



Ponce, Carina Paola Patricia

Las trayectorias educativas en la formación docente de los estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria de la FHAYCS - UADER, Concepción del Uruguay, Entre Ríos en 2017- 2018



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Ponce, C. P. P. (2022). *Las trayectorias educativas en la formación docente de los estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria de la FHAYCS - UADER, Concepción del Uruguay, Entre Ríos en 2017- 2018. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3926>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las trayectorias educativas en la formación docente de los estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria de la FHAYCS - UADER, Concepción del Uruguay, Entre Ríos en 2017- 2018

TESIS DE MAESTRÍA

Carina Paola Patricia Ponce

poncecarina@hotmail.com

Resumen

Esta investigación fue desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

Se analiza y reflexiona sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria de UADER – FHAYCS, Concepción del Uruguay, Entre Ríos, con especial hincapié en la escolaridad primaria.

Parte del supuesto que las experiencias vividas en dicho trayecto pueden interpelar la formación en las prácticas docentes. Por ende, se propuso como objetivo general, comprender las experiencias escolares de los estudiantes e identificar cómo las trayectorias educativas previas pueden ayudar a la comprensión de las prácticas docentes de cada futuro maestro.

Se trata de un estudio que, en sentido amplio, reconstruye la trayectoria escolar del estudiante en la que se interrelaciona lo escolar, lo personal, y lo social como propio de la historia vital, para desde allí comprender el espacio y el tiempo que habita actualmente. De esa manera, se reflexiona sobre la trayectoria educativa, especialmente las experiencias transitadas en el nivel primario y se entiende que la misma favorece la comprensión de los recorridos escolares y las vivencias educativas en su singularidad, en relación con las prácticas docentes actuales en el marco de la formación profesional.

Por ende, desde un posicionamiento actual, se concibe la formación como un proceso, no solo como un momento en la vida del futuro maestro. Entonces, se pretenden describir los sentidos que los estudiantes en proceso de formación les otorgan a las experiencias

transitadas en su escolaridad primaria, para poder relacionarlas con sus vivencias al desarrollar las prácticas docentes en tanto futuros Profesores de Educación Primaria.

En otras palabras, se tiende a explicitar cómo las trayectorias interpelan la práctica docente y determinan la forma en que los estudiantes las conciben, en tanto en las mismas se encuentran referencias respecto de los diversos recorridos que los sujetos han realizado en las instituciones educativas de nivel primario; los cuales, en ocasiones, se han alejado de los itinerarios propuestos. De esa manera, se destaca que todos los estudiantes poseen un cúmulo de experiencias que forman parte de la cultura experiencial.

A partir de lo expuesto se considera que un enfoque cualitativo interpretativo, es el andamiaje adecuado para abordar los objetivos propuestos ya que permite comprender desde adentro la realidad vivida por cada estudiante como protagonista principal de la escena educativa con hincapié en las conductas, intenciones y significados que el estudiante construye respecto las experiencias escolares.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Las trayectorias educativas en la formación docente de los estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria de la FHAYCS - UADER, Concepción del Uruguay, Entre Ríos en 2017-2018.

Maestranda: Ponce, Carina Paola Patricia.

Directora: Mg. Griselda V. Leguizamón Muiño.

Marzo de 2022

Agradecimientos

No podría sostener una palabra de esta dedicatoria sin pensar en los afectos que direccionan mi vida.

Gracias a Manuel, mi compañero de ruta incondicional, que toleró relecturas, revisiones, Plan de Tesis I y II, infinidad de impresiones. Sin él, cada intento sería en vano.

A mi madre Elvira.

A mis hijos mayores, Adriel y Tiziana que en muchas ocasiones escucharon pedidos de silencio.

A mis hijos menores. A Bruno que inició su escolaridad con la tesis, en una etapa intensa entre primeras letras, recortes de figuritas, tareas y exámenes donde la tesis tomaba forma poco a poco. A Baltazar quien anunció su llegada a nuestras vidas en segundo año de la Maestría, viviendo sus 9 meses frente al pc, haciéndose notar a cada instante.

A cada uno de ellos, quité tiempo de disfrute condicionados para cumplir con cada materia de este intenso proceso de investigación.

Finalmente, agradezco a mi directora de tesis Griselda Leguizamón Muiño, por estar dispuesta generosamente en cada ocasión, a leer cada envío y permitirme aprender con cada devolución.

Índice de Contenido

Introducción	7
Capítulo 1: “Los inicios de la investigación”	12
1.1 Definición del problema	12
1.2 Objetivos de la investigación	20
1.3 Estado de la cuestión	20
Capítulo 2. “Aproximaciones al desarrollo histórico de la formación docente en Entre Ríos”	29
2.1 Desarrollo histórico de la formación docente en Entre Ríos	29
2.2 Enfoque conceptual acerca del problema	35
Capítulo 3. “Metodología”	72
3.1 Estrategia de recolección de información y análisis	74
3.2 El surgimiento de las unidades de análisis y la codificación	76
3.3 Niveles de codificación	76
Capítulo 4. “Análisis de los datos. Los aportes que las entrevistas brindaron”	78
4.1 Trayectoria educativa. Aspectos importantes del nivel primario y el secundario	78
4.2 Los recuerdos positivos de los años escolares	82
4.3 Los recuerdos negativos de los años escolares	85
4.4 El maestro que recuerda con más cariño	87
4.5 El valor otorgado a la experiencia escolar	89
4.6 Los recuerdos negativos de un maestro	90
4.7 Los motivos para aprender	91
4.8 Los obstáculos para aprender	92
4.9 El significado de enseñar	93
4.10 Motivos para elegir la docencia	94

4.11 La función del maestro	96
4.12 El maestro que no quiere ser	97
4.13 El buen maestro	98
4.14 El maestro del que aprendió	100
Capítulo 5: “Resultados y discusión”	103
Capítulo 6: “Conclusiones”	103
ANEXO I	117
ANEXO II	117
Referencias bibliográficas	159

Introducción

En la presente tesis se integran diferentes construcciones conceptuales consideradas de importancia para comprender las trayectorias educativas de los estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria de UADER.

La institución expide el título de Profesorado de Educación Primaria bajo la Resolución 2387/13 del Ministerio de Educación al preparar profesores que se desempeñarán en la formación docente de nivel primario. En tal sentido, esta tesis aborda la temática de las trayectorias educativas de los estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado que cursaron en el año 2017 y 2018 que, al encontrarse en la última etapa de su formación, participan voluntariamente en la presente investigación y aportan sus ideas acerca de la construcción del rol del maestro; la cual combina diversas posiciones respecto de su trabajo, de la enseñanza y el aprendizaje.

Tales ideas son construidas desde la variedad de experiencias que los entrevistados han adquirido hasta el momento pues la trayectoria implica un recorrido singular, en común con otros que concreta la continuidad entre diversas instancias a lo largo de su vida (Nicastro y Greco, 2012). En tal sentido, la autorreflexión de los estudiantes posibilita interpretar como cada uno experimenta de manera personal su cotidianeidad, al incluir su historia en lo personal y en lo escolar, desde la diversidad de formas que asumen las trayectorias educativas de cada entrevistado. Un ejercicio meta - reflexivo que podría formar parte de la actual formación universitaria.

Entonces esta tesis, se introduce en la variedad de estudios e investigaciones que exploran en las trayectorias de manera general, y las conciben como la multiplicidad de caminos recorridos que los estudiantes transitaron paralelamente y tangencialmente. Itinerarios que, al decir de Nicastro y Greco (2012), formaron redes y relaciones de saberes y que se prefiguraron desde diversos puntos de partida.

Así prioriza el extenso proceso de escolarización en el que el estudiante ha sido protagonista, es decir, en la escuela que vivió como alumno y acentúa el valor de sus experiencias escolares en el recorrido formativo que ha realizado en el sistema educativo. Recorrido, en el que se explicita el vínculo entre cada biografía

escolar y el trayecto formativo realizado a través de las distintas instituciones a las que asistieron los estudiantes en su escolaridad de nivel primario.

En este aspecto reside el interés por conocer cuáles son los momentos importantes de la biografía escolar del estudiante. Perspectiva que constituye en sí misma, una instancia formativa que produce importantes efectos en el posterior ejercicio profesional docente. A partir de ello, se busca comprender cómo algunos de estos momentos se vinculan con la trayectoria educativa del estudiante, en tanto la educación implica el ejercicio de prácticas sociales específicas realizadas en determinados espacios institucionales.

Esta postura permite vincular la trayectoria con la temporalidad, cuando desde esta investigación se realiza un recorte en el espacio y el tiempo actual de cada futuro maestro. A tal fin, las entrevistas realizadas permiten entender que cada estudiante da sentido al espacio y al tiempo que habita en la actualidad en la formación docente universitaria en el contexto de la FHAYCS - UADER a partir de su historia escolar vivida.

Parafraseando a las autoras; esta tesis reconstruye la historia de cada estudiante en la institución escolar de nivel primario a la que cada entrevistado asistió. Por ende, es pertinente indagar en construcciones teóricas relativas a las trayectorias de formación del profesorado cuando se abordan las experiencias referidas en nuestro país, y luego aquellas realizadas a nivel internacional, que de manera global conciben a la trayectoria como un concepto teórico y metodológico amplio.

Entonces, esta tesis en su metodología adhiere al enfoque interpretativo e indaga en la variedad de aspectos que dan sentido a la trayectoria educativa del estudiante en relación con el futuro ejercicio de la docencia en el nivel primario.

Se analiza individualmente los significados que el estudiante porta como futuro enseñante, en relación con la construcción subjetiva de su trayectoria que puede incidir en la futura práctica docente. De esta manera, los estudiantes intervienen como protagonistas principales en la escena educativa, en suma, aquello que es único en cada uno posibilita indagar los significados de su accionar.

Lo realiza desde una perspectiva biográfica y narrativa que explicita episodios, sentimientos, valores, experiencias y modos de hacer, se recogen las voces de los estudiantes a través de entrevistas. También se tiende a identificar las expectativas presentes en los últimos dos años de formación visibilizando los elementos que han posibilitado u obstaculizado su actual elección.

A partir de la reconstrucción singular de cada trayectoria se considera que el estudiante puede reflexionar sobre la incidencia de las mismas en su propio proceso de aprender a enseñar. Es decir, un aprendizaje que incluye su trayectoria como alumno en la escolaridad primaria y también lo que hoy adquiere como estudiante del Profesorado de Educación Primaria.

En suma, esta investigación pretende constituirse en un aporte a nivel académico acerca de la multiplicidad de formas que adquieren las trayectorias educativas de los futuros maestros, mientras prioriza su rol como constructor de la especificidad de su propio trabajo, el de la enseñanza.

Quizás constituya un primer acercamiento a los sentidos que adquiere actualmente la profesión, ya que es en esa situación, con otros, como el maestro construye su labor.

Palabras clave: trayectoria educativa, enseñanza, aprendizaje, maestro, formación docente.

Estructura del trabajo de tesis

Para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación y presentar el análisis y la interpretación de los datos desde una metodología cualitativa, la tesis se estructura en seis capítulos, además de este apartado preliminar, y dos anexos.

En el primer capítulo, se presenta la definición del problema, los objetivos de la investigación y el estado del arte.

En el segundo capítulo, se brinda una reseña de la formación docente en la provincia de Entre Ríos, y a continuación se desarrollan categorías orientadas a pensar las trayectorias vinculadas al proceso de formación docente desde una síntesis de las normativas formuladas en la provincia sobre la temática.

En el tercer capítulo, se explicitan los aspectos metodológicos implementados durante la investigación que comprenden el proceso de conformación de la muestra, la técnica de recolección de datos y finalmente, las categorías de análisis y codificación aplicadas.

En el cuarto capítulo, se analizan los datos recabados en las entrevistas realizadas a los estudiantes del Profesorado, que permitió identificar los recuerdos de las trayectorias educativas en el nivel primario transitado por cada uno de ellos, para establecer una posible relación entre las mismas y sus concepciones actuales sobre enseñanza y aprendizaje en el proceso de formación.

En el quinto capítulo, se avanza sobre la discusión de los resultados y se ofrecen reflexiones que permiten profundizar en la comprensión de los sentidos expresados por los entrevistados al momento de enseñar hoy: su trayectoria educativa, la valoración de la escuela, el rol del maestro actual y los fundamentos de la enseñanza.

Finalmente, en el capítulo seis, se presentan las conclusiones de la investigación en las que se pone de manifiesto que los datos obtenidos permiten sostener que, al reconstruir la trayectoria educativa de los estudiantes, las ideas que sustentan de la enseñanza, del aprendizaje y del rol del maestro actual se encuentran mediando en dicha construcción. En síntesis, el conocimiento personal del estudiante surge de experiencias y circunstancias teñidas de cierto contenido

afectivo, o de determinada relevancia emocional para él, un conocimiento experiencial que se encuentra sujeto a cambios.

De esa manera, la tesis concluye que el análisis de la trayectoria educativa construida por cada estudiante, permite visibilizar dicha especificidad ya que cada trayectoria condensa una diversidad de experiencias vitales y educativas vivenciadas por el estudiante, en las que el componente afectivo desarrolla un papel esencial.

Capítulo 1: “Los inicios de la investigación”

1.1 Definición del problema

Esta tesis parte de considerar que la temática de la trayectoria escolar cuenta con un amplio desarrollo teórico en el campo educativo respecto de los fenómenos de éxito/fracaso escolar o inclusión/exclusión educativa. Por eso, en sentido amplio la trayectoria es concebida como el desempeño del alumno a lo largo de su escolaridad, en cada año del ciclo lectivo.

Desde los aportes del Consejo Federal de Educación (CFE) y el Ministerio de Educación de la Nación (2010), conocemos que mediante la trayectoria escolar se puede conocer la historia de cada estudiante en la institución educativa o las instituciones educativas, de nivel primario a las que perteneció.

A partir de esta perspectiva, a través de la trayectoria escolar de cada estudiante, el maestro puede observar los procesos y resultados del aprendizaje para posteriormente indagar en estrategias que garanticen la permanencia del estudiante en el sistema educativo según lo enmarcado en normativas sancionadas por el CFE (Resolución N.º 134/11, Resolución N.º 171/12, Resolución N.º 174/12), y el Ministerio de Educación de la Nación.

Dichas normativas establecen una trayectoria escolar como ideal, y una trayectoria teórica entendida como el recorrido que todos los estudiantes deben transitar dentro del sistema educativo, desde una progresión lineal, prevista según los tiempos marcados a nivel estándar.

Para Terigi (2007), también las trayectorias suelen ser heterogéneas y diversas, lo que explicaría el ingreso tardío al sistema, el abandono escolar, la repitencia, la sobreedad. Variables que determinan las trayectorias reales, que difieren de la trayectoria teórica como expresión de condiciones socioeducativas que atraviesan la vida escolar.

La autora realizó trabajos de investigación como parte del equipo del PICT 2010 - 2014 denominado "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense" en la Universidad Nacional de General Sarmiento. En ellos, las trayectorias escolares son

indagadas en ofertas de escolarización tales como escuelas secundarias, escuelas de Reingreso, CESAJ, FINES; y persiguen acompañar y sostener los recorridos de los adolescentes y jóvenes por el Nivel Secundario.

Estos aportes destacan la complejidad del estudio de los itinerarios educativos de los sujetos en el marco de las propuestas de escolarización del sistema. Pero en la presente investigación, interesa visibilizar los momentos de relevancia de las trayectorias educativas de los estudiantes que próximamente serán maestros y explicitar tensiones y/o posibles conexiones entre tales recorridos y las ideas que sustentan sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel primario.

Desde los años 70', diversidad de estudios abordan las trayectorias y la carrera de los docentes al centrarse en sus propias experiencias como alumnos (Hargreaves, 1999; Goodson, 2003; Bolívar, 2007). Es decir, que mediante las historias de vida se demuestra la vinculación entre el desarrollo personal y el profesional, entre el despliegue de su trabajo y la dimensión personal.

Respecto del encuadre institucional universitario, es pertinente preguntarse durante el cursado del estudiante por la carrera, específicamente por los recorridos particulares que han transitado los estudiantes que ingresan a la UADER.

Los actuales diseños curriculares sitúan a la institución educativa en el marco de la integración nacional del currículo de formación docente. Por ende, los niveles de concreción del currículo en UADER comprenden la regulación nacional, es decir los lineamientos curriculares nacionales y la definición jurisdiccional, el CGE (Consejo General de Educación de Entre Ríos).

De esa manera, la UADER recupera los postulados de la pedagogía crítica cuando su producción académica se compromete con las problemáticas sociales, culturales y políticas de su tiempo al pensar al curriculum en sentido emancipatorio.

Marco en el que los docentes y estudiantes son concebidos como sujetos activos en los procesos de enseñar y de aprender, cuyas experiencias se reconocen como problemáticas.

Al poner en tensión las teorías tradicionales del curriculum y las teorías críticas, desde un punto de vista posestructuralista el currículum es pensado como una cuestión de poder, de allí que sus teorías busquen decir lo que este debe ser.

Llevado a esta problemática, seleccionar y privilegiar un tipo de conocimiento constituyen operaciones de poder, ya que entre múltiples posibilidades esta perspectiva subraya una subjetividad entendida como ideal. Entonces, es pertinente preguntarse: *¿Por qué no incluir el conocimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes en la formación docente? ¿Qué intereses conducen a que un determinado conocimiento esté presente en el currículum universitario? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de subjetividad sobre otra?*

Buscar respuestas a estas preguntas incluye la reflexión sobre la relación entre cultura, escuela y el contexto social (Bourdieu, 1997) desde una perspectiva que permita reconocer y tener en cuenta que el currículum escolar se encuentra basado en la cultura, el lenguaje y el código cultural dominante. Así los niños y jóvenes de las clases dominantes pueden comprender con facilidad ese código al sentirse cómodos en el clima cultural y afectivo que le es conocido por estar inmersos en el mismo.

En contraste, para los niños de las clases dominadas, ese código es simplemente indescifrable e incomprensible, en tanto provienen de otro contexto socio familiar. Como resultado, quienes provienen de las clases dominantes pueden preverse exitosos en la escuela y acceder a los grados superiores del sistema educativo, en tanto quienes provienen de las clases dominadas, en su mayoría quedan en el camino o fracasan.

En otras palabras, la pedagogía y el currículum centrado en la cultura dominada conduce a una pedagogía racional en la que los niños pertenecientes a este tipo de clase, logran acceder a una educación que posibilita tener la misma inmersión duradera en la cultura dominante. Se destaca la importancia del currículum oculto que incluye aspectos del ambiente escolar, que sin ser parte del currículum oficial contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes.

Desde la perspectiva crítica, en este tipo de currículo se aprenden actitudes, comportamientos, valores y orientaciones que permiten que el sujeto se ajuste de la forma más conveniente, a las estructuras y a las pautas de funcionamiento consideradas injustas y antidemocráticas de la sociedad capitalista ya que este currículo enseña el conformismo, la obediencia y el individualismo a través de rituales, reglamentos y normas. Y también se aprende a través de diversas divisiones y categorías explícitas o implícitas propias de la experiencia escolar donde se encuentran los más capaces y los menos capaces, los niños y las niñas, un currículo académico y un currículo profesional, etc.

Otra fuente de este currículo a tener en cuenta lo constituyen las relaciones sociales entre profesores y alumnos en la escuela, entre la administración y los alumnos, o entre los alumnos entre sí. Es importante pensar en la organización del espacio escolar través de la cual se aprenden determinados comportamientos sociales; por ejemplo, el espacio rígidamente organizado del aula tradicional enseña ciertas cosas, mientras un espacio más flexible enseña otro tipo de cosas.

O lo relativo a la enseñanza del tiempo mediante la que se aprende el control del tiempo, la puntualidad, asignar un tiempo para cada tarea, etc.

En suma, es través de las relaciones sociales del currículo como las diferentes clases aprenden sus papeles en relaciones sociales más amplias, lo que refiere a un currículo entendido como una construcción social que incluye determinados conocimientos y excluye otros. Es decir, la posibilidad de identificar una determinada situación que forma parte del currículo oculto, o dicho, en otros términos, la toma de conciencia cuando la persona puede ser consciente de algo que hasta ese momento no conocía, permite precisamente, alguna posibilidad de cambio.

Desde Bourdieu (1993), este currículo desempeñó un papel importante dentro de la perspectiva crítica al describir los procesos sociales que moldean la subjetividad, sin que la persona tenga un conocimiento consciente de ello, así como también procesos invisibles que se encuentran ocultos en la comprensión de la vida cotidiana. En síntesis, las teorías proscriticas enfatizan que el currículo no se puede

comprender sin un análisis de las relaciones de poder en las que está envuelto: un poder que se vuelve descentrado y se encuentra diseminado en todo lo social.

Precisamente, el mismo conocimiento es parte inherente del poder y depende de la significación y de las relaciones de poder allí establecidas. Desde Tadeu Da Silva (1999), tales teorías subrayan el papel formativo del currículo en un contexto en el que la subjetividad es siempre social y el currículo es el lugar o territorio, es una relación de poder, es trayectoria, viaje, recorrido, autobiografía, curriculum vitae porque en él, se forja nuestra identidad.

En la UADER, los planes de estudio del Profesorado de Educación Primaria vigentes hasta el año 2008 recuperan lo realizado por el Instituto de Formación Docente que conformó a la Facultad en su origen, y ratifican el lugar de la investigación para problematizar la realidad educativa asociada con las prácticas docentes y pedagógicas, tanto en la formación docente como en las instituciones educativas que conforman la totalidad del sistema educativo.

En tal sentido, es relevante considerar la perspectiva curricular y el lugar del sujeto, es decir, la pregunta por el dispositivo que lo constituye y por la misma institución educativa, para clarificar desde que posición pensamos los sujetos pedagógicos: estudiantes y docentes. Perspectiva en la que prevalece una determinada subjetividad constituida por las diferentes formas de concreción del vínculo humano.

No obstante, en la actualidad en muchas ocasiones, los docentes se continúan formando bajo mandatos que sostienen la vigencia de las tres tradiciones que concibieron las matrices de la formación profesional. Es decir, que aún afectan la misma construcción del habitus profesional.

Al retomar brevemente tales tradiciones se encuentran:

- la tradición normalista: que concibe al maestro como un sujeto ejemplar – ejemplificador; y por ella, se establecen las bases de un sistema escolar basado en el control social y la homogeneización cultural, donde el sujeto pedagógico es definido en la línea de tensión civilización o barbarie;
- la tradición técnica en la que el maestro, a modo de técnico, desarrolla estrategias didácticas mediante los conocimientos prescriptos por

expertos, para que el alumno adquiriera saberes contextualizados en sistemas conceptuales cerrados; es decir que la tradición acentúa tanto la adquisición como el desarrollo de saberes instrumentales, y da cuenta del quiebre entre la teoría y la práctica educativa;

- finalmente, la tradición académica que aún persiste en las universidades ya que, si bien una mayoría de estas instituciones de formación docente son pensadas como circuitos educativos con una calidad educativa diferenciada, en la práctica evidencian serios problemas de articulación didáctica con el contexto escolar.

A pesar de que el diseño curricular de la UADER plantea una formación crítica, reflexiva y transformadora de la práctica docente, no incluye la reflexión acerca de las trayectorias educativas de los estudiantes del Profesorado. Por eso, a través de la presente investigación se aspira a recuperar las historias vividas por los futuros maestros, y repensar conceptos inherentes a los procesos de formación docente que incluyen comprender las concepciones que los estudiantes del Profesorado construyen socialmente sobre ella.

Respecto del sujeto, se adhiere a la postura de Alliaud (2012), en la que en toda cultura existen instituciones, prácticas y discursos donde se produce, o bien se transforma la experiencia que un sujeto tiene de sí mismo, es decir que conocemos viviendo.

En la actualidad, la formación docente hace referencia a discursos que crean y modifican subjetividades, es decir, los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos (Foucault, 1996). Llevado a este escrito, el sujeto que se forma para ser maestro aprende saberes que luego transmitirá, y elabora una relación reflexiva sobre sí mismo, ya que al ser un sujeto histórico y contextualizado corresponde pensarlo desde los discursos y las praxis que constituyen su formación.

En esa articulación de discursos y prácticas se constituye lo que el sujeto es.

Por lo que la idea de sujeto de la formación docente requiere ser reconstruida, por ser histórica y cultural ya que también aparece asociada a la educación y la formación, históricamente situadas y determinadas culturalmente.

En otro sentido, siguiendo a Alliaud (2009), el recorrido histórico del magisterio como institución social tiene un origen y un devenir que ha definido muchas de las características que actualmente lo constituyen. Pese a que el magisterio tiene su historia, las similitudes del maestro de antaño respecto del docente de hoy pueden explicarse por la permanencia en cada maestro, de un pasado en común que predispone las prácticas, las representaciones y las percepciones del maestro actual.

Tales ideas se vinculan con la presente investigación ya que las trayectorias educativas de los estudiantes lo interpelan en su derecho a recibir una instancia de formación que optimice su formación profesional a lo largo de su carrera, pues el habitus al que antes se refirió, conduce a un trabajo reflexivo del estudiante sobre sí mismo.

Dada la variedad de acepciones con que es utilizado el término reflexión, por ej. Respecto de los procesos reflexivos de los docentes o los futuros docentes, reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, retorno sobre sí mismo. Esta tesis adhiere al sentido que Anijovich (2009) le atribuye en la formación docente, entendida como un proceso en el que el sujeto se compromete a explorar sus experiencias con el fin de obtener nuevas comprensiones y apreciaciones.

Al trasladar estos aportes al presente documento, la formación pone en juego supuestos en torno a cuestiones como el sujeto a formar y la misma idea de formación. Por ende, Achilli (2006) expresa que la formación es entendida como el proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos enseñantes, prácticas pedagógicas que se producen en el contexto áulico, entre alumnos - docente – conocimiento. En suma, la práctica docente se constituye desde la práctica pedagógica.

Desde otro punto de vista, mientras en toda la investigación, la información requiere de un trabajo metódico y reflexivo para generar nuevos conocimientos; en la formación docente, dicho trabajo se produce sobre el conocimiento.

A partir de la práctica docente de la tesista, en la cátedra “Análisis Institucional” correspondiente al 3° año del Profesorado de Educación Primaria en la que me desempeño hace 11 años, evidencio la falta de inclusión de la temática de las trayectorias educativas de los estudiantes durante todo el recorrido formativo.

Esta referencia al recorrido profesional junto con mis primeros pasos como investigadora, permite evidenciar determinadas vacancias en la formación docente; por ejemplo, los vínculos entre formación docente y trayectoria, entre trayectoria y concepciones didácticas, en la dinámica instituido - instituyente, entre otras.

La propuesta encuentra una posible resolución a la problemática al analizar una institución educativa como objeto de conocimiento complejo, para identificar tensiones propias de la dinámica institucional a través de la realización de trabajos de campo y trabajos de indagación en terreno cuyo objetivo reside en que los estudiantes desarrollen la capacidad de observación (confeccionen entrevistas, documenten situaciones áulicas, sistematicen información) e intervengan en el abordaje del trabajo en equipos en la institución educativa en la que realizarán sus prácticas.

Si bien históricamente, la observación ha formado parte del espacio curricular, en la formación docente podemos pensarla como transversal al resto de las cátedras porque alude a la capacidad de auto - observación, la observación de estudiantes, docentes, pares o instituciones. Aprender a observar es fundamental para el desarrollo de un profesional reflexivo que además investigue su propia práctica.

Contrariamente, la falta de tratamiento de esta temática condiciona la eficacia de la formación pudiendo hacer que el estudiante quedara condicionado por una única manera de aprender, sin desnaturalizar algunos supuestos arraigados e impidiéndole lograr un adecuado desarrollo profesional que aprecie la variedad de subjetividades que conviven en la formación al desarrollar la tarea docente.

A partir de variedad de ideas en relación al conocimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes en la formación inicial docente, conforme a lo desarrollado en este capítulo, se formulan los interrogantes iniciales que se construyeron a lo largo del camino transitado y que han dado forma al problema

central de esta tesis: *¿Qué sentidos otorgan los estudiantes del Profesorado a las experiencias escolares que han transitado en su escolaridad primaria? ¿Cómo interpelan, afectan o condicionan las trayectorias educativas de los estudiantes, a las formas en que conciben el rol del maestro, la enseñanza y el aprendizaje? ¿Qué sentidos otorgan los estudiantes a las vivencias obtenidas en la primaria? ¿Cuál es la relevancia de los productos de la experiencia escolar que se encuentra presente en sus trayectorias educativas? ¿Cómo estos productos interpelan la formación docente y las prácticas docentes futuras? ¿Cómo sus trayectorias educativas sostienen y configuran las prácticas docentes? ¿Qué facilitadores y obstaculizadores reconocen los estudiantes en la construcción de sus trayectorias en nivel primario? ¿Cuáles identifican en el nivel primario en particular?*

1.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir las trayectorias educativas que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria han construido en su escolaridad primaria en tanto interpelan sus prácticas docentes en el proceso de formación y en la construcción del rol docente.

Objetivos específicos

- Analizar la relación ente las trayectorias educativas del nivel primario narradas por los estudiantes y las prácticas docentes desarrolladas en el proceso de formación.
- Identificar los sentidos que los estudiantes otorgan a sus vivencias de/en la escuela primaria desde su posición actual como estudiantes de formación docente universitaria para el nivel primario.
- Reconocer los obstáculos y facilitadores de los recorridos escolares del nivel primario y su incidencia en las formas de aprender en los procesos de formación actual y en la construcción del rol docente.

1.3 Estado de la cuestión

A continuación, se explicitan resultados de investigaciones empíricas vinculados a la temática de esta tesis.

Para Hernández (2011), diferentes estudios acerca de las trayectorias de vida de finales de la década de los 90` produjeron gran interés por sus aportes significativos a las biografías y autobiografías de los profesores al enfatizar dimensiones que variaban de acuerdo con aproximaciones al sentido de la vida personal, el trabajo, las reformas, los alumnos, los contenidos, la gestión, los vínculos, las relaciones y las familias. A partir de ellos, los maestros asumían formas, maneras de ser, estar y hacer, no solo en su trabajo cotidiano, sino también en su vida personal.

Desde estas perspectivas, la identidad docente no puede ser considerada sin la imbricación de la vida personal, la vida laboral e institucional. Entre la variedad de factores que pueden asociarse a la configuración de la identidad docente se encuentran:

- las experiencias escolares previas a la formación docente, que esta tesis acentúa,
- los rasgos propios del maestro,
- los emergentes de su trabajo cotidiano que conjugan características personales, sociales, culturales y laborales vividas de manera particular por el docente,
- los aspectos más conflictivos en la configuración de su identidad que se conforman en la intersección de lo personal, lo social, lo cultural, lo político y lo laboral.

Los estudios de Bullough (2000) destacaron la importancia de las primeras experiencias docentes en la conformación de la identidad. Su sugerente cuestionamiento: ¿Cómo uno se convierte en docente? (Bullough, 2000) llevó al autor a identificar cuatro momentos en el proceso de socialización en la profesión hacia la docencia:

- el período anterior al acceso a la formación del profesorado, en el que esta tesis se enfoca;
- los estudios académicos propios de la formación inicial,
- la etapa de prácticas de enseñanza producida durante la formación inicial,

- y los primeros años de docencia.

Estos momentos se pueden vincular con el período de primera aproximación al que refiere el autor, como la experiencia que comienza con la llegada del docente a la escuela en la infancia y se extiende hasta el egreso del sistema escolar. En la presente tesis se advierte que dicha biografía anterior constituye un factor importante en la socialización docente y en las concepciones que él desarrolla sobre la misma e incluye:

- el período de formación inicial, formado por los estudios académicos y por su inserción en la profesión a través de las prácticas de enseñanza; momento en que el docente se socializa y asume de manera pasiva, las condiciones institucionales de sus programas, sin que las creencias con las que llegó a la carrera adquieran importancia,
- el período de inserción profesional, etapa en la que el principiante se encuentra sobrecargado de trabajo y vivencia el doble papel de estudiante y profesor. A su vez, enfrenta la necesidad de supervivencia en su nueva vida profesional y se inserta en el mundo profesional autónomamente.

Hace muchos años Goodson (2004) estudió el profesorado y las historias de vida del docente en su evolución cronológica durante toda su carrera y en distintas generaciones, desde la misma historia del contexto al priorizar las experiencias de vida y los antecedentes del individuo. El autor se preguntaba por el futuro profesor y por su pensamiento acerca de sí mismo. Para responderlo, realizaba una narración de la acción del docente y afirmaba que todo profesor tuvo un docente favorito que influyó en él, como modelo a imitar y en su visión de lo que es bueno pedagógicamente.

En su tesis de doctorado, Alliaud (2004) investigó la temática: “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles” y analizó el pasado escolar de quienes son maestros en el presente. Al focalizar en la historia vivida en la escuela por un colectivo determinado cuyos integrantes son maestros, afirmó que lo que se aprendió en la experiencia escolar mientras se vivió, tiende a reproducirse

o a manifestarse en las condiciones actuales debido a esa homología estructural existente.

Es decir, el abordaje del pasado comprende que en una práctica presente se tiene en cuenta tanto la trayectoria biográfica del sujeto, como lo que subyace o se esconde al abordaje de lo ocurrido. En complementariedad, al priorizar que la historia colectiva de la profesión del maestro se produce y reproduce en la escuela como una institución que adquiere relevancia por constituir el lugar común por el que todos los docentes pasaron cuando fueron alumnos, y al que vuelven siendo maestros; asevera que a pesar de la importancia declarada, al momento, no existían investigaciones empíricas destinadas a analizar sistemáticamente la temática; sino estudios que solo mencionaban la importancia de las experiencias biográficas.

Específicamente, la pedagoga profundizó en el estudio de los saberes docentes y afirmó que, en la enseñanza, los saberes del oficio, o saber hacer; es decir, los saberes resultantes del trabajo o de la experiencia, tienen una importancia decisiva frente a los conocimientos formalizados y transmitidos durante la preparación inicial. Lo que explica que generalmente las dificultades o imposibilidades detectadas al enseñar evidencian que los maestros y profesores no han aprendido el oficio.

En otras palabras, los docentes son portadores y productores de saberes. Lo que se asocia con las formas de transmisión adecuadas para transmitir el saber hacer y el saber enseñar.

Además, sostuvo que, pese a la importancia asignada desde el discurso a la dimensión práctica del oficio de enseñar, las propuestas de formación y de perfeccionamiento docente se llevan a cabo por dispositivos pedagógicos que suelen descuidarla. Por ende, enfatizaba en la importancia de diseñar estrategias formativas que comprendan la dimensión práctica de la enseñanza.

Mórtola (2010) realizó una investigación cualitativa en la que entrevistó a doce maestros de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires y privilegió los relatos de vida, sus trayectorias laborales y docentes. Su perspectiva reivindicaba mediante la narrativa, la importancia de la voz del docente en educación, entonces amplía lo reseñado al momento, cuando el autor expresa que los futuros maestros

portan imágenes de los docentes que tuvieron en su pasado escolar, que pueden funcionar de manera negativa o positiva.

Es decir, que, en el recorrido profesional docente, los procesos de aprendizaje realizados en esta primera etapa de socialización profesional y en los primeros años de inserción laboral acentúan este camino como una etapa con una potencia formativa importante que además, registra saberes y marcas identitarias que acompañan al docente por un extenso tiempo en su vida laboral. Lo que demuestra las raíces de las biografías escolares de los maestros en la configuración de sus identidades (Rivas, 2010).

El autor realizó estudios con Alliaud (2004) en los que se describían las primeras experiencias docentes entendidas como las trayectorias, la vida escolar y las influencias familiares. Así enfatizaba que los primeros maestros dejan marcas que re - significan tanto en la formación como en el paso por el magisterio, que se extienden a toda la vida profesional.

De esa forma, los docentes que se forman para enseñar ya tienen un camino recorrido desde su posición como alumnos, que no queda fuera en la conformación de su identidad.

En suma, los estudios producidos en el campo de la formación docente acentuaron un peso decisivo a la biografía escolar ya que la experiencia obtenida en la escuela representa las vivencias previas del estudiante como producto de todos los años en que los maestros fue alumno; y no a la experiencia que los propios maestros construyen en la escuela como docentes. Esto implica que la perspectiva biográfica requiere pensar en las condiciones de producción de la práctica docente para comprenderla más allá de lo que puede apreciarse en un primer momento.

