

X Pre Congreso Regional de Especialistas en Estudios del Trabajo
Transformaciones en las condiciones de trabajo en tiempos de pandemia

Mesa N°3: Educación y trabajo

Título: La formación docente inicial y la inserción laboral en la enseñanza: continuidades y rupturas

Autores/as:

Jorge Alejandro Asso (jorgeasso2@gmail.com)

Natalia Hernández (nataliasofia.hernandez@gmail.com)

Macarena Martínez (macarenarociomartinez@gmail.com)

Facultad de Educación- Universidad Nacional de Cuyo

Palabras claves: formación docente inicial - inserción profesional docente - trayectorias educativas

Introducción

La formación docente en nuestro país tiene una larga tradición y es considerada una herramienta fundamental para garantizar el proceso de socialización de las personas y como un transmisor de las pautas culturales de la sociedad. La docencia siempre fue considerada como el principal vehículo para llevar adelante esta misión y la formación de maestras y maestros, como uno de los pilares fundamentales. La Universidad Nacional de Cuyo ofrece desde hace décadas carreras de formación docente para los niveles inicial, primario, secundario y para personas con discapacidad, destacándose como una de las formadoras más importantes de la Región. Una parte importante de los y las estudiantes de los profesorados que allí se dictan, presentan características particulares que los diferenciarían de otros/as estudiantes universitarios/as de la misma universidad.

La opción por la docencia los y las jóvenes estudiantes de la Facultad de Educación se construye a partir de trayectorias educativas realizadas predominantemente en la escuela pública y se nutre de ciertas influencias familiares y experiencias laborales ligadas a condiciones laborales inestables o de bajo nivel remunerativo.

El trabajo docente representa, entre numerosos/as estudiantes, una alternativa laboral segura y, aunque actualmente no sea convenientemente remunerada, permitiría acceder a un empleo estable en el tiempo. La información disponible hace evidente una tendencia hacia una temprana inserción de los y las estudiantes de la Facultad de Educación en el mercado de trabajo en actividades docentes tanto en instituciones públicas y privadas. Ahora bien, la inserción laboral en establecimientos educativos conlleva una serie de continuidades y rupturas entre la formación docente inicial y su inserción profesional docente, en el marco de la relación entre educación y trabajo.

Esta es una de las razones que llevó a presentar esta ponencia, intentando identificar las representaciones que aquellas estudiantes avanzadas o docentes noveles que ya están trabajando tienen sobre los planes de estudio de la FED y su inserción profesional docente concreta, marcando continuidades y rupturas. Por otra parte se intentan caracterizar las prácticas educativas vividas en la formación docente inicial respecto de sus posibilidades de actualización en la inserción profesional docente, identificando condiciones de aprendizaje facilitadoras y obstaculizadoras de la formación docente inicial respecto de la inserción profesional docente.

La formación docente en Argentina

En Argentina la formación docente pasó por distintas etapas desde la creación de la primera Escuela Normal en 1870 hasta la actualidad. Fue a partir de ese momento, o para ser más exactos desde la sanción de la Ley de Educación Común del año 1884, donde la educación de carácter masiva y pública, se convirtió en una política prioritaria para el Estado. Este normalismo durante décadas formaba maestras que egresaban desde los colegios secundarios hasta finales de los 60, cuando en el país se toma la decisión de que los cursos de formación que se dictaban en las escuelas normales se convirtieran en nuevas carreras de nivel terciario. Así se llevó adelante la reforma del magisterio entre el año 1969 hasta 1974, con cambios curriculares importantes, que colaboró con el desarrollo de los institutos terciarios en Argentina. A inicios de la década del 80 se observó un crecimiento importante de unidades educativas para la formación de docentes.

Posteriormente desde 2006, la Ley de Educación Nacional y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente permitieron instalar al sistema formador en una de las áreas prioritarias del Estado Nacional¹. Así se expandieron nuevas unidades educativas creadas por el Estado, que tienen la mayor matrícula, respecto a la oferta en el ámbito privado. Y también crecieron las propuestas formativas y la oferta de carreras. Desde 2003 hasta el 2014 se crearon en Argentina nuevos Institutos de Formación docente en 132 localidades, la mayoría de ellas ubicadas lejos de los centros urbanos. Esto presenta ciertas ventajas: no solo ofrece a los alumnos una cercanía geográfica con sus lugares de residencia; los nuevos institutos también aparecen potencialmente como un espacio de referencia para otras instituciones educativas y culturales.

Respecto al alcance territorial, según cifras oficiales, en la provincia de Mendoza existen 20 instituciones de formación docente de gestión estatal y 31 institutos de formación docente de gestión privada (Ministerio de Educación, 2015).

Con referencia al concepto de formación docente, Benitez y Acosta (2009) tomaron una definición del mismo de un documento elaborado por la Dirección de Educación Superior en 2009, que afirma que la formación es: “un proceso dinámico a través del cual un sujeto realiza los aprendizajes necesarios para llevar a cabo una determinada práctica profesional. Es la preparación para el desempeño profesional y técnico, proceso que se desarrolla en un contexto,

¹ Una decisión fundamental en el gobierno nacional fue la creación del INFoD en el año 2007, siguiendo lo estipulado en la LEN. Así el INFoD nació con la responsabilidad de ejecutar políticas de formación docente inicial y continua; fortalecer las relaciones entre el sistema formador y los otros niveles del sistema educativo; institucionalizar la función de la investigación en el sistema de formación docente; aplicar las regulaciones de evaluación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones; desarrollar lineamientos curriculares, programas y materiales para la formación docente; coordinar la evaluación de las políticas de formación docente; instrumentar un fondo para el fortalecimiento del sistema formador; promover la investigación; e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional (INFoD, 2017).

en un espacio y en un tiempo. Desde esta perspectiva, la formación docente implica un proceso de construcción atravesado por tradiciones de formación históricamente determinadas, configuraciones de pensamiento, recuerdos escolares individuales, experiencias de éxitos y fracasos que se conservan a lo largo del tiempo y que van generando un conjunto de saberes que regulará las prácticas y la formación” (Benitez y Acosta, 2009, pp.6-7).

Como afirmó Menghini (2015) la formación inicial de los docentes ha sido una preocupación fundamental de las políticas educativas nacionales en los últimos años, a la par que se fueron produciendo reformas del sistema educativo. Lo mismo ha sucedido en el ámbito internacional y esto ha sido objeto de múltiples investigaciones: “Ciertamente que no se trata únicamente de una discusión curricular, como si fuera una cuestión meramente técnica. La discusión de fondo es política, epistemológica, sociológica, porque en ella está nada menos que el debate de qué docentes formar, para qué escuelas, para qué tipo de educación, para qué sociedad, con qué finalidad, con qué orientación. Vale decir, cuando se piensa en formar docentes, se disparan una serie de reflexiones que impactan en el conjunto del sistema de educativo, así como en lo social y lo político” (Menghini, 2015, p.105).

