

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
DIRECCIÓN DE POSGRADO**

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

INFORME DE TESIS

***“Aportes de la formación docente inicial a la construcción de la
identidad profesional desde la perspectiva de los y las
participantes: un estudio en el Profesorado de Educación
Secundaria en Matemática, de un Instituto Superior Privado de la
ciudad de Formosa”***

AUTOR

Meza, Eduardo Daniel

DNI: 30.302.732

Mail: mezaeduardo83@gmail.com

DIRECTORA

Dra. Zoppi, Ana María

FORMOSA, 10 de mayo de 2024

*A mi mamá Gladys Pereira, por inspirarme el esfuerzo de aprender y el placer de enseñar,
A mis profesoras Olga y Lilo, por mostrarme el camino de la docencia universitaria,
A Ana María, por su confianza en mi trabajo como investigador en educación,
A mi papá Víctor y a mis hermanos Fabián y Antonio, por acompañarme siempre.*

Índice

Capítulo 1: Introducción.....	6
Objetivos de la investigación	8
Capítulo 2: Estado del Arte.....	10
Capítulo 3: Notas teóricas acerca de la identidad, las identidades profesionales y la identidad profesional docente.....	19
El concepto de identidad profesional docente en este trabajo	24
La identidad del trabajo docente en Argentina. El caso del profesorado de educación secundaria .	26
La matriz identitaria del docente de escuela secundaria.....	31
Capítulo 4: La formación docente inicial. Algunos conceptos de base	36
<i>La formación inicial como un “trayecto”</i>	37
<i>La formación en la práctica</i>	37
<i>Los dispositivos de formación</i>	39
Capítulo 5: Metodología de Trabajo.....	41
Principios metodológicos	41
Decisiones metodológicas	43
<i>Acerca del estudio de documentos</i>	44
<i>Acerca de las entrevistas de grupo focal</i>	45
<i>Acerca de las entrevistas con intencionalidad narrativa</i>	46
<i>La lógica del muestreo en esta investigación</i>	47
Capítulo 6: Contexto de la investigación.....	49
La formación docente en Formosa entre 1960 y 1980	49
Historia del Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez”	50
<i>Fundación del Instituto Superior del Profesorado Robustiano Macedo Martínez y primeros años: 1981-1990</i>	50
<i>Etapas de cambios y nuevas carreras</i>	52
<i>Consolidación de la institución: 2006 a 2011</i>	54
<i>Fortalecimiento de la formación docente y técnica: 2012 a 2022</i>	55
Análisis del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática	57
<i>Fundamentos de la propuesta curricular</i>	59
<i>Finalidades formativas de la carrera y perfil del egresado</i>	60
<i>La organización del currículo de formación</i>	61
Capítulo 7: Análisis del material empírico	64
7.1. Estudio de documentos: relatos de residentes	64
<i>Estructura de los relatos</i>	64

<i>Análisis de los relatos escritos</i>	65
Algunas aproximaciones de sentido en relación con los y las residentes	85
7.2. Entrevistas de grupo focal	88
<i>Implementación</i>	88
<i>Grupo focal con segundo año</i>	89
<i>Grupo focal con tercer año</i>	93
Algunas aproximaciones de sentido en relación con los y las estudiantes de segundo y tercer año del Profesorado	96
7.3. Entrevistas narrativas	99
<i>Implementación</i>	99
<i>Análisis de las narrativas obtenidas</i>	100
1. Narrativa de Hilda	101
2. Narrativa de Celeste	104
3. Narrativa de Silvia	110
4. Narrativa de Carolina	113
5. Narrativa de Julio	116
Discusión acerca de las narrativas	122
Capítulo 8: Discusión de los resultados	127
Capítulo 9: Conclusiones: tiempo de cierre, aunque también de apertura	134
A modo de cierre y nuevas aperturas	144
Capítulo 10: Relato autoetnográfico acerca del proceso de investigación	147
Los comienzos	147
El proceso de construcción de esta Tesis	148
Apreciaciones finales del proceso de Tesis	152
Referencias	155

Anexos (Se presenta en un único documento)

1. Relatos de Residentes entre 2015 y 2019
2. Entrevista a la Regente del Instituto Macedo Martínez
3. Registro de los grupos focales
4. Grupo Focal con estudiantes de segundo año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática
5. Grupo Focal con estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática

6. Entrevistas Narrativas / Relatos de profesores en Matemática graduados
7. Primera entrevista con la profesora Hilda
8. Relato de la profesora Hilda
9. Primera entrevista con las profesoras Carolina y Silvia
10. Relato de la profesora Silvia
11. Relato de la profesora Carolina
12. Relato del profesor Julio
13. Relato de la profesora Celeste
14. Ejemplo del análisis de relatos de residentes
15. Notas de consentimiento informado

Capítulo 1: Introducción

El presente informe de tesis tiene como objeto de estudio los aportes de la formación docente inicial a la construcción de la identidad profesional, desde la perspectiva de los y las participantes del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, perteneciente al Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez” de la ciudad de Formosa. La investigación se desarrolló entre los últimos meses del año 2022 y durante el año 2023, tomando como principales actores participantes a sujetos que se están formando o se han formado en el Profesorado mencionado. Esto permitió trabajar con estudiantes que se encontraban cursando la Carrera en ese momento, pertenecientes al segundo y tercer año, y con los residentes -hoy profesores graduados- de los años 2021 y 2022, debido a que no hubo cohorte de cuarto año ni cursantes del espacio de “Práctica Docente IV y Residencia” en el ciclo lectivo 2023. Como parte de esta indagación, y a los fines de incorporar las voces de residentes desde las primeras cohortes, se recuperaron narrativas de Práctica y Residencia obtenidas durante los años 2015 y 2019, que se encontraban archivadas en la Biblioteca digital de la Institución.

El Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez”, de la ciudad de Formosa (Argentina), es una institución pública de gestión privada que se fundó en el año 1981. A partir del año 2011 comenzó a dictar, entre otras carreras técnicas y docentes, la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. Este Profesorado surge por iniciativa del propio Instituto junto con la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, en pos de promover una formación docente afín a los requerimientos actuales de la educación secundaria obligatoria. Desde el año 2015 hasta el presente la carrera cuenta con 142 graduados, según datos aportados por la Secretaría Docente del Instituto¹.

Nuestro interés en esta investigación radica en que el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática es una opción de formación docente creada hace poco más de diez años en la ciudad de Formosa, debido a la demanda de universalización del nivel secundario de la escolaridad. Dicha formación estuvo tradicionalmente a cargo de la Universidad Nacional de Formosa, primero desde el año 1971 como carrera del Instituto Universitario de Formosa,

¹ Consultado a las autoridades en el mes de marzo de 2024.

dependiente de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), y luego, desde el año 1988, como carrera estable de la oferta académica de la Facultad de Humanidades de la UNaF. Por estas razones, la existencia de una nueva oferta formativa de Profesores/as en Matemática en Formosa Capital hace relevante la siguiente pregunta:

¿Qué aportes brinda la formación docente inicial a la construcción de la identidad profesional docente, según la perspectiva de residentes del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Superior Privado Macedo Martínez, de la ciudad de Formosa, Argentina?

En línea con esta pregunta de partida, nos preguntamos, además:

- a. ¿Qué piensan los estudiantes residentes acerca de su propio proceso de formación docente?
- b. ¿Cómo conciben la identidad profesional docente los residentes del profesorado?
- c. ¿Qué dispositivos, actores institucionales y experiencias de la formación inicial contribuyen a la construcción de la identidad docente en los residentes antes de llegar a la etapa de Práctica y Residencia del cuarto año?
- d. ¿Qué acontecimientos de la etapa de Práctica y Residencia del cuarto año influyen en la configuración de la identidad profesional?

Es necesario mencionar que, si bien nuestras preguntas ponen el foco en los y las residentes por tratarse del último tramo del trayecto de la práctica docente, ya en el proyecto de tesis se había contemplado la incorporación de estudiantes de los primeros años como una forma de responder al interrogante acerca de los dispositivos, actores institucionales y experiencias de la formación inicial que contribuyen a la construcción de la identidad docente. Sin embargo, la inclusión de los profesores graduados como otros sujetos participantes de la investigación es una decisión metodológica más reciente, debido a los condicionamientos institucionales surgidos en el período de desarrollo del Trabajo de campo, los cuales detallaremos en el capítulo sobre la Metodología de Trabajo.

Por todo lo expuesto, cabe señalar que en adelante utilizaremos los términos “estudiante” y/o “practicante” para referirnos a los sujetos que están atravesando los primeros años de la formación docente inicial; “residente” para referirnos a los y las estudiantes del Profesorado en

Matemática que han transitado la última etapa del trayecto de Práctica Docente; y “profesores” o “graduados” para quienes ya están ejerciendo la docencia.

Por otra parte, el concepto de “identidad profesional docente” que utilizaremos en este trabajo no será tomado como un producto acabado, único y determinado de antemano en los futuros profesores y profesoras desde la formación inicial, sino más bien se lo comprenderá como una construcción compleja y todavía incipiente que se apoya en imaginarios, representaciones y sentidos que los sujetos en formación van elaborando en relación con sus primeras aproximaciones al desempeño del rol. La formación inicial, conformada por contextos, actores y experiencias, constituye un espacio propicio para explorar, identificar y comprender la trama de imaginarios, sentidos y componentes configuradores de la profesión docente que los estudiantes practicantes y residentes del profesorado -incluso los profesores graduados noveles- han ido significando en el aprendizaje del rol de enseñantes. Por lo tanto, entendemos que nos aproximaremos a comprender los rasgos identitarios de la profesión docente que los y las estudiantes practicantes y residentes del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Superior Macedo Martínez (Formosa capital) están asumiendo como propios en función de sus experiencias de la formación inicial y los ámbitos reales y concretos donde imaginan y ponen en juego la práctica docente. Además, esta comprensión se extiende a profesores y profesoras graduados/as que van a analizar su formación inicial desde su posición actual de docentes en ejercicio.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Comprender los aportes de la formación inicial al proceso de construcción de la identidad profesional docente en estudiantes, residentes y profesores/as graduados/as del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, del Instituto Superior Privado Robustiano Macedo Martínez, de la Ciudad de Formosa capital.