Por eso, la formación docente es un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos (formación profesional) y que continúa una vez que el docente se inserta laboralmente en la escuela. De allí que esta tesis retoma la idea de Alliaud (2012) en la que volver al propio pasado no solo significa una selección de los hechos o experiencias realizadas, sino también la reinterpretación de lo hecho o vivido.

Muchos de esos aportes son retomados de Bourdieu (1993) y contribuyen a pensar la práctica docente en su dimensión histórica y social debido a que tales determinaciones intervienen en lo que los sujetos producen, aun sin tener conciencia de ello. De esa manera, la direccionalidad de la trayectoria por el origen social del actor destaca la importancia de la historia social que cada sujeto comparte con otros.

Es decir, este abordaje de la dimensión biográfica comprende la experiencia escolar que el maestro ha acumulado en el curso de una trayectoria determinada. Una “aproximación ontogenética”, que según el autor condensa que la historia colectiva se produce y se transmite en determinadas condiciones de existencia.

Llevado a la presente investigación, el modo en el que el estudiante percibe su situación, y las explicaciones que da a sus acciones permiten advertir que actualmente la socialización incluye la actividad del actor que construye su experiencia escolar. Los estudiantes se forman desde dicha experiencia, en la que se construyen a sí mismos como sujetos en el proceso en el que la socialización no consiste en la interiorización de un habitus.

Por otro lado, desde Bourdieu (2011), se considera que los futuros maestros no portan todos un habitus coherente y homogéneo, sino disposiciones y patrimonios diversos.

Lo expresado al momento, destaca la importancia que adquiere el reconocimiento del saber de la experiencia como un campo que aún se encuentra escasamente implementado en la formación docente de nivel primario. Por eso, la formación solo tendrá lugar si se generan nuevos conocimientos y comprensiones en las que se pueda para revisar y analizar con determinada distancia, la escuela vivida por los estudiantes.

Entonces, esta investigación reflexiona sobre el proceso de escolarización en el que el estudiante ha sido protagonista, en las valoraciones que persisten desde el inicio en la vida académica, destaca la importancia de las decisiones que toman y de las acciones que realizan las estudiantes vinculadas a los aspectos que forman sus itinerarios de formación. Entre ellos: la biografía escolar, los profesores y maestros que han tenido e influyeron sobre sus trayectorias, las experiencias

formativas de su educación inicial, las tradiciones de las instituciones en las que se desempeñaron. Los que al decir de Huberman (2000), hicieron posible que llegaran a ser quienes son hoy.

Vezub (2010) también realizó investigaciones respecto del estudio de los saberes docentes en la Argentina, en las que abordó el oficio de enseñar y exploró en la manera en que los docentes percibían su tarea, en los rasgos que definían su quehacer, en los saberes que reivindicaban como propios y en las fuentes sobre las que descansaba su satisfacción personal.

En un trabajo de 2009, examinó las trayectorias con un grupo de maestros y profesores del conurbano bonaerense mediante entrevistas biográfico - narrativas para rescatar su perspectiva, reconstruir su experiencia e historia profesional y mejorar los dispositivos de desarrollo y formación permanente del profesorado. A través del análisis de las formas en que los docentes enseñaban investigó desde el análisis relacional de las maneras en que los docentes construían su oficio.

Concluyó que la trayectoria académica del docente incluía las diversas posiciones que este, tomaba en el transcurso de su carrera académica (formación inicial, identidad profesional, perfeccionamiento, problemas que enfrentaba en su práctica). Es decir, las dimensiones constitutivas de los recorridos formativos y las diferencias entre los maestros de escuelas primarias y los profesores de nivel medio explicaban para la autora, cómo ambos conciben la formación permanente.

Al decir de Vezub, (2010), las trayectorias docentes se definían como el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que dichos actores efectúan de manera autónoma o convocados por sus autoridades en determinados escenarios y situaciones.

Respecto de las trayectorias escolares, son nuestros referentes empíricos Nicastro y Greco (2010), quienes a partir de la pregunta “¿Qué significa educar? hoy” recuperan las historias personales de los estudiantes, es decir, las experiencias vividas en su paso por los espacios de educación formal y de otros ámbitos. Las autoras sostienen la necesidad de un entendimiento situacional al referirse a la posibilidad de hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales.

Específicamente, Greco (2015) realizó investigaciones sobre las trayectorias educativas; entre ellas “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” (Buenos Aires y Río Negro; 2015), con el objetivo de sostener y potenciar las trayectorias de los estudiantes mediante un enfoque interdisciplinario como marco del trabajo de los psicólogos en la escuela. A través del análisis de las condiciones institucionales, el proyecto perseguía que los estudiantes fueran capaces de producir trayectorias que puedan diferenciarse entre sí, en el marco de un proyecto educativo común.

Asociado a esta tesis, las trayectorias educativas incluyen lo propio de estudiante como sujeto, sus recorridos educativos y las cuestiones institucionales.

Hacen referencia a las múltiples formas de llegar y recorrer la Formación Docente ya que los sujetos realizan sus trayectorias inscriptas en marcos institucionales.

Para Greco (2015) es la institución la que le ofrece una determinada organización de tiempos y espacios, palabras y modos de pensar. En tal sentido, la finitud en tiempos de pensar un trayecto enfatiza en la idea de situación, ya que ese itinerario está determinado por el aquí y ahora en determinada historia, y acompaña la historia de cada día del estudiante. Así, la autora acentúa el deseo singular que la escuela promueve, la construcción de lo común en la que se encuentran trayectorias diversas de los alumnos, de los maestros, de los directores y de los padres.

En suma, la formación docente constituye un proceso complejo de larga duración en el que el pasaje por la institución formadora, es solo una de las fases a lo largo de la vida profesional del docente. Entonces, el aprendizaje acerca del rol y el funcionamiento de la institución escolar comienza mucho antes, con la biografía escolar de los futuros enseñantes.

Luego, el docente atraviesa instancias de aprendizaje sistemático y deliberado en determinadas instituciones escolares, y obtiene sus primeras experiencias de desempeño del rol.

Desde otra línea de análisis, Marcelo y Vaillant (2012) indican que existen cuatro etapas en las que se desarrolla la formación del docente:

- experiencias de enseñanza previas a ser aspirante a docente: una etapa prolongada para los estudiantes que aspiran a ser maestros, determinante de sus prácticas profesionales,
- la formación inicial en una institución específica en la que se crean nuevos docentes,
- el inicio en los primeros años de ejercicio profesional,
- el desenvolvimiento profesional y continuo.

Este recorrido por los estudios sobre la formación docente que subrayan la importancia del saber pedagógico que el sujeto construye desde las experiencias que desarrolla y de su valor formativo; enfatiza en la figura del docente como portador de saberes experienciales, de saberes que ha adquirido y recreado en el transcurso de su trayectoria, idea central de la presente investigación. Aquí reside la relevancia de analizar los cambios en el oficio docente desde las transformaciones más recientes del aspecto social, cultural y político, así como desde la misma estructura del sistema educativo y las nuevas pedagogías.

Cambios que además de afectar a la escuela interpelan la configuración del oficio de enseñar.

En definitiva, la ausencia de investigaciones acerca del problema de la formación permanente desde la perspectiva de los estudiantes de educación primaria impide conocer de qué manera los futuros maestros, construyen efectivamente su oficio a lo largo de su trayectoria, es decir su experiencia profesional.

Esta apuesta por reconstruir una pedagogía propia de la formación docente comprende que dicha formación forma un tipo de sujeto social: el magisterio. En él se producen y se reproducen diversidad de significados; por ejemplo, la forma de otorgar sentido a la función del maestro en la escuela primaria, y a través de ella, en la misma sociedad; lo que, a su vez, destaca el proceso en el que el maestro incorpora y aprende rasgos de su identidad, del oficio de enseñar y de las pautas que rigen en la escuela.

Capítulo 2. “Aproximaciones al desarrollo histórico de la formación docente en Entre Ríos”

2.1 Desarrollo histórico de la formación docente en Entre Ríos

La temática de investigación se enmarca en el contexto institucional de formación docente de la provincia de Entre Ríos.

Este apartado se divide en dos momentos.

Primero, se realiza una reseña de los principales hitos acerca de la formación de maestros impulsada y dirigida desde el Estado Nacional Argentino que destaca el rol maestro, el papel de la escuela, y del sujeto de la educación en dicho contexto.

Luego, refiere a la creación de la UADER dentro del marco de la formación docente universitaria.

Al considerar que el Estado tuvo un rol prioritario en la conformación y el desarrollo del sistema educativo, se puede afirmar que la escuela pública de nivel primario persiguió construir un nuevo orden social mediante una profunda transformación en la que formaba al nuevo ciudadano, proveniente de las clases bajas de la población compuestas mayoritariamente por nativos e inmigrantes.

Si bien no existía un acuerdo unívoco acerca del sujeto de la educación, los alumnos fueron pensados como los futuros habitantes de una sociedad que se modernizaba, en consecuencia, de ellos también se esperaban grandes cambios.

En este contexto, según Arata y Mariño (2014), los maestros como agentes estatales, ordenaron y moldearon las instituciones escolares y sus sujetos bajo una pedagogía concebida como ciencia y arte de enseñar que se convirtió en una herramienta de civilización.

Alliaud (2009) sostuvo que la educación era considerada un bien preciado, mientras la tarea de enseñar se concebía como una misión social; de allí que el magisterio presentó rasgos que hicieron de su actividad, una misión antes que una profesión.

Mientras la educación se institucionalizaba, recurría a modelos, personas o instituciones distinguidas por determinadas propiedades. Desde ese posicionamiento definía planes de estudio y programas de enseñanza que encarnaban las propiedades que debían alcanzar los sujetos y las instituciones; nos

referimos a modelos que funcionaban como fundamento para pautar, definir y reglamentar.

En otras palabras, los procesos de institucionalización tipificaban maneras de comportarse, formas de actuar, de ver y de relacionarse con el mundo; en los que el "tipo" tendía a despersonalizar. Una escuela que transmitía marcos promotores de prácticas socializantes, en reemplazo de los viejos habitus del orden social colonial.

En ese marco, la formación docente se desarrolló mediante dos circuitos paralelos: el normalista que nutría al sistema educativo formal, y el universitario que formaba para las distintas profesiones ofreciendo titulaciones docentes. Así, la conformación del sistema educativo moderno incluía un cuerpo de especialistas dedicados a la enseñanza que al contar con título docente aseguraban el cumplimiento exitoso de una específica tarea acorde a la consolidación del sistema escolar.

En este surgimiento de la profesión docente, es importante tener presente dos situaciones.

Por un lado, el carácter difuso que adquirió la enseñanza desde el mismo momento de su institucionalización. Por otra parte, el saber especializado del maestro adquiriría escasa importancia pues la pérdida de especificidad del trabajo docente como tarea, es decir su dimensión socializadora jugó en detrimento de la dimensión cognoscitiva que concebía al maestro como enseñante o instructor.

Posteriormente, con la creación y el desarrollo de las instituciones especializadas para la formación de maestros, se impartió un discurso pedagógico que se difundió al conjunto del sistema. Respecto del discurso, parafraseando a Arata y Mariño (2014):

A través de él no sólo nos referimos a aquello que es dicho y escrito, sino a un conjunto de ideas y prácticas que articuladamente son capaces de organizar un determinado sentido, una forma de entender y de intervenir en el mundo. El discurso establece el espacio social, busca interpelar, promueve identificaciones capaces de constituir sujetos que "sintonicen" con el orden que ese discurso construye. (Arata y Mariño, 2014, P. 121).

En otras palabras, el discurso generaba identificaciones capaces de constituir sujetos que sintonizaran con el orden que tal discurso construía. Según Martiñá (1989) la escuela se constituyó en un espacio poco proclive a la integración de la heterogeneidad social y a la diversidad cultural de los niños.

Entonces, el normalismo configuró un discurso moderno sobre qué era y cómo se practicaba la educación, ya que la escuela pública y en ella, la figura del maestro acentuaba la centralidad de la educación y la necesidad de alfabetizar, regenerar y disciplinar a la población, que era vista como desajustada según el modelo de sociedad deseado.

Puigrós (1990) sintetiza determinados aportes de relevancia para la presente investigación, entre los que se encuentran:

- todo paradigma pedagógico define su sujeto, y a partir de esa definición, concibe el rol del educador. (Puigrós, 1990)
- toda práctica educativa es productora de sujetos a partir de una mediación que, a su vez, define la relación entre educador y educando en distintos ámbitos institucionales,
- cada pedagogía define su sujeto y estipula los elementos y el orden de las series que la constituyen como estructura significativa, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales, y el habitus que se pretende inculcar.

Ni el normalismo ni la corriente positivista adecuaron la formación docente inicial al sujeto de las políticas educativas, por ende, desconocieron la importancia de las trayectorias de estudiantes en formación.

Si bien dentro del normalismo se han combinado tradiciones y específicamente las corrientes de pensamiento positivista y el espiritualista; finalmente el Estado adoptó los postulados del positivismo al identificar en el discurso científico, el promotor para el progreso de la humanidad. Aunque Puigrós (2011) afirma que no logró hegemonizar el campo pedagógico ya que el positivismo combinó diversas tradiciones culturales y filosóficas mediante un método uniforme para el análisis de las masas.

A pesar de ello, la tradición normalista se estableció en el modelo mediante el cual la educación inculcó un arbitrario cultural que sustentaba relaciones de poder entre los actores sociales, sostenía una pedagogía prescriptiva que determinaba lo que cada educando debía ser, y definía cómo debía ser el maestro. En ese modelo de formación docente, el maestro impartía saberes básicos, fragmentados, descontextualizados, carente de técnicas didácticas y de conocimientos epistemológicos sólidos de los paradigmas pedagógico - didácticos, y fundamentalmente poco permeable a las diferencias.

En la escuela predominaba la moralidad, una escuela que educaba en lugar de instruir, donde la tarea específica del maestro (la enseñanza o la instrucción) se diluyó, y con ello cobró forma el maestro socializador, educador y moralizador. Para desarrollar la tarea socializadora, el maestro encarnaba los atributos que se esperaba fueran patrimonio de todos los que en la escuela se educaban.

A modo de reseña, es preciso recordar que la acepción del término “normal” refería a disciplinamiento, a la formación maestros ejemplares que incluían entre sus condiciones o cualidades: una conducta intachable, una moralidad probada, estar provisto de valores, costumbres y principios acordes con la tarea a desempeñar ya que la educación moral constituía el objetivo de la práctica pedagógica, en tanto la formación de base atravesaba toda la formación del maestro.

La heterogeneidad de ideas hasta aquí explicitada evidencia la disputa de sentidos sobre la educación, así como las múltiples prácticas y tendencias coexistentes.

Para referir a la creación de la UADER en el marco de la formación docente, se retoman antecedentes que nos ubican en un contexto de tensión entre la autonomía provincial y el gobierno nacional; en el momento preciso en el que las escuelas normales se constituyen en instituciones formadoras de maestros capacitados en el arte de enseñar.

La primera etapa de fundación de las escuelas normales comprende dos acontecimientos importantes: la creación de la primera escuela del país, la Escuela Normal de Paraná fundada por ley el 6 de octubre de 1869 en el marco del Proyecto

Sarmientino; y el período comprendido entre los años 1870 a 1885, cuando en cada capital de provincia se cuenta con al menos una de estas instituciones.

La opción de crear escuelas en pequeñas ciudades perseguía que las maestras formadas no se dedicaran a tareas más lucrativas u optaran por una formación universitaria. En este sentido es relevante tener presente que, para la mujer, el magisterio como carrera se presentó como el acceso a una profesión calificada y honorable. Según Arata y Mariño (2014), para la mujer de un sector social más elevado, aseguraba una determinada formación cultural; en tanto para la mujer perteneciente a un sector social más bajo, era una legítima vía de ascenso social.

Siguiendo a ambos autores, desde la gobernación de Francisco Ramírez, la tradición pedagógica entrerriana reflejaba una preocupación por la formación docente. En tanto, la ubicación de la provincia en el litoral posibilitó que la región se incorpore al proyecto de consolidación del Estado Nacional.

Si se retoman los hitos históricos antes referidos, a mediados del Siglo XX se crea la Escuela Normal Rural de Almafuerde dedicada a la formación magisterial de mujeres. Recién en 2009, el edificio de la actual Escuela Normal de Paraná fue declarado Monumento Histórico Nacional, mientras la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi” se constituyó en el año 1904, en la primera institución destinada a la formación rural en Latinoamérica.

Hoy forman parte de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER y continúan garantizando la educación en una provincia que geográfica, cultural y socialmente conserva una impronta eminentemente rural.

En suma, la UADER es creada en el año 2000, como parte del Sistema Educativo de la provincia de Entre Ríos- En su estructura académica se encuentran diversas facultades: Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS), Ciencia y Tecnología (FCYT) Ciencias de la Gestión (FCG) y Ciencias de la Vida y la Salud (FCVYS). Cuenta con carreras universitarias extendidas en quince ciudades de la provincia en diferentes unidades académicas (Paraná, Concepción del Uruguay, Concordia, Gualaguaychú, Chajarí, Federación, La Paz, Villaguay, Crespo, General Ramírez, Oro Verde, Diamante, Basavilbaso, Santa Elena y Gualaguay).

Paulatinamente, su oferta académica se expandió con la apertura de licenciaturas, tecnicaturas y profesorados posibilitando la construcción de conocimientos contextualizados que valorizan el vínculo entre la creación de capital humano y el desarrollo económico.

La FHAYCS se crea en mismo año que la institución sobre la base de Escuelas Normales e Institutos de Formación Docente y Técnicos de Nivel Superior No Universitario de la Provincia (Decreto N.º 2974/00). Entre ellos, el Instituto de Enseñanza Superior de Concepción del Uruguay, el Instituto de Enseñanza Superior de Paraná, la Escuela Normal “José M. Torres”, el Jardín de Infantes de Paraná, la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi” de Oro Verde, la Escuela Normal Rural “Almafuerte”; pioneras en la formación docente de América Latina.

La historiadora Carli (2000), sostiene que la Provincia de Entre Ríos funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo XIX. Es decir, lo que hoy se presenta como tradición provincial y un capital cultural significativo sufrió un proceso histórico de constitución que incluye incertidumbres e imprecisiones.

Estos hitos evidencian la importancia de encuadrar esta investigación en la actual formación docente universitaria para volver a pensar las funciones de la universidad pública en relación con la formación docente en el sistema educativo. Hoy, se prioriza la relación en la que participa el educador, el educando, el habitus y los conocimientos que se transmiten ubicados en un momento y un tiempo histórico que considera las diferencias de capital cultural, las trayectorias de vida relacionadas con el lugar que el estudiante ocupa en la estructura social, sus motivaciones y su historia vital.

Mediante una enseñanza gratuita, la UADER se ubica como un centro de referencia en el que se forman docentes críticos y preparados para participar en la comunidad universitaria, quienes asumirán los desafíos de la enseñanza actual. Lo que requiere de un trabajo docente autónomo que priorice la investigación y la extensión universitaria.

El mismo profesorado no aparece ya como una institución que homogeneiza. En él, encontramos que los estudiantes poseen diferencias culturales, sociales, económicas y familiares.

Llevado a esta tesis, la trayectoria de cada estudiante comprende una secuencia de eventos relacionados, que además se vincula con la trayectoria de los demás. Por eso, es necesario considerar factores individuales, subjetivos y sociales, reconocer las influencias del tiempo histórico que constituyen la vida escolar de cada estudiante y repercuten en su experiencia escolar. Lo que conduce a sostener que el sujeto pedagógico debe ser pensado desde una perspectiva multirreferenciada ya que la universidad recibe a estudiantes de sectores sociales diferentes de la típica clase media urbana convocada por el normalismo.

Por ende, con culturas y capitales diferentes de los requeridos históricamente.

En resumen, esta investigación aspira lograr una reflexión que permita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan, que se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Además, entiende que la reflexión debe partir de la práctica en la que el estudiante ha estado participando desde muy temprana edad, desde el lugar de alumno.

Al decir de Sanjurjo (2008), si bien la reflexión es necesaria, no mejora la práctica pues la reflexión comprende el acto de considerar de nuevo y detenidamente una cosa.

2.2 Enfoque conceptual acerca del problema

¿Cómo abordamos las trayectorias educativas?

El término “trayectorias” es utilizado, tal lo señalado, indiscriminadamente al tomarse como sinónimos las trayectorias académicas, sociales, formativas, educativas y escolares.

A efectos de introducir al lector en tal diversidad de sentidos, se explicitan las principales formas que en la presente tesis refieren a esta idea.

Etimológicamente, trayectoria proviene del modo latino “traiectore” - “traiectum” que significa arrojar más allá, lanzar, atravesar, hacer pasar al otro lado.

En este sentido, la trayectoria es la línea descrita en el espacio por un punto que se mueve.

En mecánica, refiere al conjunto de las posiciones sucesivas de un punto en movimiento con relación a un sistema de ejes o cuerpos de referencia (Vezub, 2004).

La postura se utiliza en los estudios sobre empleo y trabajo para describir las maneras de inserción laboral que siguen diferentes sectores laborales o profesionales en determinadas coyunturas y momentos históricos. Perspectiva que da cuenta de las oportunidades existenciales y de su aprovechamiento por parte de los sujetos.

En el campo de las Ciencias Sociales, particularmente en las investigaciones acerca de la docencia, la trayectoria cobra importancia en las últimas décadas a partir de la obra de Bourdieu (1997) al subrayar que no se puede concebir lo social como agregación de individualidades ni que la acción individual se encuentre determinada exclusivamente por la estructura social.

Al partir de su noción de trayectorias de los agentes se consideran las relaciones entre las posiciones ocupadas por estos y el campo social en el que se mueven. Para Bourdieu (1997) las trayectorias se definen como: “Una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (P. 82). El sociólogo utiliza el término ligado a su teoría de los campos ya que la trayectoria remite al sujeto y a las posiciones que va tomando sucesivamente en el transcurso de sus diversas experiencias. Entonces, las trayectorias interpelan el supuesto de la biografía lineal estándar, cuando el autor refiere a las posiciones que ocupa el agente o el grupo: una trayectoria que supone temporalidad y cambios, en los actores y en el sistema de relaciones.

A partir de tales conceptos, esta tesis piensa la trayectoria como el posicionamiento de un sujeto, en este caso de los estudiantes entrevistados, en relación con su medio a través del tiempo e inscriptos en un espacio social.

Respecto de la formación docente y la trayectoria, retoma el concepto de trayectoria vinculado al tiempo pues advierte que la trayectoria incluye las experiencias vividas, las historias sociales y biográficas, los recorridos familiares, las propias elecciones, las propuestas institucionales, la pertenencia de género, y la variedad de capitales ya sean culturales, económicos y/o simbólicos.

En la trayectoria confluyen la biografía del sujeto, su vida familiar, las condiciones materiales de la vida del sujeto, sus experiencias escolares, las posibilidades que le ofrece el sistema educativo, los determinantes institucionales, la cultura a la que pertenece, entre otros aspectos. Por eso, las trayectorias de los estudiantes deben comprenderse en contexto, en el marco de un campo social y educativo más amplio, que incluye las experiencias que atraviesan.

Un recorrido que se cruza con otras trayectorias del estudiante, ya sean anteriores a sus experiencias en el nivel primario o paralelas. En consecuencia, pensar la formación docente como trayectoria implica centrar la mirada el sujeto en formación.

Hace años, Kaplan y Fainsod (2006) definen la trayectoria como el recorrido que realiza el alumno por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar. Esta perspectiva de trayectoria permite reconstruir la historia personal, escolar y social del estudiante, e incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales y las decisiones que toma respecto de las interrupciones o desvíos que se producen en tales recorridos.

Terigi (2010) conceptualiza ampliamente acerca de las trayectorias escolares al ocuparse por la inclusión educativa de alumnos provenientes de sectores vulnerables, quienes tienden a desarrollar trayectorias que no cumplen el derecho a la educación. Tales estudios se centran en la expansión de la educación secundaria y sus consecuencias al comprender la diversificación social y cultural de la población que asiste al nivel secundario, lo que a su vez plantea nuevos desafíos al sistema educativo.

Su abordaje de las trayectorias escolares desde una perspectiva social comprende un problema que requiere ser atendido de manera sistemática e institucional. De allí que denomina a las trayectorias escolares “normativas”, ya que

el sistema educativo define mediante su organización y sus determinantes a las trayectorias teóricas, es decir, al recorrido que realiza el estudiante en el sistema educativo al continuar la progresión lineal según los tiempos de la periodización estándar.

A partir desde esa especificación, la pedagoga realiza una distinción entre trayectoria teórica y real: la trayectoria teórica describe el itinerario que realiza cuando sigue de manera lineal y continua el recorrido de grados de formación, según una cronología estándar propuesta por el sistema.

La trayectoria comprende los objetivos a alcanzar: ingresar a tiempo, permanecer y avanzar un grado por año, y así aprender. En este tipo de trayectoria, el sistema define una organización de itinerarios cronológicos estándares que condicionan su tránsito por el sistema ya que la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, el ordenamiento de los aprendizajes por asignaturas y la anualización de los años de instrucción comprenden una única cronología de aprendizaje.

Entonces, la trayectoria teórica es solo uno de los muchos itinerarios posibles y reales que un estudiante puede transitar en el sistema educativo.

Por otro lado, la trayectoria real expresa los itinerarios que el estudiante realiza efectivamente por las ofertas del sistema e incluye las interrupciones que se producen en tal recorrido y pueden observarse en las historias de vida, en las estadísticas e investigaciones; y se encuentran influidas por diversas circunstancias; por ejemplo, enlentecimiento, desafilaciones.

Pero la trayectoria escolar también puede producir puntos críticos en los que se producen entradas, salidas, repeticiones, cambios, ausentismos temporarios, entre otras posibilidades.

Ambas trayectorias se encuentran determinadas por el modo de organización de la escuela, los vínculos pedagógicos que se establecen en ellas y las oportunidades que posibilita al estudiante. Esta tesis toma esta última propuesta que amplía el concepto de trayectoria escolar al de trayectoria educativa, debido a que la especificidad de este concepto implica una extensión de perspectivas, es decir que no solo considera las trayectorias que se circunscriben al hacer escolar,

sino que también se valora los aprendizajes que el estudiante realizó fuera del ámbito escolar.

Como alternativa, ofrece el concepto de cronologías de aprendizaje en el que se sostiene una enseñanza simultánea pues el docente maneja más de una cronología, en un contexto en el que los estudiantes se escolarizan juntos.

En suma, su perspectiva nos acerca a reflexionar en torno a las trayectorias escolares en su singularidad y en su heterogeneidad ya que al poner en el centro de la escena a la enseñanza indica que la cronología del aprendizaje se opone a la construcción de un saber pedagógico, un saber sobre la enseñanza estructurado sobre la idea de un aprendizaje mono crónico y homogeneizador.

Por eso, su concepto de cronología del aprendizaje permite construir saberes pedagógicos - didácticos que rompen con presupuestos instalados como verdades. Por ej.: cuando el estudiante no logra cumplir sus objetivos educativos (trayectorias discontinuas) no avanza hacia trayectorias continuas y completas debido a que el aprendizaje monocromático propone una secuencia de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar sostenida a lo largo del tiempo.

Desde tal perspectiva macroeducativa, una parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modo heterogéneo, variable y contingente. Así, sus trayectorias producen efectos en el sistema escolar.

En otras palabras, estas ideas nos remiten a reflexionar que por las trayectorias de los estudiantes se pueden conocer las causas que originan experiencias escolares desacopladas según lo esperado por el sistema educativo.

Entonces, en la formación docente se enseña desde los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, bajo el supuesto de la biografía lineal estándar. Lo que explica la inflexibilidad de tales desarrollos para dar respuestas eficaces a la heterogeneidad educativa.

A partir de sus conceptos, las trayectorias reales dan cuenta de fenómenos que producen y/o enuncian trayectorias no encauzadas para quienes no continúan la escolaridad habiendo concluido el nivel primario. Lo que enfatiza el problema de las transiciones educativas pues en las trayectorias se produce un proceso de

selección de la población estudiantil que deja afuera del sistema a importantes contingentes de ella.

La perspectiva también se asocia con la experiencia de fracaso escolar ya que las tasas de repitencia son altas, y la permanencia de dicha población en el nivel secundario se realiza a costa de la sobreedad debido a que los abandonos pueden ser temporarios y los reingresos, fallidos.

En este sentido, los recorridos de los adolescentes y los jóvenes en las escuelas secundarias generan problemáticas (transiciones, relaciones de baja intensidad con la escuela, bajos logros de aprendizajes, sobre edad, ausentismo) que permiten describir los itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años.

Tal como se sostuvo, dan cuenta trayectorias no encauzadas ya que algunos estudiantes pueden transitar su escolarización de modo variable o contingente; nos referimos a recorridos que rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas, y hacen cobrar vida a las trayectorias reales.

Llevado a la presente investigación, la trayectoria es pensada como el camino recorrido por los estudiantes, construido como sujetos en situación de acompañamiento en la formación docente, a sabiendas de que nos enfrentamos a un proceso complejo en el que la trayectoria se enlaza con la formación, que además requiere de una dinámica de desarrollo personal.

Por eso, esta tesis aspira a interpretar qué recuperan los estudiantes de su recorrido escolar por el nivel primario en su condición de alumnos, ya que su trayectoria en la formación inicial implica una dimensión subjetiva que manifiesta, no tanto a lo que ocurrió u ocurre, sino la forma en que los estudiantes describen el recorrido que han realizado o realizan en los marcos institucionales en los que se participan y pertenecen.

Adhiriendo a las ideas de Alliaud (2004), se considera la incidencia de la trayectoria escolar en la acumulación de una experiencia formativa recuperada a la hora de enseñar como la biografía escolar. En 2009, la autora sostuvo que la misma biografía escolar representa para el docente un caudal de experiencia personal que

es importante de considerar tanto para entender la docencia como para definir su formación profesional.

Tales ideas ponen de manifiesto la complejidad de la formación docente y la trayectoria de estudiante, de allí que como se sostuvo, en esta tesis, se analizan ambas temáticas que incluyen los principales aportes de determinados autores en los que se pueden vincular la formación y la trayectoria.

Luego, Nicastro y Greco (2012) caracterizan la trayectoria como un itinerario en situación, en permanente construcción. En complementariedad, esta tesis acentúa en la noción de trayectoria como un resultado en el que confluyen las biografías personales de los estudiantes, las posibilidades que le presenta la institución educativa, las decisiones de los estudiantes y/o de sus familias en función de la experiencia escolar pasada y presente y las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad.

Ya que también es posible preguntarse por los recorridos particulares de los estudiantes y por los aspectos que aparecen como recurrencias, cada trayectoria recobra la figura del actor y la relevancia de su agencia por remitir a las decisiones y los desplazamientos que se producen al interior del campo educativo y a las relaciones que pueden trazarse con el campo social más amplio.

En síntesis, el campo en el cual se mueven los estudiantes del profesorado a través de relaciones sociales que se definen una en función con otras.

Por eso, la formación inicial vista como trayectoria lleva a pensar de modo integrado las ideas de la formación docente en las que las trayectorias de formación se engarzan con otras, donde los estudiantes llevan a cabo un itinerario en particular. De esa manera, esta tesis opta por denominar trayectoria educativa al recorrido que realiza el estudiante de 3° y 4° año de Educación Primaria, formado por una heterogeneidad de experiencias construidas según el contexto y las vivencias que obtuvo en él.

En complementariedad, años más tarde Alliaud (2016) retoma la experiencia escolar de los estudiantes como una fase formativa para comprender las prácticas profesionales y conocer las experiencias que se expresan en las trayectorias de los estudiantes.

Esto se vincula con lo sostenido por Bullough (2000) cuando hace referencia a la familiaridad de los docentes en formación y expresa que los estudiantes que aspiran a ser docentes, ya poseen una biografía escolar previa que los condiciona en su proceso de formación ya que a lo largo de su biografía han internalizado un imaginario y prácticas que caracterizan a la docencia.

A su vez, la misma escuela ha configurado el imaginario docente instituyendo significaciones que tienden a reproducir la escuela tal como es.

En otras palabras, en la experiencia escolar previa, la relación docente - estudiante también ha fijado determinadas prácticas, posicionamientos, lugares y significaciones sobre la docencia. Por eso, cada docente en formación se constituye en relación a sus identificaciones formadoras, identificándose con algún/os docentes o bien ha negado o rechazado la forma de desempeñar la docencia de otros.

A esta biografía escolar le continúa, la trayectoria como estudiante de la carrera docente. De allí, como el habitus resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica.

Nuevamente se destaca la fuerza de las experiencias escolares vividas por el estudiante en el prolongado paso por la escuela y en etapas decisivas de la vida. Es decir, a todas las experiencias que forman parte de su vida y que, como tales, cobran significación para él ya que su trayectoria escolar reconoce los diversos ámbitos formativos que conforman la misma biografía escolar, en tanto recorridos educativos del estudiante, y también los modos de relación del estudiante con la escolaridad.

Si vinculamos la idea de experiencia con los conceptos de vivencia y sentido, a sabiendas de que, en lo educativo, la idea de experiencia remite a fenómenos y procesos de distinto orden que pueden tratarse desde el aprendizaje a la didáctica, a cuestiones referidas a los comportamientos de los diversos actores institucionales; reconocemos la capacidad de los estudiantes de re - construir significado, de ponerlos en acción, de narrar una experiencia, ubicados desde una dimensión subjetiva.

En síntesis, la experiencia no se reduce al acontecimiento, sino a lo que dicho acontecimiento significa o importa para el sujeto.

Hace muchos años, Filloux (1996) sostuvo que la formación, en tanto relación humana, implicaba relaciones entre personas, el conocimiento del otro y de sí mismo, y producía un cambio en cada uno de los actores. Por eso, su idea de formación se vinculaba con la de tomar forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar.

En esta tesis se entiende que la formación debe encontrar las formas para cumplir con tareas específicas, en las que se presupone la existencia de conocimientos, habilidades; y determinada representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse o de la función que se ocupa. Por ende, la formación profesional hace refiere a la formación práctica, que requiere cuestionarse, buscar en lo profundo para encontrar aspectos nuevos.

Al trasladarlo a la presente tesis, los recorridos de los alumnos en establecimientos escolares no tienen valor formativo si en el profesorado no se retoma esta experiencia para describir y analizar la problemática de formación.

A su vez, tanto la enseñanza como el aprendizaje, pueden entrar en la formación siempre que dejemos de entender la relación entre ambos procesos, como una certeza, y adoptemos una posición en la que el futuro maestro explore y pueda abandonar automatismos y repeticiones. Pero su idea de formación no se limitaba al saber hacer del maestro; por el contrario, en tanto trabajador intelectual, además elaboraba conocimientos, entonces, su propuesta habilitaba una noción de saber pedagógico resultado de la reflexión crítica sobre el propio trabajo del maestro.

Así, el autor enunciaba tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación a una distancia que se establece con la realidad:

- la formación sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito, por ejemplo; el maestro que da clase “trabaja” para los alumnos, no se forma,

- sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para realizar el trabajo sobre sí mismo,
- el sujeto se desprende de la realidad para representársela y ella queda figurada por representaciones, por eso en las acciones de formación y en los lugares de formación se trabaja sobre las representaciones.

Hasta aquí, formarse comprende adquirir una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma. En tal sentido, la formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje: si bien la enseñanza y el aprendizaje pueden incluirse en la formación; la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio o una profesión, y presupone conocimientos, habilidades, determinada representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, entre otros aspectos.

Por eso, esta tesis destaca la importancia de la biografía escolar de los estudiantes que se encuentran formándose para ejercer el rol de maestros como un factor clave para entender su proceso de socialización profesional.

Es decir, en la resignificación de sus experiencias pasadas como alumnos se evidencia que los rasgos más tradicionales de la educación se adquieren en las primeras fases formativas. También acentúa la importancia del aprendizaje previo de los estudiantes y el predominio de la cantidad de años en los que, como alumno, el estudiante se encuentra en contacto permanente con la escuela y con los docentes.