Debe tenerse en cuenta en estas descripciones que en Argentina la formación de los docentes se caracteriza por su heterogeneidad y diversificación. Esto ocurre porque hay un sinnúmero de instituciones de todo tipo donde se forman docentes de los diferentes niveles: las escuelas normales, en los ex institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, en conservatorios, etc. Además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea (Diker y Terigi, 1997). Esas características tan disímiles y la infinidad de modalidades conspiran para que se pueda hablarse de planificar y aplicar políticas de formación docente uniformes en nuestro país. Y debe tenerse en cuenta al momento de hablar de la formación de nuestros/as maestros/as y profesores/as, pues influye también en los “resultados” de esa formación.

Otras investigaciones (Tenti Fanfani, 2001) caracterizaron a las instituciones de formación docente y sus estudiantes, a partir de un análisis histórico del sistema de formación en el país y las condiciones en las que el docente aprende su profesión, marcando la influencia de la trayectoria escolar previa.

Birgin y Rubens (2012) agregaron que el crecimiento de la matrícula y de las instituciones de formación docente (aunque comparte las problemáticas de la expansión del nivel superior) tiene tradiciones y problemáticas específicas: mayor heterogeneidad institucional y matricular, la diversificación o segmentación del sistema formador, los cambios en la relación con los saberes y las culturas de la población estudiantil y docente, la relación entre masificación y prestigio docente, etc. (Birgin y Rubens, 2012). El crecimiento de la matrícula de las instituciones que forman profesores, refleja también la incorporación de jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior y, sobre todo, del trabajo docente. Ingresan así a la docencia sectores que constituyen la primera generación de su familia que llega al nivel medio o superior (Birgin y Charovsky, 2013).

Esta última situación se observa en la conformación de la matrícula en los profesorados que dicta la Facultad de Educación. Los datos aportados por investigaciones realizadas en la FED con la población bajo estudio (Díaz Puppato, 2016; Romagnoli, 2018) anticipan que gran parte de los/as estudiantes son los primeros miembros de su núcleo familiar en estudiar en una institución

de educación superior, por lo tanto también influye en dichos alumnos la no existencia de referencias o antecedentes familiares en carreras universitarias, moldeando los recorridos que realizan, como así también las estrategias para transitar las carreras elegidas.

Para analizar el propio proceso de formación docente inicial y retomando la categoría de trayectoria, Birgin y Dussel (2000) trajeron nuevamente a Bourdieu, quien definía a la trayectoria como la serie de posiciones que ocupa un sujeto en un campo. El sentido de las posiciones no es fijo sino que se define racionalmente, en vinculación con las otras posiciones. Por estas razones, desde esta perspectiva, para pensar la formación de un docente es necesario recuperar su trayectoria en el campo y, a la vez, es imprescindible pensar más allá de los límites que ese campo establece. Se coincide entonces con estas autoras cuando afirmaron que si entendemos la docencia como un trabajo social en relación con la transmisión de la cultura, las diferentes experiencias que el sujeto atraviese en ese campo se entrecruzan en el momento de poner en acto la tarea de enseñar (Birgin y Dussel, 2000).

En ese sentido el habitus tiene un gran poder generador: no solo estructura la práctica docente sino también conforma los esquemas de clasificación del mundo, los consumos culturales, etc. Por eso reconocer el habitus permite distanciarse de lo cotidiano (del presente y del pasado) y con esa distancia reconocer también parte de la historia en la que uno se inscribe, que nos constituye, que tenemos incorporada. Por otra parte el habitus se construye en las trayectorias escolares y sociales por las que transcurren los sujetos.

Aquí tiene particular peso el papel y características de la escuela por la que transitó cada uno como estudiante previamente, antes de ingresar a la Universidad, ya que también se reflejará en las prácticas educativas en la educación superior, permitiendo u obstaculizando sus trayectos.

En el caso particular de las y los estudiantes, se pueden observar en otros estudios que los/las estudiantes procedentes de escuelas secundarias públicas o enclavadas en territorios suburbanos han tenido trayectorias reales diferentes de aquellos que han ido a escuelas secundarias privadas o de cierto prestigio educativo, como por ejemplo los colegios secundarios de la UNCuyo. Las trayectorias de estos/as últimos se acercan a las trayectorias ideales de cada una de las carreras mientras que los/las anteriormente mencionados/as muestran retrasos en sus recorridos académicos (Romagnoli et al., 2018).

Ahora bien, si se tiene en cuenta que dichas trayectorias educativas son recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales, debiera preguntarse cómo construyen esas trayectorias los y las estudiantes de los profesorado.

En esto Birgin y Charovsky coincidieron con lo señalado por Elías (1989) acerca de la mutua imbricación entre la subjetividad y la estructura social. No se trata, desde esta perspectiva de concebir a la sociedad como sumatoria de unidades independientes sino que, por el contrario, conceptos como individuo y sociedad tienen el carácter de procesos y no es posible hacer abstracción de este en una construcción teórica que remita a los seres humanos. Así, el mismo autor propuso enfocar el estudio de procesos de largo plazo en los que están implicados los individuos y la sociedad, en tanto mutables, no esenciales. En este caso, se estudian las trayectorias en relación a los procesos sociales más amplios en las que ellas se desarrollan. A su vez, se reconocen las transformaciones sociales como parte del accionar de sujetos socialmente desiguales (Birgin y Charovsky, 2013).

En este plano de análisis de las “elecciones” de la carrera docente en un marco de desigualdad educativa y social, resulta valioso traer aquí la reflexión que hace Tosoni (2007) cuando analizó esta situación con lo que afirman Bourdieu y Passeron cuando describieron en Los Herederos (1990) cómo las desigualdades sociales se manifestaban en la elección restringida de la carrera: los sectores obreros y asalariados eran relegados a las instituciones de menor jerarquía en particular a las carreras de humanidades, donde también concurren los hijos de sectores más educados “obligados a continuar algún estudio superior.” Señalaron que las diferencias socioculturales adquirirían más intensidad en el interior de los alumnos de estas carreras: “es en la enseñanza humanista donde la influencia del origen social se manifiesta con mayor claridad, parece legítimo ver en las facultades de letras el terreno por excelencia para estudiar la acción de los factores culturales y de desigualdad ante la educación, cuyas estadísticas, operando un corte sincrónico, no hacen más que revelar su resultado: la eliminación, el relegamiento y el retraso. En efecto, la paradoja quiere que los más desfavorecidos culturalmente sufran más su desventaja allí mismo donde son relegados como consecuencia de sus desventajas.” (Bourdieu y Passeron, 1990, citado en Tosoni, 2007, p.3).

Las apreciaciones de Tosoni siguiendo a Bourdieu sirvieron para enmarcar las “elecciones” que realizan los y las estudiantes, pues como se dijo anteriormente, a partir de los datos estadísticos trabajados en otros proyectos de investigación se observa que los/as estudiantes de la FED tienen un perfil socioeconómico específico y proceden de sectores sociales subalternos y vulnerados como los mencionados por ambos autores, por lo tanto esto se refleja en la “elección” de la carrera docente, elección que está condicionada.

