de la construcción de una figura docente “del como si”, haciendo referencia a un sujeto que ha perdido capacidad formativa, descuidando los procesos vinculares con el conocimiento. En contraposición a esa imagen construida y vivida de la docencia, sostienen con firmeza la posibilidad de imprimir otras, tendientes a gestar experiencias que involucren el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

Al deslizar las palabras “dejar una huella” en el proceso de formación, los nuevos docentes recuperan el carácter transformativo de la educación. La expresión da cuenta de una trascendencia significativa en sus alumnos. El horizonte de su práctica se orienta hacia el aprendizaje de sus estudiantes, sabiendo que una sólida formación “disciplinar” y “metodológica” favorece pensar la práctica docente como práctica social compleja.

Hablan de “compromiso”, de “utopía”, de “servir a un fin útil”, en un intento por recuperar la “misión salvadora” atribuida a la docencia (Dubet, 2004) quizá porque en su mismo proceso formativo inicial (IFDC) se gestaron espacios de encuentros con el conocimiento que posibilitaron diálogos entre discursos y prácticas significativos (formación entre pares por ejemplo). En dicho proceso se fue construyendo una nueva institucionalidad (Plan de Formación Docente, 2007, a partir de ahora P.D.F.) que permitió el despliegue de nuevas significaciones con la profesión.

Pareciera ser que asocian también el desarrollo de buenas prácticas educativas con la satisfacción personal. Este es un aspecto fundamental que erosiona en su identidad, porque los nuevos profesores construyen



imágenes sobre el docente del nivel, asociadas a su trabajo cotidiano, en donde es visto como un sujeto solitario, abrumado por las exigencias institucionales y con escasos conocimientos para enfrentar los nuevos desafíos que se les presentan en las escuelas.

Por ende, la frase *“el sentirme satisfecha”* hace alusión en parte, al disfrute por la tarea de enseñar, sorteando los obstáculos que se les presentan y fijando metas alcanzables en pos de sus expectativas personales.

Decimos sorteando los obstáculos que se les presentan porque debajo de las apreciaciones sobre sus primeros pasos por la escuela, se encuentran los constantes diálogos entre la formación teórica-general desarrollada durante la etapa formativa inicial y la formación práctica que se va profundizando en las escuelas.

Cuando los docentes expresan la posibilidad de *“dejar una huella”* en sus alumnos se están reasumiendo como sujetos políticos en las nuevas configuraciones institucionales, y quizá porque se sienten interpelados como militantes (Tiramonti, 2011) que abrazan atribuciones de sentido que asumen como propias. En esta expresión se refleja notoriamente la introducción de cambios significativos en la escuela a partir de los nuevos sentidos construidos sobre los procesos de enseñar y de aprender.

Precisamente esta posición docente (Vassiliades, 2012) frente a la práctica pedagógica da cuenta de las *“maneras”*, de las formas que adquiere la tarea de la enseñanza en los nuevos docentes formados. El enfoque de la identidad analizado en esta investigación hace referencia también a cómo los docen-

tes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción (Vaillant, 2007) que desencadenan en sus contextos laborales. Claramente uno de ellos se relaciona con la posibilidad de reorientar sus prácticas escolares en donde la enseñanza y el aprendizaje sean posibles.

Reaparece notoriamente en sus narraciones la relación que establecen entre su práctica docente (Achilli, 1986; Terigi, 2008, 2013) y los aprendizajes desarrollados en el contexto institucional áulico. Es decir, reasumen como construcción de sentido de la docencia, la posibilidad de *“gestionar situaciones formativas que impregnen conocimientos significativos en los alumnos”* (atribución de sentido de la docencia de los formadores hacia los nuevos docentes egresados del Instituto).

En parte, creemos que esta fuerte tendencia por la posesión de conocimientos *“sólidos”* se relaciona con un claro posicionamiento de reivindicación de la docencia *“como un trabajo y como una profesión”* (P.F.D., 2007) que tienda a reubicar al docente en un lugar de valoración. Valoración que comenzó a gestarse en ellos desde el momento de elección de la carrera y durante su recorrido por el IFDC. Se reasumen como docentes tendientes a lograr también un *“cambio de imagen”* a partir de los logros obtenidos en su práctica docente cotidiana (desarrollo de un escenario de aprendizaje y satisfacción personal por su trabajo).