Objetivos específicos:

- i. Relevar, analizar e interpretar los sentidos implícitos en las opiniones de los y las estudiantes, residentes y profesores/as graduados/as acerca de sus procesos de formación como docentes.

- ii. Identificar las concepciones que sostienen los y las estudiantes, residentes y profesores/as graduados/as del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática acerca de la identidad profesional docente.
- iii. Reconocer los dispositivos, actores institucionales y experiencias de la formación inicial que contribuyen a la construcción de la identidad docente en los y las estudiantes, antes de llegar a la etapa de Práctica y Residencia del cuarto año.
- iv. Indagar los acontecimientos de la etapa de Práctica y Residencia del cuarto año que inciden en la configuración de la identidad profesional.

Capítulo 2: Estado del Arte

El presente estado del arte se construyó a partir del rastreo de información disponible en internet. Para ello, se consultaron publicaciones de tesis completas incluidas en repositorios académicos latinoamericanos y españoles, así como artículos en revistas especializadas que exponían avances de investigaciones. Cabe señalar que la investigación referida a la identidad profesional docente aparece con mayor recurrencia a partir de los años 2000, más precisamente desde el año 2005 y hasta el presente. De todas formas, no siempre está focalizada en el profesorado de educación secundaria o en la formación inicial de este profesorado, siendo más comunes aquellas investigaciones que ponen en el centro de la discusión la identidad de los docentes de educación primaria o del nivel superior o universitario. El material encontrado se organizó cronológicamente y teniendo en cuenta su proximidad con el objeto de estudio que interesa a esta tesis.

A continuación, realizaremos un recorrido por las principales investigaciones que pueden considerarse afines a nuestra tesis debido al abordaje de la cuestión de la identidad en el profesorado de nivel secundario.

Comenzamos por la tesis de Maestría de Andrea Brito, titulada **“Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue”** (2008). Esta tesis busca profundizar el análisis de la configuración de la experiencia laboral de los docentes en el contexto de las escuelas secundarias y en la incidencia que esta configuración tiene en los modos de construcción de la identidad docente y en las formas y sentidos de la misma institución escolar. El estudio se centró en la perspectiva de docentes de tres ciudades argentinas: Corrientes, Mendoza y Buenos Aires. Se prestó atención a las propias palabras de los profesores de escuela secundaria, relevadas a través de dos vías metodológicas complementarias: una encuesta y entrevistas grupales. Se analizaron e interpretaron las opiniones de los profesores de distintas regiones del país, con diferentes matices en su trayectoria docente, sobre su propia experiencia profesional en la escuela media. La decisión de esta estrategia combinada se sustentó en la necesidad de relevar y comparar un conjunto de opiniones de los docentes sobre determinados aspectos de la escuela secundaria actual y de profundizar en la percepción colectiva de su experiencia profesional en tal contexto. El punto de partida de la tesis considera la brecha que parece instalarse entre lo “prescripto” y lo “real”

del trabajo de los profesores de escuela secundaria. Brito analiza los procesos que configuran la experiencia laboral de los docentes y su relación con las representaciones que se construyen tanto sobre la propia tarea como sobre la escuela media. El discurso de los docentes aporta elementos y fuentes que ponen de manifiesto un retorno recurrente de reacciones y respuestas que refuerzan una identidad docente más tradicional. En este sentido, la autora orienta su análisis hacia la idea de un “repliegue identitario” que, en un intento defensivo y de autosostenimiento, reafirma aquello que históricamente configuró el rol docente en las sociedades. La investigación señala la pérdida de horizonte de la propuesta escolar del nivel medio y de las referencias que sustentaban la tarea de enseñanza de los profesores, en un escenario social caracterizado por la incertidumbre sobre la propia tarea. A lo largo de su trabajo, Brito intenta demostrar que las condiciones laborales de los docentes conllevan sensaciones de “malestar” que se constituyen en el “capital emocional” de los profesores de la escuela secundaria. Superar este malestar implicaría una mejora de la experiencia profesional y de la futura escuela secundaria.

Por su parte, la tesis doctoral de Lina María Aguirre Rodríguez **“Construcción de la experiencia social y la identidad en maestros y maestras de Educación Secundaria en Morelos”** (2011) busca comprender de qué manera los docentes de educación secundaria construyen sus experiencias sociales y se interrelacionan en medio de profundas transformaciones sociales, políticas y culturales. En este sentido también se propone examinar sus procesos de construcción identitaria al interior de las lógicas de acción que configuran esa experiencia sensorial (integración, estrategia y subjetivación). La metodología utilizada es de corte interpretativo y constructivista. Se privilegiaron tres estrategias de indagación: entrevistas en profundidad a veinticinco docentes que trabajaban en dos escuelas secundarias de Morelos (México), a partir de las cuales se obtuvieron relatos de vida; observación en los contextos cotidianos donde estos se desempeñan y la revisión de fuentes secundarias de información. El análisis contempla dos etapas: la “comprensión vertical”, en la cual se construyeron relatos analíticos y orientaciones de las experiencias sociales; y la “comprensión horizontal”, en la cual se definieron las figuras de identidad tomando de referencia los aportes metodológicos de Dubar (2010) y se construyeron categorías de análisis siguiendo la narrativa de los entrevistados. La autora destaca la importancia que los sujetos le dieron al relato de emociones, sentimientos y significados. La investigación permite comprender que las experiencias docentes son el resultado de las condiciones contradictorias y complejas en las que históricamente se ha desarrollado la educación secundaria en México. La construcción de esta

experiencia está atravesada por una crisis en un doble sentido: por un lado, en relación con el deber ser de un oficio que ha estado protegido por el Estado y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y por el otro, en relación con su personalidad, sus valores, sus formas de percibir y significar la realidad social. Es una crisis que afecta su “self”, su autoestima, la definición que tienen de sí mismos, no solamente como personas, sino como profesionales. La autora señala que uno de los principales aportes de la investigación es su contribución al estudio del malestar interiorizado por los docentes en un escenario incierto y cambiante, atravesado por una pérdida gradual de los referentes institucionales sobre los cuales se fundamentó el oficio docente. Con el paso del tiempo este malestar conduce a una crisis identitaria, cargada de sentimientos de desconfianza, desmotivación y resentimiento, que merece ser contemplada en los diseños de políticas, programas y reformas educativas.

La tesis doctoral titulada **“Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria”**, de Rocío Serrano Rodríguez (2013), tiene como objetivo principal indagar el pensamiento de los futuros docentes y conocer sus opiniones para contribuir a la mejora del proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. Para profundizar en esta cuestión se plantea la necesidad de investigar la construcción de la identidad profesional docente, las ideas previas sobre la función docente y las necesidades y demandas formativas, así como la valoración que concede el estudiantado a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben alcanzar durante el proceso de formación docente inicial del Profesorado de Secundaria. La metodología de investigación combina el análisis cualitativo y cuantitativo de datos recogidos a partir de un cuestionario abierto y dos cuestionarios de escala Likert, aplicados a estudiantes del Máster del Profesorado de Secundaria, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España). El análisis de los datos aporta diversas conclusiones que permiten vislumbrar que la identidad profesional docente está poco elaborada en los inicios de la formación inicial, siendo el periodo de las prácticas donde los estudiantes ubican el momento crucial de construcción de esa identidad. La autora señala que la identidad profesional que acompaña al docente se va construyendo poco a poco, ligada y condicionada estrechamente por su identidad personal y su formación. La investigación acerca de las creencias sobre la profesión docente y las demandas manifestadas por los estudiantes del máster de formación de profesorado permiten caracterizar diferentes perfiles docentes, nutridos por supuestos acerca de la docencia y la enseñanza. Respecto de la importancia atribuida a los objetivos y competencias del máster del Profesorado de Secundaria y el nivel de desarrollo alcanzado, los

estudiantes dan muestras de que sus expectativas formativas eran mayores, enunciando logros pero también dificultades que suponen la revisión de la formación docente inicial. A partir de estas conclusiones, la autora expone unas recomendaciones para la formación inicial del profesorado de Secundaria y plantea la apertura de nuevas vías de investigación que redunden en la mejora de la formación inicial del Profesorado de Secundaria que dicta la Universidad de Córdoba (España).