En tal sentido, los procesos de socialización protagonizados por el futuro maestro en el prolongado período de tiempo en que fue alumno, constituyen en la formación profesional, una resocialización, un barniz que se cae cuando el estudiante tiene sus primeras experiencias como docente. Lo que, a su vez, activa los patrones de comportamiento aprendidos mediante la observación durante muchos años.

Al decir de Morgade (2005), el devenir docente es un proceso de subjetivación que dura toda la vida, desde las primeras experiencias escolares hasta la permanente construcción de conocimiento que se realiza en el trabajo escolar.

También esta tesis toma el concepto de Barbier (2005) respecto de la reflexión sobre las concepciones que tiene el docente en el contexto de actividades de evocación, reflexión, deliberación y toma de conciencia; porque la atribución de sentido a una acción, depende de las conexiones con otras experiencias, con los propósitos personales y los proyectos compartidos de cara al futuro.

En consecuencia, entiende como necesaria la reflexión sobre los aprendizajes previos del estudiante, las perspectivas de los otros, su propia perspectiva, la escuela que ha vivido, la escuela que desea, su propia biografía escolar, al priorizar el proyecto personal de ser docente como una dimensión constitutiva de la propuesta formativa.

Alliaud (2012) expresa que el saber apoyado en la experiencia forma el saber de referencia, una expresión de lo que el sujeto ha tomado del mundo circundante, así como de los otros y de sí. Entonces, afirma que la docencia, diferenciándose de otras profesiones, se caracteriza por desarrollarse en un lugar ya conocido pues la escuela es un espacio transitado y vivido durante muchos años por las personas como alumnos.

Este escrito detalla que el saber que la experiencia pone en juego en la práctica, actúa como filtro o como mediador de lo que se enseñó de manera explícita, ya que tales saberes requieren de una movilización de lo que antes se aprendió, es decir saberes implícitos y explícitos, o ideas singulares de cada estudiante. Por eso, destaca la relevancia de la reflexión como una práctica habitual, que debe realizarse frecuentemente en el aula, lo que, a su vez, permite una profunda mirada hacia el interior de la práctica docente.

Este énfasis en el valor del saber de la experiencia subraya cuando los docentes observan “qué tipo de conocimiento” valora el profesor, a qué conocimientos recurre y cómo los jerarquiza. De manera complementaria, Terigi (2012) declara que cuando un alumno ingresa al profesorado lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol correspondiente a su trayectoria

escolar previa. Desde esta postura, sostiene la necesidad de analizar los contenidos de la formación al pensar “qué debe saber un docente” y por qué”; para desde allí, realizar una categorización de los saberes docentes que incluye:

- la formación pedagógica general, la formación disciplinar (científico - tecnológica, artística, entre otras),
- la formación básica y de profundización en el área o disciplina de especialización,
- la formación didáctica general y específica,
- las prácticas docentes progresistas en contextos institucionales reales,
- los contenidos de formación cultural y propedéutica, que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales y las herramientas para la propia formación.

Por otro lado, para Antelo (2012), es la enseñanza quien caracteriza al maestro, diferenciándolo de quien no es educador. El autor describe a un maestro que posee criterios básicos de acción didáctica para orientar sus prácticas de enseñanza, para optar entre distintas alternativas según el contexto y los sujetos en cuestión. Lo que conduce a la transformación de sus prácticas educativas ya que el maestro es capaz de reflexionar y elaborar alternativas para fortalecer su papel de profesional intelectual.

Entonces, es posible advertir la importancia de lo invisible, del currículum oculto, de todo lo que no se habla en la escuela, de lo que no se explicita en los currículums. Su postura retoma una idea central de la pedagogía crítica que advierte que no hay una educación que se pueda considerar ideológicamente “neutral”. Por el contrario, la misma noción de neutralidad esconde lo que realmente implica la educación.

En suma, aprender a reflexionar sobre la práctica significa hacerlo sobre la propia historia, sus orígenes, su historia de vida, los hábitos, la familia, sus biografías, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás. La perspectiva recupera el aporte de Bourdieu (1993) respecto de los esquemas de pensamiento y de acción que forman conjuntamente el hábitus del individuo para finalmente, profundizar en una formación que aborde el triángulo saberes –

competencias - habitus. Es decir, el habitus como el sistema de estructura de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción.

Sanjurjo (2015) identifica tres niveles de reflexión en el trayecto educativo: la biografía escolar, la socialización profesional y la formación inicial junto con el desarrollo profesional. Precisamente esta tesis destaca la primera instancia de acción propuesta por la pedagoga al comprender el trabajo de introspección realizado sobre las experiencias vivenciales del estudiante en las clases, los actores institucionales, la escuela, los contenidos, las instancias de enseñanza y aprendizaje, los contextos, las decisiones éticas.

En síntesis, las personas se constituyen desde las experiencias cotidianas que han protagonizado a lo largo de su trayecto vital, vinculados a sus historias personales. En tal sentido, las experiencias cotidianas protagonizadas en cada trayecto vital y las condiciones particulares en las que cada estudiante ha recorrido su existencia, permiten que construya y atribuya sentidos a los hechos en los que estuvo involucrado.

Construcciones personales que evolucionan y se modifican a través de la interacción y el contraste de ideas en experiencias sociales y culturales. Llevado a la presente tesis, quien opta por la actividad docente como proyecto profesional posee un cúmulo de historias escolares, un bagaje importante desde el cual significa el programa de formación específica.

Pero, puede suceder que los episodios escolares vividos en el pasado se traduzcan en actitudes, ideas o supuestos cristalizados, naturalizados desde los que el estudiante reestructura las cuestiones académicas que aborda.

Particularmente esta tesis hace hincapié en que, entre tales experiencias, el paso por la escolaridad primaria emerge como un suceso de mayor permanencia y continuidad ya que en ese contexto, la variedad de vivencias experimentadas imprime huellas, a menudo implícitas, que se manifiestan como ideas y valoraciones de la realidad. De allí que se propone abordar la biografía escolar de los estudiantes como una estrategia que recobra recuerdos y momentos significativos del recorrido escolar, de los actores institucionales y de las prácticas habituales desarrolladas en la escuela, entre otros aspectos.

Aquí reside el valor formativo de la propuesta a la que se refirió antes, como una actividad que incluye la problematización de la biografía escolar del estudiante.

Desde estas especificaciones de gran complejidad, es importante especificar la diferenciación que realiza Achilli (2000) sobre dos conceptos; práctica pedagógica y práctica docente. La práctica pedagógica alude a la que se desenvuelve en el aula caracterizada por la relación docente - alumnos - conocimientos; mientras la práctica docente da cuenta de las actividades e interacciones que configuran el campo laboral del maestro en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.

Se evidencia entonces la relevancia de conocer las ideas que los estudiantes poseen porque desde ellas crean referencias para interpretar, comprender su entorno y otorgar sentido a su tarea, lo que orienta la enseñanza y la práctica cotidiana ya que como hemos sostenido, la formación inicial legítima y/o refuerza las ideas que los estudiantes fueron formando en la época en que fueron alumnos.

Hasta lo expresado, se advierte la complejidad de la formación docente que tiene como propósito una doble intención: enseñar a enseñar, y al mismo tiempo que se aprenda lo enseñado. Sin dudas, esto implica revisar los contenidos aprendidos, para luego poderlos enseñar debido a que como se sostuvo en varias oportunidades, la formación docente implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo y sobre sus ideas.

Desde Achilli (2000): “la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”. (Achilli, 2000)

Entonces, la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar

En suma, de la formación se espera que el maestro domine las acciones, las conductas y las nuevas situaciones a las que debe enfrentarse. Entonces, se destaca la importancia del trabajo a través del cual una persona se prepara para desarrollar una determinada práctica profesional, lo que articula diversos aprendizajes llevados a cabo en diferentes instancias y contextos.

Un trabajo que requiere de la mediación de otros porque la formación prepara para una práctica e implica ciertos contenidos que es necesario poner a disposición de los futuros maestros. Por eso, actualmente una formación no se recibe, nadie puede formar a otro.

Los sentidos de la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente

Si bien en las investigaciones actuales no se encuentra un cuerpo sistemático y acumulativo sobre qué piensan los profesores que significan los procesos de aprendizaje y de enseñanza (Kagan, 1994); autores como Hernández y Maquilón Sánchez (2010), Cols (2007), Ziperovich, (2006), entre otros, realizaron estudios que avanzan en la comprensión de las concepciones de la enseñanza incidentes en la calidad del aprendizaje.

En la variedad de posiciones existentes, esta tesis destaca los cambios en las ideas o concepciones de lo que significa enseñar y aprender, los que reflejan el avance de los conocimientos relativos a estos procesos: la idea de buen aprendizaje se ha modificado, y así se ha transformado lo que se espera del estudiante y del docente (Cols, 2007).

Por ende, no existe consenso entre los docentes en ejercicio ni entre los formadores sobre lo que significa ser un “buen maestro” ni tampoco sobre los saberes que este requiere para desempeñar su rol.

Hasta no hace mucho tiempo se designaba la enseñanza y el aprendizaje como un solo proceso, unidos por un guión, así encontrábamos escritos que versaban sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje. Perspectiva en la que según Ziperovich (2006), el aprendizaje ocupaba un lugar dependiente y subordinado respecto de la enseñanza; mientras la enseñanza movilizaba distintos tipos de acción: manejo de contenido, estrategia, técnica para diseñar propuestas, plantear desafíos, capacidad de diálogo, comprensión, habilidad para la coordinación, reflexión para tomar de decisiones.

En esta tesis se refiere a lo relativo al proceso de aprendizaje, es decir al aprender a enseñar.

Por otro lado, reseña sobre el proceso de enseñanza para entender que sus racionalidades son distintas. Desde estas precisiones, los sujetos epistémicos y sociales ocupan posiciones diferentes.

Respecto del aprendizaje, hasta no hace mucho tiempo, la concepción de aprendizaje más extendida hacía referencia a la capacidad de adquirir información para cuando era requerida, ponerla en juego en diferentes situaciones. Siguiendo a la última autora, el aprendizaje hoy es entendido como un proceso complejo en el que se identifican diferentes dimensiones ya que, si solo se consideran algunas de ellas, se lo simplificaría.

Además, existen formas personales de aprendizaje, que son diversas en los contextos educativos en los que este se produce; por eso, el aprendizaje no se produce de igual modo en todas las personas. En tanto proceso personal y social, este proceso constituye la identidad y la subjetividad humana ya que socializa al sujeto y le permite participar y compartir la cultura.

También existen condiciones que pueden facilitarlo u obstaculizarlo: el aprendizaje puede no producirse, aunque existan intencionalidades dirigidas a él. Por otro lado, el sujeto se encuentra involucrado en el aprendizaje desde su historia de aprendizaje, es aprendiz durante toda la vida. Es decir que el aprendizaje se produce tanto en situaciones educativas formales, extraescolares e informales, en todas las etapas vitales porque en cada una de ellas asume determinadas características.

Desde las nuevas tendencias teóricas y de investigación, en la actualidad prima el aprendizaje social que se concreta y desarrolla más allá de los límites de la mente individual. Es decir, el aprendizaje constituye un proceso colectivo y participativo en el que interviene el contexto, la interacción, el ambiente y la situación. Al decir de Davini (2006): “el aprendizaje es siempre un proceso de construcción personal mediado socialmente” (Davini, 2006).

En suma, lo individual y lo social se encuentran integrados en el aprendizaje; el aprendiz individual requiere de la interacción con otros y de la impronta social para construir sus conocimientos y habilidades, transferibles a sus posteriores prácticas.

El aprendizaje según Gvirtz (2014), también es entendido como una modificación relativamente estable de las pautas de conducta realizadas para lograr una adaptación al medio en que vive el organismo o individuo. Incluye: una reorganización o reconstrucción de las conductas previas del sujeto (acciones internas/externas), cambios de conducta estables, una mejor adaptación al medio, la modificación de la relación con los objetos o el mundo y pone en juego cuestiones asociadas al significado o la afectividad.

En relación a la enseñanza actualmente existe acuerdo en que constituye un eje central, no solo en la práctica sino, además, en la formación de los docentes. Por eso Derridá, (1982) sostuvo que no hay un lugar neutral en la enseñanza.

La misma enseñanza según Jackson (1975) tiene efectos sustantivos, no solo por los contenidos que se enseñan sino por lo que se hace y la forma en que se lo realiza.

Entre enseñanza y aprendizaje no hay una lógica causal, porque una cosa no lleva a la otra. Existe cierta complejidad respecto de los aspectos intencionales a la hora de enseñar (Basabe y Cols, 2017).

Respecto de la enseñanza y la formación docente, esta tesis retoma los conceptos centrales de dos autores contemporáneos: Skliar (2017) y Alliaud (2012).

Skliar (2017) aborda ideas de Hannah Arendt (1996) y se pregunta - nos pregunta si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar al mundo lo suficiente para no dejar que se acabe, y abrir el paso a lo nuevo en tanto nacimiento. Si no tendría que ver con una cierta forma de amar a los demás lo suficiente para no librarlos a su propia suerte, a su propio destino, en apariencia incommovible e inmodificable.

Sostiene que el doble sentido del amor devuelve la educación a eso que llamó "la patria de los afectos", denominación con la que realiza una doble lectura: por un lado, inscribe el educar próximo a las relaciones esenciales de la vida (amistad, amor, fraternidad, hospitalidad); por otro, comprende que el mundo y los demás nos afecten tanto, como para dejar que simplemente sean como son en su propia naturaleza.

Prosigue, en el educar hay algo de contrariedad ya que no se acepta sin más el supuesto orden natural. Por eso la educación y, por ende, quien enseña va contra el orden natural de las cosas, más aún en la época actual. Prosigue, enseñar se convirtió en una profesión técnica, una estrategia derivada de cierta forma de hacer y entender burocráticamente la política.

Entonces, la figura del enseñar del autor proviene de los griegos. Refiere a mostrar, señalar, apuntar hacia algo, indicarlo, ofrecer signos del mundo, signos dentro de una relación. Luego, el ir contra el orden natural de las cosas supone una cierta rebeldía para negarse a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, o bien una insatisfacción por parecer solo admiradores de informaciones.

Este deseo de pensar de otro modo la educación, para el autor, recuperaría la estética de enseñar.

Entonces entiende que poco se ha debatido acerca de la naturalización de ciertas figuras como la del profesor, del alumno, del conocimiento, del enseñar y del aprender; más allá de encontrarnos con ciertas mejorías en su apariencia. Desde su postura, aquello que ponemos en juego en el educar, lo que ofrecemos, lo que donamos, lo que intentamos poner en común, debería dirigirse a cualquiera, a esos otros que nunca pierden su carácter de desconocidos; quienes expresarían una metáfora de las relaciones educativas, una imagen que describe tanto la intensidad como la intención de una forma particular de comprender sus prácticas.

De este modo, la enseñanza se produce con afectos y efectos también desconocidos, mientras lo que se enseña produce efectos diferentes en cada uno.

Desde estas ideas, no habría un lenguaje de la educación para la educación, sino géneros discursivos que determinarían qué tipo de conservación es posible; por ejemplo: técnica, disciplinar, académica, justicia, moralizante, sociológica, politicista, tecnológica, científica, filosófica, biológica, pública o privada, etc. Entre ellas, Skliar (2017) opta por el lenguaje de género ético, por una óptica del reconocimiento al otro, de escuchar sus historias, en una apuesta a la sensibilidad hacia lo frágil, a la respuesta singular y la búsqueda de la propia voz.

Respecto del enseñar, la misma palabra señala e involucra una tercera cosa. Eso explica que lo que muestra no puede ser transformado en una representación interna del conocimiento: por el contrario, es presentación e invitación a conocer. Así el autor recupera el sentido etimológico del término proveniente del latín *insignare* (señalar, instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos) que significa dar advertencia, una guía para obrar en lo sucesivo, dar señas de algo, mostrar o exponer algo para que sea visto y apreciado, dejar aparecer, dejar ver involuntariamente, acostumbrarse, habituarse a algo, indicarlo y ofrecerlo.

Por otro lado, sostiene que *insignare* textualmente significa “dar o poner un signo”, “dar un ejemplo”, es decir que lo que se da en la enseñanza, es un signo o una señal a ser descifrada.

Desde una lectura que podría entenderse como filosófica y ética, el pedagogo ofrece otras acepciones del enseñar, en las que la enseñanza forma parte de un grupo de palabras del mismo grupo semántico de educar, al igual que términos como instruir o formar. Estos tecnicismos organizados en el latín comparten una idea semejante al significado de educar: darle algo a alguien que no lo posee. Enseñar tiene que ver con recuperar el juego de niños y con hacerlo en serio, tal como hacíamos en nuestra infancia, sostiene Skliar (2017).

En relación al docente, afirma que debería ser capaz de enseñar a todos, de mediar con la palabra hacia cualquiera, de hacer partícipe a cada uno de esa enseñanza; que tome partido y toma la palabra y elige un lugar desde donde hablar; pues, sabiéndolo o no, toma partido en cada circunstancia y a cada instante, ya que es imposible una supuesta neutralidad tanto a la hora de sentir como de pensar lo educativo.

Subraya que entre el enseñar y el aprender existe una distancia infinita: enseñar es nuestra responsabilidad; aprender es responsabilidad del otro. Propone: deberíamos desprender el enseñar del aprender ya que siempre se aprende otra cosa que lo enseñado, otros signos y sentidos, y en otro momento de la vida.

En correspondencia, se pregunta por la posibilidad de que la educación sea para todos; es decir, ni para unos ni para otros; sino para lo común, para el bien común. Entendiendo lo común como lo público, lo de todos.

Sus planteos manifiestan que el proceso de construcción pedagógico se ha debilitado y conjuntamente el pasado de las instituciones escolares es juzgado como excluyente y homogeneizador. En contraposición, el pedagogo aspira a que las escuelas escuchen las vidas singulares de quienes asisten a ellas.

Así, se llega a la pasión del educar como herederos del doble e irresoluble acertijo que nos dejara Arendt (1996) sostiene Skliar: la educación tiene que ver con el amor por el mundo, educamos para que el mundo perdure más allá de nosotros mismos; lo que, a su vez, comprende el amor por los demás. En sus palabras, educamos para que esos “de más”, esos otros, no queden librados a sus propios recursos.

Para Skliar (2017) estos interrogantes mueven la práctica educativa diaria, y proporcionan entidad y sentido a los discursos pedagógicos.

Otro aporte de relevancia refiere al dilema del tiempo que nace con la filosofía. En tal sentido, el único problema en el que vale la pena pensar es la temporalidad, la experiencia subjetiva del tiempo que es diferente en la infancia, la juventud y la adultez. Aunque en la experiencia de los niños, es disyuntiva a esa cronología.

Por ende, la educación se entiende como una cuestión secuencial y a su vez lineal, como una acción que involucra al tiempo y la temporalidad de muchas maneras: por ejemplo; en una planificación, en las pautas de evaluación, en la duración de los ciclos, en la extensión de un contenido determinado. Pero la educación, también tiene que ver con el arduo encuentro entre la infancia y la adultez, la juventud y la adultez; donde nos encontramos con imágenes de edades, experiencias y generaciones que se transforman constantemente y provocan diferentes intensidades en las prácticas pedagógicas.

En tan compleja cuestión, el educador es aquel que le da tiempo a los demás, tiempo para pensar, para leer, para escribir, para aprender, para jugar, para preguntar, para hablar. Un educador que también se da tiempo a sí mismo para ser paciente, para escuchar, sin someterse a la lógica de la urgencia de cumplir metas, programas, finalidades.

La riqueza de sus aportes hace posible imaginar otra formación docente, otros modos de hacer en los que el educador evite repetir la imagen de la prisa y la urgencia, donde se priorice en la compleja relación entre tiempo y enseñanza: tiempo de enseñar y tiempo de aprender, tiempo presente y otros tiempos.

Esta apuesta del autor por educar la mirada, también refiere a la misma formación docente.

En sus palabras Skliar (2017) sostiene: “cómo mirar a la infancia, como mirar a los pares, cómo mirar a las familias, cómo mirar a los ambientes, cómo mirar al saber, cómo mirarse a uno mismo...” (p. 29).

Por otro lado, se retoman otras ideas de Alliaud (2012), específicamente referidas a que la enseñanza se concibe desde el oficio, desde la posibilidad de obrar con otros, y sobre las almas de los otros, de intervenir, de formar y transformarlos en algo distinto a lo que eran. Para ella, en la enseñanza hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Son los formadores los responsables de transmitirlo a quienes se están formando; lo que requiere de crear las condiciones y los dispositivos para enseñar a enseñar.

Al indagar en la naturaleza del oficio de enseñar comparte con Antelo (2010), la idea de partir de que el mismo significado del término “oficio” adquiere significados distintos que remiten a ocupación, profesión o función. Ambos proponen que el docente debe experimentar y probar en cada ocasión, es decir, conquistar el oficio docente, oficio entendido como la capacidad de producir algo, conocerlo y hacerlo conocer.

Un oficio que remite a la manera en que cada docente hace su trabajo, como un movimiento en el que, a su vez, se construye a sí mismo y modifica al otro/s. En otras palabras, el oficio, tal como lo expresa Meirieu (2006) es la constatación de lo producido.

Luego, especifican que enseñar es más la construcción de una experiencia y la movilización de un proyecto personal que el cumplimiento de un rol establecido. Por eso, esta tesis destaca la importancia que, sobre el aprendizaje del estudiante, tiene la forma de concebir cómo debe ser el aprendizaje y la enseñanza, ya que

tanto los estudiantes como los profesores tienen diferentes formas de concebir tales procesos.

Al decir de la autora, es la enseñanza la que muchas veces se halla jaqueada por las complejidades de época, que añaden dificultad a lo que nunca fue fácil: enseñar. Entonces es necesaria una pedagogía específica de la formación docente que recupere las prácticas de enseñar con las que el maestro debe familiarizarse, entre ellas: observaciones, relatos, narraciones, simulaciones. Donde cada espacio curricular de formación incorpore una visión totalizadora en la que dialoguen conocimientos específicos de la cátedra, con otras dimensiones de saber implicadas en una propuesta curricular determinada.

Posteriormente, refiere a ciertos problemas de la enseñanza actual entre los que se hallan los contextos y los destinatarios (a los que toda enseñanza debe adecuarse). Por eso, piensa al contexto como quien determina la enseñanza (el medio socioeconómico, el espacio geográfico, el terreno, la zona, la época, la población, la diversidad cultural, étnica, social), por ende, también la interpretación del protagonista.

Respecto de conocer los destinatarios, entiende que el maestro debe saber quiénes son los alumnos, es decir, refiere a un saber relacional fundamentado en la experiencia.

Por último, el otro problema acerca de la enseñanza lo constituye la vocación, ya que, para la autora, no existe enseñanza sin este componente. Luego de realizar una investigación a junto con Antelo (2009), concluyen en que los maestros novatos a través de sus biografías colocan el componente afectivo vocacional en un lugar relevante, asociado al llamado o la inspiración, que para los maestros contiene ideas de gratificación personal, trascendencia, pasión y compromiso.

Esta tesis destaca que la enseñanza deviene en producción, en tanto los que enseñan son productores o transformadores de otros, accionan con otros y sobre otros. Por eso, aprender a enseñar tiene que ver con abordar la enseñanza basada en la tarea, en lo que se hace al enseñar, no solo en su definición.

En suma, entiende que el proceso en el que se produce la enseñanza debe incluir a quienes se están formando y a sus formadores; es decir, tanto a los profesores de la carrera de formación docente como a los maestros que enseñan en las escuelas, quienes se encuentran nutridos de los saberes de oficio.

Parfraseando a Alliaud (2012), son artesanos en el arte de enseñar: los saberes de oficio, necesarios para enseñar, tienen como fuente las vivencias y experiencias que el sujeto protagonizó en la escuela como alumno, y luego protagoniza como docente de alumnos.

Además, como los saberes que debe reunir un maestro son múltiples y de diversa naturaleza, su tarea ya no se puede reducir a un tipo determinado de acción. Por eso, enseñar es más la construcción de una experiencia y la movilización de un proyecto personal, que el cumplimiento de un rol establecido. Contrariamente, el maestro debe disponer de una variedad de saberes, competencias¹ y habilidades para enseñar que le permitan experimentar, re - crear y aprender continuamente (Alliaud, 2012).

Entonces, no alcanza con que los estudiantes de formación docente conozcan sobre la enseñanza. Ese aporte retoma a Sennett (2009) al entender que dicha práctica puede caracterizarse como una artesanía, o una habilidad de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo de ese modo.

Esa manera de superar la visión instrumental y mecánica con la que suelen caracterizarse los oficios y las ocupaciones sostiene que el trabajador con sentido artesanal se compromete en su trabajo por el trabajo mismo; mientras las satisfacciones derivadas de su trabajo constituyen su recompensa. Por consiguiente, hacer las cosas bien recompensa y satisface.

Lo que retoma la idea de Dubet (2006) respecto de que el que enseña, es productor de personas, particularidad a la que como se sostuvo, se agrega lo vocacional o valorativo.

¹ Diferentes autores se preguntaron sobre los diferentes tipos de saberes que son propios de quien enseña (Jackson, 2002, Tardif, 2004). Schulman (1987) señaló los diferentes tipos de conocimientos que están en la base de la formación para la docencia: conocimiento de contenidos, conocimiento pedagógico general, estrategias del manejo del aula y la organización de la materia, conocimiento curricular, el conocimiento de los contextos educacionales, las características de la comunidad y su cultura, entre otros.

En suma, la enseñanza comprende la manera en que uno hace su trabajo y el producto/s: lo que explica cómo alguien logró que “algo que era de determinada manera”, llegara a ser algo distinto y destaca el poder transformador, emancipador y formador del accionar que unos ejercen sobre otros.

A esta dificultad, Alliaud (2007) alega que el oficio se debe ejercitar, se debe probar, ensayar y experimentar. Al llevar estas ideas a lo educativo, poder enseñar y accionar constituye la mayor recompensa para quien trabaja. De manera contraria, es precisamente el no poder intervenir, formar o transformar a los otros, lo que quita el sentido de la tarea docente dejando al maestro desprotegido ante sí mismo y ante la sociedad.

Aquí reside la relevancia de volver a pensar en la enseñanza, en lo que hacen o harán quienes se forman como maestros, en la necesidad de que aprendan a moverse en esas coordenadas cambiantes ya que el conocimiento disciplinar se redefine rápidamente y demanda la constante actualización de los saberes a enseñar en la formación inicial.

Asociado a cuando la pedagoga indaga en la biografía escolar de maestros novatos del nivel primario, se alude a esta idea de retorno o permanencia de los docentes en la institución escolar; ya que al escribir o contar la propia historia se produce algo más que una enunciación de hechos ordenados en una secuencia temporal: al recordar o expresar algo acerca de lo vivido, se hace algo más que traer el pasado; se crea, se produce, se interpreta, se valora y se otorga significado a las vivencias y experiencias; lo vivido en el pasado se re - piensa en función de quienes somos en el presente, acto que nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos y a lo que podríamos ser.

Al trasladar estos aportes a la presente investigación, la larga experiencia vivida como alumnos se convierte en un saber potente para quienes se dedicarán a enseñar, nos referimos a sujetos que poseen saberes e ideas significativas sobre su quehacer. Así, sostiene la pedagoga, tomando las ideas de Tyack y Cuban (2001), los maestros se hallarían familiarizados con la escuela como su lugar de trabajo, por estar socializados en el rol, formados, porque se encuentran “formateados” en y por la escuela como institución que presenta códigos propios,

tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo y transmitidas de generación en generación.

Más allá de la variedad de significados que los futuros maestros portan sobre estas ideas, se precisa la importancia del término “reflexión” que es utilizado en muchas ocasiones para definir diferentes procesos reflexivos que realiza el docente (metacognición, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, entre otros).

El desarrollo del concepto de reflexión ha sido abordado en profundidad por Schön (1992) al proponer el concepto de reflexión en la acción, mediante el cual los profesores aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente. Así, la reflexión guía el crecimiento profesional y estimula la construcción de conocimientos por ser una estrategia formativa decisiva.

Desde la perspectiva subjetiva del sujeto cognoscente y desde los aportes de la Psicología Social de Pichón Riviere (1987), el hombre se configura en una praxis a través de la cual satisface sus necesidades pues establece relaciones e interacciones dialécticas con el mundo. Al enfatizar el estudio de los procesos de aprendizaje como una función constitutiva de la subjetividad, el sujeto posee historicidad, es decir cambio y dinamismo.

En otras palabras, su historia personal construye una trayectoria, una matriz de aprendizaje o modelo interno en el que importan las interacciones con los otros y con el mundo porque tales procesos configuran modalidades de aprender a aprender. También es importante destacar el papel que el aprendizaje cumple en el psiquismo en tanto proceso individual y social abriendo la mirada al sujeto en un contexto socio histórico que posee contenidos explícitos ligados a sus experiencias y procesos implícitos. Instancias por las que se conforma la identidad y los estilos cognitivos.

Por otro lado, desde la teoría del aprendizaje situado en la que el conocimiento se encuentra culturalmente mediado, el conocimiento es producto de la interacción con el entorno, la actividad participativa, y la cultura en que se desarrolla y utiliza dicho conocimiento. En otras palabras, la teoría cognitiva enfatiza aspectos interrelacionados del aprendizaje entendido como un proceso de construcción del conocimiento.

Otro aspecto de relevancia para esta tesis, aportado por Alliaud (2012), refiere a que siempre se pensó la tarea del docente como el que enseña, dejando de lado las propuestas que se plantean al maestro en su proceso de formación, maestro aprendiz. Sólo en la preparación profesional docente (momento de la formación inicial), se hace referencia al “alumno - maestro”; en tanto una vez salido del profesorado, el maestro se convierte rápidamente en “maestro enseñante”, más allá de lo vertiginoso del cambio de rol, sostenía la pedagoga.

En tal sentido, hoy se refiere a cuestiones ligadas al aprendizaje del oficio, ya que el futuro maestro aprende en la escuela, de sus colegas bajo circunstancias que en ocasiones no se asocian con el aprendizaje formal. Por eso, el oficio de enseñar es una construcción de todo el proceso formativo del estudiante.

En relación a la presente investigación, el trayecto formativo por el que el estudiante del Profesorado de Educación Primaria ha transitado hasta constituirse en sujeto de aprendizaje de la formación docente, expresa múltiples formas de atravesar la experiencia escolar. Esta tesis apuesta a rescatar tales experiencias a través de la reflexión sobre las trayectorias educativas de los estudiantes, apreciando la variedad de experiencias que han atravesado y atraviesan, y su entrecruzamiento con otras trayectorias anteriores o actuales relacionadas con su vida escolar, familiar, laboral o cultural.

Lo que se vincula con la idea de habitus a la que antes se refirió. Es decir que situar al sujeto en el mundo social se lo dispone a pensar, actuar, sentir y valorar de una manera determinada. Un habitus que se forma como resultado de condiciones exteriores al sujeto y propias de su medio social, por el cual este incorpora el contenido social (valores, costumbres, gustos, creencias, hábitos), que luego, según Bourdieu (1995) internaliza transformándose en un esquema que le permite generar y valorar las prácticas sociales.

En suma, el esquema es producto de una historia personal y colectiva, pero también del papel de la escuela y de los contactos sociales que cada persona mantiene a lo largo de la vida y le aportan contenidos (capital cultural) formando el esquema de percepción y acción.

Complementariamente, Edelstein (2011) afirma que las prácticas se configuran como la expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias. En tal sentido, la práctica de enseñanza se encuadra en las prácticas docentes.

Ideas que entienden que la práctica educativa requiere ser transformada o mejorada, es decir a una práctica docente que, al ser social y contextualizada, puede ser modificada. Es decir, a nivel de la experiencia universitaria existen saberes por producir en instancias colectivas que podemos compartir como docentes; ya sea mediante la problematización, la puesta en diálogo o las experiencias individuales que cada uno de nosotros protagonizamos a fin de transformarlas en saber pedagógico.

Como la reflexión supone que el maestro trabaje sobre el propio enseñante, las ideas que cada sujeto porta, los aprendizajes y los productos que los estudiantes de formación docente construyeron y construyen durante sus trayectorias educativas evidencian una determinada visión epistemológica importante de analizar. Es decir, si en la formación docente inicial se instalara el hábito de abordar los supuestos incorporados por los estudiantes, para posteriormente analizar de forma crítica sus consecuencias, podría generarse un nuevo estilo pedagógico.

También Nicastro y Greco (2012) refieren a cómo se expresan los rasgos de la formación en las mismas trayectorias educativas cuando afirman que las trayectorias deben pensarse también como una cuestión institucional, es decir a la formación en su misma concreción, en cada situación singular de estudiante.

En complementariedad, Alliaud (2004) asevera que en el largo proceso vivido como alumnos, quienes vuelven a la escuela para enseñar interiorizaron modelos de enseñanza, saberes, reglas de acción, pautas de comportamiento que sus docentes llevaron a cabo con ellos, han construido esquemas sobre la vida escolar, creencias e imágenes firmes y perdurables, tanto sobre los docentes como sobre la enseñanza. De allí que el carácter práctico, vivencial, experiencial e implícito de

dichos aprendizajes favorece que sea actualizado en el posterior desempeño profesional.

Lo que se puede vincular con la importancia de revisar nuestra experiencia humana, de vivenciar y reflexionar acerca del poder que ella muestra, esconde y constituye. Una reflexión que permite problematizar los intereses que se juegan en los diferentes escenarios en el mismo instante que nos problematizamos a nosotros mismos.

Finalmente, para Marcelo y Vaillant (2012), la literatura de investigación sobre el aprender a enseñar identifica cuatro categorías de experiencias que influyen en las creencias y los conocimientos que los profesores desarrollan sobre la enseñanza:

- experiencias personales que comprenden la visión del mundo, las creencias respecto de uno mismo y en relación con los demás,
- las ideas respecto de las relaciones entre la escuela y la sociedad, las cuestiones sociales, culturales y religiosas que pueden definir las creencias personales,
- la experiencia con el conocimiento formal, es decir la imagen de lo que debe trabajarse en la escuela, por ejemplo, las creencias acerca de la materia que se enseña y el modo de enseñarla,
- por último, se encuentran las rutinas que se presentan a lo largo de la historia como estudiante, es decir las experiencias escolares y áulicas.

Normativas vigentes en la provincia de Entre Ríos en relación a las trayectorias

La Resolución N.º 63/97 establece las funciones y los perfiles de los Institutos de Formación Docente (IFD) según el tipo de formación que brindan (formación docente inicial, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, promoción e investigación de la educación). En ella existen tres tipos de formación docente:

- **Formación docente inicial:** es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio

profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.

- **Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente:** comprende el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión; el perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación y finalmente; la actualización permite completar aspectos de formación que aparecen como nuevos requerimientos.
- **La función de promoción e investigación y desarrollo:** se encuentra asociada a las funciones de formación, actualización y perfeccionamiento con el propósito de introducir la perspectiva de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas, el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras.

La Resolución N.º 311/16 CFE plantea la promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad junto con la elaboración y la aprobación de los Diseños Curriculares para la Educación Primaria y sus diferentes modalidades. Este sistema de evaluación plantea la regulación normativa para acompañar las trayectorias educativas de los alumnos que transitan el nivel, y garantiza la construcción de una experiencia común y de calidad con el objetivo de que la trayectoria escolar que se promueva sea justa e igualitaria en relación a la distribución de conocimientos.

También genera condiciones de articulación entre los niveles contemplando una continuidad que permita acompañar y sostener las trayectorias escolares, mientras destaca el lugar otorgado al sujeto pedagógico.

Su relevancia en el desarrollo de esta tesis refiere específicamente al vínculo pedagógico que se establece entre el estudiante y el maestro.

Finalmente, la normativa adopta la estructura de escuela ciclada obligatoria al romper con la estructura graduada, propiciar recorridos no lineales y volver a repensar el formato escolar y su evaluación. Lo que incluye tomar decisiones que no interrumpan las trayectorias ya que la gestión escolar centrada en el aspecto pedagógico explicita que la toma de decisiones respecto de las definiciones de las trayectorias escolares incluye la elaboración de propuestas pedagógicas, determinadas consideraciones didácticas, la elección entre diversas modalidades, entre otras intervenciones didácticas que acompañan el seguimiento de los estudiantes.