En otros relatos de entrevistas emergen claramente las finalidades que le depositan a la práctica docente:

*“Mi finalidad es poder enseñar contenidos que a ellos [los alumnos] les permi-*

tan desarrollar aprendizajes significativos (...) **Quiero dotar de sentido el acto de enseñar y aprender**". (Docente egresada en el año 2011. Trabaja en dos instituciones escolares: una de gestión pública y otra privada. El subrayado es nuestro).

Se reivindica en las palabras del docente un "esquema de decisión" (Armendano, 1998) que le permite analizar su propia trayectoria de aprendizaje y delinear un escenario educativo que difiere con el vivido. Precisamente a partir del relato podemos afirmar que durante el trayecto de la formación inicial prima un modelo centrado en el análisis (Ferry, 1990) que intenta modificar constantemente las imágenes construidas sobre la docencia. Los nuevos docentes ya identifican en los escenarios escolares la ausencia de significatividad del curriculum, por ello, asumen el lema del cambio en el sentido de transformar prácticas. Podríamos estar hablando de la relevancia de las prácticas educativas auténticas (Brown, Collins y Duguid, 1989) como aquellas que redescubren el sentido de la enseñanza en la escuela y recrean el conocimiento que circula en ella. El conocimiento puede ser situado si identifica las características particulares de la escuela y de los actores que participan en ella (docentes y alumnos) poniendo en juego las dos dimensiones de experticia del docente que plantea Terigi (2007) en la relación pedagógica.

La recuperación de la significatividad del curriculum (Alba, 1991) es un aspecto nodal en su práctica docente, ya que se identifica como una de las acciones cruciales que colaboran a la transformación de las concretas situaciones escolares. Transformación que orienta a "llenar el pizarrón" con nuevos contenidos, valoraciones, creencias,

dando lugar a que el curriculum se asuma como una verdadera "propuesta político-educativa".

Al mirar constantemente sus propias experiencias formativas, los nuevos docentes se posicionan como primeros referentes de su práctica actual, con una constante vigilancia de las acciones que van haciendo posible un despliegue comprometido con la enseñanza. El 'mirarse' y 'mirar a otros' en este complejo proceso de construcción de identidad, posibilita desarrollar diálogos constantes con sus marcos de referencia y con su práctica escolar, identificando en dicha vinculación los caminos para alterar acciones pedagógicas. Es decir, cuando se identifican como referentes de un proceso formativo que adquirió ciertas características ("sentí que no aprendí; [el docente] entraba (...) llenaba...y se iba") pueden direccionar sus posicionamientos en relación a su tarea.

### **b)-Posicionamientos sobre la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral**

Otro sonido de sus voces se refiere a la posibilidad de "**seguir aprendiendo**" en los contextos de formación laboral:

*"Mi gran meta es aprender ¿Qué? No lo sé bien, pero **aprender a ser docente** creo. Seguir estudiando, seguir aprendiendo. No digo que sólo se estudia en los libros. **La vida en el aula es un hermoso libro en donde se leen y se recrean escenas únicas (...)** Plantearme **desafíos, seguir creciendo**". (Docente egresada en el año 2011. Trabaja actualmente en una escuela privada. El subrayado es nuestro).*

Son los propios docentes formados los que van a identificar, ya en una etapa temprana de la carrera, la necesidad de continuar con la formación docente. Esta posición se refuerza aún más cuando se sostiene la idea de profesionalizar la tarea docente, precisamente para alterar representaciones sociales ligadas a visiones tecnocráticas.

Está muy claro a partir del fragmento explicitado que los nuevos docentes formados “transportan” una matriz analítica que les permite pensarse desde un lugar de experticia (Terigi, 2007) en la educación primaria. Cuando un docente afirma que su accionar se orienta al planteo de “desafíos”, está dejando al descubierto la ruptura con la “identidad estructural” (Martínez Bonafé, 2007) relacionada con los mandatos históricos de la docencia, asociados al dominio del desarrollo de la instrucción.