En un trabajo de investigación de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Purificación Pérez titulado **“Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España”** publicado en el año 2014, se analiza el proceso de crisis de identidad profesional que, con motivo de la reforma educativa, atraviesa el profesorado de Secundaria en España. Se trata de un estudio de caso colectivo abordado, por un lado, como estudio de caso múltiple a través de entrevistas individuales; y por otro, más propiamente colectivo, mediante focus group. Primeramente, se realizaron entrevistas a diez profesores -cinco profesores y cinco profesoras- y luego se realizaron grupos de discusión con estos para hacer posible la triangulación hermenéutica. Los autores consideran que la crisis de identidad profesional es una realidad socialmente construida y puede ser mejor captada por medio de grupos relativamente homogéneos, que den cuenta de su vivencia común de la situación. La perspectiva biográfico-narrativa hace posible emerger las identidades construidas. El cruce de información entre las narrativas de vida, personales y colectivas, resulta una estrategia relevante para comprender las “geografías” emocionales en las interacciones cotidianas del profesorado. Los resultados de este trabajo dan cuenta de que el profesorado de Secundaria español vive un proceso de reconversión profesional, sentido como una grave crisis de identidad profesional. En las voces de los profesores aparecen redefiniciones estratégicas del ejercicio de la profesión como resistencia, sensación de supervivencia, búsqueda de una segunda ocupación y otras inercias y comportamientos esquizoides que conducen al incremento de la vulnerabilidad de los docentes o al “victimismo”. Los relatos muestran cómo una parte del profesorado se siente “vulnerable” en su trabajo ante los nuevos modos de vivenciar las relaciones con otros actores en la escuela y la sociedad; lo que conlleva un sentimiento de que la identidad profesional y la integridad moral están siendo cuestionadas. La reestructuración de la escuela secundaria demanda, al mismo tiempo, una reestructuración de la propia identidad profesional. Interpretar este escenario permite reimaginar líneas para reconstruir las identidades en crisis, rediseñando los contextos de trabajo, en modos que permitan superar las identidades rotas. Además de una política de

identidad que atienda factores estructurales y sociales (legitimación de la escuela y reconocimiento social de la labor docente), es necesario un mayor apoyo de la administración educativa en defensa del colectivo docente. Sin embargo, el colectivo no podrá reafirmar su identidad a la espera de medidas administrativas, ya que son fundamentales las estrategias de abajo-arriba, donde la identidad profesional sea un proyecto a conseguir por el propio colectivo de enseñantes. Uno de los principales aportes de esta investigación es su conceptualización de la identidad docente. Bolívar et al. sostienen que la identidad es un elemento crucial en los modos en que los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias). En paralelo a la identidad profesional, como dos caras de la misma moneda, está el concepto de “profesionalidad docente”, entendido como el conjunto de conocimientos, competencias, acciones, actitudes y valores que constituyen específicamente lo que significa ser profesor. Mientras la identidad docente tiene una dimensión subjetiva (vivencia individual y percepción social), la profesionalidad docente es más objetiva (conjunto de rasgos o estándares determinados objetivamente, al margen de su cumplimiento en los individuos). El estudio de las identidades inevitablemente nos lleva a comprender rasgos de profesionalidad. Esta concepción será recuperada en nuestra tesis.

Una tesis doctoral en línea con la cuestión de la construcción de la identidad docente es la que se titula **“El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo”**, de Milton Merino Guerrero (2015). En este trabajo se busca comprender los rasgos básicos de la configuración identitaria de profesores de Secundaria en el contexto de una nueva sociedad global. Para ello se utiliza un enfoque biográfico-narrativo que aborda el fenómeno desde una perspectiva cualitativa. La problemática de esta investigación se centra en la búsqueda de los mecanismos que colaboran en la construcción y reconstrucción de la identidad docente. Específicamente, la indagación se focaliza en profesores de Secundaria de la provincia de Sevilla (España), quienes a través de sus relatos de vida, ofrecen pautas para analizar de qué forma se configuran los rasgos más relevantes de su identidad profesional. La decisión metodológica toma al método biográfico-narrativo como fundamental para comprender y reconstruir la perspectiva de los propios docentes. En relación con esta metodología se realizan entrevistas en profundidad semiestructuradas a veinte profesores de Secundaria del Instituto San Jerónimo de Sevilla. Además, diez de estos docentes participan en los debates de dos grupos de discusión. El autor se aproxima a la cuestión de la identidad tal como emerge de las narraciones biográficas, profundizando desde una perspectiva individual y grupal en realidades particulares: actitudes,

percepciones, ideas y opiniones propias, referidas al entorno en el que cada profesor se desenvuelve laboralmente. El cruce de los veinte relatos permite encontrar rasgos comunes y antagónicos en el despliegue de la identidad profesional. La tesis tiene como punto de partida la importancia de la identidad como constructo antropológico, sobre todo por el enorme poder transformador que conlleva. Guerrero define a la identidad como una dimensión cotidiana del ser humano, pero a la vez desconocida, que le permite distinguirse en un espectro social, confiriéndole una manera particular de estar en el mundo y una energía potencial para desplegar los mejores esfuerzos personales en determinadas acciones. Además, toma en consideración el contexto social emergente y las nuevas funciones asignadas a los profesores, las cuales parecen dificultar su trabajo, provocando desmotivación y frustración e impidiendo, en muchos casos, cumplir con los objetivos que exigen los nuevos y siempre cambiantes modelos curriculares. El autor concluye que el conocimiento y comprensión de los procesos identitarios docentes y la identificación de puntos críticos y estables pueden ayudar al fortalecimiento de la identidad en virtud de la motivación personal, la ilusión y la implicación con los procesos globales de la enseñanza.

La tesis doctoral de Francisco Gómez Torres, titulada **“La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la Educación Secundaria”** (2015) es la más próxima a nuestro trabajo por tomar en consideración particularidades propias del profesorado de Secundaria en la disciplina Matemática. Esta investigación se focaliza en el estudio de la identidad profesional del profesor en la educación secundaria y en el análisis de las condiciones contextuales que inciden en las decisiones que toma. Parte de un enfoque teórico que define la identidad profesional docente como un conjunto de representaciones que pueden ser relativamente estables en el tiempo, con un contenido definido por roles, teorías prácticas profesionales y sentimientos vinculados con el ejercicio de la profesión. Se entiende que junto con una “identidad narrada” se establece una “identidad situada”, en razón de que, frente al posicionamiento personal, existe también un correlato en la acción, que ubica la identidad de diferentes maneras en situaciones concretas de enseñanza. A partir de estos planteos, el autor se propone caracterizar la identidad profesional de los profesores en la educación secundaria e identificar las condiciones contextuales que inciden en la actividad profesional, reconociendo las situaciones concretas de enseñanza que inciden en lo que los profesores piensan y hacen de la docencia. La metodología de investigación es cualitativa, desde un enfoque fenomenográfico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase a treinta profesores de dos campos de formación: quince profesores de

Ciencias Sociales y quince profesores de Matemáticas de la educación secundaria. Los resultados principales muestran seis roles docentes: educar, guiar el proceso de formación de los estudiantes, diseñar la actividad formativa, coordinar los procesos formativos, supervisar y valorar las actividades educativas y orientar a los padres de familia. Cuatro tipos de teorías prácticas: transmitir y adquirir conceptos, orientar el aprendizaje auténtico, desarrollar las habilidades de los estudiantes y orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes. Diez tipos de sentimientos sobre la docencia, cinco de satisfacción y cinco de insatisfacción, con once tipos de factores distribuidos en tres categorías: factores instruccionales, institucionales y de las autoridades educativas. El autor concluye que la investigación nos muestra un panorama completo sobre las representaciones del profesorado acerca de la docencia y de los factores del contexto que pueden influir en la práctica. Además, a partir del enfoque adoptado, basado en diferenciar la identidad narrada de la situada, se presentan elementos de cómo el profesor proyecta y desarrolla su acción y qué aspectos pueden influir en la toma de decisiones, tanto en términos generales, compartido por ambos grupos de profesores, como particulares, en función de las áreas disciplinares en que se desempeñan.

Por último, mencionamos el reciente trabajo de Ana Lía Regueira, Jenifer Williams y Elisabet Caielli titulado “**¿Cómo se construye la identidad docente? Estudio de caso de una docente en formación**”, publicado en el año 2020. Las autoras señalan que la investigación es de naturaleza exploratorio-interpretativa siguiendo un diseño multicaso-multisitio con un enfoque multimodal y ecológico, inscripto dentro del campo de la cognición docente. Su objetivo fundamental es indagar las experiencias pedagógicas de cuatro estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante su residencia docente en escuelas públicas urbano-periféricas dependientes de la Municipalidad de General Pueyrredón, particularmente las maneras en que los futuros docentes conceptualizan los contextos pedagógicos y cómo éstas conceptualizaciones impactan en su desarrollo de pedagogías para la enseñanza de la lengua extranjera apropiadas a los contextos específicos. En la publicación mencionada, Regueira et al. exponen el análisis de uno de los casos estudiados: la estudiante Julieta, quien desarrolló su práctica docente en un curso de cuarto año de una escuela primaria durante un período de tres meses. Este caso evidencia las tensiones y dificultades que experimenta la residente en su práctica y cómo las percibe y enfrenta desde su concepción de docente ideal. Las autoras concluyen que tanto en este caso como en los otros tres, la información obtenida a través de la recuperación de elementos de la práctica (planes de clase, cuadernos de reflexiones y anotaciones, reportes de clase, fotografías y publicaciones de

experiencias en un grupo cerrado de Facebook) y de entrevistas retrospectivas al finalizar la práctica supervisada, da muestras de cómo las futuras docentes recurrieron a diferentes fuentes de sus experiencias previas para darle sentido a lo que vivían en las clases y las escuelas. En sus reflexiones sobre diferentes situaciones ocurridas durante la práctica, las participantes necesitaron referirse a su pasado como alumnas, su paso por la escuela primaria o secundaria, sus estudios previos de inglés, y su recorrido como estudiantes del profesorado, intentando establecer relaciones entre lo que vivían y sus experiencias anteriores. Estas reflexiones ponen en evidencia cuestiones relativas al desarrollo de la identidad docente. Para las autoras, los datos recogidos refuerzan los obtenidos en otras investigaciones sobre la complejidad del proceso de construcción de la identidad docente (Borg, 2003), poniendo de manifiesto particularmente el papel que juegan las experiencias personales, académicas y profesionales previas. El estudio permite comprender la importancia de adoptar en la formación de docentes una perspectiva amplia y global que considere la influencia de esta multiplicidad de factores en el desarrollo de la identidad profesional. Las conceptualizaciones que los profesores en formación y en actividad construyen a partir de sus creencias y experiencias previas son sumamente vitales en el aprendizaje docente y su reflexión crítica en los espacios de formación puede contribuir a mejorar los programas de formación inicial y la capacidad de agencialidad docente.

Las investigaciones citadas nos ofrecen un panorama de las construcciones conceptuales y definiciones metodológicas que se han realizado hasta el presente en torno a la identidad profesional docente en profesores para el nivel secundario de la escolaridad. Todas coinciden en un abordaje cualitativo, desde un enfoque interpretativo, que privilegia la metodología biográfico-narrativa, recuperando relatos contruidos por los participantes en diarios de práctica, cuadernos de reflexiones, entrevistas semiestructuradas o narrativas y grupos de discusión. La narrativa, entonces, se erige como una metodología propicia para la especificidad de los contextos educativos y, sobre todo, para hacer emerger rasgos de la identidad profesional.