El trabajo docente hoy: estudiantes avanzados/as de formación docente y docentes nóveles que trabajan como docentes

Resulta pertinente aquí revisar el trabajo docente y las características que asume cuando lo desempeñan estudiantes y docentes recién recibidos/as, pues son el objeto de la investigación de la que se desprende esta ponencia. Como afirmó Tenti (2005) la docencia es un oficio público en más de un sentido. Primero, por su función estratégica de interés general y, segundo, porque en lo esencial está regulado y financiado por el Estado (Tenti Fanfani, 2005).

Birgin (2000) planteó que hoy la lucha es por permanecer dentro del mercado formal de trabajo. Actualmente, mientras que en el mercado de empleo se modifica la composición de la mano de obra asalariada, registrándose un crecimiento del trabajo asalariado transitorio (se formaliza la inestabilidad), el trabajo docente titular todavía reúne ambas condiciones: salarización y estabilidad. Comparativamente, trabajar como docente aún permite un nivel básico de protección social por el acceso a los beneficios sociales, y a la vez no obtura el trabajo parcial e independiente en otras áreas. El trabajo docente aparece en ciertos grupos sociales como una estrategia para pilotear un futuro cada vez más incierto y angustiante (Birgin, 2000). Si bien estas reflexiones sobre el trabajo docente se realizaron a inicios del siglo, continúan teniendo vigencia.

Lo antedicho coincide con las apreciaciones vertidas en párrafos anteriores sobre el trabajo docente y su relativa estabilidad, siendo en muchos casos el actual motivo de elección como carrera. Pero todos los indicadores actuales colocan a dicho colectivo en una situación de mayor vulnerabilidad y les muestra un futuro incierto, por lo tanto el trabajo docente surge como una alternativa para escapar a la desocupación. Estas razones tal vez podrían explicar que una

importante cantidad de jóvenes elijan la docencia. Ahora bien, las características de la docencia actual difieren de otras épocas, ya que los cambios sociales y culturales afectan el proceso de formación docente inicial y porque además las escuelas y las comunidades han cambiado a partir de las transformaciones sociales. Y las características de los estudiantes también han cambiado.

Las leyes educativas cambiaron, las sociedades cambiaron, las comunidades cambiaron. Las desigualdades económicas y sociales se profundizaron... Estas desigualdades están incorporadas en los cuerpos de los individuos, en maneras de ser, de hablar, de caminar, de apreciar².

Respecto al perfil de los y las estudiantes de formación docente, Braslavsky y otros autores hace más de dos décadas (1994) ya planteaban que las estadísticas oficiales hacían hincapié en el el proceso de feminización de la docencia (información crucial para analizar las características de la población estudiantil de la FED) pero dejaban ocultos una serie de datos significativos. Por ejemplo, al hablar de los estudiantes de magisterio no se puede pensar en un grupo homogéneo, sino que existe un grupo heterogéneo de estudiantes con distintas expectativas, distintas a las existentes en el periodo fundacional del surgimiento de la escuela primaria. El origen social de estos/as estudiantes ha cambiado y actualmente estudian docencia personas que proceden de de la franja más baja de la escala ocupacional y que intentan un ascenso social a través de esta carrera. La elección de la docencia no se relaciona ya con las expectativas que se supone que la sociedad deposita en la escuela, sino que también hay otras razones que influyen para elegir la carrera: "...las expectativas familiares o sociales respecto del lugar de la mujer o razones circunstanciales tales como la cercanía de un establecimiento de formación docente, la posibilidad de combinar el estudio con el trabajo" (Braslavsky y Birgin, 1994, p.20).

Las diferencias en los y las estudiantes de ayer y de hoy son notorias, al punto que como decía Birgin (2000): "...en muchos casos, en las instituciones formadoras, frente al ingreso de estos grupos, se construye un discurso alrededor de la noción del "déficit" que traen estos estudiantes tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que se considera valioso y pertinente para la docencia. Desde allí son "sujetos deficitarios", privados material y simbólicamente, a los cuales hay que compensar por lo que les falta. No se los reconoce como portadores de otras tradiciones culturales, experiencias de vida, saberes, también legítimos para la enseñanza" (Birgin, 2000, p. 229)³.

Si bien algunos/as autores/as plantearon un diagnóstico pesimista en cuanto a los sujetos que eligen la docencia, otros/as autores/as destacaron que en las instituciones de formación docente se construyen nuevos sentidos sobre los profesorados y que éstos ofrecen "un lugar en el mundo" para los sectores sociales bajos: "la propuesta de educación para jóvenes de sectores sociales pobres y empobrecidos, para mujeres con hijos y con escasas posibilidades e ingreso a la universidad parece ser uno de sus atractivos, ayudado por climas institucionales que reconocen y alientan su participación. Al mismo tiempo, estas instituciones proveen una mística de trabajo y

² Para Bourdieu, el habitus como principio generador de prácticas, como disposiciones duraderas pero no inmutables es siempre habitus de clase, es decir, que hay semejanzas entre el sistema de disposiciones de los individuos que comparten similares condiciones objetivas de clase (Bourdieu, 1997).

³ Esta caracterización es grave pues pareciera que algunas instituciones se preocupan más por compensar las carencias académicas y reponer los contenidos del currículum que por problematizar el lugar de la enseñanza (Davini, 1998, citado en Birgin, 2000).

democracia que les permite hacer frente a condiciones de pauperización general, externas e internas. En un contexto de severa restricción del mercado de trabajo y de “desvanecimiento” del futuro estas instituciones constituyen una posibilidad de arraigo” (Birgin, Duschatsky y Dussel, 2000, p. 97).

Todo lo antedicho habilita a vincular el análisis de las características de estos/as estudiantes de docencia con la situación de los institutos de formación docente en la actualidad, ya que estas instituciones también han cambiado en estos años. Su rol en la formación también marca recorridos posteriores en la docencia. Y como se dijo anteriormente, las personas formadas también son distintas y tienen un perfil distinto a los/las formados antaño.

Otro tema importante a analizar aquí son las condiciones materiales en las que estos y estas jóvenes ejercen actualmente la docencia, porque esto condiciona la labor y la “elección” de los contextos de trabajo. Uno de los temas importantes a analizar es el salarial, vale decir los sueldos que perciben estos/as jóvenes que se inician en la docencia⁴.

Si se analiza la coyuntura de sueldos a agentes de la administración pública, como es el caso docente -a partir de algunos datos actuales respecto de las condiciones salariales de los docentes en el país y en la provincia- los hechos marcan una vulnerabilidad creciente de dicha actividad, con salarios por debajo de la línea de la pobreza. Vale decir que las y los nuevas/os docentes procedentes de la FED y de los IES ahora podrían ser considerados/as “pobres calificados/as”. Esto significa que compartirían las mismas condiciones de vida de la mayoría de los y las alumnos/as y familias de las escuelas donde trabajan, con la sola diferencia de poseer un título docente. No obstante aunque el tema salarial es muy importante, no es el único factor a analizar si vemos las condiciones materiales de los docentes⁵.