En tal sentido, la escuela cuenta con autonomía para instrumentar otros modos de organización docente que no interrumpan el recorrido del alumno por el sistema educativo pues apuesta a la inclusión educativa, a la diversidad como un hecho natural, complejo y múltiple.

Al entender a la inclusión como un principio que mira las diferencias como potencialidades, y ofrece los medios necesarios para acompañar el tránsito escolar de cada alumno, y a su vez, posibilita que las trayectorias de los alumnos con discapacidad sean reorganizadas y reestructuradas de manera profunda.

Desde lo explicitado, se evidencia cierta fusión de los términos trayectorias escolares con trayectorias educativas al ser utilizados como sinónimos en diversas ocasiones.

Más tarde, la Resolución N.º 93/09 CFE persigue hacer efectivo el derecho a la educación e incluye las condiciones que promueven en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas mientras ofrece nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje por diseñar diferentes recorridos que atienden a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos.

Luego, la Resolución N° 103/10 CFE establece propuestas para la inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares del nivel primario. En este marco, según los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) del año 2009, la formación docente comprende tres campos de contenidos:

- El **campo de formación general** pedagógica común para todos los docentes. Tal campo persigue conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones expresados en bloques temáticos vinculados a los campos problemáticos (Sistema Educativo, Institución Escolar, Mediación Pedagógica y Currículum).
- El **campo de formación especializada** que permite reconocer las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos, las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de las instituciones del nivel o el ciclo del sistema educativo para el que se forman los futuros docentes (abarcando conceptualizaciones básicas y diferentes aplicaciones de la Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, las Prácticas Docentes, las Residencias y la Cultura de la Infancia y/o de contextos socioculturales específicos según el nivel).
- El **campo de formación orientada en la práctica** que refiere al dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente según las disciplinas. Por otro lado, los contenidos básicos comunes de la formación docente de grado de este campo se ocupan de los contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas con las necesarias adecuaciones a los distintos niveles o ciclos.

Las Resoluciones N.º 5420/8 CGE (Consejo General de Educación) y la N.º 3425/09 ponen en vigencia los Diseños Curriculares para los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria vigentes desde 2009.

En el nivel primario, el Diseño Curricular de la Educación Primaria cuenta con una estructura de seis años de duración, organizada en dos ciclos de tres años cada uno, a partir de los seis años de edad, como se enuncia en la Ley de Educación Provincial N.º 9.890. Con el objetivo de lograr mayor inclusión educativa y continuidad en las “trayectorias escolares” sostiene la relevancia pedagógica y social y la articulación con el Nivel Inicial en su sala de cinco años, con el 1º año del Ciclo Básico Común del Nivel Secundario.

Tales normativas destacan el lugar del sujeto pedagógico que transita la escuela primaria como cuestión central en la formulación del diseño pues la política educativa parte de su reconocimiento como sujeto de derechos y, por ende, expresa que su educación debe ser garantizada. Lo que acentúa la escuela como el ámbito primordial de constitución de identidades, de apropiación y producción del conocimiento en trayectorias de formación y de restauración de derechos para los niños que se encuentran en contextos de vulnerabilidad ya que subraya que, a pesar de esa situación, los alumnos tienen oportunidades valiosas de aprender a lo largo de toda su trayectoria educativa.

En síntesis, los desarrollos teóricos en nuestra provincia se producen desde el año 2008 respecto de las trayectorias escolares, y persiguen el fortalecimiento de las propuestas institucionales, la formación pedagógico - didáctica y la difusión comunitaria.

Posteriormente, la Resolución N.º 0920 del CGE del año 2019, realiza una revisión y adecuación de la normativa sobre evaluación, calificación, acreditación y promoción vigente en Entre Ríos respecto del nivel primario, con el fin de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativa para que todos los estudiantes logren alcanzar resultados equivalentes en sus aprendizajes.

Es decir, para que accedan a los aprendizajes escolares establecidos en los documentos curriculares; para lo cual diseña dos documentos: un informe pedagógico denominado “Seguimiento de la trayectoria escolar en el Nivel Primario”, y el Boletín de Calificaciones “Registros de avances de la trayectoria escolar en el Nivel Primario”.

Otro aspecto que explicita la normativa sostiene que cada escuela debe generar las condiciones de articulación entre los niveles para lograr una continuidad que acompañe y sostenga las trayectorias escolares.

La Resolución N° 1828/10 de UADER establece una organización transversal en núcleos y constituye una de las modificaciones que se incorpora en el formato curricular del nuevo diseño respecto de los antes vigentes en la Universidad.

De esa manera, se acentúan los problemas que organizan la formación docente en relación con la realidad socioeducativa al interpelar las prácticas

curriculares, docentes y pedagógicas situadas. Tales núcleos organizadores del curriculum, temáticos y problemáticos transversalizan lo trabajado en otras unidades curriculares como cátedras, seminarios y talleres, y forman una unidad pedagógica que integra las diferentes disciplinas y define:

- **Núcleo Prácticas docentes:** interacción práctica docente relativa a los procesos de enseñar en el aula, la práctica pedagógica y la práctica de investigación.
- **Núcleo Introducción a las prácticas académicas:** lectura, escritura y producción oral y de diferentes lenguajes para que el futuro docente se piense como partícipe de la cultura universitaria y conciba la escuela como futuro escenario del trabajo docente.
- **Núcleo socio histórico:** enmarca los procesos de constitución y desarrollo del sistema educativo y de las instituciones educativas que lo conforman.
- **Núcleo sujeto y aprendizajes:** aborda la construcción de sujeto de derecho desde sus características psicológicas y culturales en vistas a la producción intersubjetiva de identidades.
- **Núcleo de la enseñanza:** aborda disciplinas y áreas de conocimiento desde lo didáctico, es decir las propuestas de enseñanza desde lo situacional.

Se encuentra una referencia respecto al término trayectorias educativas que destaca la construcción de una trayectoria escolar justa e igualitaria, en relación a la distribución del conocimiento. La precisión del término señala que, si un estudiante se encuentra en proceso de aprendizaje y aún no alcanzó los propósitos establecidos para un ciclo lectivo, lo puede lograr en el siguiente; sin que eso sea condición para permanecer en un mismo año (estructura de escuela ciclada en la que la toma de decisiones no interrumpe una trayectoria).

Este desarrollo respecto de las trayectorias conduce a que dentro del boletín de calificaciones se incluya un registro de avances de la trayectoria escolar en el nivel primario, un instrumento que documenta los progresos del aprendizaje en relación a la propuesta didáctica de enseñanza. Luego solicita la elaboración del informe pedagógico denominado “Seguimiento de la trayectoria escolar en el Nivel Primario”, al que antes se refirió.

Según lo establecido en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, y el artículo 123º de la Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N.º 9890 que persigue garantizar una formación docente inicial de calidad y continua, con capacitación y perfeccionamiento permanente para lograr la jerarquización de la profesión y especialización en los diferentes niveles y modalidades, en el marco de una educación inclusiva que atienda la diversidad; se retoman los acuerdos del Consejo Federal de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente y la normativa específica provincial.

Se presenta solo una explicitación respecto de la finalidad de la formación docente que postula formar y preparar profesionales en conocimiento y valores para la vida democrática, la integración regional y latinoamericana; capaces de enseñar, generar conocimientos y juicio crítico necesarios para la formación integral de las personas, con compromiso con el contexto cultural, social, local y provincial y el fortalecimiento del sistema democrático federal.

En concordancia con lo estipulado por el Ministerio de Educación de la Nación que establece como ejes centrales de la política educativa, fortalecer los aprendizajes de saberes y capacidades fundamentales y desarrollar políticas de equidad orientadas a crear igualdad de oportunidades en el acceso al saber para todos los niños, jóvenes y adultos del país; se deduce que las políticas llevadas a cabo por el Ministerio persiguen profundizar el fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes desde el inicio de la escolaridad hasta su finalización. Además, al promover la educación obligatoria, atienden las particularidades de cada nivel y modalidad educativa.

Esto implica: generar las condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje bajo la premisa de que todos los estudiantes tienen el derecho a aprender, fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos fundamentales (matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, robótica, tecnología, artes, lenguas extranjeras y ciudadanía) junto con el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales de manera transversal. Entonces promueve la extensión del tiempo escolar destinado al deporte, la educación física, la recreación y la educación artística; y enfatiza en

revisar la gramática escolar, las prácticas docentes y los recursos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de desarrollar nuevas áreas del conocimiento y de capacidades más complejas.

Respecto a los sistemas de evaluación, la Resolución N.º/11 CGE establece el tipo de registro y seguimiento de la trayectoria “escolar” en el Nivel Inicial.

Mientras las Resoluciones de CGE N.º 2421/09, N.3581/09 y N.º 3669/10 establecen el Sistema de Evaluación, Calificación y Promoción para los alumnos que cursan la Educación Primaria y sus modalidades.

Para el Nivel Secundario se construye la Resolución N.º 1582/11 CGE, Sistema de Evaluación, Acreditación, Calificación y Promoción.

En 2012, la Resolución N.º 174/12 CFE aprueba las pautas federales para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de las trayectorias “escolares” en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.

Luego, la Resolución N.º 1550/13 del CGE aprueba el “Programa Integral de Trayectorias Escolares” con el fin de fortalecer las articulaciones interniveles en el tramo obligatorio del sistema educativo. Es decir, una voluntad política provincial que queda plasmada en los siguientes propósitos: garantizar el derecho a la educación y la inclusión, las trayectorias escolares continuas y completas de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, y finalmente ofrecer una formación relevante para todos los destinatarios.

A través de este Programa se enfatiza en itinerarios educativos con tiempos, espacios y agrupamientos diversificados, en la articulación y el pasaje garantizado de primaria a secundaria.

Específicamente en el nivel primario, se trabaja en la alfabetización inicial, al retomarse la propuesta desarrollada por Terigi (2010), complementada con un régimen de promoción acompañada que permite promocionar a un estudiante de un grado o año al siguiente, mientras en el transcurso del mismo se le garantiza el logro de los aprendizajes que no acreditó en el año anterior.

Acerca del nivel secundario, la provincia asume la obligatoriedad de dicho nivel educativo. Posteriormente, las resoluciones del CFE emanadas de la órbita nacional y del CGE de Entre Ríos derogan la norma provincial N.º 1550/13 CGE que

establecía la forma de encuadrar las trayectorias de los alumnos en los niveles Inicial, Primario y Secundario.

Si bien adhiere al marco nacional, no redacta una normativa propia que aborde la temática y atienda la realidad jurisdiccional. Como tampoco un encuadre que se apoye en la Ley de Educación Provincial 9890/08.

En el año 2013, mediante la Resolución N° 2387/13 del Ministerio de Educación, se crea un nuevo plan para el Profesorado de Educación Primaria de UADER con alcance nacional, diferenciándose de los ISFD ya que el nivel universitario define a la Universidad como una institución autónoma que ofrece carreras de formación docente para distintos niveles del sistema educativo según los contenidos curriculares básicos establecidos por el artículo 43, inciso a) de la Ley de Educación Superior (Documento A-11, III.5).

Lo que la diferencia de los ISFD, que son establecimientos no universitarios que se rigen de acuerdo a la normativa vigente.

Hasta aquí, la legislación provincial no incluye en ningún aspecto la cuestión de las trayectorias educativas de los estudiantes del nivel universitario.

Posteriormente en 2019, se aprueba la Resolución N.º 0920 del CGE que determina un sistema de evaluación y dispone acciones de capacitación que acompañan a este nuevo sistema en el marco de dicha normativa. Esta regulación sostiene las trayectorias educativas de los alumnos que transitan la escolaridad primaria para que las instituciones educativas garanticen el derecho a la enseñanza y el aprendizaje de toda su población.

En tanto la Dirección de Educación Primaria del CGE de la Provincia prioriza la mejora de la calidad de los aprendizajes y el fortalecimiento de las trayectorias de todos los niños que transitan dicho nivel de escolaridad, y promueve las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y de prácticas docentes que posibilitan que toda la población que asiste a la escuela acceda a los aprendizajes establecidos en los documentos curriculares (Resolución N.º 174/12 C.F.E).

En consecuencia, las actuales políticas educativas de nivel primario priorizan la situación educativa desde recorridos diversificados para concretar el derecho de todos los niños y jóvenes de transitar y poder completar una escolaridad de calidad.

Desde lo sostenido se encuentra un área de vacancia, ya que si bien existe un cuerpo de normativas acerca de las trayectorias escolares para el nivel primario y el secundario (ambos obligatorios) se carece de una referencia que estipule lo relativo a las trayectorias educativas del estudiante adulto tanto desde la LEN 26.206 (2006), como desde el nivel universitario.

Sin poder obviar, que el adulto es también un sujeto en permanente cambio y evolución, no un sujeto completo.

Capítulo 3: “Metodología”

De acuerdo a los objetivos planteados, la presente investigación se define dentro de los parámetros metodológicos de la investigación cualitativa. Por ende, se interesa por reconocer la importancia de la palabra, los gestos, las acciones y las relaciones del entrevistado, de los medios por los que ofrece datos de utilidad que luego, son interpretados en el transcurso de la investigación.

Así, los datos se concretan como herramientas para el estudio de lo socioeducativo, las perspectivas subjetivas, las historias, los comportamientos, las experiencias y las formas de interacción.

La presente perspectiva epistemológica es interpretativa pues se asienta en las experiencias de las personas entrevistadas, y se interesa por el significado y la interpretación que ellos realizan, al enfatizar en el contexto y los procesos.

En otras palabras, la relevancia de comprender los significados que los estudiantes dan a sus acciones y sus experiencias, en tanto sucesos y situaciones en los que han participado, conduce a comprender el contexto en el que actuaron, y como este influye en sus acciones posteriores.

Al acentuar la interpretación del investigador acerca de lo que es visto, lo oído y comprendido, se advierte que la interpretación no es ajena al contexto actual de la UADER.

Concretamente el interés reside en las perspectivas subjetivas de los estudiantes, en sus interacciones y sus experiencias ya que los estudios cualitativos abordan las prácticas y sus sentidos interpretándolos de forma situada, en el contexto en el que tienen lugar. Es decir, a la descripción de las experiencias vividas por el estudiante y el significado que para él tiene dicha experiencia.

Al utilizar como estrategia de análisis el Método Comparativo Constante (MCC) de Glaser y Strauss (1967), el punto de partida es el muestreo intencional. De allí, que la muestra intencional estuvo conformada por 34 (treinta y cuatro) estudiantes del Profesorado en Educación Primaria de la FHACS de la UADER, Sede Concepción del Uruguay; cuyo grupo conforma el total de los estudiantes inscriptos a 3° y 4° año durante los ciclos lectivos 2017 y 2018.

Como ambos grupos cursan los últimos años de su formación docente, dan cuenta de la heterogeneidad de situaciones y perspectivas que forman parte de sus trayectorias educativas, que como se advirtió, impactan en su proceso de formación.

Acerca del diseño, siguiendo a Roberto Hernández Sampieri (2003), esta investigación se encuadra dentro del tipo descriptivo por caracterizar aspectos relevantes dentro de las trayectorias educativas del grupo de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, y por registrar diferentes dimensiones del fenómeno a investigar. Entonces, el proceso de investigación cualitativa es emergente ya que no sigue un plan rígido.

Por el contrario, posee un diseño flexible y reflexivo desde el cual registra las experiencias y expectativas de los estudiantes a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, diseñadas con el objetivo de indagar en los 34 (treinta y cuatro) estudiantes del Profesorado en Educación Primaria sobre los siguientes aspectos:

1. Sexo del estudiante, edad, curso al que asiste.
2. Expectativas presentes en el transcurso de la formación docente.
3. Recorrido, trayectoria, etapas.
4. Obstáculos, condicionamientos, dificultades, impedimentos, aspectos negativos.
5. Facilitadores, aspectos positivos, ayudas, satisfacciones.
6. Aspectos de importancia, valoraciones particulares.
7. La familia y el reconocimiento de la profesión.
8. Obstáculos económicos, personales, de salud, otros.
9. Idea maternal del rol maestro. Caracterización de la tarea. Asistir versus educar.
10. Ideas cerca de la enseñanza: valorada / no valorada.
11. Actualización de las ideas o concepciones a lo largo del recorrido de la carrera.

3.1 Estrategia de recolección de información y análisis

En Ciencias Sociales, la entrevista permite adquirir conocimientos sobre la vida social a partir del relato del entrevistado mediante un modelo de una conversación entre iguales.

Por eso, los estudiantes responden a preguntas formuladas para visibilizar una serie de aspectos relevantes de su trayectoria educativa, del recorrido escolar, de la concepción que porta del maestro, de cómo han influido sus maestros en él y de su concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En suma, a través de la entrevista se logra no solo la comunicación sino la construcción conjunta de significados respecto a una temática abordada de manera flexible y abierta (Janesick, 2000) ya que cada entrevista permite recrear testimonios personales de los futuros maestros desde una particular perspectiva en la que el pasado vuelve a estar presente, ahora como una proyección al futuro.

Consecuentemente, luego de analizar la información recabada se comprenden los motivos subyacentes y los significados que cada estudiante considera acerca de:

- Significados: es decir, los referentes lingüísticos utilizados por los estudiantes en tanto actores para aludir a la vida social, por ejemplo: definiciones, estereotipos.

Aquí se otorga importancia a los significados porque van más allá de la conducta, y se interpretan cuando son compartidos por un grupo al ser abordados como reglas y normas.

- Prácticas: constituyen una unidad de análisis conductual utilizada ya que refieren a una actividad continua definida por los miembros de un sistema social como rutinaria.
- Papeles: son las unidades conscientemente articuladas que en lo social definen a las personas y sirven para que organicen y proporcionen sentido o significado a sus prácticas.
- Grupos: el conjunto de personas que interactúan por un período extendido, ligados entre sí por una meta, que se consideran a sí mismos como una entidad, ejemplo: estudiantes, familias, redes, equipos de trabajo.

Como estrategia fundamental de análisis se opta por el Método Comparativo Constante (MCC) de Glaser y Strauss (1967) que permitió generar categorías conceptuales y sus dimensiones, elaborar datos y compararlos a partir de las categorías establecidas previamente.

Siguiendo esta línea, se toman las principales fases del método:

- La Comparación de incidentes.

Las experiencias de los estudiantes son descritas bajo su propia óptica, conservando su lenguaje y sus expresiones (Creswell, 2005), para comprender el contexto que rodeó los datos y así reconstruir cada historia.

A lo largo de la entrevista se realizan reflexiones recursivas sobre las experiencias registradas en las trayectorias. De ese modo se amplían los significados, las vivencias o sentimientos que cada estudiante percibió en determinada situación.

A lo largo del análisis y en distintas entrevistas se encuentran relaciones entre sentidos y categorías recurrentes; lo que conduce a encontrar paralelismos en las trayectorias educativas de los futuros Profesores de Educación Primaria. De esta manera, se entiende cómo las trayectorias educativas interpelan en las ideas que cada entrevistado construye acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el rol del maestro actual.

- Integración de categorías y sus propiedades.

Para Erikson (1986) los datos recolectados se interpretan de modo tal que reflejen los seres humanos en sus interacciones con el mundo que los rodea. Así, las personas esbozan sus recursos conceptuales utilizándolos para construir los significados de sus circunstancias y de su situación.

Por otro lado, también se considera el análisis como un proceso ecléctico que concilia diversas perspectivas y que, de un modo más general, incluye al contexto como un aspecto fundamental.

3.2 El surgimiento de las unidades de análisis y la codificación

Se han codificado las preguntas abiertas y así se obtienen categorías que se reflejan en los resultados finales, dando nombres a los patrones generales de respuesta (similares) y luego realizando un listado donde se asigna un símbolo a cada patrón. De esa manera, un patrón constituyó una categoría de respuesta.

Siguiendo a Juan Samaja (2008), se clasifican las respuestas elegidas en temas de acuerdo con un criterio lógico, cuidando que fueran mutuamente excluyentes, dando un nombre, un título a cada tema y luego se asigna el código a cada patrón general de respuesta.

3.3 Niveles de codificación

Para registrar los datos y el valor a otorgarle, se utiliza la codificación en dos niveles.

En el primer nivel, se realiza la decodificación de preguntas abiertas para explicitar los sentidos que los entrevistados atribuyen a su trayectoria educativa.

Se codifican las unidades en categorías al combinar varias acciones: se considera un segmento de contenido, se lo analiza y se cuestiona qué significa este segmento, a qué refiere, qué dice sobre la categoría.

Luego se toma otro segmento, se lo analiza y compara ambos, analizándolos en términos de similitudes y diferencias (pensando: ¿Qué significado tiene cada uno, ¿qué tienen en común, en qué difirieron? ¿Dicen lo mismo ambos?).

Por ej. Se encuentra que al preguntar: ¿Qué aspectos de tu trayectoria educativa consideras de importancia?, los entrevistados subrayan la importancia del componente afectivo y las maneras de enseñar de sus docentes, y cómo esto influyó en su rendimiento escolar y su visión de la escuela.

Cuando los segmentos fueron distintos en términos de significado y concepto, de cada uno se induce una categoría, o bien se considera que no posee un significado para el planteamiento.

Si fueron similares, se induce una categoría común.

Luego, se considera un tercer segmento, se lo analiza conceptualmente y en términos de significado, se lo contrasta con los dos anteriores y se evalúan

similitudes y diferencias. Así, se induce una nueva categoría, o se lo agrupa con los otros (proceso de comparación constante).

De esa manera, se otorga significados a los segmentos y se descubren categorías.

Cuando un segmento es relevante, es decir representativo de lo expresado o de importancia, se lo extrae como potencial ejemplo de la categoría.

Finalmente, se encuentra saturación de categorías cuando los datos se convierten en algo redundante.

Capítulo 4: “Análisis de datos. Los aportes que las entrevistas brindaron”

4.1 Trayectoria educativa. Aspectos importantes del nivel primario y el nivel secundario

La pregunta 1 busca acercarse a aquellas experiencias que han dejado una huella en la vida de los estudiantes en el nivel primario y el secundario, para de esa manera reconstruir las trayectorias educativas de cada uno de ellos. A su vez, se espera reconocer sus valoraciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje, específicamente en las instituciones educativas de nivel primario. (El total de las respuestas de los entrevistados se encuentran en el Anexo II).

Los entrevistados señalaron como aspectos más importantes de sus trayectorias:

A 1: Maestros que los estudiantes valoran de manera positiva: maestra dedicada, atenta, que anima, que ve su potencial, que te escucha si tienes problemas. Dedicación o preocupación del maestro por sus alumnos.

A 2: El amor docente por la enseñanza. Los experimentos. La didáctica.

A 3: El trato docente. Pasión por enseñar. Enseñanza de valores.

A 4: Lo aprendido en la escuela / Docentes: su forma de enseñar.

A 5: Los compañeros.

A 6: Las actividades extra - áulicas.

A 7: Ser abanderada, reconocimiento, consecución de metas.

A 8: Apoyo familiar, de amigos y docentes.

Se encuentra que para los entrevistados lo más relevante de su paso por la escuela son los docentes: veinticinco (25 de 34 entrevistados) apuntan que el vínculo con determinados profesores fue definitivo para su vida.

Entre ellos, once (11) incluyen a profesores dedicados a sus estudiantes, cuatro (4) refieren a la maestra, tres (3) a docentes en general, tres (3) a la pasión por enseñar de un maestro, dos (2) al aliento recibido de un maestro, y dos (2) al compromiso del profesor con su trabajo.

Como lo más relevante, colocan en el primer lugar determinadas características como el amor, cariño, interés, apoyo, consejos, el trato,

reconocimiento, didáctica, vocación, etc. que expresan los maestros y profesores hacia los estudiantes.

Cuatro (4) estudiantes destacan la importancia de lo aprendido en la escuela para la vida y resaltan la importancia del compromiso emocional del docente con los estudiantes y el vínculo afectivo que se construye con ellos. En ellos, pueden evidenciarse recuerdos de su escolaridad teñidos de descripciones valorativas acerca del maestro, el modo de enseñar y del impacto que le causó como alumno.

Lo que se asocia con los aportes de Jackson (2010) respecto de la experiencia escolar del niño y el interés que ella genera en los adultos que lo rodean, junto con las descripciones que el niño da sobre lo que habitualmente realiza en la jornada escolar, el tiempo que pasa en la escuela y cómo la considera.

Estas ideas son esenciales en la educación primaria, así como lo que implica el paso por el aula, lo que significa una clase, las características de la vida escolar cotidiana, las interacciones que se dan en el aula entre los participantes, entre otras.

En segundo lugar, están los amigos, nueve (9) de los encuestados los colocan como lo más importante en su vida escolar ya que el vínculo con los compañeros de clase dio aliento, apoyo, motivación y también momentos de felicidad, de esparcimiento y diversión.

Cabe destacar que cuatro (4) estudiantes refieren al valor del aprendizaje obtenido en la escuela, tres (3) entrevistados a la figura del maestro - profesor se acerca a la de un padre - madre adoptiva o una figura de autoridad, también otras tres (3) respuestas refieren a la pasión de los maestros por enseñar.

Por otra parte, dos (2) refieren a la motivación obtenida en el nivel primario, uno (1) a la educación artística como medio de expresión y 1 (uno), a la importancia de la disciplina enseñada por un profesor.

En tercer lugar se encuentra el conocimiento adquirido en la escuela cuando 2 (dos) estudiantes indican que lo que aprendieron en su paso por la escuela los marcó y lo recuerdan nítidamente, dos (2) priorizan la enseñanza en valores, dos (2) subrayan la importancia de culminar el nivel primario, dos (2) el valor de la experiencia escolar para el futuro, dos (2) la graduación del nivel secundario, dos (2) la importancia de la organización escolar en el nivel primario, uno (1) el paso del

nivel primario al secundario, uno (1) la colaboración de la familia con la escuela, uno (1) la importancia de aprender a convivir con otros en la escuela y uno (1) el respeto a la figura del maestro.

Para cinco (5) estudiantes es importante la presencia, y la motivación de la familia en las actividades académicas, para tres (3) entrevistados se hace presente el apoyo familiar, para tres (3) es relevante la unión docente - alumnos, para uno (1) repetir un año del secundario, y finalmente un (1) estudiante no recuerda.

Dos (2) entrevistados destacan el reconocimiento de los logros por parte de la comunidad (profesorado, padres y compañeros) como un rasgo importante en la vida académica pues encuentran alegría y motivación en ser abanderados, y en ser reconocidos por sus padres y profesores cuando tuvieron buenas calificaciones y presentaron en público sus logros.

Para otros, no son los conocimientos curriculares los que tienen mayor fuerza; por el contrario, para dos (2) lo son las actividades realizadas fuera del aula, para uno (1) los talleres ofrecidos por la institución en diversos temas de la vida, para uno (1) el conocimiento práctico, didáctico y creativo, y finalmente para otro, son valoradas las actividades extracurriculares que impactaron en ellos como estudiantes.

En general, los vínculos socio - afectivos de los estudiantes con los docentes, amigos y familia se instalan como lo más decisivo en la vida escolar de los entrevistados, donde encuentran todas las herramientas de base para poder desenvolverse en la vida académica. Así refieren quince (15) de un total de treinta y cuatro (34) entrevistados.

Es importante apreciar que los estudiantes necesitan sentirse recompensados por su esfuerzo, ser valorados por sus aficiones, porque eso los motiva a seguir proponiéndose metas y asumir el estudio como algo satisfactorio para su vida.

Así, se advierte que lo más importante para una mayoría de entrevistados es el soporte social y afectivo fuerte con todos los que los rodean ya sean docentes, compañeros y/o familiares. Por ende, los vínculos con las personas que los rodean son el medio por el cual cada uno genera buenas relaciones, lo que influye en una

mejor aproximación a las demás actividades, una adecuada disposición para el aprendizaje y la motivación necesaria para asumir sus responsabilidades.

A continuación, se presentan fragmentos significativos, registrados como (E1) es decir Estudiante 1, y así sucesivamente (E2), (E3), etc.

Respecto de aquellos aspectos que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria atribuyen a su trayectoria educativa en el nivel primario destacan:

Mi paso por la primaria tuvo su parte mala, pero también su parte buena. Aunque lo más importante que me sucedió lo viví durante los últimos años de 5° grado donde tuve una maestra muy dedicada y atenta que hizo que me gustaran las ciencias naturales por su manera de enseñar a través de experimentos y cosas que traía al aula para hacer más didácticas la clase. En 6° grado tuve la suerte de tener una maestra que siempre me animaba a seguir estudiando porque veía en potencial en mí. Inclusive cuando me entregó la libreta en el último trimestre, se emocionó porque había mejorado mis calificaciones. Esas dos experiencias me marcaron positivamente y me motivaron a seguir estudiando. Comencé secundario nocturno, ahí sí logré encontrar profesores dedicados que te brindaban ayuda e inclusive se tomaban unos minutos para escucharte si tenías un problema. Pero lo que más destaque como importante es que gracias a la dedicación y al apoyo recibido pude ser abanderada de la bandera de Entre Ríos. Eso fue muy motivador para mí (E1).

Los aspectos de mi escuela primaria y secundaria fueron varios. Pero creo que los más importantes fueron que lograron hacer de mí una persona con valores y que me han transmitido su pasión por enseñar (E2).

El apoyo familiar, el compañerismo y además el apoyo de algunos docentes que en cada año aportaban todo para que nosotros como alumnos, aprendamos (E3).

Respecto del nivel secundario, cuatro (4) entrevistados señalan profesores dedicados que los escuchan, tres (3) el compromiso de los profesores, en tanto dos (2) destacan las actividades extra áulicas. De allí, que para los entrevistados es importante la disciplina que los profesores impartían al igual que el trato dispensado a los alumnos.

También se registran: dos (2) entrevistados que declaran el amor del profesor por enseñar su disciplina, dos (2) la enseñanza de valores, uno (1) las formas de relacionarse y enseñar de los profesores, uno (1) a las personas que conocieron en el secundario ej. Los compañeros, uno (1) las charlas de temas de su interés, uno (1) la unión de los alumnos, uno (1) el incentivo de un profesor para aprobar el nivel y finalmente un (1) estudiante refiere a la importancia de pasar de ese nivel educativo a otro.

En este sentido, un estudiante del nivel secundario testimonia acerca de un profesor:

En el secundario tuve dos etapas. La primera fue un secundario técnico en el cual comencé bien, pero después me costó mantener las notas y repetí varios años. En ese lapso no tuve la suerte de tener a nadie que me alentara o me motivara. Lo único que puedo destacar fueron las palabras de un profe de matemática que me dijo que lo mejor era, que, si en ese secundario no funcionaba, probara en otro. Pero que no abandonara los estudios y fue lo que hice (E1).

4.2 Los recuerdos positivos de los años escolares

Posteriormente, en la pregunta 2, se intenta conocer los recuerdos positivos que cada entrevistada conserva de sus años escolares diferenciados en el nivel primario y el nivel secundario.

Acerca de la escuela primaria destacan:

B 1: Los compañeros.

B 2: El apoyo familiar.

B 3: Los viajes, fiestas, actos y salidas o excursiones escolares.

B 4: Los docentes motivadores.

B 5: Culminar la instancia escolar.

B 6: Aprender temas.

B 7: Formarse como persona. Comunicación. Convivencia.

B 8: Sentirse bien en la escuela.

B 9: Ir con un familiar a la escuela.

B 10: Materias disciplinares particulares: Música y Educación Física.

B 11: Discusiones con directivos. Abuso de poder.

B 12: La experiencia de una compañera integrada.

B 13: La escuela rural.

B 14: El bullying.

Del nivel secundario señalan:

C 1: Compañeros. Amistades.

C 2: Profesores. Vínculos con los profesores.

C 3: El crear en la escuela.

C 4: Incentivo del docente para participar y debatir.

C 5: Experiencias extra - áulicas.

C 6: Formarse como ciudadano.

C 7: La presentación de remeras o camperas del curso.

En el nivel primario doce (12) estudiantes refieren a la importancia de la motivación del maestro, diez (10) rescatan la importancia de sus compañeros, cuatro (4) valoran los actos y fiestas escolares como los viajes, ej. salidas o excursiones extraescolares, tres (3) el cariño recibido del maestro, dos (2) el amor por enseñar del maestro, dos (2) el apoyo familiar en esa etapa, dos (2) las clases de educación física, uno (1) el aprendizaje de variedad de temas, uno (1) el crecimiento en la trayectoria escolar, uno (1) asistir con una prima a la escuela, uno (1) la solidaridad entre pares, y finalmente otro subraya la importancia de aprender a convivir con otros.

En síntesis, los recuerdos positivos de sus años escolares se circunscriben al compañerismo, el grupo de pares, los vínculos establecidos con el maestro, el amor del maestro a la enseñanza, a viajes y excursiones extracurriculares, al acompañamiento familiar, a las clases de materias especiales, los actos escolares y la convivencia escolar.

En general, los recuerdos enfatizan la importancia de crecer aprendiendo dentro del contexto escolar pues a través del reconocimiento de esos recuerdos, los estudiantes recuperan determinados momentos y con ello, las maneras de significar esas vivencias.

Otros, refieren a un sujeto que se constituye psíquica y políticamente en relación con otros y con el mundo. Este constituye uno de los principales objetivos

que tiene por delante la escuela del tercer milenio: lograr un mundo común, habitable para todos y abierto, que siempre necesitará construirse: una escuela que designa en lo común, un modo de escolaridad.

En relación a sus recuerdos positivos, se ofrecen algunos ejemplos:

Los recuerdos positivos que tengo son de la secundaria ya que tuve la oportunidad de tener un grupo de compañeros que fueron muy buenos y solidarios conmigo. Tuve también maestras que dejaron huellas en mí porque con amor me transmitían lo que enseñaban (E2).

El apoyo familiar fue fundamental y también destaco los viajes con fines escolares que nos aportaban mucha información de ciertos aspectos. Además de las fiestas escolares que se realizaban con gran compañerismo. Eso era de suma importancia (E3).

En la primaria, los docentes de primer ciclo. En secundaria fue todo, los profes, las ordenanzas y los compañeros. Todos me dejaron marcada la vida, para bien o para mal (E6).

Cinco (5) entrevistados refieren a los compañeros del nivel secundario, cuatro (4) a los viajes extraescolares, tres (3) a la importancia de la familia, tres (3) al cariño del maestro, tres (3) a su participación en los actos escolares y la expresión artística, dos (2) al amor de maestro por la enseñanza, dos (2) a las clases de educación física, dos (2) señalan la importancia de los compañeros, y dos (2) los debates en el nivel secundario.

En tanto que trece (13) estudiantes de un total de treinta y cuatro (34) hacen mención al crecimiento en su trayectoria escolar. Entre ellos: un viaje escolar, las fiestas escolares, aprender a compartir /convivir y respetar, aprender temas, al vínculo con los profesores, a la experiencia de tener un par en proceso de integración escolar, a discusiones con algún directivo, a la experiencia de asistir a una escuela rural, a la solidaridad de sus pares, a la presentación de las remeras de su curso.

Por otro lado, en el nivel secundario, cinco (5) entrevistados enuncian la importancia de los compañeros, amigos y profesores y las experiencias extra áulicas, cuatro (4) la participación en los actos escolares, dos (2) mencionan el aprendizaje de nuevos temas, dos (2) la comunicación y la convivencia, dos (2) la formación y el respeto como personas, dos (2) los debates de interés, dos (2) sentirse bien en la escuela, uno (1) la culminación de esa etapa, uno (1) la importancia de la escuela rural, uno (1) el bullying, uno (1) las discusiones con profesores, uno (1) la experiencia de una compañera integrada y otro (1) la presentación de remeras.

Entre los recuerdos positivos no se realizan demasiadas menciones al apoyo familiar (solo un entrevistado lo hace). En suma, como sostuvo Cullen (1997) se advierte que la educación es una acción inserta en una trama de acciones que siempre son interacciones por pertenecer al campo de las prácticas sociales.

4.3 Los recuerdos negativos de los años escolares

Luego en la pregunta 3, se persigue recobrar los recuerdos negativos que cada entrevistado tiene de sus años escolares. Nuevamente se diferencia en el nivel primario:

D 1: La diferencia social.