Este “nuevo docente” tal como lo expresaban los formadores, como meta a alcanzar en la etapa inicial de la carrera, emerge en las culturas institucionales de la escuela. Emerge cada vez que intenta releer las vivencias áulicas desde nuevas posiciones (Vassiliades, 2012) que recuperan modos de ser y estar en la escuela; modos de actuar y de orientar las prácticas escolares con sentido para “seguir creciendo”. El planteo de aprender en el aula da cuenta de la relevancia atribuida a la producción de saberes situados (Díaz Barriga, F. 2003) que colaboran a la comprensión de los escenarios escolares actuales.

Ese “aprender a ser docente” manifestado en el relato permite también ampliar la visión del proceso de socialización profesional (Lortie 1973; De Rivas, 2000; Marcelo

García, 1999), sabiendo que los nuevos docentes identifican como relevante el encuentro situacional con la cultura escolar. En el fragmento citado se puede visualizar ya los posibles diálogos que pretenden entablarse entre lo que sucede en el aula “como un hermoso libro” que se lee a partir de los marcos teóricos que los acompañan y el despliegue de claros posicionamientos críticos frente a las realidades escolares. Posicionamientos marcados por la idea de cambio, en donde “se recrean escenas únicas”. La singularidad caracteriza también la mirada sobre los escenarios escolares para gestar en ellos relaciones significativas con el conocimiento.

Ese “poder darme el tiempo para recrear lo hecho” manifiesta claramente la matriz analítica que acompaña a los nuevos docentes formados, en un proceso continuo de revisión de sus prácticas (Ferry, 1990, Meirieu, 2006).

En el relato notamos además, la presencia de una visión trascendente de la docencia. Las líneas expresadas dan cuenta de un complejo análisis que se traslada desde el accionar concreto de la docencia (Tenti Fanfani, 2009) en el espacio áulico e institucional, hasta la mirada que la ubica “desde otro lado”, precisamente con los pilares que sustentan el ejercicio de la docencia como profesión que actúa sobre la conciencia de los otros (Dubet, 2004).

## »La aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales.

Se presenta a continuación un breve análisis en relación con “los nuevos desafíos en los contextos laborales” identificados por los profesores del nivel primario. Ellos explicitan, en principio, un gran temor frente a las exigencias que le suscita la escolaridad del nivel, es decir, las culturas institucionales (Frigerio y Poggi, 1992; Rockwell, 2000; Viñao, 2002) de la escuela primaria los desafían al despliegue de lógicas de acción (Ball, 1990) que requieren intervenciones contrapuestas, o bien adoptan una postura que deliñe transformaciones institucionales o bien adhieren a una continuidad de los modos del hacer de la práctica que tienda a mantener las reglas del juego (Bernal Agudo, 2004).

La voces de las docentes reflejaron las siguientes preocupaciones:

*“Tenés compañeras que tienen mucha predisposición. Y te ayudan o te escuchan mucho. También tenés compañeras con muchos años de antigüedad que ya no tienen muchas ganas y se quejan todo el tiempo y pretenden que vos también te quejes. Y yo no quiero que me pase. Espero no cansarme. Después ya lo asumí. **Después lo tomás con humor. A mí me encanta enseñar. Tengo ese miedo de cansarme de la docencia**”.* (Docente egresada del IFDC. Año 2010. Trabaja en una escuela de gestión privada).

*“A mí hasta el año pasado me cargaban “ahí viene la nuevita”. Bien, todo bien, pero se notaba que era ese derecho de piso. Y me decían **“cuando yo tenía tu edad hacía las mismas cosas que vos, ya vas a ver dentro de un par de años te vas a cansar”**”.*

Son muy significativas las palabras del docente frente a la descripción de las vinculaciones que se despliegan con los colegas en la escuela. La identidad docente construida por otros y atribuida a los “nuevos”, a los que recién ingresan a la docencia se naturaliza en la escuela. Las prácticas de repetición esperada, *“pretenden que vos también te quejes”*, se convierten en una de las acciones predominantes en el proceso de socialización profesional.

El análisis que realiza el docente de la cultura escolar de la escuela, le permite en un principio, reubicar los lugares que desean ocupar sus colegas. Puede discriminar desde muy temprano características que prevalecen en la micropolítica de la escuela (Ball, 1989), por ejemplo, las lógicas de acción relacionadas a prácticas de coalición: *“tenés compañeras que te escuchan mucho”*; de control y de poder: *“compañeras con muchos años de antigüedad que ya no tienen muchas ganas y se quejan todo el tiempo”*.