A esto debe agregarse el proceso de desjerarquización del trabajo docente que en Argentina se viene viviendo fundamentalmente a partir de finales del año 2015, a partir de dos estrategias diferentes y complementarias. Por un lado, el conjunto de acciones dirigidas a atacar las condiciones materiales del ejercicio profesional y la capacitación docente. Y por otro, la implementación de estrategias discursivas y mediáticas destinadas a desvalorizar el papel de la escuela y la labor del docente, culpándolo frente a la sociedad de las dificultades por las que atraviesa el sistema educativo (Filmus, 2017).

La situación antes mencionada se relacionaría también con lo escrito por Whitty (2000) en su artículo cuando habló sobre el profesionalismo docente y su estado actual en el siglo XXI. Este autor discutió algunas ideas clave de la literatura sociológica relacionadas con este tema, en

4 Braslavsky en una investigación compartida con otros autores (1994) ya lo marcaba en los años 90 cuando analizaban el ejercicio de la docencia en otros momentos de nuestro país y de la Región, pero que guardan similitudes con la actualidad (Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1994). Aunque la docencia es una ocupación que está dentro del mercado formal de trabajo, que recibe ingresos en forma estable y tiene aseguradas ciertas condiciones de salud y jubilación, muchos docentes se perciben en situaciones de dificultad económica.

5 Los trabajos de investigación de Tenti (1992) y otros autores ya presentaban desde la década del 90 un debate mayor que excede lo netamente salarial: “El salario docente no es ya el acompañante de un proceso de incorporación social, sino un pilar del sostén de familias que dependen de él en medida cada vez mayor. Los salarios reales de los docentes disminuyeron tan considerablemente que ya no se trata de un simple cambio cuantitativo en la remuneración docente, sino de un cambio sustantivo en las dimensiones cualitativas del oficio de enseñar” (Tenti Fanfani, 1992 citado en Braslavsky y Birgin, 1994, p. 21).

especial entre los que plantean a la docencia como una profesión desde una perspectiva sociológica de análisis predominante desde la década del 60 y 70, con aquellos que actualmente hablan que se ha des profesionalizado a partir del conjunto de reformas educativas instrumentadas en los distintos países. Luego consideró hasta qué punto esas ideas pueden ser utilizadas para ayudar a entender el desarrollo de la formación docente, a partir de los elementos que permiten hablar de profesión docente y profesionalismo, ligando algunos lenguajes a la lógica del mercado en la educación y a los distintos modelos educativos impuestos por los distintos gobiernos. Finalmente, el artículo especuló sobre el futuro de la profesión docente, a partir de las distintas formas de organización de la docencia y su regulación en el marco de los planes de estudios y las políticas educativas vigentes (Whitty, 2000)⁶.

Todas estas afirmaciones pueden utilizarse como punto de partida para observar y analizar situaciones similares en la realidad local. Vale decir que su análisis coincidió con lo planteado en párrafos anteriores por Filmus, cuando afirmó que actualmente se descalifica al docente y a la escuela y se los culpa de “todos los males” de la sociedad.

¿De qué hablamos cuando hablamos de docentes que se inician en su tarea laboral? Algunas categorías claves para el análisis

Resulta necesario definir ahora qué se entiende por un/a docente que comienza a ejercer su profesión. Marcelo (2008) plantea que un/a *docente principiante* es aquel que tiene menos de cinco años en el ejercicio de la docencia. Diversos autores (Marcelo, 2008; Menghini, 2010; Serra, 2015) investigan sobre estos nóveles, novatos o principiantes, intentando marcar las características de los mismos, sus trayectorias educativas, su desempeño laboral, etc.

Iglesias (2015) afirma que en el campo pedagógico se entiende por “*docente novel*” (también denominado “principiante” o “novato”) a quien se encuentra transitando sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta 5 años de antigüedad) y *conforman una variedad de casos entre los que poseen título docente habilitante y los que, aún sin graduarse, ya se incorporaron al mercado laboral* (Alliaud, 2006 y 2009). Esto últimos son denominados por algunos autores como “forasteros” (Charovsky y D'Angelo, 2011, citado en Iglesias, 2015).

Asimismo algunos/as docentes con muchos años de experiencia afirman que se sienten principiantes. Ser principiante pareciera ser más un estado o una actitud, caracterizado por la falta de experiencia ante ciertas situaciones y la necesidad de aprender a resolverlas (Menghini y Negrín, 2015). Otros estudios, en cambio, trabajan desde la categoría de “*nuevos docentes*” para analizar el perfil de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión. Particularmente se hace referencia aquí a aquellos jóvenes docentes que provienen de sectores anteriormente excluidos del nivel superior (Birgin y Charovsky, 2013).

En esta ponencia se ha tomado la decisión terminológica de **utilizar ambas categorías**- tal como lo usa Iglesias- ya que la adopción de una u otra implica posicionarse teóricamente, por otra parte se entiende que los conceptos no portan un significado inalterable sino que responden a contextos históricos determinados donde se van reconfigurando sus sentidos mientras se entrecruzan con nuevos conceptos (Iglesias, 2015). Estos/as *jóvenes docentes nóveles, nuevos o novatos* son los que actualmente desempeñan sus labores en las escuelas de la provincia y

⁶ Si bien su análisis es válido para el Reino Unido, son importantes las reflexiones finales de esta investigación en torno a la profesión docente y la descripción de la situación generada en los últimos años, cuando afirma que gobiernos y medios de comunicación han alentado el desarrollo de una relación de 'baja confianza' entre la sociedad y sus maestros, lo que ha generado constantes ataques a los educadores.

forman parte de la muestra de la investigación de la que se desprende esta ponencia, por lo tanto se definirán de manera indistinta.

A partir de los datos preliminares de la investigación en curso se observa una ***inserción prematura o temprana en la docencia***: esta se define como el trabajo en la enseñanza que realizan aquellos/as estudiantes en establecimientos educativos públicos o privados sin haberse recibido y/o contar con un título oficial habilitante. Esta situación pareciera muy común en algunos ámbitos territoriales, como por ejemplo en la jurisdicción educativa de la provincia de Mendoza. Dicha inserción se distingue de ***la inserción laboral temprana o prematura*** que hace referencia a los procesos de incorporación al mercado de trabajo de jóvenes de entre 15 a 20 años de edad en distintas ramas de actividad que en la mayoría de los casos no tienen relación con la formación recibida en la escuela secundaria.

El inicio a la docencia es una etapa compleja, porque combina lo laboral en un terreno para el cual tuvieron una formación docente inicial. Pero las primeras experiencias en la docencia también mostrarán falencias en dicho proceso de formación y el desajuste entre las expectativas y la realidad. Como plantea Iglesias (2015) los/as docentes principiantes ante diversas problemáticas tienen a buscar soluciones rápidas a los problemas que plantea la práctica docente, en general de corte instrumental y, en este sentido, puede ser que la formación recibida no les haya proporcionado un bagaje de instrumentos “todo terreno”, que puedan ser aplicados en cualquier situación (Iglesias, 2015).