D 2: No ser bueno en la escuela. Participar en el aula y que le marcaran el error.

D 3: Las dificultades económicas que impedían realizar viajes escolares.

D 4: No poder realizar determinados juegos por las burlas de otros niños.

D 5: Una maestra parienta.

D 6: El fallecimiento de un padre. Las burlas de los compañeros por la situación.

D 7: El bullying. Padecer compañeros que se burlaban o insultaban.

D 8: Directivos o docentes con poco interés o no involucrados.

D 9: Exceso de autoridad docente. Sufrir maltrato por ser hija de una maestra.

D 10: La transición escuela rural - escuela común.

D 11: No registran recuerdos, ni siquiera negativos.

En el nivel secundario destacan:

- E 1: Una severa educación. Exigencias. Enseñanza memorística.
- E 2: La necesidad de adaptarse al nivel. Ser ejemplo para los menores.
- E 3: El maltrato docente. Falta de empatía de algunos docentes.
- E 4: Materias difíciles en el nivel. Repetir un año.
- E 5: Las diferencias realizadas a algunos compañeros.
- E 6: Peleas con una amiga o en el centro de estudiantes.
- E 7: Profesores que incomodaban con la mirada a las mujeres.
- E 8: Aprendizaje para convivir en el nivel secundario.

En resumen, en nivel primario, doce (12) entrevistados (de un total de 34) destacan haber padecido insultos y maltrato. Dentro de esa cantidad, cinco (5) indican sufrirlo por parte de sus compañeros (bullying), 5 (cinco) señalan directivos y maestros poco involucrados, dos (2) de un docente en particular.

Luego, dos (2) estudiantes citan dificultades económicas que le impedían realizar viajes escolares, dos (2) la diferencia social, dos (2) no ser “bueno” en la escuela, dos (2) el exceso de autoridad docente - maltrato por ser hija de una maestra, uno (1) no poder jugar a la pelota por la mirada de los demás, uno (1) que el docente le marcara el error, uno (1) la maestra parienta, uno (1) el escaso apoyo familiar, uno (1) el fallecimiento de su padre.

En tanto tres (3) no registran ningún tipo de recuerdo de su paso por la escolaridad, dos (2) entrevistados citan la transición escuela – rural/escuela común y uno (1) lo valora como parte de la socialización.

En el nivel secundario, se encuentran diecinueve (19) respuestas de un total de treinta y cuatro (34) entrevistados en las cuales: tres (3) citan el maltrato de los profesores, tres (3) la exigencia del nivel, dos (2) peleas con amigos o en el centro de estudiantes, dos (2) la enseñanza memorística, dos (2) la mirada de un docente que incomodaba a las mujeres, dos (2) el haber repetido un año de este nivel o la necesidad de adaptarse - aprendizaje necesario para convivir, uno (1) ser ejemplo para los menores, uno (1) la falta de empatía de los compañeros, uno (1) la exigencia de la educación y de determinadas materias, uno (1) aburrirse en los actos escolares, y uno (1) los valora como crecimiento personal.

Los siguientes ejemplos evidencian lo recabado:

Los recuerdos negativos serían en primaria porque la diferencia de clase social estaba muy marcada. Tenía compañeros que te hacían sentir inferior por ser pobre. De niña esto me enojaba mucho, pero de grande comprendí que la culpa en cierta parte, era de los padres que le inculcaban una idea errónea de lo que es ser buena persona. Tener dinero no te hace ser bueno sino los valores como ser buen compañero, solidario, respetuoso, tener empatía por el otro. Eso es lo que te hace mejor persona (E1).

Algún que otro profesor que no tenía buenas maneras de hablarnos, de enseñar en la secundaria. Y en la primaria el maltrato que algunos compañeros les hacían a otros, eso nunca me gustó. Siempre me ponía triste por los demás (E6).

El bullying que muchos han pasado. Algo que en primaria es un peso más duro. Aunque en el secundario a veces también cuesta afrontar estos tipos de problemas (E7).

En suma, entre los recuerdos negativos del nivel primario veinte (20) futuros maestros destacan: cinco (5) refieren al maltrato de pares hacia otros compañeros, cinco (5) subrayan la indiferencia de los maestros ante los maltratos de sus pares, tres (3) la situación económica desfavorable, tres (3) recuerdan los maestros que no se involucraban con los niños, dos (2) el aburrirse en los actos escolares, uno (1) la maestra prima del padre, uno (1) la pérdida del padre y las burlas de sus pares.

4.4 El maestro que recuerda con más cariño

La pregunta 4 intenta saber qué maestro recuerda el estudiante con más cariño y por qué. Las respuestas condensan la idea que el futuro maestro tiene del rol docente:

- F 1: Ver al maestro como acompañante.
- F 2: La contención que el maestro brinda.
- F 3: La maestra como guía o ejemplo.
- F 4: La maestra como segunda madre.

Una mayoría de entrevistados: veintinueve (29) de un total de treinta y cuatro (34) subrayan el amor y la contención brindado por su maestro de nivel primario. Entre ellos: diez (10) ven al maestro como dedicado y comprensivo, siete (7) lo toman como ejemplo/guía, seis (6) la dedicación del maestro por el aseo de los estudiantes - el amor y la entrega de la maestra jardinera, cinco (5) recuerdan una maestra que brindó contención ante una pérdida o en momentos importantes, tres (3) al maestro que lo acompañó en momentos difíciles, y tres (3) lo ven como segunda madre.

Sobre los profesores del nivel secundario, nueve (9) entrevistados recuerdan: seis (6) al profesor predispuesto, dos (2) al profesor que ofreció cariño y cuidados, y uno (1) al profesor que lo alentó.

En este cuestionamiento la variedad de respuestas registradas expresa que los entrevistados han sido influidos de manera positiva por la presencia de sus maestros y profesores:

La seño N. de 4° grado, supo conocerme, quererme y ver en mí lo que me gustaba. Recuerdo hasta ahora su perfume si siento el aroma. Ella me cuidó como mi mamá en el viaje de egresados porque también fue seño de 7°. Y en la secundaria mi profe de historia, él despertó en mí la pasión por las ciencias sociales. Yo pasaba casi todos los días en biblioteca porque amaba investigar. Eso me ayudó a ser más extrovertida (E10).

Mi profesora de lengua, era una señora bastante grande y la conocí en secundaria. Supongo que le tomé cariño por su forma de ser, siempre nos contaba la realidad y cómo serían las cosas después de la secundaria. Había veces que tenía sus delirios, porque le fascinaba explicarnos el significado de algún texto o de una poesía. A mí me encantaba escucharla (E11).

Una maestra de primaria que no me acuerdo su apellido, pero hasta hoy me ve en la calle y me saluda. Me acuerdo de ella porque me costaba mucho aprender y siempre se tomaba su tiempo para explicarme y ayudarme (E12).

Mi seño de 3° grado que siempre nos trató como si fuéramos sus hijos, además se interesó por nosotros en todo momento (E13).

4.5 El valor otorgado a la experiencia escolar

En la pregunta 5, se aspira a conocer cómo el entrevistado valora su experiencia en la escuela primaria y por qué. La mayoría de los estudiantes, treinta y uno (31) de un total de treinta y cuatro (34) entrevistados valoran su experiencia escolar y el no haber vivido sobresaltos.

También destacan que esta vivencia brindó no solo conceptos académicos, sino que colaboró en la formación como persona, rescatando el valor de los maestros que han tenido. De manera similar a lo que sostiene Jackson (2010), los futuros maestros refieren a las principales tareas que lleva cabo el maestro en el aula, a las distracciones que surgen en la clase, y al papel que juega la paciencia en la vida cotidiana escolar.

Ocho (8) destacan hacerlo debido a la presencia de docentes y por los vínculos entablados con sus compañeros, ocho (8) por los valores que aprendieron (convivencia, respeto, solidaridad), siete (7) por los maestros, cinco (5) enuncian que valoran el aprender muchas cosas en la experiencia escolar, cuatro (4) por dejarle muchas enseñanzas además de contenidos, tres (3) señalan el crecimiento personal que dicha experiencia les brindó.

Finalmente, dos (2) indican que su experiencia escolar no fue muy buena, dos (2) por aprender los saberes mínimos para la vida, uno (1) por darle otras oportunidades, uno (1) por los viajes educativos y un (1) entrevistado expresa que no puede definir su experiencia escolar como buena ni mala.

En las respuestas se observa el variado recorrido escolar que da cuenta de las trayectorias reales y singulares:

Mi experiencia en la escuela fue positiva, con sus situaciones particulares. Pero nunca tuve vivencias exigencias que me marcaran de manera negativa o que le tuviera algún tipo de resentimiento a la escuela o al estudio (E1).

Valoro mi experiencia en la escuela como una de las mejores de mi vida porque aprendí muchas cosas más, aparte del contenido teórico (E8).

Mi experiencia en la escuela fue y es lo más valioso para mí. El solo recordar momentos que viví en la escuela y hoy estar formándome para ser docente hace que lo único que quiero sea marcar en mis alumnos, la mitad de lo que los docentes y profesores lograron en mi (E17).

4.6 Los recuerdos negativos de un maestro

Luego, la pregunta 6 registra los maestros que dejaron malos recuerdos.

Una mayoría compuesta por veintinueve (29) entrevistados de un total de treinta y cuatro (34) señalan entre los malos recuerdos de su maestro: ocho (8) refieren a la poca motivación de un maestro al enseñar y docentes que los trataron mal, siete (7) a los que no se interesaron por los estudiantes, carentes de empatía, tres (3) el maltrato de profesores a mujeres, tres (3) al docente que le marcaba solo sus errores, dos (2) recuerdan el mal trato del docente, dos (2) a docentes que discriminaron, uno (1) a un docente que le pegó, uno (1) al docente que le exigía más que a los demás, uno (1) al profesor que lo desalentó, y uno (1) a un docente universitario por su falta de predisposición.

Solo dos (2) destacan no haber tenido un maestro que dejara malos recuerdos en ellos.

En síntesis, en este interrogante se evidencia que pocos maestros han dejado malos recuerdos en los entrevistados: diecisiete (17) de un total de treinta y cuatro (34) estudiantes refieren: seis (6) recuerdan los gritos de algún docente en particular, seis (6) los maltratos por parte de estos actores institucionales, tres (3) refieren a docentes que discriminaban al estudiante o le brindaban un trato cruel.

Respecto de los profesores: uno (1) entrevistado recuerda que le pegaba coños, y uno (1) señala un profesor de la universidad. Incluyen:

Una maestra que era de discriminar a los alumnos, ya sea por el color de piel o la posición económica. Solía, sentar a los que andaban bien, o eran rubios de ojos claros delante de todo. Y a los rezagados en el fondo, y casi no nos prestaba atención. También nos obligaba a escribir con la derecha a los que éramos zurdos, como en mi caso. Pero no duró mucho en la escuela porque gracias a la intervención de mi papá y de otros padres, dejó de ir. En ese momento no comprendí lo que

sucedió. Pero ya de grande supe que había renunciado. Así comenzamos a tener clases con otra maestra (E1).

Una seño de 6° que gritaba tanto que asustaba y el profesor de música que nos pegaba coños (E2).

Sí, un profe de la secundaria. Tenía malos tratos principalmente con las chicas, era desubicado (E3).

4.7 Los motivos para aprender

A continuación, la pregunta 7 recaba sobre aquello motivó a los estudiantes a aprender durante sus años escolares bajo la inquietud: ¿Qué fue lo que más te motivó a aprender?

Entre las respuestas hallamos treinta y cuatro (34) entrevistados que expresan: 7 (siete) que fueron motivados por una necesidad personal, es decir una motivación interna, seis (6) la didáctica de los profesores, cinco (5) por su rendimiento escolar - sus calificaciones, cinco (5) subrayan el estudio como recompensa para el futuro, su deseo de querer mejorar o ser alguien en la vida, cuatro (4) han sido motivados por su familia y destacan la importancia de esta herramienta en un futuro, cuatro (4) indican que ciertos docentes los marcaron con gestos o palabras, tres (3) sostienen que fueron motivados a aprender cosas nuevas.

Por otro lado, dos (2) expresan por su curiosidad, dos (2) para no repetir y perder los compañeros, dos (2) por materias determinadas (matemática y lengua), dos (2) tener buenas calificaciones en el secundario, un (1) entrevistado expresa que no tenía otra opción que asistir a la escuela.

Finalmente, dos (2) no recuerdan que los motivaba. Se lee en determinados ejemplos:

Que siempre mi mamá decía que el estudio era quien nos daba futuro. Es por eso que siempre estuve y estoy estudiando (E3).

Lo que más me motivó a aprender creo que era mi curiosidad constante (E33).

Durante todo mi transcurso escolar fueron las ganas de poder ser alguien más allá de llegar a tener un título, sino poder tener un trabajo digno como así también mi familia y mi grupo de amigos los cuales deseaban lo mismo que yo (E34).

4.8 Los obstáculos para aprender

En la pregunta 8, se indaga sobre los mayores obstáculos para el aprendizaje de cada entrevistado, entre ellos destacan obstáculos económicos, los maestros, obstáculos personales y familiares.

En este interrogante se observa más detalladamente: catorce (14) entrevistados de un total de treinta y cuatro (34) citan los obstáculos personales (una enfermedad, su comportamiento, la falta de interés, no saber cuál era la manera correcta de estudiar - una dificultad académica, una persona que se cruzó en su vida, su falta de autoestima, un problema de atención, la monotonía, ser vergonzosa, ser dispersa, no entender el porqué de aprender determinados saberes, no le gustaba estudiar, estudiar sola porque ambos padres trabajaban, el abandonar la escuela por una materia previa), mientras siete (7) señalan obstáculos familiares, (incluyendo la pérdida de un familiar que le produjo tristeza, problemas familiares, separación de los padres, vivir en el campo a km de la escuela, peleas con sus padres, un padre que no quería que estudiara por ser mujer, maltratos por no abandonar la escuela, la enfermedad del padre, no recibir ayuda familiar).

Por otro lado, cinco (5) sostienen obstáculos económicos - familiares, tres (3) indican problemas sociales (la poca valoración al rol del alumno, la educación memorística de la época), y dos (2) señalan que los obstáculos fueron determinados los docentes.

Solo 4 (cuatro) estudiantes enuncian no haber tenido obstáculos de ningún tipo, en tanto uno (1) refiere a una situación actual como obstáculo. Lo que se observa y amplía en los siguientes ejemplos:

Los mayores obstáculos fueron los económicos, creo que, si yo hubiese tenido la oportunidad que quizás mis hijos tienen hoy, ya hubiera estado recibida (E2).

Algunas veces los obstáculos eran los docentes mismos. Un ejemplo, yo no entendía los asientos contables y el profesor no me ayudaba. Y con el otro profe, el del B, si lo entendí. Aunque no podía aplicar ese procedimiento en el examen. Era si o si lo que él enseñaba (E3).

Personas que se cruzaron en mi camino, muy negativas que pensaban que yo siquiera terminaría la secundaria. Después mi falta de autoestima. Creo que es lo único que me juega en contra. Aunque digo que no, siempre me tiro a bajo. Será por lo que muchos lo hicieron, no sé. Y el aspecto económico fue apenas un obstáculo menor porque cuando me vine a estudiar a esta ciudad, limpié casas para aliviarles un poco ese peso a mis viejos (E10).

4.9 El significado de enseñar

Posteriormente, la pregunta 9 comprende las concepciones de enseñanza que portan los entrevistados. Este cuestionamiento nodular en esta investigación ofrece variedad de sentidos.

Para nueve (9) entrevistados de un total de treinta y cuatro (34) enseñar significa apoyar y guiar al estudiante a que cambie o se supere, para siete (7) que el niño aprenda lo que el maestro le ofrece desde lo cotidiano, para cuatro (4) es dejar huellas en el niño con cariño, respeto y dedicación, para cuatro (4) es algo gratificante o que tiene que gustarle al maestro incluyendo la retroalimentación estudiante - maestro, para tres (3) es transmitir conocimientos, para tres (3) hacer un mundo nuevo, para tres (3) es ofrecer herramientas y conocimientos al niño para que disfrute del proceso y crezca.

Finalmente, para una minoría: uno (1) enseñar es dejar huellas en la vida del niño, y para otro es ayudar a que el niño conozca más de algo, es democratizar.

Entonces, el significado de enseñar incluye acompañar y apoyar permanentemente al niño, al destacar la gratificación de la tarea que incluye generar un vínculo comprometido en el que predomine el respeto, el compañerismo y la empatía para que el niño aprenda la autonomía, pueda ser crítico y se desenvuelva libremente.

De esa manera, cuatro (4) entrevistados destacan la pasión del maestro por enseñar, en tanto uno (1) subraya que enseñar es todo el tiempo, es decir lo que debe sentir el maestro al ejercer esta función. Entonces afirman que el maestro debe confiar en las posibilidades del niño, motivarlo a aprender constantemente y ponerse en su lugar para promoverle valores.

Si bien para una mayoría de estudiantes esta actividad adquiere un amplio significado que incluye democratizar, hacer que el otro piense por sí mismo y ayudarlo a superarse, la importancia en lograr transmitir lo que el maestro sabe, es conducente con la mayoría de respuestas que manifiestan que el estudiante debe aprender lo que el maestro le ofrece.

En suma, todas las respuestas destacan la importancia de la empatía y el respeto por la figura del niño al enfatizar de una u otra manera, el establecimiento de un vínculo pedagógico. Se brindan algunos ejemplos:

Para mí son muchísimas cosas. No solo ir y dar clases. Es estar para mis alumnos, saber la condición de cada uno para ver qué actividades armar, hacerlos entender que en el compañerismo todo es mejor, darles a ellos todo lo que necesitan, herramientas para que se desenvuelvan mejor. Para mí enseñar es involucrarme tanto con el alumno como con la familia (E7).

Poder ayudar a que los niños salgan adelante y puedan ser lo que ellos quieran ser el día de mañana. Brindarles amor y mi conocimiento (E8).

En primer lugar, ponerse en el lugar del otro, saber que esa persona está ahí con una función que es la de aprender y aprender con vos. Saber que tenes que poner mucho de tu parte para que no solo aprenda, sino que disfrute del momento y que no sea algo negativo. Es muchas cosas, pero sobre todo hacerlo con amor, dedicación y respeto (E10).

4.10 Motivos para elegir la docencia

La pregunta 10 indaga en los motivos por los cuales el entrevistado elige ser maestro. En este siguiente cuestionamiento: ¿Por qué elegiste ser maestro? se persigue que los estudiantes señalen las razones que los llevaron a optar por esta

elección profesional, para luego ver qué relación tienen sus respuestas con sus experiencias previas.

Las respuestas incluyen veintiún (21) estudiantes que refieren a una elección personal que incluye la gratificación o satisfacción del maestro, es decir por el gusto de enseñar, siete (7) indican que les apasiona enseñar, seis (6) que lo hacen para formar a las personas y aportar un cambio a la sociedad, cinco (5) por el gusto por los niños y para recibir su cariño, cuatro (4) por sus maestras de la infancia, cuatro (4) para hacer de la escuela algo más humano.

Entre las respuestas minoritarias se encuentran que tres (3) indican que eligieron serlo por su familia, tres (3) porque sienten que la escuela es su lugar, tres (3) para brindar al niño lo mejor de sí mismo, 3 (tres) sueñan ser maestra desde niña, dos (2) para revivir lo vivido en la infancia, dos (2) aseveran que les apasiona o aman enseñar, dos (2) porque es satisfactorio hacerlo, para dos (2) porque la escuela es el lugar privilegiado para generar vínculos, para dos (2) por una salida laboral, uno (1) para dejar una marca en el niño, uno (1) para aprender del niño, y finalmente, uno (1) no tiene explicación de por qué desea hacerlo, y mientras otro espera describirlo en el transcurrir de la carrera.

En sus respuestas:

Elegí ser maestra porque las maestras que me marcaron tanto negativamente como positivamente, hicieron que me inclinara por estudiar esta carrera. Si bien en un principio tenía mis dudas, luego de tener mis primeras experiencias dentro del aula y de recordar todo lo que viví durante mi infancia, hicieron que me decidiera del todo (E1).

Porque me encanta ayudarlos en sus cositas, comprenderlos y brindarles cariño (E3).

Porque amo, es un placer poder brindar esto. Amo los chicos, me encanta saber que es una obligación que estudien y ser yo quien puede brindarles eso, es lo mejor (E7).

Este interrogante evidencia variedad de sentidos que incluyen la satisfacción de enseñar, el gusto por los niños, la necesidad de promover una transformación en la escuela de hoy. En tal sentido, muchas respuestas comparten que desde la enseñanza se puede hacer mucho por la vida del niño ya que la educación es un pilar en la vida de este.

4.11 La función del maestro

A continuación, la pregunta 11 expresa: *¿Cuál crees que es la función del maestro y por qué?* En este punto se persigue profundizar en las características que los estudiantes atribuyen a un maestro y en cuáles son las funciones que debe desarrollar durante su actividad profesional.

Entre las respuestas se encuentran diversas ideas respecto de la función del maestro actual: para diez (10) entrevistados es guiar el aprendizaje del niño ayudándolo/acompañándolo en ese proceso, ocho (8) sostienen la preocupación del maestro por el niño (comprenderlo, ser empático y brindarle afecto) combinando la enseñanza de conocimiento y de valores, para siete (7) dedicar tiempo y escuchar al niño formándolo para que sea autónomo, decida por sí mismo y se realice, para seis (6) ayudar a que todos los niños aprendan y darles herramientas para lograrlo potenciando lo que traen y conociendo sus características, para cuatro (4) contar con estrategias didácticas significativas y motivadoras, para cuatro (4) guiarlo también en lo social.

Dentro de una minoría de respuestas, dos (2) estudiantes declaran que su función es ayudar al niño a desenvolverse en lo académico y la vida en general, dos (2) indican la necesidad de que el maestro sea un puente con la familia del niño, uno (1) sostiene que lo descubrirá cuando esté parada en el aula, y otro expresa que el maestro tiene que enseñar un tema para cada grado como lo indica el sistema.

Finalmente, para uno (1) la función es que el niño advierta la importancia de aprender, para uno (1) generar en el niño ganas de aprender, para uno (1) tener al niño como prioridad, enseñar los temas de cada grado como lo estipula el sistema.

En sus respuestas se puede leer:

Es acompañar, guiar y enseñar (E6).

Es brindar apoyo, contención, conocer al alumno. No se trata solo de llenarlo de teoría y de conocimiento sino de dedicarle tiempo, escucharlo, de tener empatía con él y ser parte de su vida (E7).

Además de enseñar y transmitir es preocuparse por el alumno, por todo lo que sabe y lo que no. Es lograr que le interese la materia y que sepa lo importante que es aprender para el día de mañana (E8).

Aparte de enseñar, es estar ahí atento a todas las señales, sean habladas o no. Las señales que emiten los alumnos, los grupos que tenga a cargo. También es poder detectar cada manifestación de lo que les pasa, si aprenden, cómo aprenden porque no aprenden, qué los preocupa. Ojalá esté a la altura el día de mañana (E9).

4.12 El maestro que no quiere ser

La pregunta 12, indaga: ¿Qué tipo de maestro no quisieras ser?

En estas respuestas: ocho (8) entrevistados sostienen que no quisieran ser un maestro falto de empatía, para seis (6) el maestro que solo se ocupa de que el niño aprenda sin entablar un vínculo con él, para cuatro (4) aquel que enseña a todos de igual y solo trabaja por el sueldo, para cuatro (4) quien no se involucra y no atiende las necesidades de los niños o no valora su trabajo.

Entre las respuestas minoritarias se incluyen: para dos (2) es el maestro que no tiene en el centro al niño, para dos (2) el que no brinda diferentes recursos y contenidos para que el alumno aprenda, para dos (2) el que impone su pensar, para dos (2) el que hace sentir incapaz al niño, por no confiar en él ni valorar su labor, para dos (2) quien no despierta interés en el niño, para dos (2) un egoísta porque no se compromete con las tareas que debe cumplir, para dos (2) el que busca imponer su pensar, para dos (2) el que mantiene conductas de la escuela vieja, para uno (1) quien no pone límites, para uno (1) aquel a quien un niño no recuerda o aprecia mañana, para uno (1) el que no tiene paciencia al enseñar, para uno (1) el

que no se preocupa porque el niño aprenda, para uno (1) quien no admite su error y culpa a los niños.

Finalmente, solo dos (2) entrevistados no saben que responder. Sostienen:

No quiero ser el tipo de maestro que el día de mañana el alumno no me recuerde con aprecio (E4).

No quisiera imponer lo que pienso sin dejar que el otro sea capaz de formarse y construirse a sí mismo (E6).

Creo que es un maestro que no se involucra. Podes bajar línea constantemente sobre los saberes, pero si los niños no tienen interés, no se genera nada (E14).

Entonces, al profundizar en las características del rol del maestro y comprender cómo los futuros maestros piensan su ejercicio profesional, enuncian un determinado modelo de maestro. Luego, han concluido en que el mayor déficit en el saber docente se relaciona con la población con la que trabaja, es decir con el desconocimiento que se presenta en relación con los educandos.

4.13 El buen maestro

Para continuar, la pregunta 13 indaga sobre las características de un buen maestro con el fin profundizar en las características propias del rol docente, y para contrastando con la pregunta anterior, entender que piensan los estudiantes frente al ejercicio profesional.

Se pregunta: ¿Qué crees que es ser un buen maestro? Como respuesta mayoritaria, se ofrece que un buen maestro tiene como prioridad al niño y se ocupa de que aprenda no solo los conocimientos académicos sino aquellos necesarios para desenvolverse en sociedad y convertirse en un ser autónomo.

De un total de treinta y cuatro (34) entrevistados: para once (11) el buen maestro crea vínculos, se sensibiliza con el niño, lo guía, para ocho (8) es quien ofrece un espacio de escucha, comprensión y confianza guiándolo en el aprendizaje, para cinco (5) es empático, comprensivo y se involucra con los niños, para cuatro (4) quien conoce la diversidad y respeta al niño en sus diferencias, (4) es quien motiva a los niños sin ser autoritario, para tres (3) es quien crea vínculos

con los alumnos, enseña, comprende y se sensibiliza con ellos, para tres (3) es quien fortalece en la enseñanza y los valores, para tres (3) el que enseña con vocación, para tres (3) quien considera las emociones del niño y lo motiva a superarse.

Tal como sostiene Jackson (2010) entre el docente y los estudiantes se presenta una gran gama de interacciones. De manera general, se lo ve como regulador del diálogo en el aula, como el encargado del distribuir los materiales o recursos, los privilegios (por ejemplo, izar la bandera, ser el primero en la fila, ayudar en alguna actividad, etc.); o distribuir los tiempos en el aula al decidir en qué momento se comienza con una tarea.

Es lo que el autor reseña cuando expresa que el docente ofrece privilegios especiales, premios o reconocimientos a ciertos estudiantes que lo merecen. En este papel, el maestro es quien decide; por ejemplo, que estudiante tiene la palabra y en qué orden. Es quien controla los turnos en que los estudiantes participan.

En una minoría de respuestas se encuentra que para dos (2) el buen maestro ama la profesión docente, para dos (2) el buen maestro orienta al niño a ser autónomo, crecer y mejorar, para dos (2) es el que deja una huella en la vida del niño, para dos (2) quien se capacita constantemente, para uno (1) el buen maestro enseña a ser buena persona, para uno (1) quien deja en el niño una enseñanza para la vida buscando su bienestar, para uno (1) quien brinda herramientas para que el niño aprenda, para uno (1) un maestro solidario sin importar el cargo que ocupe, para uno (1) el que se acerca a la familia del niño, para uno (1) quien acompaña la trayectoria del niño, para uno (1) el que retoma lo que el niño conoce, para uno (1) quien reconoce sus errores, para uno (1) a quien recuerdan con aprecio, para uno (1) el que pone en práctica todo lo aprendido, y finalmente para uno (1) el que retoma las experiencias cotidianas del niño.

En tal sentido, la mayoría coincide en que el buen maestro tiene al estudiante cómo prioridad. Se lee en sus palabras:

Ser un buen maestro es ser una buena persona. Es tener empatía por todos sin importar su físico, su posición económica, su pensamiento. Es quien ayuda a fortalecer los valores que los alumnos deben tener presentes, como la

responsabilidad, el respeto hacia el otro y hacia sí mismo, la solidaridad, el compañerismo. Es alentar a que estudien, que mejoren y crean en sus capacidades para poder superarse (E1).

Para mí es querer y amar su profesión desde el principio porque dentro de la escuela de tanto acompañar a los alumnos serás para ellos una segunda mamá al brindarles todo. Es acompañar su trayecto escolar de la mejor manera posible (E7).

Un buen maestro es aquel que logre generar ese vínculo con el alumno, el cual sin dudas va a lograr mejores resultados. Sin dejar atrás todo tipo de capacitaciones para mejorar su calidad como docente ya que hoy en día todo va cambiando y se necesita estar actualizado (E34).

4.14 El maestro del que aprendió

Para culminar, la pregunta 14 formula: ¿De qué maestro crees que aprendiste más y por qué? En este cuestionamiento, se requiere que el entrevistado haga referencia o recuerde al maestro del que más aprendió en su vida escolar para entender cuáles son las características percibidas en figuras específicas que los acompañaron en su trayectoria educativa.

Con este interrogante se persigue asociar el recuerdo del maestro con lo que al estudiante le gusta de él, ya que mediante esta inquietud implícitamente se busca conocer de dónde aprenden los estudiantes a ser maestros.

Doce (12) futuros maestros aseveran que aprendieron de maestros del nivel primario, seis (6) rescatan profesores del secundario, y dos (2) realizan escasas menciones del ámbito de formación actual universitaria. Finalmente, un (1) solo estudiante destaca no recordar ningún docente.

Respecto al nivel primario: cuatro (4) refieren al maestro que creyó en él y lo alentó a superarse, tres (3) al maestro que creó vínculos desde el cariño, tres (3) al maestro que resolvió dudas y lo ayudó, dos (2) al maestro que lo respetó, dos (2) a quien sacó lo mejor de sí, lo escuchó y finalmente, dos (2) al que maestro que enseña contenidos y valores utilizando varios recursos.

Ya sea por ser admirado como maestro o por generar incomodidad en el estudiante, la mayoría señala que ha aprendido de ellos, tanto lo que deben hacer en un futuro como aquello que desean evitar ser o convertirse.

Otras respuestas minoritarias señalan: uno (1) al maestro que lo contenía - comprendía, uno (1) al que lo ayudó a adaptarse al nivel, uno (1) la manera de enseñar del maestro, uno (1) de su madre docente por su amor - capacidad al enseñar, uno (1) al maestro en el que podía confiar, uno (1) al que enseñaba sin dejar ver que lo estaba haciendo, y aprendía con él, uno (1) a quien se salía de la planificación al incluir la realidad diaria, uno (1) a quien trabajaba desde lo afectivo, uno (1) al sentirse protegida en la escuela.

Pese a la diversidad de respuestas, una mayoría de entrevistados señala como principal, la preocupación del maestro por los niños y destaca fundamentalmente la paciencia, la comprensión y la escucha del maestro. Ámbito que según lo recabado tiene que ser considerado por el maestro no solo respecto de lo académico sino también para la convivencia áulica y escolar.

Sobre el nivel secundario: uno (1) destaca la convicción de ser docente, uno (1) responde la pasión del profesor por enseñar a los adultos, uno (1) el desarrollo de clases interesantes, uno (1) la importancia de hablar de los valores y sobre el otro, uno (1) recuerda su forma de amar la vida y finalmente, uno (1) al profesor que todas las clases tomaba la lección de lo dado antes, técnica que utiliza después para aprender a estudiar.

Acerca del nivel universitario mencionan: uno (1) a los profesores que ofrecen experiencias concretas y explican desde la realidad cotidiana, uno (1) al docente que ama la tarea que realiza en el aula, por el esmero con que da clases, lo que ese profesor sabe y transmite. Pareciera que, en este nivel, los entrevistados tienen más presente el aprendizaje de profesores y maestros que le enseñaron desde lo negativo, marcándolos ya sea por gestos o acciones. Por eso, es posible pensar que de todos sus docentes han aprendido algo, modelos o contra modelos.

Sostienen en algunos ejemplos:

Del maestro que más aprendí fue de la que tuve en 6° porque ella no dejó de creer en mí y me alentó hasta que logré superarme. De eso se trata, de no rendirse y seguir adelante (E1).

De muchos aprendí. De algunos aprendí lo que quiero ser, y de algunos aprendí lo que nunca sería. Pero más aprendí de mi mamá ser docente, su amor, su capacidad (E6).

De aquellos que se salían de sus planificaciones estudiadas de memoria. Porque no solo te enseñaban teoría, también la realidad (E11).

Capítulo 5: “Resultados y discusión”

A partir del paradigma interpretativo se abordaron los significados personales del mundo del estudiante, lo que condujo a comprender los fenómenos en sus dimensiones sociales y contextuales.

La metodología utilizada ha posibilitado reconstruir las trayectorias educativas de los estudiantes y apreciar cómo ellas interpelan las formas en que conciben sus concepciones de enseñanza, de aprendizaje y del rol del maestro actual. Nuevamente, se destaca la relevancia de profundizar en el contenido de tales ideas para favorecer la expresión de los aspectos más relevantes de las trayectorias educativas de los futuros maestros y en cómo tales trayectorias interpelan sus prácticas docentes en su mismo proceso de formación.

Teniendo en cuenta el análisis de los datos presentados en el capítulo anterior, surge una pregunta: *¿Cómo los discursos pedagógicos y la misma praxis docente contribuyen a generar una subjetividad determinada, un modo de estar, de pensar, de hablar, de construir, de transitar, de habitar, de acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes?* La respuesta a la misma abre la discusión de los resultados de la presente tesis.

Siguiendo a Zambrano (2000), no puede obviarse que cada sujeto educable es una experiencia irrepetible, alguien que busca ocupar un lugar determinado.

Precisamente, la escuela es ese lugar de importancia, donde se gestan las acciones formativas necesarias para su desarrollo y socialización. Nos referimos a la escuela como institución cuya vivencia nos atraviesa a todos, dejando huellas en la subjetividad, como un espacio del cual tenemos experiencias de tránsito, ya sea porque fuimos alumnos, luego padres de quienes asisten a ella, y porque formamos parte como comunidad.

A continuación, se ensayan algunas explicitaciones al respecto ya que la educación ofrece la posibilidad de una transmisión que dé lugar a que los otros, construyan sus propios recorridos de una manera más agradable o llevadera.

Llevado a esta investigación, los estudiantes no indican que cada uno recibe el legado de la transmisión y lo re - toca, lo amolda o lo transforma.

Tampoco hacen alusión a que en la escuela se aprenden contenidos curriculares y un plus que remite a la misma socialización, al conocimiento de reglas implícitas o explícitas de la cultura escolar.

Si bien la docencia implica efectuar la “transmisión”, concepto que se ha reiterado en una mayoría de respuestas, esta no requiere de una recepción lineal y uniforme.

No es posible predecir lo que el otro hará con lo que se le ha sido transmitido debido a que la transmisión de saberes no se realiza de modo mecánico. Por el contrario, supone una reconstrucción por parte del sujeto que le permite transformar lo recibido, en lo subjetivo y en lo cultural. Aquí también nos encontramos con la relevancia de los sentidos que los futuros maestros han atribuido a las vivencias que obtuvieron en la escuela primaria.

En relación a la enseñanza, existe cierto consenso generalizado acerca de que es el maestro quien decide en cada caso, como posicionarse frente a ella y a su forma de actuar. En tal sentido, sostienen que la educación no es neutral; entonces, quien enseña, sea o no consciente de ello, toma posición respecto al sentido de su enseñanza.

Pero para los entrevistados, la enseñanza queda indefinida al dar lugar al cuidado, ya que la misma enseñanza no puede separar la tarea de enseñar del vínculo que se construye en el encuentro humano. Entonces manifiestan que cuidar es responder a la situación que vive el otro, para lo cual el maestro debe estar presente porque la enseñanza remite a una actividad específica, intencional y diferente a lo que se entiende como “cuidar”. Esta observación permitió comprender la enseñanza como una posibilidad para recrear ese legado compartido por los niños y los adultos, en el que lo nuevo tendrá lugar.