Otro fragmento profundiza en la reflexiones explicitadas:

*“Cuando yo le cuento a una colega de acá del IFDC que doy clases en la escuela que estoy, lo primero que me dijo fue: ¡qué bueno, **pero no te primaricés!** No sé bien que me quiso decir, pero entendí que me quería decir que la escuela no*

*me absorba, y que el sistema primario no me aplaste. Creo que ella lo puede decir. A mí me dejó la cabeza dándome vueltas. Y digo, ¿lo que quieren es que contraste? ¿No?”.* (Docente egresada del IFDC. Año 2011. Trabaja en una escuela de gestión privada).

En el fragmento precedente se puede vislumbrar el sostenimiento de la atribución de sentido de la docencia asumida por los formadores del IFDC, en cuanto a la construcción de una docencia transformada, ya en contextos de formación laboral. La expresión usada “no te primaricés”, encierra significados relacionados a la figura de una escuela y de un docente del nivel, alejados de los nuevos mandatos que circulan por la institución formadora actual. Es decir, atribuir el lema del cambio a los nuevos docentes egresados del IFDC, implica para los formadores, mantener una cierta distancia con la institución del nivel primario, que les permita asumir la distinción formativa endilgada por la transformada institución del Nivel Superior. También en el mensaje de la docente del Instituto está presente uno de los mandatos que circula por la institución formadora, en cuanto a la renovación de los escenarios escolares del nivel primario.

La expresión de la docente egresada “creo que ella lo puede decir” marca la importancia que reviste el estar ‘afuera’ de la institución, el pertenecer a otro ámbito desde el cual se está mirando. La construcción de la identidad implica diálogos entre las representaciones que otros hacen en relación a un objeto en particular y los significados construidos y asumidos por los sujetos intervinientes en ese juego dialéctico.

Nuevamente frente a la situación que describe la egresada se puede vislumbrar cómo inciden en ellos los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios en los contextos formativos. Inicialmente la docente formadora vuelve a instalar la revisión de las prácticas docentes en el contexto de la primaria, prácticas que los profesores del nivel revisan desde la misma formación inicial (en sus primeras experiencias de residencia docente, por ejemplo).

## »Reflexiones finales

A partir del recorrido que hemos descrito en este artículo podemos hacer alusión a varios aspectos.

En principio, podríamos marcar como un cambio significativo en la historia de la formación docente de nuestro territorio nacional la identificación, por parte de las políticas públicas actuales, del docente como “actor ineludible de transmisión y recreación cultural (...) [y de] la renovación de las instituciones educativas” (P.F.D., 2007. p.9).

Esta postura de cambio y de transformación de los escenarios escolares que se explicita claramente en las nuevas regulaciones de la formación docente, inunda también la cultura institucional del IFDC, que orienta la etapa de la formación inicial, al menos en su aspecto formal, hacia los nuevos principios que sustentan la formación docente en el territorio nacional.

En el marco de la reforma de las carreras docentes actuales existe un predominio por una formación que desarrolle posiciones

(Vassiliades, 2012) tendientes a visualizar la acción política de la docencia. Por ende, desde esta perspectiva (no lineal, ni conflictiva) al docente se le atribuye la acción transformativa de los escenarios educativos. Podemos hacer hincapié en que este hecho representa verdaderamente un cambio relevante, al menos en un plano de lo ideológico. Es decir, sabemos que la historia de la formación de los maestros en nuestro país le asignó ciertos rasgos a su identidad que permanecen hasta la actualidad.

Hacemos hincapié fundamentalmente en lo que sucede hoy en la renovada institución de formación docente (IFDC) de la ciudad de San Luis. Los docentes formadores se identifican como colaboradores de la construcción de nuevos posicionamientos políticos e ideológicos en los docentes egresados de la carrera. Para los formadores es fundamental que en la etapa de la formación inicial los futuros docentes puedan ampliar los posicionamientos construidos sobre la docencia del nivel primario, ya que los mismos actuarían como uno de los ejes fundantes de su identidad docente, orientando las decisiones desplegadas en sus futuras prácticas profesionales.