Estas apreciaciones teóricas acerca de lo que ocurre cuando el/ la nuevo/a docente ingresa a trabajar al ámbito de la escuela sirven para analizar algunos resultados preliminares del trabajo de campo de la investigación que estamos realizando, en relación con el lugar que los/as estudiantes y egresados/as de la FED tienen en los establecimientos en los cuales están trabajando y las características que asume esa labor, marcando los aspectos facilitadores y obstaculizadores del “oficio” del/la docente en el marco de ese complejo conjunto de relaciones entre los distintos actores escolares con los que interactúa cotidianamente.

Resultados preliminares

Metodología utilizada

Desde lo metodológico, la unidad de análisis de este escrito la constituyen las estudiantes avanzadas y/o egresadas de la cohorte 2014 de la FED que han ingresado al mundo laboral. La investigación de la que se desprende esta ponencia utiliza una combinación de metodología cuantitativa y cualitativa. Por un lado se analizan datos procedentes de las bases de datos del SIU Guaraní. Y desde una estrategia cualitativa realizamos entrevistas en profundidad. La muestra aleatoria y de oportunidad se construyó a partir de las estudiantes avanzadas o docentes nóveles que cursaron carreras de profesorado que dicta la FED. Se tomó como criterio de selección la elección de aquellas estudiantes que comenzaron a cursar en 2014 y que respondieron a la requisitoria de la entrevista.

A partir de una primera sistematización y análisis cualitativo de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo a las y los sujetos de la cohorte de referencia en relación con su inserción en escuelas de Mendoza presentamos aquí algunos datos e interpretaciones preliminares que dan

cuenta de las características que asume la tarea docente y las rupturas y continuidades detectadas en relación con la formación docente inicial, en un marco de la relación educación- trabajo.

Primeras evidencias

A partir de un primer análisis del trabajo de campo, presentamos algunas evidencias que darían cuenta de continuidades y rupturas entre la formación inicial y su trabajo en la enseñanza, como así también los aspectos facilitadores y obstaculizadores detectados al ingresar al trabajo docente. Las entrevistas analizadas a continuación fueron realizadas a estudiantes avanzadas o docentes noveles egresadas recientemente que trabajan en establecimientos educativos o instituciones terapéuticas de la provincia de Mendoza. El 100% de las entrevistadas de la muestra eran mujeres.

Continuidades y rupturas:

Continuidades:

En algunos testimonios se presentan continuidades entre los contenidos aprendidos y las tareas a realizar en el ámbito laboral docente:

“Y me familiaricé mucho con, digamos, el tema de la sala. Porque todo lo que iba sucediendo a la edad de dos y tres años, que tenía una plurisala porque tenía niños de dos y de tres años, era de acuerdo a todo lo que nos habían enseñado con respecto a la escala de psicología, a la parte del lenguaje, a la parte de literatura que para mí es el pilar más importante de la carrera” (C- Estudiante avanzada- nivel inicial)

“...me pareció súper útil el último año de práctica, citaron de la junta, nos han enseñado cómo hay que hacer lo de la junta. Un año se pusieron a enseñarnos cómo hacer registros”(A- egresada- nivel inicial)

“...lo que nosotros aprendimos en relación a las características del niño, la niña en las diferentes etapas... lo estudiamos y lo analizamos un montón en las diferentes materias teóricas. Em...bueno, de algunas a lo mejor tips o cosas que en práctica nos enseñaron que bueno, funcionaban”(GU- egresada- nivel inicial)

“... el realizar secuencias de actividades, poder plasmar todo lo que por ahí uno quiere enseñarle a los chicos. No me resultó complicado, emmm porque como yo te compartía, primero hice mis prácticas institucionales y yo creo que esa vueltita de rosca que le faltaba para acercarse a lo que era la pedagogía terapéutica lo pude vivenciar en las prácticas terapéuticas que las tuve después” (P- egresada- prof terapéutico disc intelectual)

La formación docente pareciera tener relación directa con sus tareas laborales desempeñadas en las escuelas. Así los contenidos que se dictan en las carreras de los profesados serían herramientas importantes para el trabajo docente, según estos testimonios.

Rupturas entre la formación y la tarea docente concreta:

Algunas entrevistadas que ya se encuentran trabajando marcan ciertas diferencias entre las prácticas profesionales o de residencia y la tarea laboral concreta:

“Lo ves de otra manera en las prácticas y cuando lo tenés que enfrentar como docente es más distinto. Es muy difícil tener un grupo enorme de padres con muchas preguntas... que yo creo

que está...no sé si la pedagogía, todo lo que vos quieras pero se complica un poco. Porque tenés no sé, quince niños llorando”(C- Estudiante avanzada- nivel inicial)

“La manera de trabajar porque yo siempre pensé que la facultad nos da herramientas pero por ahí te faltan cosas para ir a trabajar. El contacto con los padres, con los chicos, la forma de planificación que nunca te la dan...Yo fui aprendiendo con compañeras que ellas me lo enseñaron” (A- egresada- nivel inicial)

“...noté que muchas de las cosas que vemos en la facultad no están en las escuelas, que cuesta mucho bajarlo... Otra cosa que noté es que no estamos muy listos para que nos larguen, por así decirlo, a la sala. Em...te encontrás con un montón de cosas que vas a ir aprendiendo ” (GU- egresada- nivel inicial)

“Nada de lo que te muestran en la facultad, los papeles es lo que pasa en las escuelas. (hace con la cabeza gesto semejante a un no, de lado a lado). Nada (repite gesto) nada, nada” (M- estudiante avanzada- Prof terapéutico disc intelectual)

Contrariamente al punto anterior, estos testimonios muestran notables diferencias que existirían entre la formación docente y la inserción laboral en educación, constituyendo rupturas interesantes que debieran analizarse en profundidad al momento de revisar la relación educación-trabajo, observando si en realidad estos procesos formativos entienden lo que le mercado educativo solicita en estos momentos en la provincia de Mendoza.

Los comentarios precedentes también destacan el proceso de socialización laboral que se da con las docentes en actividad que les enseñan “las reglas del juego” del oficio docente a medida que van transitando su trabajo cotidiano.

Aspectos facilitadores:

En algunos casos las asignaturas de la formación docente inicial han resultado facilitadores de la tarea docente al comenzar a trabajar:

“Lo que más me ha resultado ha sido la parte de didáctica de la educación inicial, con respecto a materia, porque ahí nos enseñaron toda la parte de cómo trabajar con el currículum, al igual que didáctica y currículum” (C- Estudiante avanzada- nivel inicial)

“...me resultó y me sirvió mucho fue todo lo que es trabajar lo lógico- matemático con los chicos, aplicarlo. Nos lo enseñaron muy bien en la facultad. Todo lo que es...y lo que es la alfabetización temprana a través de la literatura. Cómo trabajar con cuentos. Eso me...bases muy buenas tenemos en eso, me parece” (A- egresada- nivel inicial)

“Toda la formación que te da la facultad. En realidad, te resulta valioso en cuanto a contenido, en cuanto a teoría.... Las prácticas te ayudan un montón a la hora de trabajar.” (G- estudiante avanzada- nivel inicial)

Algunas entrevistadas rescatan positivamente su formación previa al momento de comenzar a ejercer sus cargos docentes, como herramientas concretas que las ayudan en sus trabajos cotidianos.