En nuestro trabajo, en línea con estas producciones, enfatizamos en la importancia de rescatar lo que dicen, cuentan y explican los y las participantes: estudiantes practicantes, residentes y profesores graduados del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Macedo Martínez (ciudad de Formosa). Parafraseando los planteos de Porta et al. (2014), el modo narrativo celebra el caso único, su idiosincrasia, capaz de proveer las claves hacia la

interpretación de los fenómenos dentro de una trama de significación. Sin embargo, esta singularidad no debe entenderse como estrictamente individual, ya que el acceso a lo privado revela lo público, en una suerte de amalgama que permite comprender lo singular como expresión siempre creativa de un colectivo dinámico.

Capítulo 3: Notas teóricas acerca de la identidad, las identidades profesionales y la identidad profesional docente

La *identidad* es un concepto complejo que ha sido abordado desde múltiples investigaciones y perspectivas teóricas. Ortiz Lachica (2006) señala que “el concepto de identidad es, de origen, interdisciplinario” (p. 107), aunque es bastante frecuente tomar como punto de partida la conceptualización propuesta por Erik Erickson, quien combinó aportes del psicoanálisis y la antropología, para construir la siguiente definición:

“El sentimiento de identidad yoica es la experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas por los roles sociales. El sentimiento de identidad yoica es, entonces, la confianza acumulada en que la mismidad y la continuidad interiores encuentren su equivalente en la mismidad y continuidad del significado que uno tiene para los demás” (1963/1993, p. 235, citado en Ortiz Lachica, 2006, p. 107)

La definición de identidad de Erickson no sólo destaca la continuidad y mismidad del sujeto; sino que los otros, particularmente aquellos que son significativos, le devuelven que es el mismo cada vez que interactúa con ellos. El énfasis del autor en la continuidad y mismidad no debe dar lugar a la sospecha de que la identidad es algo estático, “la paradoja de la identidad es que permanece, a la vez que cambia” (Ortiz Lachica, 2006, p. 109). No es nuestra intención ahondar en los planteos de Erickson, de corte más psicológico, pero sí reconocer que su definición suele ser la primera fuente de consulta para entender la identidad como un constructo personal que otorga al sujeto un sentido de mismidad y continuidad, pese a los cambios que se van sucediendo en el curso de su existencia (Erikson, 1980, citado en Bolívar, 1999).

Por su parte, Epstein (1978), entiende la identidad como el proceso por el cual la persona busca integrar sus roles y estatus variados, así como sus experiencias diversas en una imagen coherente del *self*². Contiene representaciones, valores, emociones, actitudes, sentido de las acciones en un rol -por ejemplo, el sentido de compromiso- y, en general, todo aquello que puede ser tomado de las relaciones con los otros. La psicología social la ha considerado una

² El concepto del *self* puede traducirse al español como “uno mismo”, aunque se prefiere dejar el término en inglés para poder captar toda su significatividad lingüística. El *self* se desarrolla a través de la experiencia social, la cual se internaliza en un proceso no sólo de conciencia sino de autoconciencia, para dar paso a la construcción identitaria de cada persona (Escamilla Ricalday, 2023).

parte del autoconcepto personal, aunque no necesariamente individual, que se construye en la diferencia y la especificidad, al mismo tiempo que resulta deudora de las condiciones de la interacción y de la posición dentro de una red social y un determinado acceso a recursos (Contreras-Ibáñez y Saldivar Garduño, 2006).

Autores como Maalouf (2006) y Vizcaíno (2008) coinciden en explicar que la construcción de la identidad involucra la articulación de lo personal y lo social, a partir de la participación del sujeto en múltiples contextos de pertenencia. Es decir, la identidad cuenta con una parte individual y otra de carácter social, que coexisten y se van constituyendo mediante un proceso de subjetivación que nunca es permanente, único ni lineal, sino que más bien se trata de un movimiento del *ir siendo*, signado por procesos relacionales y sociohistóricos, acontecidos en determinados contextos. Como afirma Vizcaíno (2008), “se va configurando en el fluir de la vida” (p. 79). Por ello, desde una perspectiva interdisciplinaria³, podemos definir las *identidades* como una construcción social y política que se nutre de las situaciones donde transcurre la vida cotidiana de los grupos. La noción de identidad ha sido estudiada y comprendida a la luz de diversos recortes: genérica y sexuada, étnica, nacional, etaria (adolescente, juvenil, anciana), de clase social, de las profesiones, entre otras, lo que ha dado lugar a que las ciencias sociales la nombren en plural como “identidades”, por el reconocimiento de la diversidad de contextos. De esta manera, existen varias identidades, cada una con variaciones en la personalidad, las expectativas, los recursos, las jerarquías de valores y las formas de participación, por mencionar sólo algunos atributos (Contreras-Ibáñez y Saldivar Garduño, 2006). Las identidades resultantes están “vinculadas a redes de relaciones sociales con las cuales las personas se sienten altamente comprometidas; así estos niveles altos de compromiso hacia los roles sociales favorecen el surgimiento de identidades asociadas a esos roles” (Stryker, 1997, citado en Contreras-Ibáñez y Saldivar Garduño, 2006, p. 120).

En este trabajo nos centraremos en comprender *la identidad en relación con los imaginarios y las representaciones sobre el rol profesional docente que portan unos sujetos específicos*: los y las estudiantes practicantes, residentes y profesores/as graduados/as del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Superior Macedo Martínez (Formosa,

³ En su libro “La interdisciplina en las ciencias sociales” (2006), Rosales Ortega, Gutiérrez Ramírez y Torres Franco proponen el estudio de las identidades desde una perspectiva interdisciplinaria, que integre los aportes de la psicología social, la antropología y la sociología, para delinear una manera de entender la identidad sustentada en las teorías de la cultura y la socialización.

Argentina). En esta línea argumental, la identidad docente tendría que ver con una construcción intersubjetiva que se compone, entre otras cosas, de la adhesión de los sujetos a ciertos modelos profesionales, reinterpretados por estos en función de sus experiencias singulares dentro de los contextos de inserción profesional.

Para Hargreaves (2005), la *identidad profesional docente* conlleva el reconocimiento de dos dimensiones: la personal y la social/profesional. La personal refiere al individuo-docente, su historia singular y sus características personales; la social/profesional se corresponde con la participación en un colectivo profesional, en una cultura de prácticas que promueven la identificación progresiva con un conjunto de normas, reglas, prácticas y valores afines con un rol determinado. Los docentes, en tanto que miembros de un colectivo profesional/laboral determinado –el colectivo docente–, desarrollan lo que este autor denomina “culturas de la enseñanza”. Estas comprenden “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (2005, p. 189); y transmiten a los nuevos e inexpertos docentes soluciones históricamente generadas y compartidas colectivamente por la comunidad. En este sentido, la identidad docente podría definirse como la particular apropiación del individuo de un universo simbólico construido en referencia al campo de actividad profesional. Hargreaves (2005) entiende que la identidad profesional docente es común, en tanto refiere a una representación de la profesión para todos los miembros; e individual, en tanto está próxima al individuo-docente, a su historia singular y características personales.

En las últimas décadas, el interés de la investigación educativa por la identidad profesional del profesorado rompe con los enfoques técnico-rationales de la formación y el trabajo docente, reivindicando perspectivas más comprensivas que integran la dimensión personal con la profesional. De esta manera, para Bolívar (2016), la identidad profesional va de la mano con la *profesionalidad docente*. Mientras la profesionalidad se entiende como el conjunto de conocimientos, competencias, acciones, virtudes y valores que constituyen específicamente lo que es ser profesor; la identidad docente alude al carácter más subjetivo de la docencia, a las vivencias individuales y a su percepción del lugar social. Beck (2003) y Dubet (2006) consideran que la identidad y la profesionalidad docente se convierten en “uno” en la práctica real. Por esta razón, Day (2019) expone que el modo en el que los profesores perciben y ponen en práctica su identidad profesional es un indicador y una variable clave en su sentido de la

profesionalidad, en sus niveles de compromiso y en su capacidad para afrontar los desafíos de lo que significa ser docente⁴. Sobre el concepto de identidad profesional docente, Bolívar (2016) expresa:

“... es un término cuanto menos complejo, no se trata de una realidad objetiva, se trata de una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas). [...] entendemos la identidad profesional desde una conceptualización interaccionista de la profesión, en la tradición de la Escuela de Chicago, alejada del modelo funcionalista... [...] Así pues como recogerían los autores Day y Gu (2015), la identidad profesional no se tratará igual que el rol profesional, ya que el primero se tratará de la propia percepción de sí mismos, y la que presentan a los demás; y la segunda del papel concreto que juegan en el aula o centro escolar en el que trabajen.” (p. 18)

Como puede apreciarse, la identidad profesional docente es “una construcción discursiva y mental”, de allí que se hace accesible a través de las narrativas de quienes ejercen la profesión de la enseñanza. En esta misma línea, Gómez Torres (2015) considera fundamental diferenciar entre la “identidad narrada” y la “identidad situada”. Mientras la “identidad narrada” refiere al conjunto de creencias, valores, convicciones, representaciones y teorías que declara un docente acerca de su labor; la “identidad situada” implica la proyección de esta identidad en la acción, es decir, el paso del pensamiento al acto, haciendo referencia a los modos en que se ejerce y manifiesta el rol docente⁵.

Si bien la identidad profesional docente es una construcción subjetiva y personal ligada a los contextos diferenciales de ejercicio de la profesión, Bolívar (2016), al igual que Hargreaves (2005), afirma que esta identidad tiene una parte común a todos los docentes, conformado por los significados, reglas y normas compartidos por todos los miembros del grupo profesional. Esta parte común, constituye un “núcleo central” relativamente estable, aun cuando pueda ser progresivamente transformado por el desajuste con las nuevas realidades.