Por ende, la tarea de la enseñanza consiste en hacer lugar a los niños en la sociedad. De esa manera, algunos estudiantes declaran que educar no es solo socializar, sino que la enseñanza representa un acto para transmitir el mundo, el patrimonio cultural.

También afirman que no existe educación sin compromiso con la tarea, ya que el maestro tiene un proyecto propio, un compromiso con la transmisión que es fundamental donde se hace presente el deseo de enseñar a los niños.

Otro aspecto al que suelen referir acentúa la centralidad de la enseñanza y la concibe de diferentes maneras, junto a la vigencia de la responsabilidad adulta al enseñar. Desde sus ideas, la enseñanza no puede separar la tarea de enseñar del vínculo que se construye en el encuentro humano que necesariamente lo incluye.

Así subrayan la relevancia del vínculo del maestro y el alumno en una edad temprana en la que el niño se encuentra construyéndose subjetivamente. Un vínculo que es fundamental pues es identitario.

La marcada impronta respecto de los maestros que cada entrevistado ha tenido acentúa que dejaron efectos de sus enseñanzas, lo cual condice con el estado actual de la temática cuando Nicastro (2015) expresa que las condiciones en las que se produce la formación inicial de los maestros pueden afianzar o reforzar los aprendizajes que los futuros docentes han tenido en la época en que fueron alumnos.

Desde una postura similar, Huberman (2000) planteaba que los profesores que los estudiantes han tenido influyen en su trayectoria respecto de los itinerarios de formación; en tanto Mórtola (2010) alegaba que los primeros maestros, dejan marcas que se resignifican en el magisterio extendiéndose a todo lo profesional.

En contraposición, pocos estudiantes confirman no haber tenido malos maestros, ni señalan la presencia de obstáculos importantes en su recorrido escolar. Solo una minoría refiere al maltrato docente, por ejemplo, dos estudiantes expresan haber recibido “coños de algunos maestros” (Pág. 91) junto con la poca motivación recibida por el docente.

Esto contrasta que los recuerdos negativos también son incorporados por el estudiante al evocar maestros maltratadores, intimidantes, desinteresados y discriminadores. Lo que sugiere la idea de que, por lo experimentado, algunos estudiantes podrían intentar actuar de manera diferente a aquel maestro que los marcó de manera negativa.

Al asociar los recuerdos de sus maestros con lo que más les gusta de él al estudiante, se evidencia que han sido influidos positivamente por ellos. Este fuerte predominio de los modelos docentes que han construido incluye la referencia a los buenos maestros y en contraposición, los que no lo fueron.

De manera complementaria, para Dubet (2011), las variaciones en las trayectorias de los sujetos se asocian con la calidad de maestros que han tenido.

Quizás por eso, las diferenciaciones en sus trayectorias mostrarían una conexión con ciertos rasgos que distinguen la calidad del maestro que cada uno ha tenido en su escolaridad.

Los entrevistados afirman que el maestro no actúa siguiendo modelos formales ni elabora estrategias precisas según modelos de enseñanza o de aprendizaje. El maestro responde según sus posibilidades, con distinto grado de compromiso ético - profesional a las exigencias de su trabajo, según las condiciones y el grupo de alumnos.

Desde sus ideas, al enseñar el maestro tiene que hacer mucho más que cumplir un rol; debe dedicar mucho tiempo de su trabajo a brindar afecto a los niños mientras enseña los conocimientos.

En tal sentido, los estudiantes no quieren ser un maestro identificado como alguien que no se involucra con los niños, que no los trata, que enseña de la misma forma a todos, que discrimina y culpa a los alumnos por sus conductas, lo que se conoce bajo el nombre de "mal maestro".

En contraposición, afirman que un buen maestro genera un vínculo con el alumno, es comprensivo, acompaña el aprendizaje del niño, que ama su trabajo, y así asegura que el aprendizaje se produzca.

También algunos estudiantes pretenden que la relación establecida con su maestra trascienda el tiempo y el espacio escolar, perdurando por años. Quizás por eso, las diferenciaciones en sus trayectorias mostrarían una conexión con ciertos aspectos o rasgos que distinguen la calidad del maestro que cada uno ha tenido en su escolaridad.

Lo reseñado se puede completar observando que, en la actualidad, la enseñanza remite a una actividad compleja que se desarrolla en escenarios particulares determinados por el contexto, con resultados imprevisibles, cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Por eso, en las situaciones de enseñanza se deberían develar las matrices de formación construidas en las biografías escolares de los estudiantes, y por qué no de los mismos formadores.

Desde esta tesis, retomando a Alliaud (2019), se entiende que la enseñanza se basa en lo que el sujeto es, y en lo que porta; por eso enseñar significa intervenir con otro, sobre otro para transformarlo, para emanciparlo.

Por otro lado, al reconocer los obstáculos y facilitadores que los estudiantes encontraron en sus recorridos escolares, abordaron los motivos por los cuales cada estudiante ingresó a la carrera docente, que se encuentran cargados de vivencias y vicisitudes, entre ellos ciertas dificultades en su escolaridad, las interrupciones en la transición de un nivel educativo a otro, las propias condiciones de vida del estudiante, las características de la escuela por la que transitó su escolaridad, la variedad de los diferentes recorridos educativos.

Acerca de las razones por las que eligieron ser maestros se encuentran pluralidad de sentidos como el amor a los niños, la pasión por enseñar, por apostar al futuro, los recuerdos de su propia infancia, sus maestros y sus familias. En suma, esta tesis destaca la importancia de visibilizar los saberes del maestro que incluyen la información sobre la enseñanza significativa de la formación académica, la referencia que portan sobre compañeros, familiares y/o maestros, los momentos de su historia vital, las prácticas que han observado de sus propios maestros en la época en que fueron alumnos, etc.

Saberes que podrían ser trabajados en su formación ya que en el futuro se expresan en el tratamiento que el maestro dará a los contenidos, a la jerarquización que realice de ellos según sus ideas o concepciones, según sus modelos mentales o las interpretaciones con las que operará, etc.

Otro aspecto importante de señalar advierte un vínculo cercano entre la construcción de la identidad del estudiante y la de su trayectoria educativa, es decir, los diversos modos por los que cada estudiante del profesorado transitó su escolaridad. Allí, resulta evidente la tensión entre la idea de trayectoria ideal, teórica y la trayectoria real de cada estudiante, manifestada en su itinerario personal construido en la escolaridad primaria.

Al evidenciar que la trayectoria se vincula de manera directa con la construcción de la subjetividad del estudiante, debe considerarse que dicha construcción requiere de otros, con identidades que se encuentren y demuestren apertura. Esta referencia a lo común se expresa en la singularidad de cada estudiante en su recorrido escolar, en las circunstancias subjetivas, en las alternativas por las que optó, en su historia de vida y de formación. En todos esos aspectos se incluyen los vínculos construidos con los maestros y profesores.

En este sentido, Mucchielli (2002) expresa que, si se analiza la identidad del estudiante a lo largo del tiempo, se sumaría la cantidad de identidades situadas que ha desplegado a lo largo de su trayectoria vital que permiten visibilizar una identidad situada.

Entonces se destaca que la identidad del estudiante se construye en un territorio donde los otros, y las interacciones, juegan un rol importante por estar presentes durante en la trayectoria vital del sujeto como figuras significativas. Un ejemplo de eso lo constituye lo relacionado con sus experiencias de alumnos, cuando los entrevistados sostienen haber aprendido de la figura del maestro que ha estado disponible en su escolaridad, de quien le brindó confianza, comprensión y afecto.

Lo que se asocia con que el rol que desempeña el maestro actualmente, se encuentra de alguna manera, determinado por los recuerdos positivos y negativos frente al trato recibido por quienes fueron sus maestros, y por las emociones generadas en sus propias trayectorias. Es decir, que fundamentalmente surgen de los recuerdos positivos del maestro que estuvo presente en la cotidianeidad escolar, del que se preocupaba por el bienestar de sus alumnos y les brindaba amor, y

también como algunos entrevistados reseñaron, de la maestra como segunda madre.

En definitiva, desde estas ideas es posible evidenciar que las variables propias del ámbito escolar impactan en la trayectoria de cada estudiante, tal vez sin que pueda advertirlo. Ello deriva en que cada experiencia escolar es diferente y adquiere determinadas características; en tanto las instituciones educativas son heterogéneas, tienen sus propias dinámicas y configuran un propio perfil.

Pero, también se manifiestan vivencias contradictorias ya que en algunas respuestas se destacan aspectos negativos como la falta de expectativas, la insatisfacción, la desmotivación, y la falta de reconocimiento social y/o económico cuando algunos entrevistados recordaron el desinterés de determinados maestros que permitían el bullying de sus compañeros, o al evocar a maestros que han querido poco, y otros que parecían querer sólo a determinados estudiantes sin distribuir a todos los niños su cariño.

Entonces, al recobrar los recuerdos negativos de sus años escolares, algunos estudiantes refieren al maltrato recibido de pares, a docentes poco comprometidos con su tarea, e incluyen el maltrato por parte de un maestro, las dificultades económicas - familiares y la diferencia social.

En contraposición a quienes valoran las experiencias escolares, otros, priorizan las vivencias significativas experimentadas fuera de la escuela ya que sus trayectorias recuperan los aprendizajes realizados en los distintos ámbitos en los que se mueven, más allá de dicha institución. En otras palabras, en su recorrido escolar encontraron que su trayectoria educativa favorece el desarrollo de futuras acciones en ámbitos que se encuentran más allá de ella.

Otros subrayan como un aspecto positivo, la importancia de los conocimientos extracurriculares adquiridos fuera de la institución educativa pareciera que los entrevistados no brindan importancia, por decirlo de alguna forma, al valor de los aprendizajes incorporados en la institución, el conocimiento curricular que la escuela ofrece. Quizás porque en sus experiencias escolares además de aprender los contenidos curriculares, también interiorizan otros saberes referidos;

por ejemplo, referidos a pautas de comportamiento, a cómo se aprende, a cómo se estudia, y cómo se enseña.

Tales ideas enriquecen la mirada en relación a los vínculos pedagógicos, el currículum, los diseños curriculares, la enseñanza, los conocimientos válidos ya que tienen conexión con la pedagogía crítica a la que antes se refirió. Ideas que son confirmadas en estudios como los de Díaz Martínez (2015) que señalan que tanto la actuación como la concepción del proceso de enseñanza y de aprendizaje del profesor se comprende al conocer sus creencias, que, a su vez, sostienen su praxis pedagógica.

Trasladado a esta investigación, cuanto más claridad y definición obtenga el maestro sobre sus ideas, mejor será el éxito que logre ya que tanto las concepciones que los estudiantes portan como sus acciones expresan una visión epistemológica y determinadas concepciones educativas. Así lo confirman aportes de autores en los que el pensamiento docente es un marco de referencia integrado por teorías implícitas, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, proyectos, actitudes, supuestos, valores, respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Shalvenson, 1991, Stern, 1981, Coll y Mirras, 1993).

En síntesis, se advierte la importancia de que el estudiante conozca las ideas que porta, que sea consciente de ellas, ya que de una u otra forma impactan en las elecciones de los modelos epistemológicos de enseñanza que utiliza o utilizará en el futuro. Es decir, que desde la experiencia vivida que los estudiantes han acumulado en los diversos ámbitos educativos en los cuales han formado parte construyen marcos de referencia desde los que piensan, sienten y actúan en la práctica docente.

Dichos marcos de referencia (sistemas de disposiciones adquiridas en Bourdieu) refieren a las disposiciones adquiridas, habitus, producto de mundo social en el que el sujeto está inserto, y que, a su vez, constituye a construirlo y a dotarlo de sentido.

En las entrevistas, los estudiantes contaron y narraron las experiencias que han vivido y por las que, en algún sentido, llegan a la Universidad.

Han producido esos saberes, habilidades, reglas de acción y esquemas interiorizados en relación con sus recorridos educativos, mediante las experiencias que recuperan a través de la reflexión de sus vivencias.

Fundamentalmente destacan la experiencia ligada al saber; lo que conduce a pensar en la forma en que el estudiante se relaciona con el mundo y a las experiencias escolares que fue acumulando con el paso de los años, que comprenden la escuela que ha vivido como alumno y la misma formación profesional ya que como se sostuvo, en la propia experiencia se aprenden esquemas prácticos que se encuentran adaptados al contexto escolar debido a que han formado en él y actúan como reproductores.

En consecuencia, esta tesis sostiene que dichas experiencias impactan en la tarea que posteriormente desarrollará como futuro maestro, y en las consecuencias que derivan de ellas ya que tanto sus recorridos escolares como sus experiencias acumuladas en la escuela dan cuenta de que, a partir del saber de la experiencia, en sus prácticas docentes, los estudiantes se apropian de saberes disciplinares, curriculares y profesionales.

Por ende, es relevante recuperar su experiencia escolar en el nivel primario ya que, al indagar en el pasaje realizado por las instituciones de educación formal, los estudiantes manifiestan la incidencia de su propio paso por diversas instituciones, fundamentalmente de nivel primario, lo cual invita a transformar.

Ese revisitar las experiencias vividas al que refiere Nicastro (2012) explicita que contar lo que le sucedió a cada estudiante, las huellas que dejaron tales vivencias, los saberes acumulados, es en sí una experiencia formativa desde la cual los estudiantes han reflexionado sobre el lugar que ocupan las trayectorias educativas en sus vidas, y, por ende, quienes son hoy.

Finalmente, retomando la idea de Jackson, (1999), en la cual el docente no se preguntaba por los efectos que en él tenía la enseñanza y el aprendizaje, ni en su relación con los estudiantes; se entiende que la misma, resulta de gran interés para una futura investigación que no solo detenga su mirada en el sujeto que aprende, sino que invite a que el maestro lleve la mirada sobre sí mismo.

Ese volver a mirar la relación pedagógica implica preguntarse por la formación, un trabajo sobre sí que lleva a cabo el maestro.

Teniendo en cuenta lo expuesto, los resultados alcanzados en la presente investigación pueden ser un aporte que permita generar espacios donde, a partir de la reflexión crítica de los procesos de formación se incluya el reconocimiento de como las trayectorias educativas en general y del nivel primario en particular de cada estudiante, son parte tanto, de las decisiones, interés y motivaciones sobre la profesión, como de las posibilidades y obstáculos que pueden influir en las prácticas docentes. Autoconocimiento que conlleva a la autonomía y a una mirada crítica que acompaña el futuro ejercicio del ser y quehacer docente.

Desde ese posicionamiento corresponde a la gestión provincial perfeccionar la formación continua según las necesidades que presenta el actual sistema educativo, lo cual incluye actualizar las prácticas docentes, y realizar un acompañamiento pedagógico de las trayectorias de los estudiantes en el ámbito de la Universidad.

Capítulo 6. “Conclusiones”

A continuación, se ofrecen conclusiones específicas que recuperan los datos recabados al retomar una sugerente idea de Terigi (2010) en la que una trayectoria que es pensada universalmente, para todos, se concreta de manera diferente en cada estudiante.

Los resultados de la investigación han permitido reconocer que los estudiantes priorizan los vínculos pedagógicos como lo más importante de su paso por la escuela. La importancia otorgada a lo vincular se evidencia además en los recuerdos escolares, los cuales influyen en la construcción de la identidad del rol docente de nivel primario. Fundamentalmente porque la reconstrucción de las trayectorias educativas permite la toma de consciencia de que si bien, la historia escolar puede impactar en las prácticas docentes, no las determina.

Por el contrario, se pueden transformar a partir de resignificar las experiencias otorgando a las trayectorias educativas un sentido propio. Entonces es posible preguntar: *¿Cómo ofrecer una educación que posibilite la construcción de trayectorias satisfactorias? ¿Cómo generar experiencias significativas para el recorrido escolar de los estudiantes del profesorado?*

Uno de los caminos posibles para encontrar respuestas es reconocer que en la escuela los estudiantes entre sí y con los maestros, comparten numerosas experiencias cargadas de valor que se expresan cualitativamente. En este sentido, el proceso escolar es una importante herramienta para el futuro de los futuros maestros, en tanto complementa el desarrollo y formación integral que les permite insertarse activamente en la sociedad.

Así, la relevancia de la trayectoria como un camino en constante construcción, que incluye el significado que adquiere de manera personal para cada sujeto conduce a advertir la importancia de pensar las trayectorias en el tiempo. Es decir, reflexionar sobre las propias vivencias y sobre las percepciones subjetivas sobre ser docente.

Lo que conduce a pensar que educamos en una trayectoria que, como se sostuvo, se recorre con otros, y como algunos futuros maestros expresan: “... a pesar de otros”.

Así, el consenso evidenciado en relación al aprendizaje pone de manifiesto que aprender es un proceso que implica una interacción entre dos personas y que, como consecuencia, en ambos se producen transformaciones.

Las maneras con que cada sujeto refiere a un contexto particular destacan la importancia de las vivencias previas, y dan cuenta de diferentes habitus que se entrecruzan y pueden modificar las necesidades de aprender, y a su vez, la significación de los mismos. En suma, esta investigación destaca como los habitus generan y organizan ideas y prácticas, como las experiencias influyen en la construcción de esquemas adaptativos en el futuro, así como las condiciones en las que se desarrollaron los aprendizajes de los estudiantes dejan marcas desde las que aprenden a organizar y significar, tanto sus experiencias, como sus emociones y pensamientos.

Lo que pone en evidencia la importancia de contar con espacios de diálogo y reflexión en los que se analicen las experiencias personales que influyeron en la decisión de estudiar la carrera docente, en el caso que nos ocupa, de nivel primario.

Donde se creen las condiciones para asistir a los estudiantes en el pasaje del nivel secundario al universitario, acompañando en la construcción de sus trayectorias en la tarea de aprender y de enseñar. Ello estimulará la construcción de una forma de, tal lo señalado, “ser docente” desde una permanente reflexión de su “quehacer docente” ya que es en la misma práctica cotidiana donde se concretan los saberes que el maestro apropió en el trayecto de formación.

Pero también se debe tener en cuenta, que la formación docente no es un proceso inacabado pues la preparación del maestro no es una tarea que tiene un inicio y un fin en relación a la formación inicial. Por el contrario, como se sostuvo, se retoma la relevancia de los saberes productos del paso prolongado por distintas instituciones, es decir desde su propia biografía escolar.

Para cerrar esta tesis, pero como apertura de nuevos caminos, se pueden enunciar aportes que podrían servir de insumo a la comprensión de la formación docente universitaria de UADER:

- Incluir el trabajo con la autobiografía escolar de los estudiantes de la carrera.

- Propiciar espacios de lectura, reflexión, discusión y registro acerca de la formación en los que participen profesores, maestros y estudiantes.

- Crear espacios de formación entre maestros y profesores respecto de las implicancias y consideraciones que consideren pertinentes respecto de la presente investigación y que además persigan la producción de conocimiento desde un abordaje socio - crítico.

ANEXO I**Formato de entrevista a estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado en Educación Primaria de UADER.**

Edad: Género: Sexo: Año que cursa:

1. ¿Qué aspectos de tu paso por la escuela primaria y secundaria consideras más importantes y por qué?

2. ¿Qué recuerdos positivos tenés de tus años escolares?

3. ¿Qué recuerdos negativos tenés de tus años escolares?

4. ¿Qué maestro recordás con más cariño (o de manera especial) y por qué?

5. ¿Cómo valorarías tu experiencia en la escuela y por qué?

6. ¿Tuviste algún maestro que te dejó malos recuerdos, por qué?

7. Durante tus años en la escuela ¿Qué fue lo que más te motivó a aprender?

8. ¿Cuáles crees que fueron los mayores obstáculos para tu aprendizaje?

9. ¿Qué significa para vos enseñar?

10. ¿Por qué elegiste ser maestro?

11. ¿Cuál crees que es la función del maestro y por qué?

12. ¿Qué tipo de maestro no quisieras ser?

13. ¿Qué crees que es ser un buen maestro?

14. ¿De qué maestro crees que aprendiste más y por qué?

ANEXO II

Este anexo incluye las demás respuestas de los entrevistados del capítulo 4 que debido a su extensión no fueron incluidas en el mismo.

4.1 Trayectoria educativa. Aspectos importantes del nivel primario y el nivel secundario.

Los futuros maestros señalaron como aspectos más importantes:

A1: Maestros que los influenciaron positivamente: maestra dedicada - atenta que me anima, ve su potencial, te escucha si tienes problemas. Dedicación o preocupación del maestro.

A2: El amor docente por la enseñanza. Pasión por enseñar - las formas de enseñar.

A 3: El trato docente - enseñanza de valores.

A 4: Docentes, vínculos, motivación. Interacción con compañeros y docentes, conocimiento práctico.

A5: Lo aprendido en la escuela - enseñanza para la vida: conocimientos, valores, nuevos conocimientos. Clases participativas.

A 6: El componente afectivo/Aprender. Relación docente - alumno.

A 7: La motivación/Charlas adicionales - otros temas (salud, aprendizaje para la vida).

A 8: La importancia de los compañeros - diversión - interacción con pares.

A 9: Apoyo familiar, de amigos y docentes - Preocupación de padres y compañeros. Vínculos.

A 10: Maestra, disciplina, respeto. Familia, vínculos con la institución.

A 11: Actividades extracurriculares.

A 12: Ser abanderada, reconocimiento, consecución de metas. Los experimentos, la didáctica.

A 13: Contar con escasos recursos económicos/Aprendizaje para la vida.

A 14: Profesores, dedicación, preocupación - interés. Ganas de enseñar, disciplina, vocación.

A 15: Docentes comprometidos, apoyo en momentos difíciles en la vida personal.

A 16: Traslado a de una escuela rural a otra de ciudad.

A 17: No recuerda.

A 18: No refiere a la primaria.

En la variedad de respuestas se encuentran:

Los recuerdos positivos que tengo en primaria y en secundaria, fueron los viajes con fines escolares, que nos aportaban mucha información de ciertos aspectos. Además de las fiestas escolares, que se realizaban con gran compañerismo. Eso era de suma importancia (E2).

Mis compañeros (E4).

Las cosas más importantes fueron del secundario, nos llevaban a hacer cosas afuera del aula y eso fue una experiencia extraordinaria para mí (E5).

Las formas de relacionarse, de hablar, de enseñar de los docentes que tuve. La manera de tratar del docente es fundamental porque puede dejarte una marca profunda, para bien o para mal (E6).

Las charlas que se dictaban sobre diferentes temas, como la salud, como enfrentarnos a un caso que se nos presente. Son charlas que más allá de haberlas tenido una vez, marcaron gran parte de mi vida (E7).

La unión que había entre los docentes y los alumnos porque siempre se preocupaban los unos por los otros (E8).

Considero como importante todo lo aprendido, esencial para la vida. El valor que le di al poder aprender. Nunca fui alumna de diez, pero si me esforzaba mucho (E9).

Me gustaba mucho aprender cosas nuevas desde chica (E10).

De la primaria, la motivación que se nos daba para ser creativos. También la concientización de que todo el proceso escolar es una herramienta más para cuando tengamos que elegir un camino propio (E11).

La dedicación y la preocupación de los profesores (E12).

El apoyo de los docentes, mis compañeros y especialmente mis papás (E13).

Los vínculos que entablé con ciertos docentes que me permitieron aprender con ganas. Eso era un incentivo para ir a sus clases (E14).

De mi paso por la escuela primaria no recuerdo mucho. Pero el hecho que considero importante fue el momento en el que estuvieron todos los docentes cuando falleció mi papá. Yo era chica y me encontraba en cuarto grado. Fue un momento difícil para mí y ellos me contuvieron. En la escuela secundaria fue el día que me gradué,

la última noche que iba a estar con mis compañeros, muchos de ellos hoy amigos. Fue una noche única para todos, aunque para mí fue especial ya que me llevé el regalo más lindo porque mi papá pudo estar en ese día tan importante para mí (E15).

Recuerdo el amor que algunas docentes transmitían cuando daban sus clases. En la secundaria, las personas que conocí y cómo disfruté mi último año (E16).

Los lazos con mis compañeros que todavía mantengo (E17).

De mi primaria, que he tenido buenas compañeras, cinco mujeres y maestras que me transmitieron conocimientos y reafirmaron valores que traía de mi familia. Teníamos muy pocos recursos, pero me encantaba ir a la escuela. El trato del docente es importante debido a que él puede decir o hacer algo que te marque o te condicione en el futuro (E18).

Esos momentos donde vas a aprender algo nuevo, la importancia de apropiarse de un nuevo conocimiento (E19).

La verdad que no recuerdo mucho (E21).

Los aspectos que considero más importantes en los dos casos son del trato del maestro y el profesor (E22).

La importancia de contar con profesores tan disciplinados y con tantas ganas de enseñar, con mucha vocación. En algunas escuelas faltan esos valores que considero importantes. Lo sé porque tengo mi hermanita que me cuenta las cosas que suceden y no me parecen nada agradables. Faltan muchas cosas en algunos profesores de hoy (E23).

Creo que lo más importante son los docentes comprometidos con tu trabajo. También la colaboración de la familia cuando sea posible. También la creación de vínculos con los padres y con los maestros (E24).

El ingreso a primer grado en la primaria me causaba gran intriga y emoción. En la secundaria, mi colación fue muy emotiva y representó para mí la conclusión de una etapa muy linda y a su vez difícil en mi vida. Los recuerdos positivos que tengo son sobre mis compañeros que hoy en día muchos de ellos son grandes amigos. También el cariño y el reconocimiento de algunos profes que siguen vigentes con el paso de los años (E25).

Mi paso por la escuela primaria tuvo diversos momentos: comencé inicial y concurrí a una escuela rural hasta mediados de primer grado. Luego me trasladaron a una escuela de la ciudad donde realicé lo que restaba de primer grado y segundo. En tercero nuevamente me cambiaron de escuela. El paso de una escuela rural a una “normal” fue muy difícil en cuanto a lo emocional. Mi visión de la escuela era completamente diferente a lo que era en realidad, contaba con un aprendizaje personalizado, pocos compañeros, conexión con la naturaleza, una sola docente. Todo lo que conlleva la adaptación escolar a ese contexto. Cuando llegué a la normal no me adapté, durante años sufrí ir a la escuela, se me complicó mucho realizar la socialización, tener tantos compañeros, el oficio de alumno era mucho más contracturado, el cemento, los patios grises, entre otras cosas. Luego, nuevamente me cambiaron de escuela, pero fue más fácil. Continué con mi trayecto hasta comenzar la secundaria. Nuevamente el cambio, ahora de un nivel a otro. Pese a las dificultades que se presentaron, puede atravesar mi trayecto escolar de manera correcta (E26).

De la escuela primaria creo que me quedó en sexto grado cuando fui abanderada. Siempre fue como una meta, algo que tenía que conseguir sí o sí. Me comparaban mucho con mis hermanos mayores ya que ellos fueron abanderados. De la secundaria no tengo mucho para destacar, tal vez, cuando terminé sin llevarme ninguna materia porque venía de repetir cuarto año. Esa fue una meta que también me puse, el no llevarme nunca más una materia en ningún trimestre y así fue (E27). Del paso por la primaria y la secundaria considero importante el amor, la dedicación y los consejos de algunas maestras y profesores. No solo en la enseñanza sino para la vida en general (E28).

En el secundario, las actividades extra clase y ser alumna guía. Eso me dejó el aprendizaje del establecimiento donde concurría, también las clases de ciencia donde investigábamos y hacíamos encuestas sobre los intereses de los alumnos en un tema, también el coro. Lo que recuerdo indudablemente de la primaria son las clases de música y los actos donde podía participar y sacar el arte que llevaba en mí. También me gustaban mucho las clases al aire libre (E29).

Los aspectos más importantes son la educación, la interacción con los compañeros y otra figura adulta, es decir el maestro al cual debíamos respetar fuera del círculo familiar. Porque nos van educando para vivir en sociedad, aparte de enseñarnos conocimientos básicos (E30).

La integración que permite a los chicos formar parte de una comunidad llena de diferencias y donde aprenden a convivir con ellos forjando la empatía (E31).

Los compañeros de grado porque es lo que más me acuerdo. Y en esa época iba a molestar solamente a clases (E32).

Conocimientos, comunicación, convivencia con los demás, respeto, costumbres, son algunas cosas que me acuerdo. Me parecen importantes porque te van formando como una persona que pertenece y debe convivir en sociedad (E33).

La disciplina tanto en primaria como en secundaria y el respeto que se le tenía a la seño, la organización que había tanto en las aulas como en el recreo. Con respecto a la familia y la escuela también la colaboración de la familia ya que esto hace a la calidad de la educación (E34).

4.2 Los recuerdos positivos de los años escolares

Las clases de educación física (E4).

Que iba con mi prima a la escuela, era lo más lindo (E5).

Ver mi crecimiento dentro de mi trayectoria. Gracias al apoyo de algunos profesores saqué adelante cosas de mí que siempre me daban vergüenza. Además, me gustaba mucho bailar y en la primaria me incentivaban a que actúe en los actos y participe, por lo cual estoy muy agradecida (E7).

Mis amigos y las docentes que más me marcaron, obviamente culminar estas instancias para mi fueron las dos muy importantes (E8).

El compañerismo en la primaria, los buenos compañeros (E9).

Los compañeros y amigos que todavía tengo. Algunos profes que me marcaron mi adolescencia ya que eran muy buenos en lo que hacían (E10).

De la primaria, la motivación que se nos daba para ser creativos (E11).

Que siempre tuve el apoyo de mi familia, jamás me exigieron o castigaron por ir mal y eso me ayudó mucho (E12).

Los actos y los momentos de charlas en el aula entre docentes compañeros. Otras de las cosas que más me agradaban eran los recorridos históricos (E13).

Varias experiencias extra- áulicas. La salida al palacio en primaria, o en el secundario cuando hacíamos actividades en el hospitalito con los abuelos y algunas clases donde nos permitían debatir (E14).

El cariño de los docentes y mi grupo de compañeros de todos los años (E15).

Positivos muy pocos, el compañerismo, la amistad, la paciencia de docentes (E16).

Muchos recuerdos positivos como clases, recreos, paseos. Momentos que quedaron tatuados en mi alma (E17).

Destaco como sumamente positivo, el vínculo que crearon los profes, la participación que permitían, la confianza y el respeto que nos tenían y haber inculcado valores como la solidaridad y la colaboración en los distintos grupos que integraba. Son personas que admiro porque me ayudaron a crecer y a formarme como ciudadana junto con las enseñanzas de mi humilde familia. Además, forjé grandes amistades que perduran hoy (E18).

Los compañeros y las docentes que me marcaron para que hoy quisieran ser docente de primaria. Las salidas con compañeros. Cuando aprendí a usar la computadora y una máquina de escribir en primer año, los directivos con los que todavía sigo teniendo un lindo trato, los paseos de primaria y las excursiones (E19).

El compañerismo y algunos docentes que por la pasión que ponían al enseñar, hicieron que no olvide esa clase o ese tema (E20).

Los recuerdos que puedo mencionar son los lindos momentos con compañeras y maestras (E21).

No recuerdo mucho de mi paso por la primaria. Me gustaban mucho los actos y por lo general tenía participación. Casi siempre me tocaba recitar versos y me gustaban los juegos de física, otros años disfruté mucho de las clases de música. Además de eso, no logro traer a mi mente algún recuerdo relevante (E22).

Cuando iba contento a la escuela porque me sentía muy bien en todo momento. El hecho de ser una escuela privada no marca diferencias y me sentí cómodo siempre (E23).

Un aspecto positivo y maravilloso fue que por dos años tuvimos una compañera que era sordomuda. Eso dificultaba mucho la clase ya que la docente y nosotros no sabíamos cómo comunicarnos con ella, pero tampoco íbamos a dejarla excluida, por eso la docente decidió que todos aprendiéramos algunas palabras básicas para hablar con ella por medio del lenguaje de señas (E24).

Los positivos que tengo son sobre mis propios compañeros que hoy son grandes amigos. Destaco también el cariño y los conocimientos de algunos profes, ese afecto sigue vigente con el paso de los años (E 25).

Recuerdo la escuela rural como una experiencia totalmente significativa en mi infancia. Realmente amaba ir a la escuela donde transcurrí de tercer grado a sexto. Tengo recuerdos positivos de eso, me gustaban las actividades extra curriculares, los viajes, los paseos y participar en actos. Recuerdo experiencias puntuales con maestras innovadoras que solían hacer gratas sus horas de clase (E26).

De la primaria siempre recuerdo las increíbles maestras que me tocaron, una mejor que otra. Siempre acompañando, dispuestas para todo. Ojalá algún día llegue a ser la mitad de lo que ellas fueron. De la secundaria, recuerdos positivos además de los que nombré antes tengo las presentaciones de remeras y camperas (E27).

Recuerdos positivos de mis años escolares tengo muchísimos, sobre todo los momentos compartidos con compañeros también de la secundaria que al día de hoy son amigos y nos vemos seguido (E28).

Los docentes de tercer grado eran muy cariñosos, también los compañeros eran muy solidarios. Tengo un muy buen recuerdo de ambos tanto del primario como del secundario (E29).

Los recuerdos positivos son el aprendizaje de algunos temas de mi interés y hacerme amigos que hasta el día de hoy los tengo (E30).

Los recuerdos más agradables que tengo de primaria los obtuve en una escuela de bajos recursos donde las maestras esperaban al recreo para poner books de hojas bajo mi banco para que tenga donde escribir o había un tarro común con cosas por si a alguien le faltaba. Ahí aprendí la importancia de compartir y la equidad (E31).

Las andanzas con los compañeros de grado (E32).

Los anteriores: conocimientos, comunicación, convivencia con los demás, respeto costumbres. Algunas de las cosas que me acuerdo y me parecen importantes porque te van formando como una persona que pertenece y debe convivir en sociedad (E33).

Con respecto a los recuerdos de mi escolaridad no tengo ninguno puntual que me haya marcado, solo sé que cada uno de esos momentos me hicieron crecer y aprender para lograr ser la persona que hoy soy (E34).

4.3 Los recuerdos negativos de los años escolares

Los viajes que nosotros no podíamos realizar por ser una escuela humilde, en cuanto a aspectos negativos, en la primaria no hay. En la secundaria sí, cada año que avanzamos eran más duros con nosotros. Debíamos cumplir más órdenes y dar el ejemplo por ser los más grandes, eso era muy difícil porque debíamos adaptarnos (E3).

Mi maestra de primer grado porque era la prima de mi papá (E4).

Lo negativo es cuando perdí a mi papá y mis compañeros se burlaban de mí porque no tenía papá (E5).

En la secundaria, el compañerismo no se dio de la misma manera. En cierto modo mi curso se fue separando un poco y la falta de empatía de algunos alumnos y profesores fue lo negativo (E8).

Recuerdos negativos de algunas materias difíciles que siempre me costaron, por ejemplo, matemáticas, química y física, ya que eran contenidos difíciles en la secundaria (E9).

En quinto año de la secundaria me peleé muy feo con una amiga de toda la vida. Aparte tuve una profesora de matemática que no creía en mí, no me daba chance diciendo que sería una fracasada siempre. Tengo muy mal recuerdo con esta persona, me iba del aula cada vez que ella llegaba (E10).

No poder ir a los viajes escolares por la economía de mi familia en ese momento. Una vez que entendía eso, se me pasaba. Y no poder jugar a la pelota porque me llamaban marimacho (E11).

En la primaria, en la escuela Urquiza, había un chico que me golpeaba y me insultaba, yo siempre les decía a las profesoras y jamás me daban bola. Eso sería lo negativo que recuerdo más patente (E12).

No recuerdo muchas cosas negativas, solo de un año de secundaria donde un docente era muy exigente y quería que sepamos todo de memoria. Las notas eran un 1 o un 10 solamente. La verdad es que no aprendí mucho en esa materia, la cursábamos con temor todo el año sin saber que pararía el día que teníamos clases con ese docente (E13).

Los recuerdos son docentes con poco interés y poca motivación. También compañeros discriminadores y nadie hacía nada. La gran competencia que había por las notas (E14).

No tengo muchos recuerdos porque perdí la memoria hace un año. Estoy en tratamiento psiquiátrico y de a poco me acordaré de otras cosas (E15).