Otros aspectos facilitadores en las trayectorias de estudiantes de la FED:

Con referencia a los factores facilitadores para el estudio y el avance en sus carreras respecto de aquellas estudiantes avanzadas que ya están trabajando pero que todavía no terminaron sus carreras. Relacionado con el punto anterior, en ciertos testimonios se observa un amplio abanico de situaciones que ayudan a sus trayectorias académicas en la FED:

“...algunos cursos, talleres que hice como para complementar algunas cosas que yo creía que eran necesarias y tal vez no las encontraba en...en...las materias o en las cátedras”(GU-egresada- nivel inicial)

“y...un poco aprendí a trabajar bajo presión. Uno en la facultad muchas veces trabaja bajo presión así que...bue...después de la facultad puedo ir a cualquier otro lado...(Rie) Sí, el nivel de exigencia que tiene nuestra facultad hace que uno se acostumbre a ese nivel entonces, a donde va quiere llevar ese nivel de excelencia. Eso me re sirvió” (Mo- egresada- Prof educación primaria)

“creo que el saber trabajar en equipo... creo que... que... pero o sea, en un verdadero equipo, o sea... el aprender eh, a... a ver que... realmente este trabajo en equipo, este trabajo colaborativo creo que ha sido bastante bueno, o sea...”(Q- estudiante avanzada- prof visuales)

Algunas entrevistadas también señalan al trabajo, es decir a sus empleos actuales, como un facilitador a la hora de estudiar:

“...la organización a la hora de rendir, em...bueno... lo... digamos, me ha servido mucho el tema de la estructura horaria, en cuanto a que uno cuando ya cursa seis materias juntas te aprendés a organizar de otra manera. Decís, bueno, este tiempo tengo que estudiar, en este tiempo tengo que cursar, este tiempo lo tengo para hacer cosas en la casa, para hacer cosas en el tiempo libre...entonces, la estructura horaria me sirvió bastante” (C- Estudiante avanzada- nivel inicial)

La actividad laboral pareciera ser un ordenador de acciones, que potenciaría los tiempos destinados al estudio y pautaría las actividades educativas que son intercaladas con los tiempos de trabajo. Esto les serviría para avanzar en sus carreras.

Aspectos obstaculizadores:

Condiciones materiales:

Algunas respuestas mencionan factores personales y familiares o laborales que han obligado a atrasarse en los estudios o a buscar trabajo antes de recibirse:

“y... estoy en un año peculiar porque... porque, bueno, post pandemia decidí parar un poco, emm... el año pasado terminé de cursar tercero y... la verdad que fue como muy intenso para mí el cursado virtual... sobre todo por las responsabilidades que yo tengo porque tengo treinta y... este año cumplo treinta y nueve y... de pronto con mis hijos...” (L- estudiante avanzada- prof sordos)

Lo antedicho muestra que las condiciones materiales siguen siendo un condicionante importante para estudiar y llevar a término las carreras según lo establecido en los planes de estudio. Todo

esto se enmarca en las características socioeconómicas que presentan la mayoría de las estudiantes de la FED, según los diagnósticos realizados en investigaciones asociadas y que fueran citados en párrafos anteriores.

El trabajo y su influencia en el rendimiento académico:

En todos los casos relevados estudiar y trabajar en la docencia o en otras actividades laborales pareciera que han influido significativamente en su rendimiento académico, pues en su periodo de estudiante la mayoría de los entrevistados refieren que fue (o es) un gran esfuerzo realizar ambas actividades, especialmente por la organización de los tiempos conjuntos. Así se revela en sus testimonios:

“...yo entré en 2014...más o menos 2015 empecé a trabajar. Primero hacía el horario de guarderías en el colegio ISEP. Después, el año siguiente, hice un año en maternal. Y al año siguiente, como ya me quedaban diez materias entré a un colegio privado. Y llevo cinco años en un colegio privado. Egresé en 2019” (A- egresada- nivel inicial)

El número de asignaturas restantes para concluir los estudios varía según los casos, superando en algunas situaciones más de la mitad de las que estipula el plan de estudios de esa carrera. Además, si se observa el año de ingreso y su situación actual, en algunos casos tienen entre dos o tres años de demora en sus carreras:

Los promedios efectivos de duración de las carreras se elevan considerablemente. Dichos testimonios coinciden con los resultados de las otras investigaciones asociadas consultadas. Al revisar los datos cuantitativos de las estadísticas de la cohorte 2014, se observa que solamente un 19,5% de estudiantes de la cohorte 2014 llevaba a término sus carreras, un 40,2% estaban demorados y un 40,3% había abandonado (Romagnoli et al., 2018).

Estos porcentajes resultan preocupantes para el desarrollo de las carreras, para la situación de los y las estudiantes que no egresan en los porcentajes esperados y para la misma Facultad de Educación que debiera tener en cuenta estas cifras para revertir estos números y solucionar esta problemática, especialmente pensando en el alto porcentaje de estudiantes que abandonan. Pareciera que el sistema expulsaría más de los/las que retiene...

Obstáculos institucionales para transitar las carreras elegidas:

En este punto se resaltan los principales factores institucionales que las entrevistadas consideraron relevantes al momento de marcar las demoras en las carreras. Si bien son apreciaciones subjetivas, se relacionan directamente con situaciones objetivas que ocurren en la Facultad de Educación, su funcionamiento interno y su organización académica e institucional. Los testimonios se ligan a obstáculos relacionados con los planes de estudios vigentes, a la organización de las carreras, a la cantidad de materias, etc.:

(i) Con respecto al trayecto académico específico y su duración, casi todos/as los y las entrevistados/as que todavía son estudiantes de la FED manifiestan demoras en la finalización de sus estudios. Si se analiza la cantidad de estudiantes y egresados relevados en esta investigación, a partir de sus comentarios, se puede afirmar que la mayoría de los testimonios manifiestan retrasos en sus carreras:

“No, me quedan dos materias todavía. Y las prácticas.... Estoy trabajando en un jardín maternal pero es privado. Trabajo desde hace siete años” (G- estudiante avanzada- nivel inicial)

Si se observa el año de ingreso y el año en el que actualmente se encuentran o el año en el que finalizaron sus carreras (para el caso de egresados/as) se puede afirmar que han demorado o demoran más años de lo previsto, ligado a la cantidad de asignaturas en cada una de las carreras que pareciera ser un obstáculo importante para transitar las materias en los tiempos previstos en los planes vigentes. Esto se relacionaría directamente a los comentarios que también se mencionaron en párrafos anteriores de este análisis, comparando las trayectorias reales con las trayectorias teóricas.

(ii) Otro factor que condicionaría la permanencia o la deserción del estudiantado es el plan de estudios: este se identifica como un factor institucional relevante cuyo tránsito es muy complejo y parecería ser un “cuello de botella” para gran cantidad de entrevistadas.