⁴ “La identidad profesional del profesor [...] se encuentra en el corazón de la profesión docente, Esta ofrece el marco para que los profesores construyan sus propias ideas acerca de “cómo ser”, “cómo actuar” y “cómo comprender su trabajo y su lugar en la sociedad”. Resulta importante que la identidad del profesor no es algo fijo ni impuesto; más bien, es negociada a través de la experiencia y el sentido que se extrae de dicha vivencia” (Sachs, 2005, p. 15, citado en Day, 2019, p. 47).

⁵ Tomado del enfoque de análisis que propone Gómez Torres en su tesis doctoral titulada: “La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la Educación Secundaria”, año 2015.

Llegados a este punto, nos interesa recuperar de investigaciones más recientes como las de Bolívar (2016) y Day (2019), la idea de que la identidad profesional docente es la expresión concreta de las características generales que identifican a una profesión, pero que también designa al constructo personal de un proceso particular, mediado por identidades profesionales diferenciadas, como es el caso del Profesorado de Secundaria:

“... no hay una identidad docente, sino *formas identitarias* múltiples, expresadas de manera compuesta, inestables, y bricoladas en el seno de un grupo profesional. En este sentido, cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional *única y singular*, profundamente condicionadas por factores contextuales, que se cruzan en las vidas personales de estos educadores” (Bolívar, 2016, p. 21)

Por su parte, Day (2019) profundiza el vínculo entre el yo personal y el yo profesional en las identidades docentes:

“La identidad profesional conforma las expectativas de los profesores sobre sí mismos, lo que estos perciben como expectativas y las percepciones de los demás desde fuera y desde dentro de la escuela, así como su eficacia y agencia y la intensidad de sus ideas respecto a aquello en lo que pueden tener éxito en su trabajo con los alumnos y a aquello en lo que no. Al considerar la función de las identidades profesionales en el trabajo de los profesores, es importante reconocer que enseñar dando lo mejor de uno mismo requiere una versión tanto de yo personal como del yo profesional”. (p. 47).

Las identidades docentes, entonces, no sólo se construyen a partir de los procesos técnicos que se pueden aprender durante la formación inicial, sino que también incluyen dimensiones emocionales y una red de interacciones con contextos sociales y profesionales. En síntesis, la identidad profesional suele ser el resultado –siempre provisional– de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor/a, al mismo tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano (Bolívar, 2016).

El concepto de identidad profesional docente en este trabajo

Por todo lo expuesto, la identidad profesional docente no puede entenderse como un aspecto de la subjetividad siempre único y permanente. Más bien se trata de una *construcción social que atraviesa la trayectoria personal, académica y profesional de la vida de los sujetos que enseñan*. No puede pensarse al margen de las biografías escolares, ni tampoco desconocer el peso de las experiencias de la formación inicial y continua en la configuración de los modos de ser, pensar y actuar en el mundo de la profesión. Tal como explican Delgado et al. (2011), el proceso de construcción de la identidad profesional docente se ve modelizado por la propia experimentación del rol en ámbitos reales y concretos de la profesión, por la identificación con otros pertenecientes al campo de la formación sistemática o a las culturas profesionales e institucionales del ejercicio profesional. Es la singularidad de estas experiencias la que permite a los profesores asumir el rol docente otorgándole un cierto sentido, una imagen coherente de sí mismos.

Autores como Dubar (2000) y Bolívar (2016), afirman que la identidad docente se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. Las experiencias escolares vividas como estudiantes, el interés que estos otorguen a la docencia, sus experiencias en la formación inicial y su posterior iniciación en el ejercicio de la profesión son sólo algunos hitos que marcan ese proceso de construcción; aspectos que pueden llegar a condicionar positiva o negativamente el pleno desarrollo de su labor. La identidad profesional del profesorado “podría explícitamente formarse y configurarse a partir del aprendizaje profesional y las experiencias de desarrollo que se centran no sólo en 'qué hacer', sino también en el tipo de maestro que es posible ser” (Mockler, 2011, p. 136, citado en Bolívar, 2016, p. 22).

Siguiendo a Bolívar (2016), existen tres tipos de influencias en la construcción de la identidad profesional: *la influencia del pasado anterior*, donde se recogen las experiencias como alumnos, imágenes hechas, teorías implícitas; *la formación inicial del profesorado y práctica docente*, donde se relacionan las motivaciones para dedicarse a la enseñanza, aprendizaje profesional, y la presencia de otras experiencias a lo largo de este proceso; y *los contextos de enseñanza* en los que se enmarca la labor docente, y donde confluyen el aprendizaje, la socialización y desarrollo profesional, y el entorno en aula, la cultura escolar y el liderazgo.

En nuestra tesis, el concepto de *identidad profesional docente* no será abordado como un producto acabado, único y determinado de antemano en los futuros profesores, sino más bien se lo comprenderá como una construcción compleja y todavía incipiente que se apoya en imaginarios, representaciones y sentidos que los sujetos en formación van elaborando en relación con sus primeras aproximaciones al desempeño del rol. La formación inicial, conformada por contextos, actores y experiencias, constituye un espacio propicio para explorar, identificar y comprender la trama de imaginarios, sentidos y componentes configuradores de la profesión docente que los estudiantes practicantes y residentes del profesorado van significando en el aprendizaje de su papel como educadores.

Por lo tanto, entendemos que nos aproximamos a comprender los rasgos identitarios de la profesión docente que los sujetos que están en formación o fueron formados en el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Superior Macedo Martínez (Formosa capital) están asumiendo como propios en función de sus trayectos por los espacios de la formación inicial y los ámbitos reales y concretos donde imaginan y ponen en juego el rol docente.

La identidad del trabajo docente en Argentina. El caso del profesorado de educación secundaria

El estudio de los orígenes de la profesión docente en nuestro país puede ofrecernos las claves para comprender la parte común, ese “núcleo central” (Bolívar, 2016), de las identidades docentes. En este sentido, no puede obviarse el hecho de que el Estado Argentino estructuró el sistema educativo desde un proyecto civilizador que la institución escolar debía llevar adelante, y desde un aparato pedagógico que depositaba en la docencia su principal agente transmisor del saber y la cultura (Alliaud, 1993).

La profesión docente en Argentina está fuertemente marcada por una tradición “normalizadora-disciplinadora” (Davini, 1995) que tenía como objetivo político conformar el sistema educativo moderno, a la vez que erigirlo como instrumento de consolidación del Estado-Nación bajo los ideales del liberalismo (Díaz, 2001). Este proyecto buscó formar un sujeto político-social, el “ciudadano”, para un nuevo tipo de sociedad que se planteaba como meta el progreso indefinido. En términos políticos, centró su preocupación en homogeneizar culturalmente a la población, tanto nativa como inmigrante, bajo la consigna de “orden y progreso” de la generación del 80. La imagen sarmientina de “civilización y barbarie” se convirtió en el contraejemplo de las aspiraciones de consolidación de la nación y de socialización-disciplinamiento de la población que exigía la coyuntura político-económica de aquel entonces.

En la expansión de la escuela pública, la pedagogía subyacente fue el “normalismo”, denominado así por tener su base institucional en las Escuelas Normales:

“Los normalistas, en una combinación peculiar de positivismo, krausismo y otras corrientes de la época, confiaban en la educabilidad de los sujetos, en la ciencia y en el progreso, y destacaban el papel fundamental del magisterio en la formación de los niños como los ciudadanos del futuro. Asimismo, creían que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar las leyes y métodos más eficaces de enseñanza”. (Dussel, 1993, p. 808).

De esta manera, la formación del profesorado quedó históricamente ligada al desarrollo institucional de la escolarización. A medida que esta última evolucionó como forma social de preparación de la niñez para la edad adulta, fue desarrollándose también un grupo ocupacional

especializado, dotado del control y la autoridad precisos para establecer los criterios de la vida cotidiana. “Este grupo ocupacional elaboró determinados conjuntos de imágenes, alegorías y rituales que explicaban la ‘naturaleza’ de la escolarización y su división del trabajo” (Popkewitz, 1988, p. 126).

Alliaud (1993) afirma que, para el caso particular de la escuela primaria, el papel del maestro se definió no tanto por la transmisión de conocimientos, por enseñar en sentido estricto; sino más bien, y fundamentalmente, por socializar, educar, moralizar y disciplinar. La enseñanza de contenidos resultó menos importante que la educación moral, identificando la tarea de la escuela primaria y de sus maestros de grado con el “enderezamiento” de conductas, actitudes, hábitos y costumbres. De esta manera, se configura una idea esencialista de la docencia, conformando una ideología del trabajo con un carácter misional y vocacional.

Uno de los principales instrumentos que operaron con mucha fuerza durante la primera mitad del siglo XX para garantizar esta educación moral fueron los libros de lectura, los cuales se constituyeron en auténticos manuales de urbanidad y decálogos de principios éticos, estéticos y patrióticos coherentes con el proyecto político educativo (Ascolani, 2010). Estos manuales buscaban la moderación de las conductas infantiles a través de la autorregulación, es decir, de la educación de las emociones. En forma complementaria los estudios psicométricos y psicopedagógicos intentaban medir y comprender la influencia de las experiencias, las emociones y los sentimientos en las conductas de los escolares, con el propósito de atenuar aquellas que atentaban contra la atención, capacidad considerada indispensable para poner en marcha el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Ascolani, 2010).

Se advierte entonces que los discursos y prácticas docentes se constituyeron a partir de una matriz “normalizadora-disciplinadora”, con fuerte carga en la dimensión cívico-cultural. Davini (1995) distingue además la presencia de una “tradición eficientista” en la profesión docente. A partir de la década del ‘60, se comienza a considerar de forma distinta al oficio docente en nuestro país, aunque sin dejar de lado la impronta cívica y cultural. Esta mirada puso énfasis en la medición de la productividad a través de minuciosos controles técnicos. Fue el auge de planificadores, evaluadores y supervisores que encontraron en este modelo tareas especializadas y específicas. El trabajo docente se consideraba bueno en la medida en que se asemejaba al trabajo de un técnico especializado, planificando y controlando tiempos y

espacios en su tarea. Este control reforzó la rutinización del currículum y persiste hasta nuestros días.