Docentes que no se involucraron con los niños a los que les daban clase. Solo iban a enseñar lo que debían y no nos tenían en cuenta (E16).

Como aspecto negativo no tengo nada que me haya marcado. Recuerdo algunas peleas en el centro de estudiantes nada más (E18).

Los orales que no me gustaban mucho, las pasadas al frente para explicar un tema, los ratos libres porque faltaba algún profesor, los actos escolares que en la secundaria eran aburridos (E19).

La autoridad que tenían los docentes con respecto a los alumnos siendo en ocasiones hasta insultos en su trato para con ellos. Si bien no lo viví en persona debido a que era tímida o callada, me molestaba que se maltrate a alguno de mis compañeros (E20).

No tengo recuerdos negativos (E21).

No recuerdo mucho de mi paso por la escuela primaria, aunque me gustaban mucho los actos. También las clases de física y música donde te podías expresar. Además de eso no logro traer a mi mente algún recuerdo relevante (E22).

No tengo recuerdos negativos que me marquen un antes y un después en mi formación como persona (E23).

Un recuerdo negativo podría ser en las clases de biología porque teníamos un profesor que era muy desubicado con los comentarios que hacía. Puntualmente con las chicas ya que estábamos en la secundaria a una edad de pleno desarrollo del cuerpo y él siempre miraba o hacía algún tipo de comentarios (E24).

Los recuerdos negativos son algunas discusiones con diferentes directivos por decir lo que pensaba o lo que ellos no querían escuchar. La maestra que más recuerdo es la de cuarto grado de primaria porque además de ser el grado que más me acuerdo, recuerdo los temas desarrollados. Me gustaba su forma de tratarnos y compartimos lindas experiencias. Sí, me dejaron malos recuerdos cuando participaba en clase y mi respuesta era equivocada, te marcaban el error, pero no como manera de crecimiento sino de tal forma que te sentías avergonzada y cada vez me costaba más participar. Otro de los malos recuerdos es que cuando sufría bullying muchas veces miraron para el costado. Pero saco en positivo de esas malas situaciones, el tipo de docente que no quiero ser el día de mañana (E25).

Los recuerdos negativos forman parte de mi socialización en la escuela. Tuve muchos aspectos en contra: mi edad porque iba un año adelantada, la transición escuela rural – normal, y mi madre que era la directora de la escuela donde transcurrí de tercero a sexto. Pasé por muchos años de violencia por parte de mis compañeros. El bullying estaba siempre presente todos los días en el aula, principalmente por aspectos físicos y las docentes hacían oídos sordos a las situaciones. También atravesé por muchas instancias de desvalorización intelectual por el hecho de que mi madre era la directora de la escuela. Compañeros, padres y hasta docentes se jactaban de que mi aprendizaje y mis buenas notas eran mentira, eran compradas por la directora. Hasta cierto punto en el que tantos insultos ponían en duda mis propias condiciones. Estas situaciones marcaron aspectos negativos en la formación de mi autoestima y en las futuras relaciones que se me dificultó establecer (E26).

Repetir cuarto año de la secundaria (E27).

Recuerdos negativos de mis años escolares no tengo tantos. Solo situaciones feas con algunos docentes por abuso de poder y otros episodios de bullying que en ese momento nadie les daba importancia (E28).

No me gustaban las diferencias que se producían tanto de compañeros hacia otros compañeros, ni tampoco del docente con ciertos alumnos, algunas veces son muy visibles (E29).

Recuerdos negativos, tengo el bullying por tener sobrepeso (E30).

Al pasar por varias escuelas sufrí mucho el bullying, y no por los niños que compartían aula conmigo sino por los prejuicios que les inculcaron sobre el color de piel, la clase social, el género o el barrio (E31).

Que no era muy bueno para la escuela (E32).

La presión de tener que rendir bien, por la exigencia por parte de los docentes (E33).

Recuerdos negativos tengo de la escuela que fui en la ciudad de Buenos Aires.

Los cuales por motivos familiares nos mudamos allá. Era una escuela jornada completa, tenía de compañeros dos primos ucranianos a los que les costaba integrarse y había un grupito de tres de mis compañeros que todos los días los molestaba haciéndoles bromas muy pesadas y de mal gusto (E34).

4.4 El maestro que recuerda con más cariño

Los maestros son varios. La de primer grado que tenía el hábito todos los días de revisar que tuviéramos las manos limpias, las uñas cortadas, el pelo limpio y el guardapolvo blanco e impecable. De no ser así te colocaba una notita en el cuaderno. No lo considero como algo malo porque siempre fue amable y dulce. Eso hacía que para la clase siguiente fueras limpio como corresponde (E1).

Mi seño de 4° grado, ese año no iba a poder cursar ese grado porque no tenía los útiles, ya que mi papá se había quedado sin trabajo, y en casa éramos muchos. Yo era la mayor así que mis hermanos pequeños tenían prioridad. Ella se enteró y apareció en casa con una caja llena de útiles para mí. Siempre me tuvo presente. Yo la invité a mi casamiento y fue. Tengo contacto con ella siempre (E2)

La seño de primer año, fue muy buena persona conmigo hasta el día de hoy. La recuerdo porque me apoyó en un momento muy difícil de mí vida, que fue cuando nació mi hermana con parálisis cerebral. Fue ella quien me mandaba todos los días como estaba y eso lo valoro mucho (E3).

A la seño y la mejor maestra que tuve porque me acompañó mucho en la pérdida de mi papá (E5).

La maestra de jardín, sala de cinco por su amor y entrega, porque era buena con nosotros y nos brindó su mejor versión (E6).

El profesor que más recuerdo por el amor que le tengo es P. D. La tuve en primaria y en secundaria, me acuerdo de ella porque era esa clase de persona que además de ir a dar clases, estaba siempre para cada uno de sus alumnos, para aquellos que más lo necesitaron. Y por las cosas que pasamos, siempre me decía que cualquier cosa, ella siempre iba a estar. Es excelente persona y maestra (E7).

Mi maestra de quinto grado me marcó mucho. Creo que fue mi mejor docente, nos enseñaba con tanto amor y dedicación y nos enseñó tantas cosas de la vida. Era una gran persona. También porque estando en quinto nos adelantó contenido de sexto ya que la maestra de ese año vivía faltando y no preparaba para entrar al secundario (E8).

Mi maestra de inglés de primaria ya que sus clases eran divertidas, jugábamos, cantábamos y se preocupaba por sus alumnos y por el aprendizaje (E9).

Mi maestra de primer grado porque se preocupaba de que no me aburra. Siempre nos saludaba y tenía interés por sus niños. Y una profe de secundario que buscaba generar debates y daba la palabra a aquellos que no siempre hablaban (E14).

Una maestra de la primaria que es imposible que la olvide porque estuvo y sigue estando hoy en día conmigo. A pesar de lo que me sucedió nunca se alejó ni de mi familia. Ella es un gran referente en mi vida (E15).

A mi maestra de jardín por el amor que nos daba y como nos trataba. Y a mi maestra de cuarto grado por lo mismo, porque siempre nos decía algo lindo o tenía algún gesto con nosotros (E16).

A mi maestra de tercer grado, un ángel, un ser maravilloso. Debo de recordarla tanto por su nobleza y su manera de llegar a mí con sus formas de enseñar (E17).

A todos mis docentes los recuerdo con especial cariño. En un lugar especial guardo a mi señor de jardín por todo lo que enseñaba y el cariño que nos brindaba. De la secundaria, a mi profesora de lengua y literatura y al director que siempre me apoyaron con mis poemas adolescentes alentándome a participar en diferentes concursos (E18).

La maestra jardinera que hasta el día de hoy la sigo saludando ya que me dio mucho amor durante mi paso por el jardín (E19).

Con más cariño recuerdo al profesor de educación física porque siempre nos cuidaba y tenía más consideración con las niñas para que no se lastimen con los juegos bruscos (E20).

La profesora de geografía porque siempre fue cariñosa y le entendías todo lo que explicaba (E21).

Creo que la maestra que recuerdo con más cariño es la de cuarto porque yo era una niña algo complicada y cuando me sentía que mis compañeros me hacían a un lado, ella hablaba con el grupo y se ocupaba de que entre todos reine el compañerismo (E22).

Recuerdo una profesora de primaria llamada S. era una persona muy amable y atenta con nosotros. Es la persona en que yo podía confiar todas mis cosas (E23).

A la docente D., no recuerdo su apellido. Era esa clase de maestra que se preocupaba por uno, que trataba de ayudarte desde su lugar si sabía que algo te estaba pasando. Era más que una maestra, una mamá (E24).

La maestra que más recuerdo es la de cuarto grado de la primaria. No solo porque me gustó, sino que me acuerdo los temas que dimos y me gustaba la forma en que nos trataba a todos y las lindas experiencias que compartía (E25).

El maestro que recuerdo con más cariño es a mi madre que me contagió el amor por la educación. Me enseñó muchísimas cosas de manera significativa y es mi mayor ejemplo a seguir en cuanto al modelo de docente que quiero ser (E26).

La seño del jardín. No sé muy bien el porqué. Tal vez, porque fue mi primera maestra. También era amiga de mamá y ya la habían tenido mis hermanos. Siempre me trataba con mucho cariño y aprecio (E27).

Mi seño de quinto y séptimo grado, A. C. Ya fallecida. Era muy estricta, pero a su vez muy dulce y compañera. Era una verdadera segunda mamá (E28).

Recuerdo mi maestra de tercer grado. Era muy buena, comprensiva y enseñaba muy bien. La valoro como una experiencia positiva porque me ha dado muy buena base y me formó con muchos saberes bien aprendidos (E29).

La maestra que recuerdo con más cariño esa la de jardín por su cariño en todo momento en general e individualmente para todos los alumnos por igual (E30).

Las maestras que más recuerdo se llaman V. y N. Fue en la escuela donde me gradué de primaria, recibían niños de alrededores de la escuela en un barrio muy carenciado de la ciudad. No se dejaron influenciar, nos dieron confianza y más que nada esperanza de “poder cortar y hacer algo mejor”. Esa frase la recuerdo hasta el día de hoy. Nos hacían valorar lo que teníamos y esforzarnos para que pase algo mejor sin la idea de meritocracia, sino que seamos conscientes del o que teníamos y de lo que no. Aprovechar la educación pública que tenemos en el país (E31).

El profe de matemáticas porque nos escuchaba y se preocupaba en cierta forma por nosotros (E32).

Con cariño recuerdo a mi maestra de tercer grado, M. J. La caracterizaba su manera de enseñar y como nos trataba. Era una persona muy dulce. Ahora me doy cuenta que ella amaba lo que hacía porque era lo que transmitía cotidianamente (E33).

Recuerdo más a mi maestra de cuarto grado porque era la mamá de uno de mis amigos que hasta hoy nos seguimos viendo (E34).

4.5 El valor otorgado a la experiencia escolar

Mi experiencia fue buena, no tuve sobresaltos (E2).

La valoro como buena en general (E3).

Bastante buena por mis compañeros y la escuela en sí (E4).

Ni tan buena ni tan mala (E5).

Buena en general (E6).

Mi experiencia en la escuela fue excelente a pesar de algunas cosas por medio, pero me dejó muchas cosas importantes para mí (E7).

La valoraría de buena manera ya que pasar por la escuela primaria y secundaria es una linda experiencia. Es una herramienta de gran importancia ya que te deja muchos conceptos, aprendizajes y te forma como persona (E9).

Mi experiencia por la escuela fue linda a pesar de todo lo malo. Mis padres fueron siempre muy humildes, pero siempre tuve lo que necesité. Ahora me doy cuenta que lo que no me hacía falta, nunca quise tenerlo. O sea, no deseaba lo que no me podían comprar. Llevé por años la misma mochila, la misma cartuchera. Hoy es todo

lo contrario con mis hijos. Aparte aprendí a ser persona, a valorar las cosas que tienen sentido. La escuela cambió mi carácter y mi forma de ser (E10).

Me gustó mucho por todo lo que me aportó. Por abrirme las puertas y darme más oportunidades. Le tengo un cariño especial a la escuela (E11).

Buena por lo que te conté antes (E12).

Fue muy buena y me gustaría volver a vivir todos esos momentos (E13).

Positiva en algunos aspectos y nativa en otros. Siento que pasé muchos años dentro del sistema escolar, en realidad sigo. Y no son tantas las cosas que me marcaron. Como que hay más experiencia fuera de la escuela que me dejaron más aprendizajes. Lo positivo es que nunca me costó, pude tener una buena relación con los docentes. Con los compañeros no tanto, pero si pude llevarla adelante en tiempo y forma permitiéndome seguir con actividades fuera de ella (E14).

Lo valoro como algo bueno porque por lo poco que recuerdo no sufrí. Todo lo contrario, disfruté más la primaria que la secundaria. Pero ambas cosas me dejaron enseñanzas buenas que trato de aplicarlas todos los días para ser el día de mañana una gran docente y persona (E15).

No fue muy buena porque tuve una situación familiar complicada en todos los sentidos; en lo económico, en lo afectivo. Iba a la escuela para despejarme, pero la escuela no se involucró nunca (E16).

Fue muy buena, simple, con pocos recursos para comprar materiales, con docentes con vocación y ganas de enseñar, con compañeros de sentimientos nobles (E18).

Fue muy linda mi experiencia. Agradecida de tener la infancia que tuve gracias a todos mis compañeros y mi familia (E19).

Mi experiencia en la escuela fue positiva. No tenía dificultades de aprendizaje y me relacionaba con los demás, es decir docentes y compañeros sin problemas. Si bien era un poco tímida, eso no impidió que hiciera buenos amigos y tuviera una buena convivencia (E20).

La valoraría por todas las maestras que me tocaron y por lo hermoso que fue la experiencia para mí (E21).

Mi experiencia en la escuela primaria, al no acordarme mucho, tiene cosas positivas y negativas, aunque en general fue buena. Mi paso por la secundaria, al recordarlo se me dibuja una sonrisa (E22).

Mi experiencia fue buena en primaria. Al ser una escuela religiosa, D. B., es una escuela excepcional. Se aprenden muchos valores y cosas que están fuera de lo tradicional (E23).

La valoro como una etapa agradable ya que durante su transcurso disfruté de muchas cosas, como de los viajes educativos que también servían para afianzar el vínculo con los compañeros. También recibió apoyo de mi casa. Destaco algunos buenos docentes que más allá de sus materias, te dejaban alguna lección de vida. Además del que comenté en las preguntas de antes, también teníamos una maestra con la cual no hacíamos absolutamente nada, pero cuando iban chicas a observarnos, nos exigía mucho. Obviamente muchos no podían responder porque no tenían ese conocimiento y al no responder, nos trataba mal (E24).

La valoraría como un crecimiento personal a través de los años. Ya sea en contenidos, teóricos como en valores porque aprendí a convivir y a respetar que no todos pensamos de la misma forma y a trabajar en equipo para defender nuestros derechos como estudiantes (E25).

Siempre me gustó aprender. Me considero una persona autodidacta, siempre fue más allá de los contenidos que brindaba la escuela. Mi motivación es que siempre quiero saber un poco más y crecer intelectualmente en lo que me propongo. A la hora de aprender, no hay límites todos los días aprendemos algo nuevo, intencionalmente o sin querer (E26).

De la primaria no tengo nada de que quejarme, siempre a gusto. De la secundaria, fue un poco más difícil. Un nuevo colegio y compañeros, pero resultó bien (E27).

Mi experiencia en la escuela en general fue muy buena, tanto por los compañeros como por los docentes. No tanto en educación ya que de la secundaria no recuerdo mucho los conocimientos enseñados, pero de la primaria sí recuerdo (E28).

Sí, de sexto grado de primaria, era todo lo contrario de la de tercero que era muy recta, mala, gritaba mucho y le tenía miedo (E29).

Valoro la enseñanza de los mínimos saberes para la vida adulta (E30).

En lo personal, solo en la primaria pasé por cuatro o cinco escuelas. Lo que aprendí es que en las públicas y en las que más carencias tenían fui más feliz y aprendí más. Siempre había comida para todos, se compartía y se cuidaba siempre al compañero. En las escuelas privadas fue donde sufrí más bullying por mi tono de piel, por mi género y mi clase social. En las públicas donde íbamos todos los hijos de laburantes, aprendí lo que es el compañerismo (E31).

Mi experiencia fue buena por las vivencias que tuve, pero a la vez fue mala por mi mal comportamiento y por no ser bueno en comprender contenidos (E32).

Mi experiencia la valoraría de manera positiva, aunque con el pasar del tiempo y el cambio de paradigma en educación, creo que podría haber sido mucho mejor (E33).

En la primaria y en la secundaria fueron muy buenas y llevaderas. Uno de los motivos fueron mis amigos con los que compartimos ambas etapas y los docentes porque todos fueron muy buenos y comprometidos con su trabajo conmigo (E34).

4.6 Los recuerdos negativos de un maestro

La maestra de plástica (E4).

Por suerte, no (E5).

La verdad que no recuerdo algún profesor que me haya marcado de mala manera. Obviamente que tuve profesores que no eran tan buenos como otros, pero que me haya marcado ninguno (E6).

No tuve malos o negativos (E7).

Un docente de primer año del secundario que debido a sus problemas familiares nos trataba mal. Hasta el día que hablamos en conjunto con el director y la psicopedagoga (E8).

Una maestra de matemáticas que incluso hasta hoy sigue dejando malos recuerdos en los alumnos. No se interesa por ellos, solo da los temas que tiene que dar y listo. No le preocupa si los alumnos aprenden o no, si le entienden o no (E9).

Un recuerdo muy negativo es mi primer grado. Venía del campo y me costó mucho adaptarme. La seño no hizo la diferencia, al contrario, lo complicó más. Me discriminaban por el color de piel, se burlaban y me peleaban ante sus ojos. Ella me decía: “Deja de llorar, no seas maricona”, entre otras anécdotas. Hasta que un día me desperté y me defendí. Me pararon toda la mañana en la dirección por haberle

pegado a mi compañera que todos los días me ofendía sin parar. No dejaron marcas en mí de eso, lo pude superar porque los días siguientes pude hacerme de amigas y disfrutar la escuela siendo tímida e introvertida hasta la secundaria (E10).

Una maestra de tercero que me daba mucho miedo. Era demasiado cruel, al punto de ponerles sobrenombres a los alumnos y cargarlos con ellos cuando algo les salía mal. A mí por suerte, no me pasó, pero a un compañero que usaba anteojos le decía “diario mojado” porque no entendía lo que escribía ni tampoco se entendía cuando leía. Hoy en día creo que esa mala experiencia ocurrida en mi pasado, tiene que ver con el porqué soy tímida hoy. Por ejemplo, porque no opino en clase, etc. (E11). Todos fueron buenos dentro de todo (E12).

Ningún maestro me dejó malos recuerdos solo que con algunos había mejor relación que con otros (E13).

En la primaria, un docente me obligaba a hacer educación física. En la secundaria, varios docentes y varios hombres que se pasaban con las alumnas y una profesora que me exigía a mí más que a los demás porque mis padres eran sus colegas (E14). No sé qué contestarte porque no recuerdo (E15).

Varios nos trataban mal. Nos hacían sentir que no servíamos para nada y en mi caso, la escuela era un lugar de refugio, pero hubo años que no fueron así (E16).

Una profesora que le dijo a un compañero que jamás sería alguien. Hoy ese chico es profesor. Hay profesores que dañan (E17).

No tengo malos recuerdos de ningún maestro gracias a dios (E18).

Nunca tuve un mal profesor, si unos me gustaban más que otros en su manera de explicar o de abordar un tema. Pero nunca me tocó un maestro que me haya dejado malos recuerdos (E19).

No tuve maestros que dejaran malos recuerdos en lo personal. Pero si profesores, por ejemplo, el de matemáticas que nos preguntó que pensábamos seguir estudiando y cuando le respondí que sería analista de sistemas se burló diciendo que era incapaz de lograrlo. A pesar de que su actitud me marcó ya que nunca pude olvidar sus palabras, más tarde lo intenté y pude lograr mi objetivo. Pero pienso que hay palabras que pueden llegar a frustrar a una persona (E20).

No, no tengo (E21).

En segundo grado tuve una maestra que tenía un carácter fuerte para casi todos los alumnos. Yo le tenía miedo. Gritaba y nos retaba mucho. Aunque hoy, cuando pienso no era mala, solo ya no estaba para dar clases, no tenía paciencia (E22).

No tengo recuerdos relevantes que marquen algo como una antes y un después en mi vida como alumno de la escuela (E23).

Además del profesor que comenté antes, teníamos una maestra con la que no hacíamos nada, pero ante los demás exigía como si ella enseñaba (E24).

Cuando participaba en las clases y no acertaba, te marcaban el error para avergonzarte. También sufrí bullying y todos miraban para otro lado (E25).

Sí, te lo respondí en las primeras preguntas (E26).

No que recuerde (E27).

Sí, la señorita Hilda de primer grado, gritaba mucho y trataba mal a los alumnos. Solo fue mi maestra por dos días porque me cambiaron a otro primero ya que ella me hablaba cada vez más fuerte y yo más bajo por mi gran timidez (E28).

Si, de 6º grado, era todo lo contrario de la de 3º muy recta, mala, gritaba mucho y le tenía miedo (E29).

Sí, R. B., profesora de la universidad por su mala predisposición para enseñar, su forma de hacerlo y de evaluar. Fue mi profesora en el secundario, por lo visto tengo mucha mala suerte porque ahora me la vuelvo a encontrar acá (E30).

Tuve en una escuela privada católica un maestro que abusaba psicológicamente de las alumnas y nos hacía sentir mal por ser mujeres y pecadoras. Destruía la autoestima de todas y la gran mayoría terminó con depresión, anorexia, bulimia u otros problemas por sus “comentarios” (E31).

No me acuerdo (E32).

Puntualmente no recuerdo ningún maestro que me haya dejado malos recuerdos (E33).

En la escuela que fui dos años en Buenos Aires, tuve un profesor de ajedrez. Era un sexto grado, mis compañeros se portaban mal y lo hacían enojar, un día agarro a uno del cuello y lo levantó medio metro del piso. Ese día, todos nos volvimos asustados (E34).

4.7 Los motivos para aprender

Lo que más me motivó a estudiar fue no repetir porque no quería perder a los pocos compañeros con los que pude entablar una amistad (E1).

Matemática y lengua, y en la secundaria ver la libreta con las notas tan lindas (E2).

Lo que más me motivó, era que siempre mí mamá decía con el estudio era quien nos daba un futuro, y es por eso que siempre estuve y estoy estudiando (E3).

La verdad que no lo recuerdo (E4).

El salir adelante por sí sola, el tener una mejor calidad de vida (E5).

Siempre me gustó, creo que lo familiar me motiva a estudiar, también el ambiente de la escuela y las ganas mías (E6).

Directamente lo que lo hacía eran temas relacionados a la vida cotidiana. Por ejemplo, hice una monografía que trataba de la pobreza y cosas que me motivan a buscar, a investigar. Me meto a fondo con temas como esos (E7).

El querer que mis viejos se sientan orgullosos de mí, a pesar de que no estén juntos.

Y querer tener un trabajo el día de mañana y no depender de nadie más que de mí misma. Poder devolverles un poco de lo que hacen y han hecho por mí (E8).

Que estudiar y aprender abren puertas. Dan la posibilidad de ser lo que realmente queremos ser el día de mañana (E9).

Querer ser alguien, ayudar a mis padres en lo económico. Siempre me dijeron otras personas que siendo docente no iba a llegar lejos, la verdad me da mucha risa ya que por circunstancias de la vida no me he podido recibir y aun no trabajo. Pero nada de lo que aprendí y sigo aprendiendo para mí, fue en vano. Siempre estuve motivada en aprender, sobre todo en mi casa por mi mamá que me decía que ella nunca tuvo esa posibilidad (E10).

Que se trataba de cosas nuevas y podía no gustarme, pero me gusta saber y conocer cosas (E11).

Que cuando no entendía algo, los profesores me explicaban una y otra vez. Nunca seguían la clase si uno no entendía (E12).

Durante mis años escolares lo que más me motivó fue la curiosidad tanto por aprender como por la materia por los temas que daríamos (E13).

Sacarme buenas notas. Me gustaban muy pocos contenidos, matemática y sociales con gusto, pero las demás materias eran para mantener el promedio (E14).

De chica me gustaba el estudio y mis padres fueron los principales que me motivaron a para que aprendiera. Me decían que, si no estudiaba, no iba a tener un futuro. Desde ahí trato de seguir aprendiendo cada día porque todos los días aprendo algo o me enseñan y me hace bien (E15).

En mis años de escuela, me motivaron los docentes que me marcaron con algo positivo, con alguna palabra, un gesto y también yo misma me motivé porque necesitaba terminar la escuela y ser independiente (E16).

El querer salir del lugar que estaba. Me costó mucho, pero lo he ido logrando (E17).

El ejemplo de mis maestras y profesores que tenían un gran compromiso y responsabilidad para con sus tareas, además eran muy amables (E18).

Siempre me gustó aprender y supe que iba a la escuela para eso. Me encanta leer libros en la medida de lo posible para adquirir conocimientos nuevos. Me motivaba a aprender también un poco mi mamá ya que ella se ponía contenta cuando yo aprobaba los exámenes (E19).

Lo que más me motivó a aprender fueron las ganas de conocer, de leer, de investigar cualquier tema que me parecía interesante y la pasión o entusiasmo que ponían algunos docentes al dictar sus clases que hacían que esas ganas y entusiasmo por un tema o una materia determinada se contagie (E20).

Nada en particular de la escuela (E21).

Aprender cosas nuevas ya que sabía que cuando la maestra hablada sabría de que trataba (E22).

Me motiva el amor que transmite el maestro, la confianza el respeto, el trato a todos por igual. También las clases interesantes que usan estrategias para ser dinámicas en todo momento (E23).

Creo que el hecho que desde chiquita tuve una mamá que me estaba encima con las tareas y trataba de explicarme como fuese, lo que no entendía. Siempre me dijo que ayude si podía a los demás, entonces me sentía motivada a aprender para mí, y para compartirlo con mis compañeros que quizás no tenían quien les explique en sus casas (E24).

Era pensar en que quizás ese conocimiento me podría servir a futuro (E25).

Siempre me gustó aprender, me considero una persona autodidacta y siempre fui más allá de los contenidos que brindaba la escuela. Mi motivación es que siempre quiero saber un poco más y crecer intelectualmente en lo que me propongo. A la hora de aprender no hay límites, todos los días aprendemos algo nuevo, intencionalmente o sin querer (E26).

No sabría contestar bien a esta pregunta. Iba a la escuela para querer terminarla nada más. Lo único que saco de eso fue como mencioné, el cambio después de repetir porque no quería volver a pasar por eso y le metí un montón a los estudios. Creo que eso de repetir, de volver a hacer un año fue lo que más me motivó a aprender, a prestar atención de que hablaba la profesora, de no ir solo por ir (E27). El entusiasmo y el amor con el que mis maestras nos trataban y daban sus clases. También el constante incentivo que nos daban para superarnos día a día (E28). Lo que más me motivó fue el desarrollarme porque si bien nunca me lo planteé, siento eso hoy (E29).

Nada me motivó. Había que ir a la escuela y no había otra opción. Algunas materias de mi interés solo me motivaban, las demás eran tratar de pasarlas y listo (E30).

En lo personal, el crecimiento y pensar en el futuro y aprender para conocer, para saber más. Para no creer en lo que dicen sino para tener pensamiento crítico (E31).

El poder tener un trabajo estable y bueno (E32).

4.8 Los obstáculos para aprender

El mayor fue la necesidad económica ya que tenía que depender muchas veces del gabinete donde había útiles escolares disponibles o de los cuadernos de comunicaciones que tenían en dirección de la escuela (E1).

La verdad, no lo sé (E4).

Mi enfermedad, la cual a veces me sacude y me hace abandonar el barco. Tengo lupus (E5).

No tuve más obstáculos que yo, mi interior, mis formas de pensar. Perder familiares muy cercanos también me fue llevando a la tristeza, a no tener ganas (E6).

Lo económico, es decir no poder tener los materiales para poder hacer algunas actividades. No tener también a mamá que me ayude a realizar mis tareas porque trabajaba todo el día (E7).

Los problemas familiares y la separación de mis padres como mayor obstáculo. Y otro un poco menor, vivir en el campo a dos kilómetros de la escuela e ir caminando o en bici desde jardín hasta que terminé la secundaria hace poco. Aunque todo me sirvió para darme cuenta que todo esfuerzo tiene su recompensa y que todo cuesta en la vida (E8).

No saber cuál era la mejor manera o la más correcta de estudiar y comprender conceptos para luego rendir (E9).

Las peleas con mis padres. Nunca tuve dificultades para aprender por suerte (E11). En la primaria siempre me costó aprender porque tenía problemas de atención, me costaba mucho (E12).

No tuve (E13).

La falta de interés, la monotonía y que no entendí el porqué de aprender ciertas cosas. El fin no era claro ni podía vincularlo con mi vida (E14).

Es lo que estoy pasando ahora, ya que me costó arrancar de cero, no solo en lo académico sino también en lo social. Es como escribir de nuevo un libro en donde todas las hojas que estaban escritas de pronto se borraron y tenes que comenzar de vuelta, pero sin bajar los brazos y con mucha paciencia (E15).

La situación económica que atravesaba mi familia (E16).

Mi padre que no quería que estudiara por ser mujer y siempre recibía maltratos por no dejar la escuela (E17).

No tuve demasiados obstáculos en mi aprendizaje, solo me costaban los exámenes orales (E18).

Durante la secundaria en segundo año que repetí debido a que no prestaba mucha atención en clases y las amigas que tenía en aquel momento no eran de las mejores, no me ayudaban a que pueda aprobar. Considero que a veces necesito un apoyo por lo que, si no tengo una buena persona al lado, a veces no avanzo por mi cuenta. Entrando en la facultad me di cuenta que eso dependía de mí y no de la persona que tengo al lado (E19).

Habermé quedado con una materia previa, lo que me hizo abandonar mis estudios que retomé hace algunos años más tarde para abandonarlos nuevamente al quedar embarazada (E20).

Que no me gustaba leer ni hacer muchas tareas, pero con el tiempo te das cuenta que es por tu bien (E21).

Mi capacidad para dispersarme (E22).

El tiempo, quizás también la forma de aprender. A uno no le enseñan nunca a estudiar, no conozco herramientas para llevar a cabo un estudio óptimo para rendir y garantizar el éxito (E23).

Creo que es el hecho de que muchas veces se nos pedía una respuesta prácticamente de memoria para los exámenes o al participar en clases. Eso hasta el día de hoy me cuesta bastante (E24).

Mis mayores obstáculos fueron muchas veces el no confiar en mí misma y otras, la rebeldía de la adolescencia (E25).

Creo que el cambio de un tipo de escuela a otra, y como te decía antes, el tener a mamá de maestra lo para muchos era un beneficio, a mí me trataban mal por eso. También la violencia por parte de mis compañeros (E26).

Nunca tuve, siempre tuve las herramientas que necesitaba para aprender. Solo que como todo adolescente me ponía vaga y no hacía nada por la escuela, aunque ahora pienso que era por mí, no por la escuela (E27).

La enfermedad de mi papá que me obligó a hacer sexto grado, la mitad en Buenos Aires y la otra mitad acá. También la falta de recursos económicos que cuando cursaba la secundaria me obligaba a pasar muchas horas en la biblioteca (E28).

El aprender sola porque mis padres trabajaban y no podían ayudarme. Más allá de eso no recuerdo ninguna traba en mi paso por la primaria ni la secundaria (E29).

Mi baja autoestima y no tenerme confianza al momento de rendir, que hasta hoy me pasa (E30).

Lo mal valorado que estaba el alumno, te creían incapaz en algunas escuelas, de ser algo mejor. He escuchado comentarios del tipo: “qué esperas que sea con el padre o madre que tiene”. Creo que eso es sumamente innecesario y evitable. Destruye la confianza de los niños (E31).

Mi comportamiento (E32).

No preguntar cuando no entendía algo. Quedarme callada por vergüenza. Por otra parte, en casa tampoco me podían ayudar porque mi mamá apenas había terminado la primaria (E33).

Gracias a mi familia no tuve obstáculos significativos en mi escolaridad (E34).

4.9 El significado de enseñar

Es motivar al alumno a que se supere. Que no deje de intentar a pesar de que fracase, siempre hay que seguir intentando. La motivación y el apoyo son fundamentales para inculcar una enseñanza que deje una marca importante y positiva y que aliente a seguir aprendiendo (E1).

Transmitir conocimientos, ayudar a otra persona a entender, causar un cambio (E2).

Es poder darle al otro lo que vos sabes, guiarlo y ayudarlo (E3).

Que alguien aprenda lo que uno da (E4).

Ayudar a que aprendan de una manera más divertida, salir de las estructuras (E5).

Para mí significa hacer un mundo nuevo. Democratizar, hacer que los demás puedan pensar por sí mismos (E6).

Ayudar a una persona a que adquiera competencias y conocimientos nuevos.

Proveerle herramientas y acompañarlo durante su proceso de aprendizaje (E11).

Es algo que te tiene que gustar y sentirlo, hacerlo sabiendo que pueden entenderte o no y así buscar la forma que siempre la otra persona entienda lo que quieres explicar (E12).

Es un trabajo gratificante en el cual no solo das, sino que también recibís amor y lindos momentos (E13).

Creo que es darle la posibilidad a otro a conocer más, de una manera próxima, con valores y respeto; de preguntar y cuestionar, de dudar y construir los saberes (E14).

Es algo maravilloso, es conectarse con los otros (E15).

Para mí va más allá de enseñar un contenido, significa enseñar respeto, compromiso, empatía, autonomía, que sean críticos y que puedan desenvolverse con libertad (E16).

Es crear, hacer soñar y dar una vista real que querer es poder. Es ayudar a superarse, abrir cabecitas, mostrar otra cara de lo que viven a diario (E17).

Es dejar huellas para que un niño pueda aumentar sus conocimientos o cambiar su realidad para construir un mundo mejor. Para eso hay que motivarlos, hacerles saber que no todos somos iguales, pero que todos podemos aprender de distinta manera. Que para eso se necesita de esfuerzo, perseverancia, responsabilidad. Hay que sentir pasión para hacerlo, por lo que se hace y también por aprender y dejarse ayudar por otros cuando los conocimientos no alcanzan. Enseñando se aprende un montón (E18).

Es cuando vez a la otra persona la cara de satisfacción porque aprendió un tema nuevo. Es comunicar un saber y hacerlo propio para luego poder transmitirlo de la mejor manera (E19).

Guiar, acompañar, incentivar, escuchar, proponer desafíos para que el otro se apropie de conocimientos (E20).

Significa manifestarles a los chicos contenidos que ellos no usaban en la vida cotidiana (E21).

Guiar, una idea y vuelta, mirar al otro como me gustaría que me miren a mí. Mostrar herramientas para que pueda crecer y entender que al mismo tiempo el que enseña tiene mucho más para aprender. Es enseñar a crecer siempre desde el amor (E22).

Es colaborar hacia otros a que puedan aprender. Ir más allá de todo, poder ofrecerle a otra persona las herramientas para que pueda seguir creciendo en su vida y sea una persona responsable como adulto. Como aprender es transmitir valores, respeto y tolerancia, cosas que pueden estar pobres o pueden no existir, pero son esenciales en el ser humano (E23).

Es brindar herramientas para que la persona que aprende adquiera conocimientos nuevos dándole obviamente una significación a eso que aprende (E24).

Es darle al otro la capacidad de poder crecer. De abrir la cabeza a cosas nuevas y brindar todo lo que uno tiene con el propósito de hacerle un bien (E25).

Es guiar al alumno para que pueda crear sus propios conocimientos a partir de situaciones problemáticas donde se pongan en juego todas sus habilidades, mediante recursos significativos donde prevalezca el vínculo y la motivación (E26).

Es un proceso de retroalimentación donde varios factores intervienen, se da y se recibe, una cadena que debe tener más de un eslabón (E27).

Brindarle a alguien la oportunidad, ya sea niño o adulto, de acercarlo a los conocimientos que necesita para la vida. Por ejemplo, para rendir, para manejar un aparato tecnológico (E28).