Las carreras de la Facultad de Educación tienen un gran número de horas en sus planes de estudios. Esa cantidad de horas distribuidas entre las asignaturas de formación general, específica y de prácticas profesionales, hace que las trayectorias reales sean muy distintas a las trayectorias ideales, por lo tanto se producen demoras en un alto porcentaje de estudiantes, tal como se presentó en el análisis de resultados de investigaciones asociadas.

“También tenés esas materias que, que hay que remarlas y bueno, cuestan. Sino no se recibiría nadie. Se reciben. Pero son a veces son obstáculos, son piedras y una tiene que estar entera y suficientemente fuerte como para a veces afrontar porque a veces son piedras muy grandes y uno termina dejando la carrera por eso ¿viste?” (L- estudiante avanzada- prof sordos)

Ligado a ello, las entrevistadas manifiestan serias dificultades para cumplir con la carga horaria o con el número de materias, el orden de las asignaturas en la currícula de la carrera, los créditos a cubrir o las correlatividades del plan de estudios vigente, entre otros aspectos:

“...por ahí la organización de la carrera. Creo que hay materias que tendrían que estar organizadas de otra manera” (C- Estudiante avanzada- nivel inicial)

“Por ahí, en los horarios no es muy flexible entonces...eh...por ejemplo a mí que me pasó que me fui como atrasando y bueno...por eso todavía me quedan materias para rendir” (G- estudiante avanzada- nivel inicial)

“Sí, hay una cuestión que tiene que ver con el área de salud laboral. Le está pasando a varios compañeros que al momento de salir de la...de egresar se encuentran que no pasan un examen de salud laboral y uno dice qué tendrá que ver la universidad en esto. Eh...me imagino que podría trabajar en...con algo preventivo. Informar. Además hay gente que está haciendo prácticas forzando sus cuerdas vocales o exponiéndose a algo sin tener un examen psicofísico apto” (Mo- egresada- Prof educación primaria)

Como se observan en los testimonios precedentes, el plan de estudios constituye un problema muy grave a la hora de transitar las carreras. Esto ha provocado una situación que en principio se observa como irresoluble.

Otros relatos también identifican aspectos institucionales que se transforman en obstáculos a las trayectorias, relacionados con falta de articulación entre los espacios curriculares de las carreras.

En ciertos comentarios se cuestiona la existencia de asignaturas que completan la formación docente inicial, pensando en la revisión de su inclusión o no en estos planes de estudio:

“Hay materias que yo pienso que no deberían ser, deberían ser promocionales totalmente, que nos quitan mucho tiempo como Antropología Filosófica. Hay muchas materias que están ahí como ¿por qué son anuales, viste? No sé... o que nos traban mucho” (L- estudiante avanzada-prof sordos)

(iii) Algunas respuestas marcan como obstáculos a sus trayectorias situaciones derivadas de aspectos burocráticos de la organización de la Facultad, la cantidad y cronograma de mesas de examen y las dificultades para rendir todas las asignaturas correspondientes a cada uno de los años de la carrera elegida, entre otros:

“creo que también la facultad tiene que organizarse un poco más a nivel administrativo en...Me refiero...a...onda sección alumnos, de graduados, porque hay...Yo siento que una lo siente más cuando está terminando la carrera que tiene que hacer muchos trámites eh...que se atrasan muchas cosas por falta de comunicación entre esos ámbitos” (GU- egresada- nivel inicial)

“...tuvimos muchas dificultades con la misma Facultad de burocracia, eh para conseguir nuestro analítico y tramitar un bono y poder después participar de... de las titularidades” (P- egresada- prof terapéutico disc intelectual)

“Y...yo diría que tendrían que dar, para mí, más facilidades a la hora de las mesas. Como que no hay muchas mesas. Tenemos como... muchas materias para cursar y para rendir y hay pocas materias, pocas mesas” (B- estudiante avanzada- educación primaria)

Todo lo antedicho se relacionaría con análisis previos realizados en la investigación anterior del equipo de Díaz Puppato et al. (2018) donde también se revisaron estas causas. Así las trayectorias previas, el juego complejo entre las trayectorias reales ante las ideales, el papel de los docentes de la Facultad, las dificultades organizativas de la FED, la falta de un “oficio de estudiante” que no se termina de aprender, serían factores que condicionan la permanencia (Díaz Puppato et al., 2018).

(iv) Otros testimonios marcan dificultades en la formación docente inicial que luego impactan en el trabajo docente cotidiano:

“Creo que lo que más me faltó fue... un poco de innovación en cuanto a las tecnologías...Y por ahí, también un poco más de capacitaciones, que bueno, eso se va dando a medida que uno va trabajando en los jardines”(C- Estudiante avanzada- Nivel inicial)

“El trabajar con niños con discapacidad. Mayores recursos” (A- egresada- nivel inicial)

“...hay un montón de cosas más administrativas, por así decirlo, que verdaderamente nada, cero, y lo aprendés en el día a día” (GU- egresada- nivel inicial)

“una clase super divina... pero al final cuando llegás al aula sabés que no es así, que te vas a encontrar con realidades que ni... que ni vos sabés qué que puede ser” (M- estudiante avanzada- Prof terapéutico disc intelectual)

“... yo creo que falta un poquito de formación en lo que es discapacidad motora porque nosotros tenemos toda la formación en discapacidad intelectual, eh pero bueno, la parte de discapacidad motora sí dice que es una orientación, el mismo título lo dice pero me parece que

falta un poco más habiendo escuelas en la provincia que nos habilitan a trabajar ahí” (P-egresada- prof terapéutico disc intelectual)

“la parte de planificar, creo... en las didácticas, o sea... hay unas... como más práctica en eso... siento... o sea que por ahí eso me siento lo que o sea que... realmente toda esa parte de armar la secuencia y esas cosas que estoy adonde más estoy perdida...” (Q- estudiante avanzada- prof visuales)

Las dificultades mencionadas precedentemente mostrarían nuevamente diferencias concretas entre la formación docente que no estaría preparando para el trabajo en la enseñanza al no aportar los conocimientos necesarios que demanda el mercado laboral educativo.

Conclusiones parciales

Esta ponencia intentó presentar las primeras evidencias que surgen del análisis del trabajo de campo de la investigación de la que se desprende este escrito, poniendo el foco aquí en la relación existente la formación docente inicial y la inserción laboral concreta en la enseñanza, detectando continuidades y rupturas entre dicha formación y lo que ocurre cuando empiezan a trabajar en las escuelas de Mendoza.

La descripción de las características de la formación docente en Argentina y la reflexión teórica sobre el trabajo actual de docentes y las particularidades que surgen en este proceso, permite establecer un piso para el análisis posterior de las condiciones materiales que asume la inserción laboral concreta. Relacionado con los puntos anteriores, se pudieron rescatar algunas categorías claves para enmarcar la labor docente en la actualidad y las características que asumen los y las docentes nóveles. Así la evidencia teórica permitieron clasificar quién puede ser considerado/a docente principiante y sus principales características, según lo planteado por los y las autoras consultados/as y las características que asume el proceso de socialización laboral donde aprenden su “oficio” estableciendo un conjunto de relaciones con otros docentes experimentados, en contextos específicos.