Llegados a este punto, surge el siguiente interrogante: ¿cómo se inscribe en este proceso de conformación del sistema escolar el caso particular de los profesores de enseñanza media? De acuerdo con Dussel (1991), los docentes están más ligados que otros profesionales a la dinámica del sistema educativo tanto por su período de formación inicial como por su ámbito de trabajo, lo que implica entre otras cosas, que los docentes estén condicionados por las funciones de reproducción del conocimiento más que por las de producción. La autora explica que en el momento en que la escuela media se estructuró como nivel a escala nacional se suscitaron luchas y oposiciones entre distintos grupos curriculares por el sentido que debía tener esta institución. Por un lado, los normalistas planteaban a la escuela media como prolongación de la escolaridad primaria, en su cultura pedagógica y en su didáctica. Por otro, los universitarios enfatizaron en su sentido propedéutico, como enseñanza preparatoria para la Universidad. No obstante, los normalistas no lograron el monopolio en la formación de los profesores que sí lograron los universitarios, por lo que la disputa sobre la formación se saldó a favor del conocimiento disciplinar (Dussel, 1997).

En esta línea argumental, Pinkasz (1992) propone analizar la conformación del profesorado de enseñanza secundaria desde la perspectiva de Bourdieu, a partir de la cual puede considerarse que los conflictos a lo largo del proceso de constitución de una profesión docente pueden estudiarse como un “campo” particular compuesto tanto de avatares en el camino hacia la profesionalización como de luchas de poder.

En Argentina, la expansión del nivel medio implicó una acelerada demanda de nuevos profesores que llevó a un fuerte incremento del cuerpo de docentes. En este proceso incidió la diversificación por modalidades, en especial el incremento de las escuelas de comercio y el crecimiento del ámbito privado. Cabe cuestionarse entonces quiénes eran los responsables de la formación de profesores para alimentar el creciente nivel medio.

Desde un principio, la Escuela Normal se incorporó como una modalidad del nivel medio encargada del proyecto de "educación común" o de "instrucción pública". El acto de creación de un ámbito de formación de la fuerza de trabajo docente para el nivel primario, y secundariamente para el nivel medio, es uno de los pasos más firmes en el proceso de

conformación del Sistema Educativo Argentino (Braslavsky, 1985 y Pinkasz, 1989). Por su parte, los colegios nacionales al ser considerados por la élite de la época como escuelas preparatorias para la Universidad tuvieron como profesores "naturales" a los graduados universitarios. A la luz de este panorama, la formación de docentes se desarrolló a través de dos circuitos paralelos: el "normalista" que nutría al sistema educativo formal y el "universitario" que formaba básicamente para las distintas profesiones y, en menor medida, también ofrecía titulaciones docentes:

"... habría que referirse a dos circuitos dominantes: uno correspondiente al Bachillerato-Universidad y otro correspondiente al Normal-escuela primaria. En la concepción original los dos circuitos mencionados se expresan en que hay quienes tienen una preparación específica para el ejercicio docente: los profesores que trabajan en el circuito Normal-primaria; y que hay quienes no la tienen: los profesores enrolados en el circuito Bachillerato-Universidad, aunque sí poseen, en cambio, la "preparación" apropiada desde el punto de vista social: el título y el prestigio universitario.". (Pinkasz, 1992, p. 65).

A medida que la educación secundaria se fue expandiendo por la presión de una nueva clase media, la función del Colegio Nacional, en tanto escuela preparatoria, comenzó a desdibujarse. Según el autor, la existencia de transformaciones en lo que se refiere a las concepciones e instituciones de formación de profesores para la enseñanza secundaria, deben interpretarse dentro del marco explicativo más general del agotamiento de la función inicial adjudicada a la escuela secundaria en el modelo oligárquico.

En la primera década del siglo XX se agudizaron las discusiones respecto a la función de los colegios nacionales, a la par de la presión de sectores sociales que reclamaban acceso a dicha modalidad. Se fueron generando así diversos ámbitos de formación especializada que se constituyeron en el germen de la formación docente de nivel medio. Inicialmente se crearon instancias de formación complementaria para graduados universitarios, como el caso del "Seminario Pedagógico" fundado en 1902 por el ministro Juan Ramón Fernández. Más tarde, estas iniciativas convergieron en lo que se denominó el Instituto Nacional de Profesorado Secundario, dando lugar a la configuración de un nuevo sujeto social, diferente a otros profesores, el "Profesor Diplomado" en enseñanza secundaria. Este nuevo sujeto entrará en conflicto por la hegemonía del campo con otros profesores que ocupaban el nivel. Surge una nueva legitimidad apoyada en una formación específica que reemplaza el origen de clase: los

profesores diplomados frente a los profesores universitarios (Pinkasz, 1992). No se trata solo de un conflicto ocupacional, sino de una disputa entre dos sujetos que poseen capitales culturales diferentes. Los profesores diplomados tenían más que ver con la clase media que impulsó la expansión del nivel que con la clase política que venía de la Universidad (médicos y abogados). Esta disputa se expresó en las asociaciones en las que se agruparon representantes de uno y de otro grupo: La Asociación Nacional de Profesorado, fundada en 1903, y el Centro de Profesores Diplomados en Enseñanza Secundaria, fundado en 1908 por los egresados el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Es a partir de 1929 que se hicieron más explícitas las luchas por la hegemonía del campo entre estas dos asociaciones. Pese a esta clara diferenciación, cabe mencionar que el ejercicio de la docencia tenía en sus bases la aptitud para desempeñarse en un nivel medio de características elitistas. Pinkasz (1992) resalta que, con el paso de los años, el Centro de Profesores Diplomados se constituirá en una entidad que impulsará reivindicaciones gremiales y profesionales, participando activamente en las gestiones que culminan con la sanción del estatuto del docente en 1958, destinado tanto a maestros como a profesores de enseñanza media. Reconocer esta dimensión gremial del cuerpo docente, tanto en el nivel primario como en el secundario, permite comprender el esfuerzo del profesorado por conformar una fuerza política en pos de modificar sus condiciones laborales.

Para la segunda mitad del siglo XX, el sistema formador quedó planteado de esta manera: el Profesorado Normal -nivel creado en 1887- formaba a los docentes de las escuelas normales de maestros y preparaba para cargos de inspección en la enseñanza Primaria y Normal, mientras que los profesorados universitarios y del Instituto Nacional del Profesorado dotaban de docentes a la enseñanza secundaria -Colegio Nacional (bachillerato) y Escuela Nacional de Comercio- (Ascolani, 2011). Más allá de que la génesis y el desarrollo del profesorado secundario permite pensar en un avance hacia la profesionalización, Pinkasz (1992) considera que la formación y la práctica docente son “territorios cuyo control se reserva el Estado, lo que implica, cuando no limitaciones, al menos un fuerte condicionante en la profesionalización” (p. 81).

En un estudio más reciente, Alliaud (2012) señala que en Argentina coexisten instituciones superiores universitarias y terciarias que se ocupan, bajo regímenes diferentes, de formar maestros y profesores. Aun así, los docentes con título universitario representan una minoría dentro del sistema educativo. Si se comparan los circuitos formativos terciarios y universitarios que ofrecen carreras docentes, los resultados indican la convivencia de distintos modelos de

formación. Mientras las universidades priorizan la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docente constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa. Existe, sin embargo, una marcada diferencia entre las propuestas terciarias que forman docentes para los niveles inicial y primario y las que forman para el nivel medio, basada en la especialización disciplinar.

Dentro del circuito terciario, es decir, aquel que provee la mayor cantidad de docentes al sistema educativo formal, las instituciones formadoras (ISFD) son numerosas y divergentes en cuanto a oferta, localización, cantidad de alumnado y tipo de formación que ofrecen. Debido a la fragmentación y desintegración del sistema formador que ocasionaron las políticas educativas “neoliberales”, y a partir de acuerdos federales alcanzados con posterioridad, en el año 2006 el Ministerio de Educación crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria es la de planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua (Alliaud, 2012).

La autora sostiene que el marco legal desplegado a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Financiamiento Educativo, entre otras, “plantea metas y aspiraciones, desafíos importantes a la vez que crea garantías, legitima realidades y genera condiciones de posibilidad” (Alliaud, 2012, p. 204). Según Alliaud, resultaba importante establecer cierta base normativa común a nivel del sistema formador que regulara tanto la formación inicial de los docentes como el desarrollo profesional y permanente.

La matriz identitaria del docente de escuela secundaria

Como hemos visto, aún con las diferencias en los distintos niveles del sistema educativo, desde los orígenes del Estado Nacional el oficio docente se caracterizó por una fuerte regulación estatal. Tanto maestros como profesores se constituyeron en funcionarios del Estado. Sin embargo, la especificidad del profesorado del nivel medio reside en la centralidad del conocimiento disciplinar. Es decir, se concibió como un docente especialista en una determinada disciplina científica más que en la didáctica de la misma o en cómo enseñarla a los adolescentes. La especialización es una de las características originarias del profesorado; de hecho, la designación de profesores por especialidades claramente delimitadas funcionó

como principio de reclutamiento y definición de puestos de trabajo (Terigi, 2009). Esto se vincula con un modo particular de transmisión de conocimiento, escolástico y enciclopedista, propio del currículum humanista que triunfó como modelo hegemónico.