Enseñar es todo, cada día a cada minuto. Cada una de las tantas formas que encierra la palabra. Enseñar es la palabra con la cual me identifiqué de pequeña y a la cual quiero hacerle honor (E29).

Para mí, significa transmitir los conocimientos, pero siempre dentro de un entorno de comprensión para cada alumno y así captar su interés para que realmente aprenda. Sino es aprobar la materia para pasar de grado y listo, sin realmente aprender (E30).

Es dar la llave para abrir un mundo de posibilidades. Cuando un niño aprende algo nuevo ya no vuelve a ser el mismo. Crece como ser humano, evoluciona. Los profes son capaces de crear niños curiosos, con ganas de pensar e investigar. También es importante la enseñanza de valores que son fundamentales y reforzar lo bueno. Y dar herramientas para que se sientan confiados de sí mismos (E31).

Es poder ayudar a otros a desenvolverse en la vida y que les sirva para no hacer lo que yo hice (E32).

Significa buscar todas las maneras posibles para transmitir conocimiento, pero además visibilizar al otro. Generar un vínculo y saber que ese otro también me está enseñando a mí (E33).

Es comunicar conocimientos, acompañar y guiar, facilitar un cambio en el otro (E34).

4.10 Motivos para elegir la docencia

Porque me apasiona enseñar y estar en contacto con los niños. Hace varios años ayudo a niños y esto me acercaría más a ellos (E2).

Todavía no lo soy, pero lo elegí por mi mamá (E4).

Porque toda mi vida soñé con ser seño (E5).

Porque me gusta ayudar, dar lo mejor de mí. Paso mis días en una sala de niños de dos años y creo que enseñar es lo más hermoso y satisfactorio porque verles sus caritas al escucharte, esas ganas de aprender siendo tan chicos, eso te da satisfacción (E6).

Porque siempre me gustó ayudar a los demás y brindarles mis conocimientos (E8).

Ya que me gusta enseñar y es lo que quiero y espero ser el día de mañana (E9).
Porque siento que es mi lugar, me siento totalmente con ganas de estar en un aula con chicos. No sé si seré buena docente, pero es lo que más deseo. Ya hice una práctica con chicos de secundaria de historia y me sentí increíble, me fue muy bien, pero siempre pensaba en estudiar para maestra y los años se me pasaban. Era ahora o nunca. Me queda una materia de ese profesorado, aunque este año me dediqué a primaria por completo y me encantó. Todavía queda mucho, aunque espero poder llegar. Creo que ser maestra es lo que me completaría como persona, aunque uno siempre sigue perfeccionándose o no en sus acciones (E10).

Por su salida laboral y para probar si me podía llegar a convencer la carrera. Mi verdadera vocación es psicología, por eso ya empecé con los trámites para el cambio de carrera (E11).

Porque siempre me gustaron los chicos (E12).

Desde chica quería ser maestra y con los años fui cambiando de ideas, pero finalmente y gracias al apoyo de mis papás terminé estudiando algo que realmente me doy cuenta que me gusta (E13).

Dudé mucho si era la carrera correcta o no, por el hecho de que en mi círculo familiar hay muchos docentes. Pero entendí que la escuela es una de las primeras instancias donde podés formar a las personas y ayudarlas a construirse desde un lado más humano, con valores, sin prejuicios. Siento que es una manera de aportar a la sociedad de manera positiva pensando a futuro (E14).

Por dos motivos: uno por todos los docentes que estuvieron en mi infancia y me hicieron amar esta carrera; el otro es porque me gusta estar en contacto con chicos, es como estar viéndolos crecer, para mí (E15).

Porque quiero ser una de las docentes que le marque la vida al niño de forma positiva. Que sume y no que reste, que lo ayude a poder ser quien quiera ser (E16).
Creo que elijo la carrera por lo que los docentes lograron cambiar en mí, porque me ayudaron a superarme y a no conformarme con lo que vivía. Me dieron herramientas para ser quien soy. A veces pienso que sería de mi si no hubiese seguido en la escuela y me asusta (E17).

Elegí ser maestra del corazón hace muchos años dando clases particulares y catequesis. Amo enseñar, transmitir lo que he aprendido. Hoy dios me regaló la posibilidad de hacer la carrera para tener un título que muchas veces me hizo falta para aumentar mis conocimientos. Intentaré llegar a ser maestra con título sin fijarme una fecha, sin renunciar a tantas cosas por la edad que tengo. Es un poco, una materia pendiente, pero no una frustración (E18).

Porque mi suegra lo era y me impulsó a esto. Aparte me gusta enseñar y por suerte, cuando entré a la universidad me di cuenta de eso (E19).

Porque me gusta enseñar, me da felicidad el contacto con los niños, escucharlos, jugar, aprender de ellos, compartir momentos. El aula me parece un lugar especial donde se generan vínculos como en muy pocas partes (E20).

Porque fue una carrera que siempre me gustó y desde chica me gustaba jugar a la maestra sabiendo que no tenía ningún niño, eran imaginables (E21).

Al principio porque una persona que quiero con mi alma me puso en ese lugar, puso todas las fichas en mí. Espero no defraudarla, y cuando supe lo que era la carrera no me quise ir. Siento que si uno quiere un cambio en esta sociedad tiene que hacer algo, aunque se muy poquitito. Siempre es mejor hacer que no hacer. Muchos niños van a la escuela sin saber para qué o porqué. Muchos como yo, terminan la primaria sin saber qué fue lo que allí pasó (E22).

Ser maestro es una profesión muy linda, obviamente que uno no piensa en hacerse millonario con esta profesión. Sabemos la realidad que no rodea, esto implica una vocación, un don a querer enseñar en los primeros pasos de los niños. Ser parte de este proceso es muy gratificante, y mayor será ver los resultados obtenidos más adelante (E23).

Por tantas cosas. Anteriormente había empezado matemáticas porque me resultaban fáciles, y también explicarles a mis compañeros y que ellos me entendieran. Eso me agradaba ya que podía ayudarlos en esa y otras materias. Aunque creo que más que nada porque en el transcurso de la escuela primaria y la secundaria tuve muy buenos docentes, más allá de su materia es decir docentes que si tenían que parar en su clase para hablar de lo que fuera, lo hacían. Eran

docentes involucrados con la profesión y con los alumnos, entonces siempre me gustó eso y me encantaría el día de mañana llegar a ser como ellos (E24).

En principio porque soy profesora de danzas y cada vez que enseñaba algo a mis alumnas y me entendían, me sentía reconfortada. Y cuando no había entendimiento me causaba mucho interés buscar distintas formas para poder brindarles el conocimiento. Además, la educación es algo muy importante, creo que nos hace un poco más libres y quiero contribuir con esa libertad (E25).

Porque lo sentí desde muy pequeña, era mi juego favorito. Realmente me apasiona la educación. Siento que al ser docente tengo un compromiso social interesante y puedo ser parte de un pilar importante del ahora y del futuro. También es una profesión que te da lo que otras no te pueden brindar, el cariño de los niños (E26).

No es algo que tuve en mente siempre. Es más, lo que recuerdo que siempre quise ser es desde que era chica es estudiar veterinaria. Por cosas ajenas eso no pasó, claro está. Elegí esta carrera por un consejo de mi mamá que trabaja en la misma escuela hace veintinueve años como portera. Siempre escuchándola hablar de la escuela, de las maestras. Yo creo que le hubiera encantado poder estudiar esto, por una cosa u otra me anoté. Y me gustó mucho, más de lo que esperaba (E27).

No sé si elegí ser maestra o la carrera me eligió. Muchas amigas docentes me insistieron para que estudie porque yo sirvo para eso. Hoy, después de terminar varios años de la carrera creo que estoy en el camino correcto por las excelentes notas que obtuve y porque disfruto de las clases y me gusta mucho la idea de trabajar para y por los niños (E28).

No se elige, en mi caso me eligió. No tiene una explicación. Pero lo que sí sé es que lo voy a hacer desde el amor (E29).

Elegí ser maestra porque me fui a vivir a un pueblito y por un tema económico decidí dar clases particulares a niños de primaria y fue tanto el éxito que tuvieron y la gratificación que yo sentía al verlos felices por las buenas notas que tenían en sus exámenes, que eso me motivó a empezar la carrera. Aunque, siempre en mis clases particulares nunca les faltó a mis alumnos el cariño, la comprensión y muchas mañas, pero sin perder la figura de autoridad (E30).

Elegí esta carrera porque creo que la primaria es el pilar fundamental en la vida de un niño. Ahí es donde se forja lo que va a ser en un futuro. Es importante que tengamos eso en cuenta y necesitamos profes que están felices y capacitados para la tarea importante que está en sus manos. Ellos son el futuro de la humanidad, que sus raíces sean fuerte y sanas es lo que necesitan (E31).

Porque me encanta enseñar y trabajar con niños (E32).

Elegí ser maestra porque desde ese lugar sé que se puede hacer mucho en relación a los niños y niñas (E33).

Comencé esta carrera con muchas dudas a los veintinueve años. Hoy estoy en tercero y pasé por la experiencia de ir a las escuelas e involucrarme con los chicos en el aula y es algo que me llena como persona y me hace feliz (E34).

4.11 La función del maestro

La función del maestro es la de enseñar, pero no solo transmitir conocimientos y que los alumnos los incorporen mecánicamente, sino que logren incorporar ese conocimiento apelando a lo que ya conocen porque todos ya vienen con un conocimiento previo que hay que reforzar y potenciar (E1).

Aparte de enseñar es contener al alumno, ser un puente con la familia (E2).

Es guiar al alumno en su aprendizaje (E3).

Ayudar a que todos aprendan, no importa que dificultad tengan, que no se sientan desplazados (E4).

A mi parecer, formar una persona capaz de ser por sí mismo porque en estas eras políticas es lo que necesitamos, enseñar a ser uno mismo, a pensar por sí solo (E5).

La función aparte de enseñar es estar ahí, atento a todas las señales habladas o no que emiten sus alumnos o los grupos que tenga a cargo. Poder detectar cada manifestación de lo que les pasa, si aprende, cómo aprenden, por qué no aprenden, qué les preocupa. Ojalá esté a la altura cuando llegue ese día (E10).

Es ayudar a una persona a que adquiera competencias y conocimientos nuevos.

Proveerlo de las herramientas y acompaña durante su proceso (E11).

Aparte de enseñar es comprender y entender, ser comprensivo y siempre ponerse en el lugar del otro (E12).

Una de sus funciones es enseñar, dar herramientas de aprendizaje a los chicos.

No creo que sea la única, ser maestro también es poder comprenderlos, estar para cuando necesiten alguien de confianza ya que pasan la mayor parte del año con el docente. También educarlos para que sean buenas personas en la vida (E13).

Va más allá del educar o el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es construir jóvenes y niños con buenos principios, que conozcan la empatía y los saberes que la escuela les da tanta prioridad. Ayudar en la construcción de esos individuos (E14).

No es solamente la enseñanza en los estudiantes sino también el acompañamiento que se le debe ofrecer a cada uno de los chicos que van todos los días a la escuela para aprender algo nuevo. Por otro lado, es fundamental que el docente esté capacitado para cada problema que se le presente en el aula (E15).

Es enseñar herramientas para que puedan desenvolverse, enseñar a que construyan su propio conocimiento en base a los ya adquiridos a lo largo de su vida, conocer las características individuales y grupales de los niños con los que está tratando con estrategias didácticas motivadoras, significativas y colaborativas (E16).

Es guiar para mostrar otra realidad, enseñar a crear valores para formar mejores seres humanos (E17).

Deber ser recibir a los alumnos y brindarles las mejores herramientas para seguir construyendo su conocimiento, transmitirles saberes y experiencias que les permitan desarrollarse como personas libres, participes y críticos, inculcar valores creando espacios de participación y colaboración mutua. Garantizar que todos los niños puedan aprender buscando diferentes estrategias para motivarlos (E18).

Es transmitir conocimientos teniendo en cuenta al grupo al que les vas a enseñar porque para hacerlo tiene que haber alguien que quiera aprender (E19).

Va mucho más allá de transmitir contenidos. Es brindar afecto, contención, tratar de que los niños disfruten y sean felices aprendiendo, escucharlos y tratar de solucionarles algún problema y en muchos casos, ser la única demostración de cariño que tienen. Porque en la sociedad actual, el niño va a la escuela en busca de algo más que educación. Va con hambre y otras necesidades que la escuela trata de satisfacer en lo posible como alimento, ropa, calzado, cuidado e higiene, nociones de salud, protección e información en caso de violencia o abuso por ejemplo (E20).

La función del maestro es enseñarles a los chicos para que el día de mañana sepa leer, escribir o sea lo que nos sirve para toda la vida (E21).

Pobres maestros. Hoy en día tienen que hacer de todo. Desde mi lugar el maestro debe guiar al niño para que incorpore no solo contenidos escolares sino también valores. Ser maestro en estos tiempos es arriesgado, pero no imposible (E22).

El maestro debe estar en los primeros pasos de los niños, ser una persona que transmita conocimientos, valores y cree nuevos conocimientos en los alumnos porque la educación forma personas, instruye, permite un crecimiento, transmite valores, entre otras cosas. Debe ser una persona que cree nuevos conocimientos porque serán el futuro próximo de este país. Sin el maestro no se puede crear personas (E23).

Creo que es guiar a los chicos en el transcurso de su aprendizaje y ayudarlos cuando sea posible (E24).

Un maestro debe guiar a sus alumnos, respetar sus tiempos, ayudarlos y hacerles sentir que es capaz de lograr todo lo que se proponga. Además de enseñar contenidos debe enseñar valores humanos (E25).

Tener al alumno como prioridad y todo lo que eso conlleva (E26).

Ya respondí eso en otra pregunta, mezclé un poco de todo. Creo que no va solamente en lo obvio, la enseñanza. Un maestro necesita ser ese apoyo, la escuela es como una segunda casa y más cuando estás en la primaria. La seño es una figura indispensable para un nene, va más allá de los conocimientos que hay que transmitir, de todos los contenidos que se aprende en la carrera. Creo que cada uno va a descubrir cuál es la función del maestro cuando esté parada frente a un grado con veinte o treinta caritas mirándote, esperando que le transmitas algo (E27).

La función del maestro es brindar la enseñanza de conocimientos y valores a sus alumnos utilizando las estrategias necesarias para facilitar ese proceso según las condiciones sociales, económicas, afectivas de cada niño (E28).

Es dar a luz a los pequeños para que se formen y puedan desplegar sus alas, para que sean felices y también llenar sus cabecitas de aprendizajes para lograr que mañana puedan decidir por ellos mismos (E29).

La función del maestro es enseñar los temas para cada grado en un cierto tiempo porque así funciona el sistema (E30).

Es guiar al alumno, no darle las respuestas. Enseñarle para que pueda llegar a ellas por sí mismo (E31).

La función del maestro es poder generar en los alumnos ganas de aprender, de superarse y poder desenvolverse en la vida (E32).

Su función es actuar como guía para los alumnos, poder generar en ellos pensamiento crítico porque a veces es lo único que tienen (E33).

Hoy creo que la sociedad ha cambiado mucho y los chicos a la escuela van por muchas cuestiones. El maestro cumple muchas funciones dentro y fuera del aula más allá de enseñar. Muchas veces hace de mamá con los alumnos, acompañándolos en diferentes circunstancias en las cuales se encuentran desprotegidos (E34).

4.12 El maestro que no quiere ser

No quisiera ser una persona que solo se preocupa porque los alumnos/as aprendan, no se trata solo de aprender. Durante la primaria los maestros deben reforzar los valores que provienen del hogar, aunque en muchos casos en el hogar no se los inculcan. La escuela, los maestros deben reparar en ellos sobre todo cuando se trata de las diferencias, lo que evitaría en un cierto grado casos de acoso escolar. Sería el que no escucha a los alumnos cuando cuentan algo malo que les pasó o les preste muy poca atención cuando cuenten algo que ellos consideran importante. Que cuando vea dificultades, se tome un momento en el aula para charlar sobre esos temas porque, aunque sean pequeños son cosas que se pueden hablar, además sirve para que los alumnos aprendan a expresar sus sentimientos, su manera de pensar y de ver las cosas de la vida (E1).

No se me ocurre que responder (E2).

No quiero no poder brindarle al niño diferentes recursos, herramientas para que el aprenda. Y no poder ayudarlo en sus asuntos personales, si el niño te cuenta una situación que el docente no dé por alto eso (E3).

El que no le importe lo que le pase al chico, el que maltrate (E5).

No estar con ellos y no saber comprenderlos (E7).

Creo que el que no les prestara atención a los chicos que más necesitan de él y hacer como si nada pasara con respecto a su vida (E8).

Quien no se preocupa por los alumnos y le da igual si aprendieron o no (E9).

El que juzga a su alumno sin saber, que se pone a la altura de otros niños que hacen mal al burlarse o pelear. En lugar de enseñar no hace nada, el que se queda de brazos cruzados ante muchas injusticias; lamentablemente existen (E10).

Un maestro que mantiene conductas de la vieja escuela, que es verbalista y no da explicaciones ni deja opinar (E12).

No sé si realmente existe un buen y un mal maestro, solo puedo decir que no querría ser uno que no admite sus errores y que decide echarles la culpa a sus alumnos de eso (E13).

El maestro que no esté capacitado y no tenga la suficiente paciencia al momento de enseñar, que no enseñe lo fundamental de la educación, como por ejemplo los valores. Otra cosa sumamente importante sería que ignore lo que les suceda a sus estudiantes (E15).

Aquel que no se involucra en la vida del niño y solo transmite contenido sin entablar un vínculo con él (E16).

Un mal maestro, restringe las metas del alumno, condiciona y pone barreras (E17). Sería quien no enseña partiendo de los saberes que traen los niños de sus experiencias, quien no valora cada trabajo de los estudiantes. Quien no pone límites y no busca despertar el interés de los alumnos (E18).

El que no tiene en cuenta las necesidades de los alumnos y da la clase a pesar de todo. No es así, hay que saber cuándo parar una clase por una necesidad (E19).

El maestro que solo se preocupa por desarrollar los contenidos sin dar importancia a los aspectos personales del niño, por ejemplo, si tiene alguna necesidad o está pasando por una situación difícil. Es el que dicta los contenidos para todos de igual manera sin tener en cuenta a aquellos que les cuesta más que a otros (E20).

El que no puede brindarles contenidos y que los puedan entender o pretender que ellos lean y no es así, en algunos casos saben y en otros no (E21).

Desde mi perspectiva sería el que no se preocupa por los alumnos, el que tiene cero empatía. El que estudió por un sueldo, puede ser brillante. Pero si no le pone amor a lo que hace, no puede inspirar a otros a ser mejor (E22).

Un maestro que no es solidario ni está pendiente de los problemas de los demás, tanto en lo educativo como en lo social, entre otros. Creo que la educación es uno de los componentes más importantes formadores de personas. Sería un mal maestro es decir egoísta porque el egoísmo es feo, lo veo en algunos de mis compañeros y me da mucha pena que sean así, pronto serán maestros (E23).

Sería el que cree que todos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. También el que trata de dar todo lo que tenía preparado sin importarle si alguno se quedó en el camino o aquel que solo va a dar su clase y se va. El que pone sola la nota del examen y no tiene presente si participó o preguntó (E24).

El que hace sentir a sus alumnos incapaces, les transmite inseguridad y los hace sentir incómodos en el aula porque no los acepta tal cual son. No comprende que todos son diferentes, es decir aquel que no se interesa por el aprendizaje, sino que se interesa por cobrar su sueldo (E25).

En mi opinión, no tener centralidad en el alumno. Ejercer solo para cobrar el sueldo a fin de mes y no capacitarse constantemente. El que hace oídos sordos a las realidades sociales porque no se compromete con lo que es ser docente hoy (E26). No sé muy bien cómo sería ser así, por suerte todos mis maestros fueron excelentes, siempre apoyando, escuchando. Tal vez sea eso, si no escuchas al alumno y solo te concentras en lo que tenes que dar, nada más (E27).

Aquel que no se ocupa por sus alumnos ni por la adquisición de nuevos conocimientos y valores, ni por la vida de los niños en general o los problemas que los pueden estar aquejando ya sea en la escuela o en su casa (E28).

Creo que existen maestros mal aprendidos. A todos se los prepara para lo mismo, sin embargo, unos son de esa forma. Hay quienes entienden y otros no (E29).

Creo que el que solo enseña siguiendo los temas en los tiempos programados y tomando examen para aprobar o desaprobar (E30).

El que no tiene empatía y no confía en la capacidad de sus alumnos, tiene una mala valoración de esa capacidad por eso crea chicos inseguros de sus capacidades. Son malos maestros que piensan que todos los niños son iguales y los excluyen cuando no cumplen sus expectativas (E31).

El que no tiene empatía y solo está para cobrar su sueldo (E32).

El maestro que no es empático con los niños (E33).

En la actualidad sería el que no genera un vínculo y no se capacita para lograr un mejor resultado porque las aulas de hoy son muy diversas (E34).

4. 13 El buen maestro

Es mi deseo lograr ser una buena maestra y dejar huellas en la vida (E2).

Es quien comprende, ayuda y guía al niño (E3).

Que el día de mañana me recuerde con aprecio (E4).

El que ayuda sin importar el cargo que ocupe (E5).

Quien guía, ayuda, capacita para que una persona pueda construir por sí solo lo que necesita para vivir mejor (E6).

Yo aprendí eso de usted porque nos enseña no solo teoría sino cómo afrontar situaciones de la vida cotidiana de la escuela, enseña basándose en la realidad que vivimos y en la diversidad que existe en las escuelas, eso ayuda mucho a aprender cómo ser buen maestro (E8).

Creo que es el que crea clases interesantes, divertidas y cuando puede va con buena onda a clase, se preocupa por los alumnos y el aprendizaje (E9).

Sería poder cumplir con lo que te decía antes, poder estar atento, ver y escuchar, sentir o percibir si a mi alumno le está afectando algo. Antes de la queja del reto, de juzgar; mirar a los costados, preguntar, dialogar y poder involucrarse (E10).

Respondería lo contrario de la respuesta anterior, o sea un maestro que tiene conductas de la nueva escuela (E11).

El que reconoce si hace mal las cosas y sabe dejar el orgullo a un lado pidiendo ayuda a los colegas si es necesario. Comprender a los niños si en algo se les dificulta y saber entender que todos tienen su tiempo para aprender. Dejar de mostrarse como una figura del sabelotodo y demostrar a los alumnos que somos igual que ellos (E13).

Es el que está a disposición, el innovador, el creativo que busca generar algo distinto. Quien aconseja y enseña, pero entendiendo que trata con seres humanos a los que les pasan cosas (E14).

El que elige y pone en práctica todo lo que se propuso cuando estudió esta profesión. Por otra parte, el que tiene en cuenta el cariño que le pone cada día que se presenta al establecimiento, que se divierte dando sus clases y hace sentir a sus alumnos como si la escuela fuese una segunda casa (E15).

Es lo contrario a lo que te respondía porque es un docente que establece un vínculo con los niños y les brinda un espacio de confianza donde los escucha, entiende y contiene, les da amor y se adecua a cada situación (E16).

Es el que ayuda a crear puentes para afrontar la vida, crea lazos y raíces, da valentía y empuja a los niños a volar (E17).

Es quien ayuda a construir conocimientos partiendo de lo que los niños ya traen incorporado y destaca siempre algo positivo de lo trabajado, aunque haya que marcar errores. Tiene que crear confianza, escuchar y saber poner límites sin ser autoritario porque trabaja con amor y pasión más allá de las dificultades que presenta el mismo sistema educativo (E18).

El que brinda todo el amor y el cariño en la manera de dar la clase y tiene en cuenta el grupo y las necesidades, como así también el contexto en el que se desenvuelven los alumnos (E19).

Es aquel que es humano, que se sensibiliza con sus alumnos y tiene en cuenta sus emociones y opiniones porque las respeta. A quien le interesa más la persona que el estudiante (E20).

Quien brinda las herramientas para que puedan aprender y lo hagan con entusiasmo (E21).

El que es capaz enseñar sin dejar ver que está enseñando, y que tiene bien claro que en ese proceso él también está aprendiendo. Un maestro nutre y se nutre (E22).

Es ser solidario y tener ganas de enseñar, tener vocación y respetar. También ser paciente y estar atento sobre todo acercar a las familias a la escuela. Relación que cada vez está más lejos y las dos tienen que ayudar en todo el proceso (E23).

Buen maestro es aquel que te explica las veces que sean necesarias de mil formas diferentes, que le interesa realmente que comprendas cada tema y se preocupa por sus alumnos tratando de crear un ambiente agradable y confortable para ellos; ya que muchas veces el aula es el único lugar tranquilo que tienen (E24).

Creo que es aquel que deja una enseñanza en sus alumnos, no solo de contenidos teóricos sino enseñanzas para la vida. El que busca el bienestar y comprende a los alumnos valorando su error como puente para seguir evolucionando (E25).

Es tener al alumno como prioridad y todo lo que eso conlleva, que no es poco (E26). Ya contesté eso en las preguntas anteriores. (E27).

Creo que es el que se ocupa y preocupa por sus alumnos, por la adquisición de nuevos conocimientos y valores, por la vida en general y los problemas que los pueden aquejar ya sea en la escuela o en su casa (E28).

Respetar al alumno con sus diferencias y ayudara superar sus miedos (E29).

El que enseña, pero a la vez que preocupa por comprender a cada uno de sus alumnos, que necesidades o problemas tienen dentro de la escuela y en su entorno familiar. Que se involucra y da tiempo para que entiendan los temas que da o busca de qué otra manera se los puede hacer comprender y evaluar solo cuando esté seguro de que todos aprendieron lo dado (E30).

Es el que incluye a todos y no espera que todo se acomode. Alguien que hace sentir a sus alumnos bien. Que les explica que no es el fin del mundo que no sea experto en una materia y que todos tenemos una capacidad para algo, que tenemos que encontrar su lugar en el que es bueno y así, aprender a crecer (E31).

El que puede escuchar y comprometerse con cada uno de sus alumnos, en su comprensión de los contenidos y sus problemas diarios (E32).

Creo que ser buen maestro es ser motivador (E33).

4. 14 El maestro del que aprendió

En la primaria, la seño M. Su cariño impactó en mí. En la secundaria la profe de matemática Silvia, por su pasión por enseñar a gente adulta me cautivó. En la universidad, varios profesores como la profe O., la de pedagogía, el profe H. con sus notitas motivadoras debajo de los trabajos, y de la que nos da educacional por su pasión al explicar los temas y relacionarlos unos con otros (E2).

Creo que de todos los docentes aprendemos algo, las cosas que debemos hacer para bien, y evitar las cosas que los docentes hacen mal (E3).

De mi maestra de primer grado por su paciencia (E4).

Del que siempre resuelve las dudas y te ayuda (E5).

De primaria la maestra P. D. y del secundario el profesor F. G. Un amor de personas que se desenvolvían como en su casa, siempre con respeto llevando adelante la clase con cosas innovadoras en donde trataban de sacar lo mejor cada uno para unir al grupo en el aula (E7).

Ya lo dije antes, de profes nos enseñan cómo afrontar situaciones de la vida cotidiana en la escuela, basándose en la realidad en la que vivimos y en la diversidad que existe en las escuelas (E8).

Aprendí más de aquel maestro que me ayudó cuando algo me costaba y aquel que hacía las clases interesantes (E9).

Aprendí más, primero de las buenas señoras que nombré en mis recuerdos, a ser humana, preocuparte y estar atenta, a buscarle la vuelta a las cosas para sacar algo positivo de una nena que llegaba a la escuela llorando y se iba llorando. Aprendí a no rendirme, a poder cambiar y demostrarme que podía ser capaz. Y de mi mal recuerdo con la primera señora que vi frente a un aula también aprendí que nunca jamás quisiera ser como esa señora. Nunca estar a su altura y ser ese tipo de maestra. Fría, despreocupada. Por eso siempre estuve atenta a las maestras de mis hijos (E10).

De los profesores del secundario (E12).

Creo que aprendí de todos un poco. Siempre destaco y agradezco haber tenido a los docentes que tuve (E13).

Aprendí mucho de una profesora que nos hablaba de valores, del otro, de transformar las cosas, de revolucionarnos y salir del estereotipo. Creo que logro entender que si seguíamos quietos en el aula no íbamos a hacer nada, entonces nos proponía proyectos de activismo social (E14).

Mi maestra de 4º grado ya que estuvo allí y está en todo momento cuando lo necesito. Como mencioné antes, fue la que me llevó a estudiar esta profesión (E15).

Aprendí más de los maestros que me dejaron cosas negativas porque sé que estamos enseñándoles a niños que recién entran a la escolaridad y cualquier gesto o acción que hagamos, a ellos, los marca de alguna forma (E16).

Aprendí de la maestra de taller de cocina de la técnica, esa mujer amaba compartir su vida con nosotros. Te hablaba tan bien que disfrutabas escucharla. Una mujer de entrados años, pero con un espíritu de vida increíble. No recuerdo nada de cocina, pero su manera de amar la vida la recuerdo todos los días (E17).

De mis maestros porque todos tenían un gran corazón. Sin utilizar la palabra estrategia buscaban la manera de que yo aprendiera (E18).

De mis profesoras de la universidad M. V. y C. P. ya que ellas me enseñaron a amar la tarea de enseñar. Dan las clases con tanto cariño y esmero que llegue a admirarlas por lo mucho que saben y como lo ofrecen a todos. Siempre para mí fue un placer asistir a sus clases y si podría volver el tiempo atrás, volvería a ir para disfrutarlas al máximo (E19).

Aprendí de mis maestros de 4° y 6° porque me hacían sentir que podía confiar en ellos y si tenía alguna duda o dificultad, estaban ahí para escucharme (E20).

No tengo un maestro en específico. Todos me enseñaron bien, por lo menos entendía lo que brindaban (E21).

De la primaria creo que aprendí con la de 4°. Supongo porque era muy comprensiva y estricta. De la secundaria, no recuerdo sus nombres, pero eran de los que más charlaban con el curso y se dedicaban a dar todas las explicaciones posibles (E22).

Tuve excelentes maestras a lo largo de mi primaria. Creo que cada grado fue un eslabón de todo el proceso de formación, pero sin dudas el primer grado es un paso muy importante. El llegar a la escuela es un mundo nuevo que es difícil de adaptarse, son muchas horas y estás ahí sin saber nada. Puedo decir que, a esta altura a días de terminar el profesorado de primaria, los maestros de los cuales aprendí más además de los que dije antes que fue mi ejemplo, fueron algunos de mis profesores de universidad, muy pocos; una fue usted. Nos transmitieron esa constante lucha por los derechos de nuestros futuros alumnos y nos empaparon de experiencias significativas alentándonos a seguir (E23).

De la seño D. que nombré antes. Era una excelente maestra que se preocupaba por nosotros hasta en los aspectos más sencillos posibles, y también utilizaba muchísimos recursos para hacerse comprender (E24).

De mi profesor de 6° año de secundaria, quien nos hablaba mucho sobre la universidad, sobre lo que incluye terminar el secundario (E25).

De mis colegas, maestras y directora de la escuela donde trabajo que demuestran día a día como es ser docente hoy, con toda esa convicción y amor que las caracteriza. De mis compañeras de facultad que proponen experiencias innovadoras. Estoy segura de que vamos a lograr que los niños puedan aprender y disfrutar de esa infancia que últimamente se ve tan olvidada (E26).

No tengo un solo maestro para destacar en lo que es aprendizaje. Todos a su manera fueron muy buenos (E27).

De mi seño A. C. porque me enseñó que yo puedo ser u hacer lo que yo quiera, solo tengo que proponérmelo y prepararme para ello (E28).

De los que me enseñaron a través de la paciencia, la comprensión y me dejaron como enseñanza, el contenido y los valores (E29).

No recuerdo (E30).

De las escuelas públicas aprendí compañerismo y amar la escuela, a sentirme protegida y segura. Ellos nunca nos hicieron sentir mal con nuestra situación socioeconómica y nos decían que éramos capaces de lo que quisiéramos. También ayudaban a comprender la importancia del compañerismo y la empatía mental en la vida de un niño (E31).

Del maestro que trabajaba desde lo afectivo y sabía escuchar y comprender por qué supo ganar mi confianza y compañerismo (E32).

Creo que aprendí más de una seño por la manera de enseñar y porque más allá de contenidos habíamos creado un vínculo, sabía quiénes éramos. La maestra si nos veía, me veía (E33).

El profesor que recuerdo de la secundaria de quinto año, de derecho que nos tomaba todas las clases lo que habíamos dado la clase anterior. Eso hacía que esté al tanto de todo y considero que me sirvió la forma de estudio (E34).

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2013). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Paidós.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas. Serie Formación Docente. Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2004). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentina*. Buenos Aires, Granica.
- (2008). *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar: ese acto político*. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). Buenos Aires, Del Estante.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- Alliaud, A. (2012) La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Buenos Aires, Mimeo.
- (2017) *Artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros en oficios*. Buenos Aires, Paidós.
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y educación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Babier, J. (2001). *Prácticas de formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2008). "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas" en Davini, M. C. (comp.). "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar". Buenos Aires, Papers Editores.
- Da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. 2° Edición Belo Horizonte, Auténtica Editorial.
- Devalle de Rendo, A. (2010). "La formación docente". Bs. As, Lugar.
- Diker, G.; y Terigi, F. (2008). "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Buenos Aires, Paidós.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes: trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires, Manantial.

Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.

--- (2003). *Pedagogía de la formación*. Vol. 6. UBA. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Frigerio, G. (comps.) (2013). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.

Forni, F; Gallart, M. A. y Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Los fundamentos de la ciencia del hombre. En Métodos cualitativos II. La Práctica de la Investigación*. Centro Editor de América Latina.

Graciano, N. (2013). *La infancia en la mirada de los maestros*. Colección Itinerarios. Buenos Aires, La Crujía.

Hargreaves, A. (1999). *Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente*. En Alejandra Birgin, Silvia Duschatzky y Guillermina Tiramonti (comps.). *La formación docente, cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Troquel.

Litwin, E. (2012) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias.

Marcelo, C. Vaillant, D. (2009). *“Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?”*. Madrid, Narcea.

Martiñá R. (1989). Reflexiones sobre una crisis. En Fasce, J. y Martiñá, R. (comp.) *Nosotros educadores. Segunda parte*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Morgade, G. (1997): *“La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos”*, en Morgade, G. (comp.): *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Nicastro, S. Y Greco, M. (2012) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

--- (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid, Morata.

Porlán Ariza, R. (1998). *Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Buenos Aires, Diada.

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

Paidós. Skliar, C. (2015). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Noveduc.

Tardif, M. (2006). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Terigi F. y Diker G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Editorial Paidós,

--- (2007) III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela Secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que presentan las trayectorias escolares.

---- (2007). *Exploración de una idea en torno a los saberes sobre lo escolar*. En: Baquero, R., Diker, G. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Zaccagnini, M. (2000) *¿Desaprender para enseñar o aprendiendo a enseñar?* En Jolis, M. D. (comp.) *Adolescentes en la escuela y en la universidad: que se dice y que se hace*. Sección segunda, eje psicopedagógico. Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.

Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.

Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali. Fundación para la filosofía- Colombia.

Documentos Curriculares

Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. Buenos Aires. (2008).

Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos. Diseño Curricular de Nivel Primario de la Provincia de Entre Ríos. (2008). Paraná. Entre Ríos.

Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos. Diseño Curricular de Nivel Primario de la Provincia de Entre Ríos. (2015). Paraná. Entre Ríos.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Prácticas de enseñanza. y Tecnología (2018). - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Documentos en línea

Arata N. y Mariño, M. (2014) Una historia en doce lecciones. El oficio de enseñar: una cuestión de estado.

<https://rieoei.org/RIE/article/download/2982/3890/>

Echavarría Grajales, C. (2003). *La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>

Hernández, C. A. (1999) Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. Biblioteca Digital de la Organización de los Estados Iberoamericanos. <http://campus-oei.org/de/cah.htm>

Vezub, L. (2004) Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. Revista mexicana de investigación educativa

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014&lng=es&tlng=es)

Marcelo, Carlos. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>

Montes, N. y Sendón, M. A. (2018). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. Revista Mexicana de Investigación Educativa. [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002904>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002904)