Todas estas categorías posibilitaron analizar preliminarmente los datos procedentes del trabajo de campo de la investigación de la que se desprende este escrito.

En primer lugar las entrevistas realizadas muestran una caracterización del perfil demográfico, socioeconómico y familiar de los/as estudiantes o docentes nóveles, donde se entrecruzan las condiciones de vida y las condiciones materiales de la inserción, los contextos de trabajo, etc.

Por otra parte los testimonios también posibilitaron la descripción de las trayectorias en la educación superior y los elementos facilitadores y obstaculizadores de las mismas, ligándolo a un análisis comparativo entre trayectorias teóricas y las trayectorias reales. En este sentido podría afirmarse que en algunos casos existen diferencias notorias entre la formación docente inicial y el trabajo concreto en el terreno educativo. En otras situaciones pareciera que habría coincidencias entre las trayectorias formativas y el mercado de trabajo docente, constituyéndose la formación de estas estudiantes una herramienta relevante al momento de empezar a trabajar.

Otra evidencia importante que surge en esta ponencia es el proceso de socialización laboral que se da en las escuelas cuando las docentes noveles o estudiantes avanzadas empiezan a trabajar. En la mayoría de los testimonios se muestra cómo los y las docentes enseñan el “oficio docente” o las “reglas del juego” educativo como mencionan algunas/os autores. Es de suma relevancia afirmar que la verdadera tarea educativa pareciera que se aprende al ejercer la labor docente, por lo tanto más allá de continuidades o rupturas la formación docente específica y concreta que permite transitar el mercado de trabajo de la enseñanza pareciera adquirirse cuando ingresan a las escuelas. Esto es relevante para revisar la relación educación- trabajo y más concretamente en este caso la vinculación entre la formación docente inicial y el mercado de trabajo docente, pues su análisis crítico permitirá corregir falencias y brindar respuestas concretas, en pos de mejorar las políticas de formación docente y las políticas educativas de Mendoza. Todo ello enmarcado en un sistema educativo provincial desigual, cuyas condiciones materiales son diferentes en los distintos niveles y gestiones escolares.

Bibliografía consultada:

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Bs As. Grupo Editor Aique.

Alliaud, A. (2010) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 53/4 – 15/08/10 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Benitez, A. y Acosta, M. (2009) Repensar la formación docente a partir de resignificar los sujetos de la formación- ISFD N° 87. En Documento de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.

Iglesias, A. (2015) Un análisis de las estrategias de inserción laboral de los nuevos docentes de la escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En 12º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires. 5,6 y 7 de agosto de 2015.

Birgin, A. y Dussel, I. (2000) Rol y Trabajo Docente. Aportes para el Debate Curricular. Secretaría de Educación – Gobierno C.A.B.A.

Birgin, A (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Birgin, A., Duschasky, S. y Dussel, I. (2000) Las instituciones de formación docente frente a la Reforma. Lo local como matriz de identidad. En Molina, F. y Yuni, J. (2000) Reforma educativa, cultura y política. El proyecto inacabado de la modernidad. Buenos Aires. Norma. Grupo Editorial. Flacso.

Birgin, A. y Rubens, P. (2012) La expansión de la Formación Docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado. XI Seminario de la Red Estrado: “Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social”. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Birgin, A. y Charovsky, M. (2013) Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. En *Pedagogía y Saberes* No. 39. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. Colombia.

Bourdieu, P. y Wacquant, L (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, México-España.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (1994) Quiénes enseñan hoy en la Argentina. En *Boletín* 34, Proyecto Principal de Educación. Agosto 1994. OREALC. UNESCO. Chile.

Davini, M.C. (2015) *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. En *La formación en la práctica docente*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.

Díaz Puppato, D. et al. (2016) *Los estudiantes en la formación docente inicial*. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. SECTyP- UNCuyo- Mendoza- Informe Final 2013-2016.

Díaz Puppato, D. et al. (2018) *Trayectorias educativas y formación docente inicial: encuentros y tensiones. Un análisis desde las representaciones de estudiantes universitarios*. SECTyP- UNCuyo- Mendoza- Proyecto de Investigación 2016-2018.

Diker y Terigi, F. (1997) *Formación docente inicial*. En *Informes periodísticos para su publicación* – N° 5 Octubre de 2001- IIPE Buenos Aires.

DINIECE (2007) *Boletín* N°4, Año 2, Diciembre 2007. *Temas de Educación: "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional Docente 2004"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole4.pdf>

Filmus, D. (2017) *La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina*. En *FILMUS, D. (comp) (2017) Educar para el mercado. Escuela, Universidad y Ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires. Editorial Octubre.

González, R. Fregotti, E. y Marín, M. (2019) *Seguimiento de egresados/as de la UNCuyo. Inserción laboral y competencias profesionales*. Dirección de Políticas Públicas y Planificación. Secretaría de Relaciones Institucionales, Asuntos Legales y Administración. Universidad Nacional de Cuyo.

Jure, E. (2015) *El ingreso a la docencia: un estudio histórico*. En *12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo- ASET. Grupo Temático N° 08: Procesos de inserción ocupacional y trayectorias laborales*. Buenos Aires, 5,6 y 7 de agosto de 2015.

Marcelo et al. (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona. España. Octaedro S.L.

Menghini, R. (2015) *Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar*. En *Polifonías Revista de Educación - Año IV - N° 6 -2015 - pp 103-126*. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.

Menghini, R. y Negrin, M. (comps.)(2015) Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza Editorial Noveduc. Buenos Aires.

Romagnoli, C. et al. (2016) La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares. SECTyP-UNCuyo. Mendoza.

Romagnoli, C. et al. (2018) La inclusión en la Universidad. El caso de la Facultad de Educación en la UNCuyo. Informe Final Proyectos de Investigación SECTyP- UNCuyo (2016-2018).

Serra, J.C. et al. (2009) La inserción laboral de los egresados de los egresados de los profesorados de la UNGS. Una aproximación a sus dificultades en la tarea de enseñar. En Cuadernos de Educación- año VII - número 7 - Córdoba, mayo de 2009.

Schiefelbein, E. Braslavsky, C., Gatti, B. y P. Farrés, P. (1994) Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. En Boletín 34, Proyecto Principal de Educación. Agosto 1994. OREALC. UNESCO. Chile.

Tenti Fanfani, E. (2001) Formación Docente Inicial. Informe periodísticos para su publicación N° 5. Buenos Aires. IIPE.

Tenti Fanfani, E. (2005) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires. Siglo XXI.

Tosoni, M. (2007) Las diferencias socioculturales de los alumnos de formación docente. E caso de la Escuela Normal Superior N° 9-004 Toribio de Luzuriaga, Tunuyán, Mendoza. En I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa- II Jornadas Regionales - VI Jornadas Institucionales- Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo- Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007.

Whitty, G. (2000) Teacher professionalism in new times, Journal of In- Service Education, 26:2, 281-295, DOI: 10.1080/13674580000200121.