Esta mirada marca un cambio sumamente relevante en la formación porque le atribuye a los nuevos docentes formados, la posibilidad de visibilizar la relación existente entre los posicionamientos políticos asumidos y las prácticas de enseñanza inherentes a su rol. Visto de otra manera, los formadores están transparentando que, a partir del desarrollo de perspectivas críticas, los docentes del nivel primario tienen la posibilidad de provocar un cambio social, traducido en interrogantes acerca del currículum de forma-

ción (del nivel superior y del nivel primario), el alcance de la formación desarrollada en las escuelas del nivel escolar, el análisis de las situaciones de aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

Creemos que la articulación entre actores e instituciones, tal como lo propone el Plan de Formación Docente (2007), podría comenzar a desarrollarse a través de los nuevos profesores formados en el IFDC bajo una estructura organizativa diferente (renovadas instituciones de educación superior y renovación constante de los planes de estudio). El interrogante que inunda esta reflexión se refiere a ¿cómo identificar “las necesidades de las escuelas” (P.F.D. Res. N°23/07, p. 12) e intervenir en los escenarios escolares, desde afuera? Cuando decimos desde afuera hacemos referencia al análisis que hemos venido sosteniendo en la investigación en cuanto a pensar la escuela desde el IFDC, a sostener ciertas representaciones construidas en función de las trayectorias laborales y formativas, tanto de los docentes formadores como de los formados en el Instituto.

Como hemos podido analizar, la escuela se presenta como un territorio totalmente desconocido por parte de los profesores del nivel primario que ingresan, ya como profesionales, a desempeñar sus prácticas laborales en dichos territorios.

El impulso por desarrollar nuevas modalidades de trabajo, pensando en “organizaciones dinámicas y abiertas como ambientes de formación y aprendizaje” (P.F.D. Res. N°23/07, p. 14) dista de las realidades formativas que se desarrollan actualmente en el Instituto. Las identidades de los nuevos docentes formados, encuentran en las culturas insti-

tucionales, construcciones de sentido que configuran su accionar profesional. Desde el Instituto, se asumen y se atribuyen construcciones de sentido que orientan en gran parte las dinámicas de trabajo. Predomina una perspectiva, en los docentes formadores, que tiende a trasladar lógicas de acción de una cultura institucional hacia otra. Es decir, los profesores del Instituto se asumen como parte de una institución formadora, cuya finalidad principal radica en la producción y circulación de nuevos conocimientos que luego formen parte (y tiendan a modificar prácticas) de las culturas institucionales de la escuela primaria.

Desde la visión de los nuevos docentes formados notamos que se identifican en parte con las construcciones de sentido atribuidas por sus formadores. Estos asumen que la tarea fundamental que define el oficio docente es la tarea de enseñar. Son los mismos formadores los que realzan la enseñanza como accionar prioritario que los configura, tanto a ellos como a los nuevos profesores formados, en docentes.

La construcción de la identidad de los nuevos profesores del nivel primario se configura en escenarios de transformación de las culturas institucionales, desde donde analizamos cómo inciden en ellos los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios que se despliegan en los contextos formativos. Desde esa matriz analítica se leen las acciones que despliegan los docentes en sus prácticas profesionales, marcando rasgos distintivos en su identidad.

## »Bibliografía

- Achili, E. (1986), *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Bs. As, ED. Cricso.
- Alliaud, A. (2004), "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional". Revista Iberoamericana de Educación. Vol. III, núm pp. 2-11.
- Alliaud, A. (2006), "La Biografía Escolar en el desempeño de los docentes". Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. Documento de trabajo N° 22. En <http://live.v1.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF> (Consulta 21 de abril de 2014).
- Armendano, C. (1998), "El caso del PTFD", en Birgin, Alejandra., Dussel, Inés, Duschatzky, Silvia y Tiramonti, Guillermina, *La formación docente*, Buenos Aires, Troquel, Vol. I, pp. 115-120.
- Ball, S. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Ball, S. (1990), "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones", *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, pp.195-226.
- Baquero, R. (2002), "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles Educativos*, México. Vol. XXIV, núm. 98, pp. 57-75.