La matriz elitista que caracterizó al nivel medio permeó también la identidad de los profesores como un rasgo diferencial. Mientras la escuela primaria era la encargada de incluir a todos normalizando, la escuela media suponía la existencia de un tipo particular de alumno que excluía, como parte de su función, a aquellos que no se adecuaban fácilmente a este ideal. Por lo tanto, el docente de nivel medio no tenía la misión civilizatoria y de formación para la ciudadanía como el maestro de primaria. La disputa entre profesores universitarios y no universitarios y los distintos circuitos de formación que fueron surgiendo con la expansión del nivel ponen en evidencia que la identidad docente de nivel medio nunca fue única. Sin embargo, en consonancia con la lógica originaria del sistema educativo puede pensarse que, ante un modo homogéneo de interpelación del Estado a sus funcionarios, se constituía un núcleo identitario más homogéneo que en la actualidad (Arroyo y Poliak, 2010). Es decir, aunque las diferencias de trayectorias existieran, la forma en la que el Estado reguló y reconoció a los docentes producía un perfil de docente más o menos homogéneo. Este núcleo identitario se centraba en la idea de funcionario y en la lógica disciplinar.

En línea con los planteos de Davini (1995), Arroyo y Poliak (2010) señalan tres figuras que fueron conformando la identidad del profesorado de escuela media:

- En el origen de la escuela secundaria se ubica con fuerza la figura del *docente enseñante* que remite a una tradición más cercana a la tradición académica que a la pedagogía, a la que esta tradición suele menospreciar, y se diferencia de la tradición normalista de la escuela primaria básica. A nivel internacional, esta posición ha sido sustentada por Flexner (1866-1989), especialista que ha tenido una notable influencia en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académico-profesional y currículum universitario. Durante mucho tiempo, los seguidores de esta posición insistieron en la necesidad de que el docente fuera una persona con profundos conocimientos en la materia que enseña. Una derivación de esta figura también tiene que ver con la separación entre producción y reproducción del saber (científico), donde el docente se ocuparía sólo de esto último.

- Otra figura que se destaca es la del *docente técnico*, en el marco de la denominada tradición eficientista, bajo el amparo del desarrollismo de los años ‘60. En efecto, se trataba de tecnificar la enseñanza sobre la base de una racionalidad técnica, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. La labor del profesor-técnico consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 1995, p. 37). Además, con la hegemonía de un saber racional e instrumental durante la expansión de la tradición eficientista se consolidó definitivamente la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza, por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por otro. El mandato ahora ya no es del Estado solamente, sino también del saber experto en manos de los técnicos.
- Simultáneamente, a partir de los años ‘50, surge la figura del *docente trabajador*. En nuestro país, esto se articula con los movimientos más amplios de organización de los trabajadores. Esta figura inscribe a los docentes dentro del campo de los trabajadores reivindicando sus derechos en relación con salarios, condiciones de trabajo, carrera docente, etc. De esta manera, la discusión política entra a la docencia, pero sin incidir en las decisiones sobre los fines de la educación. Desde esta perspectiva, comienza a discutirse con la idea de apostolado y sacrificio propio del docente vocacional.

Puede verse que en todas las figuras el nivel de decisión y las discusiones políticas acerca de los fines de la educación y los contenidos de las mismas, parecen quedar fuera de alcance de los profesores.

Lo expuesto hasta aquí nos permite pensar que las identidades son móviles y cambian porque se construyen en relación: con los otros, con los saberes puestos en juego, con las expectativas y demandas sociales, con los discursos oficiales, con los movimientos de reforma, con las dinámicas institucionales y a otras cuestiones de diversa índole. En fin, se construyen en relación con un sinnúmero de interpelaciones que también se van modificando con el tiempo. Arroyo y Poliak (2010) consideran que las identidades docentes se construyen sobre las huellas del pasado, a partir de las distintas interpelaciones del Estado e institucionales y según las distintas experiencias y trayectorias particulares. La idea de sedimentación puede ser vital para

pensar en las *identidades docentes hoy*, porque los nuevos elementos se asientan sobre los sedimentos de otros más antiguos y en conjunto producen algo nuevo. Así, las identidades actuales presentan rasgos nuevos, vinculados con las transformaciones actuales pero que no pueden leerse sino es en relación con los sedimentos de aquellas figuras que fueron articulando históricamente a las identidades docentes. Figuras que no estuvieron exentas de conflictos y disputas. En los docentes de las distintas escuelas pueden hallarse rasgos de las distintas tradiciones que fueron descritas anteriormente: docente funcionario del Estado, docente enseñante, docente trabajador, docente técnico, entre otros.

En la misma línea argumental, Bolívar (2016) explica que los nuevos escenarios sociales caracterizados por el avance de la sociedad del conocimiento y la nueva modernidad globalizada, en un contexto de crisis económica, han puesto también en crisis la identidad del profesorado en todos los niveles educativos, principalmente el Profesorado de Secundaria. Para este autor, el desmoronamiento de los principios ilustrados modernos y el ocaso del modelo institucional (Dubet, 2006), obliga a los docentes a ganarse de forma independiente y personal su reconocimiento en el contexto laboral, ya que la institución no ha sido capaz de proporcionárselo. En este contexto, la búsqueda de los sistemas escolares por responder a las nuevas demandas sociales y educativas tiende a aumentar la regulación normativa y la carga burocrática, convirtiendo la docencia en una actividad aplicadora de normas, “administrativamente desprofesionalizada” (Bolívar, 2016, p. 17). De esta manera, el autor propone hacer frente a la burocratización de la enseñanza y al deterioro de las condiciones laborales con efectos desmoralizadores sobre el trabajo docente dando lugar a una re-profesionalización de la actividad de enseñar, que colabore en la reconstrucción de las identidades profesionales heredadas.

En nuestro país, los profesores de enseñanza secundaria se enfrentan a la incertidumbre de un sistema educativo que está en plena transición entre la escuela selectiva, “para pocos”, en la que se educaron los adultos del presente, y una nueva escuela inclusiva, “para todos”, que aún no ha logrado estabilizarse tras los profundos cambios en sus regulaciones. Ante el agotamiento de la eficacia simbólica de la escuela moderna y, por lo tanto, de las formas tradicionales de significar la tarea docente en la escuela media, nos encontramos con la emergencia de nuevos discursos y la construcción de nuevas prácticas que, apoyadas sobre la matriz originaria del nivel secundario y sus despliegues históricos en diferentes figuras docentes, permiten darle

nuevos sentidos a la tarea de enseñar, configurando formas identitarias múltiples, que merecen ser explorados y analizados.

Capítulo 4: La formación docente inicial. Algunos conceptos de base

Hablar de formación docente inicial implica considerar, como ya hemos planteado en páginas anteriores, la variedad de sentidos que fue adquiriendo a lo largo del tiempo en función de las definiciones y transformaciones del sistema educativo, las incidencias de los enfoques y debates pedagógicos y los atravesamientos sociales, históricos, políticos e institucionales que replantean el rol docente en los tiempos que corren. En este sentido, vamos a partir de la noción general de que la formación tiene que ver con *tomar la forma* del campo profesional en cuestión. Si nos referimos específicamente a la formación docente, entendemos que está orientada a obtener el perfil profesional esperado y las capacidades afines que posibiliten realizar las tareas propias de la docencia (Anijovich et al., 2009).

La formación del profesorado, entonces, requiere centrar el protagonismo en quienes se forman: “consideramos al sujeto de la formación de manera integral, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones” (Anijovich et al., 2009: p. 25); lo que también conlleva tener en cuenta la subjetividad de quienes asumen el papel de formadores, sus creencias, saberes y prácticas. Souto (2006) señala que es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde el paradigma de la complejidad⁶. Esto significa:

“Incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo [del campo de problemáticas]. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (p. 54).

Por lo tanto, la formación es un proceso complejo que entraña una interacción transformadora entre quienes se forman, los formadores, el aprendizaje de la enseñanza y los escenarios de esa práctica. De esta manera, no podemos omitir considerarla parte sustantiva de la construcción

⁶ El paradigma de la complejidad ha posibilitado superar el enfoque atomizado de la realidad: “Se puede decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones” (Morin et al., 2003, p. 54).

de la identidad profesional. A los fines de explicitar la concepción de formación inicial que utilizaremos en nuestra tesis, vamos a exponer algunas conceptualizaciones que fundamentan los debates actuales acerca de la formación docente.

La formación inicial como un “trayecto”

Anijovich et al. (2009) proponen considerar la formación inicial como un “trayecto”, pero sin pensarlo como un camino totalmente predefinido:

“La concepción de la formación docente como trayecto surge a partir de la revisión crítica de la formación sistemática tradicional. El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua”. (p. 28)

Parafraseando a Camilloni (2009), la concepción de trayecto, itinerario o recorrido implica tanto la noción de que hay un proceso vivencial que se continua en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas, como también la idea de que el recorrido compromete a la persona en su totalidad y como tal, posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado. En relación con el concepto de trayecto, Anijovich et al. (2009) emplean el término “dispositivo” para fortalecer la concepción de una formación docente inicial sustentada en el análisis de las prácticas y el despliegue de procesos reflexivos. En la misma línea, Sanjurjo et al. (2009) también van a considerar la centralidad de la formación en las prácticas y la necesaria discusión sobre los dispositivos para promover el aprendizaje reflexivo de la profesión docente.

La formación en la práctica

Los debates actuales en torno a la formación docente inicial suponen la revisión profunda de la epistemología de la relación teoría-práctica que fundamenta tanto las propuestas formativas como las experiencias concretas de aprendizaje profesional. Autores como Carr y Kemmis (1988), Schön (1992) y Perrenoud (2001) permiten advertir que esta relación suele entenderse desde una racionalidad técnica, aquella donde la práctica se convierte en el campo de aplicación de la teoría. Este fue el punto de vista clásico con el que se concibió durante mucho tiempo la

práctica de los profesores, y a partir del cual se delinearon las identidades docentes, como vimos en páginas anteriores. En oposición a esta concepción, los autores mencionados proponen la *racionalidad práctica*. Al respecto Venman (1984) expresa:

“Esperar que la práctica pueda ser deducida de la teoría, fundada y gobernada por ella, es una creencia equivocada. La teoría no puede proporcionar a los profesores sugerencias acerca de cómo actuar en situaciones específicas, la teoría tiene fundamentalmente una función crítica y reflexiva y es constructiva solo de manera limitada.” (Venman, 1984, citado en Montero, 2001, p. 61).