- Barbier, J. M. (1996), *“De l’usage de la notion d’identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation”*, en: Formation et dynamiques identitaires, Education Permanente. París, Vol. 3, núm. 128, pp. 11-26.
- Bernal Agudo, J. L. (2004), *“La Micropolítica: un sentimiento”*. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 12, núm. 4, pp. 11-16.
- Bolívar Botía, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, Ed. La Muralla.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Educational Researcher, Vol. 18, No. 1. (Jan.- Feb.), pp. 32-42
- De Alba, A. (1991), *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México, UNAM.
- De Rivas, T. (2000), *“Dos modos de comprender y explicar las prácticas educativas”*. “V Jornadas Internacionales Interdisciplinarias: Educación Integral en el Mundo Científico y Tecnológico. Ediciones del ICALA. Argentina en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/> (Consulta 11-07-15).
- Díaz Barriga, F. (2003), *“Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, núm. 2, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (Consulta: 16 de abril de 2015).
- Dubar, C. (2002), *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Bellaterra.
- Dubet, F. (2004). *Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo*. En Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE / UNESCO, 15-43.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la Formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las Instituciones Educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- Gimeno Sacristán, J., 1992. *“Profesionalización docente y cambio educativo”*, en: Alliaud, A., y Duschatzky, L. (comp.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research*. New York. Ed. Aldine.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de enseñanza*. 1ra.ed.- Buenos Aires. Amarrortu.
- Lortie, D. (1973). "Observations on Teaching as Work." In *The Second Handbook of Research on Teaching*, edited by R. Travers. Chicago, Rand McNally.
- Marcelo García, C. (1999). *“La formación Inicial y permanente de los educadores”*. En [www.redescepalcala.org/inspector/documentos](http://www.redescepalcala.org/inspector/documentos). (Consulta: 09 de agosto de 2015).



- Martinelli, M. L. (1999), *O Uso de Abordagens Qualitativas na Pesquisa em Serviço Social*. In: Martinelli, Maria L. (org). *Pesquisa Qualitativa: Um Instigante Desafio*. São Paulo: Veras Editora, pp-19-27.
- Martínez Bonafé, J. (2007), “Acerca de la crisis de identidad profesional del profesorado”, en AA.VV, *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación, Docentes que hacen Investigación Educativa Tomo 3*, Buenos Aires, Ed. Miño Dávila.
- Meirieu, P. (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona (España), Ed. Graó.
- Pérez Gómez, A. (1996), “Autonomía profesional del docente y control democrático”, en varios autores, *Volver a pensar la educación*. Madrid, Ed. Morata.
- INFD/ MECyT (2007). “Plan Nacional de Formación Docente” (P.F.D). Res. 23/07. Buenos Aires.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripción y debates*. Cuadernos de educación, DIE, Cinvestav- IPN, México.
- Rockwell, E. (2000), “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”. *Interações*, V (jun-jun), en <[http://148.215.2.11/articulo\\_oa?id=35450902](http://148.215.2.11/articulo_oa?id=35450902)> (Consulta 15-04-15).
- Tenti Fanfani, E. (2009), “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente”. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana, España, OEI.
- Terhart, E. (1987). “¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, Madrid, *Revista de Educación* núm 284.
- Terigi, Flavia (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela y Baquero, Ricardo (comps.), *Lo escolar y sus formas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: *Propuesta educativa*, Vol. 17, núm 29, dossier “Reformas de la forma escolar”, pp. 63-71.
- Terigi, F. (2013). “Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué”. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana, en <http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo foro baja.pdf>. (Consulta: 11 de junio de 2015).
- Tiramonti, G. (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/ Homo Sapiens.
- Vaillant, D. (2007). “La identidad docente”. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional, “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. GTD-PREAL-ORT, en [www.ub.edu/obipd/docs/la identidad docente vaillant dpdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la%20identidad%20docente%20vaillant%20d.pdf) (Consulta 11.04-14).
- Vassiliades, A. (2012), “Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: construcciones en torno de lo común”,

ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”, en <http://jornadas-sociologia.fahce.unlp.edu.ar> (Consulta: 16 de junio de 2015).

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10).

Zeichner, K. (1982). “El maestro como profesional reflexivo”. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance, Wisconsin (Traducción: Pablo Manzano Bernárdez), en <http://www.practicareflexiva.pro/2012/04/pueden-los-docentes-producir-aprendizaje-sobre-el-aprendizaje/#sthash.9x4GCJIG.dpuf> (Consulta: 10 de mayo de 2015).