La teoría entonces se relaciona con la práctica ilustrando a los prácticos: aspira a profundizar sus puntos de vista y animar sus compromisos para que puedan ver más profundamente bajo la superficie de sus ideas y de sus acciones. Montero (2001) afirma que una concepción reflexiva de la formación del profesorado es el mejor camino para potenciar la relación entre teoría y práctica⁷. En este sentido, los conceptos de “conocimiento en acción”, “reflexión en la acción”, “reflexión sobre la acción” y “reflexión en relación con la acción” (Schön, 1983) pueden reconocerse como una epistemología de la práctica claramente constructivista donde se piensa el desarrollo profesional en contextos de incertidumbre, complejidad, singularidad y conflicto de valores (Montero, 2001, p. 17). Planteado de esta manera, los tres tipos de reflexión definidos por Schön constituyen los ingredientes del pensamiento práctico, y en ese sentido, una forma de racionalidad práctica que configura un marco epistémico alternativo, y la vez, integrador de la formación del profesorado, vitales para definir el aprendizaje profesional y la reconstrucción permanente de la práctica. Es justamente esta racionalidad la que se ha incorporado con fuerza en los planes de formación docente de los últimos años (Davini, 2015), aunque ello no garantiza que se superen otras tradiciones formativas en relación con las prácticas.

Perrenoud (2001) considera que, en un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o sobre la acción, sin por ello convertirse en un “practicante reflexivo”:

⁷ En este trabajo no abordaremos las características de la práctica reflexiva de quienes enseñan, aunque debemos mencionar que existe una variedad interesante de investigaciones acerca de los contenidos de la reflexión y los modos de acceso a estos, tales como Argyris y Schön (1974), quienes proponen un modelo teórico para comprender la práctica reflexiva sostenido en la conceptualización de “teorías de acción”; Schön (1987), quien distingue diferentes tiempos de la reflexión (“reflexión en la acción”, “reflexión sobre la acción” y “reflexión sobre la reflexión en la acción”); y Liston y Zeichner (1996), quienes afirman que una auténtica reflexión implica preguntarse por los valores y supuestos que guían la práctica y el contexto en que se desarrolla.

“Para dirigirse a una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus.” (p. 13).

Siguiendo los aportes del autor, la práctica reflexiva puede entrenarse de forma específica a través de la configuración de espacios que incluyan grupos de reflexión sobre situaciones-problema de la profesión, seminarios de análisis de las prácticas, talleres de escritura clínica, de estudios de caso, de historias de vida, y/o enseñanzas orientadas hacia la metodología de la observación o de la investigación. De esta manera nos aproximamos a la noción de dispositivos para la formación vinculados con la práctica reflexiva. Sin embargo, Perrenoud (2001) señala que, más allá de la variedad de dispositivos que se pongan en juego, la esencia de la postura reflexiva debería enraizar en un “procedimiento clínico global que afecte al conjunto del programa de formación” (p. 13).

Los dispositivos de formación

Lo expuesto en el punto anterior permite reconocer el valor de los dispositivos de formación para la construcción de conocimiento profesional a partir del análisis de las prácticas docentes. En nuestro trabajo recuperamos la definición de Souto (1999), quien entiende el dispositivo como un artificio instrumental compuesto por personas, una institución que convoca y reglas que aseguran y garantizan su funcionamiento. Como artificio conlleva un arreglo de tiempos y espacios, de agrupamientos, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación que, a diferencia del método o de la técnica, tiene un alto grado de flexibilidad. Concebirlo como una estrategia cambiante le confiere maleabilidad en relación con la situación concreta en la que se pone en práctica. De allí que no podemos pensar al dispositivo al margen de los contextos y escenarios donde se sitúa. Por estas razones, nunca es un artificio meramente técnico o aséptico. Siguiendo los planteos de Foucault (1977), el dispositivo se identifica con una red de relaciones de poder-saber, vinculado a la intencionalidad de provocar cambios en las relaciones sociales y en el conocimiento. Como expresión de poder, también genera condiciones para analizar los significados y las relaciones que en él se entretejen. Caporossi (2009) señala que se trata de un concepto potente para la formación y la investigación, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual.

Pensar los dispositivos implica además “cuestionar-nos acerca del lugar de lo grupal en las ideas y las prácticas actuales sobre educación y formación” (Souto, 2009). Lo grupal en el trabajo pedagógico suele entenderse como un conglomerado de individuos que comparten un aula, es decir, un colectivo donde se destacan los aspectos unificantes impuestos por la organización escolar. Considerar lo grupal como un enfoque de análisis de la realidad humana, como un nivel de análisis del aula y de la escuela y como un campo atravesado por múltiples inscripciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, históricas, institucionales, etc., permite comprender los significados y especificidades particulares que hacen posible las interacciones que tienen lugar dentro de cualquier dispositivo. Por todo ello, debemos considerar que el dispositivo constituye tanto un conjunto de actividades pedagógicas que se integran conformando un proyecto formativo, como un entramado de experiencias que generan una disposición o tendencia en los sujetos del proceso hacia la adopción de cierta perspectiva de la profesión. De todos modos, Camilloni (2009) nos explica que la pedagogía ha redefinido el concepto, a partir de la obra de Michel de Certeau, acentuando no tanto el papel de regulación y obligación que ejerce el dispositivo, sino “la apertura que este ofrece para el contacto y la participación, y su capacidad para conjugar clases variadas de experiencias” (p. 18). En línea con estos planteos, nuestra tesis no se centrará en reconocer los dispositivos desde sus aspectos instrumentales, sino en advertir las huellas que han dejado estos dispositivos en la concepción de identidad docente que vienen construyendo para sí los sujetos participantes.

Hasta aquí hemos presentado algunos conceptos clave vinculados con la formación docente inicial que dan cuenta de la complejidad del trayecto formativo y, a la vez, permiten interpretar la variedad de experiencias que colaboran en que los futuros profesores puedan comprenderse a sí mismos, a los otros y al campo de la profesión, atributos propios del sentimiento de identidad docente.

Capítulo 5: Metodología de Trabajo

Principios metodológicos

Nuestra investigación se sustenta en el paradigma de la investigación cualitativa, interpretativa y situada debido a que, según anticipa el título de la tesis, nos proponemos comprender los aportes de la formación docente inicial a la construcción de la identidad profesional, a partir de la visión de los y las estudiantes practicantes, residentes y profesores/as graduados/as del Instituto Superior Privado “Macedo Martínez”, en el marco del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. Por lo tanto, nos interesa especialmente “comprender el significado que la gente ha construido, es decir, cómo la gente da sentido a su mundo y las experiencias que tienen en el mundo” (Merriam, 2009, p. 13, citado en Bolívar, 2014). Coincidimos con Vasilachis (1993) en que el paradigma cualitativo-interpretativo tiene como supuesto básico la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. En este sentido, Jürgen Habermas (1987), uno de los representantes más importantes de la teoría social crítica, propone el concepto de “acción comunicativa” para referirse al entramado de interacciones lingüísticas, propias de la práctica comunicativa cotidiana de los sujetos, que tejen las estructuras sociales. Comprender la acción comunicativa es la base para emprender la crítica a la razón instrumental que privilegió la modernidad y acceder al potencial de saber que tienen los sujetos participantes para advertir los significados y significantes que le dan sentido a su acción⁸.

A su vez, Flick (2015) explica que la investigación cualitativa se caracteriza por utilizar el texto, en lugar de los números, como material empírico. Parte de la noción de que las realidades sometidas a estudio están construidas socialmente, expresadas en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que comunican los participantes. Las personas, las instituciones y las interacciones subjetivas están implicadas en la producción de las realidades en las que viven. Por ende, estas tareas de producción se basan en procesos de creación de significado. Las circunstancias vitales objetivas se vuelven relevantes para el mundo de la vida a través de los significados subjetivos que se les asignan. Para Denzin y Lincoln (2005) la investigación

⁸ Para Habermas (1987), comprender la acción comunicativa posibilita la reorientación del pensamiento hacia una situación comunicativa ideal que permita descubrir las propias formas de autoengaño, construir el consenso con los otros y asegurar una sociedad más democrática.

cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. Los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. Este enfoque habilita miradas sistemáticas y rigurosas que no buscan descubrir el valor de verdad sino comprender e interpretar las prácticas humanas desde las tramas de significado que las originan y contienen (Gadamer, 1992). El interés por los puntos de vista subjetivos es una perspectiva que toma de referencia las tradiciones del interaccionismo simbólico y la fenomenología (Flick, 2015). Los métodos cualitativos abarcan los estudios de caso, las historias de vida, las entrevistas semiestructuradas o narrativas, los textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales, que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, 2006). Los procedimientos interpretativos por excelencia requieren la codificación teórica y/o el análisis de contenido. De todas formas, debemos entender que la investigación cualitativa es más que el simple uso de un método u otro para responder a una pregunta de investigación. Para Flick (2015) se basa fundamentalmente en actitudes específicas de apertura hacia las personas y al objeto que se estudia, de flexibilidad al aproximarse al campo e introducirse en él, de comprensión de la estructura de una materia o un campo en lugar de proyectar una estructura sobre lo que se estudia.

Dentro de la perspectiva interpretativa o hermenéutica, la narrativa se erige como forma de acceso a los conocimientos de los participantes de las realidades en estudio y a la vez como productora de los mismos. “La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto” (Lodge, en McEwan y Egan, 1998, p. 10). Por su parte, Connelly y Clandinin (2000) sostienen que la narrativa constituye el análisis de las formas en que los seres humanos viven su mundo. En esta línea argumental, podemos considerar que nuestra investigación también se apoya en una perspectiva biográfico-narrativa. Bajo la denominación *investigación biográfico-narrativa*, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) designan un conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida. En definitiva, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La relevancia actual de esta forma de investigación en el campo de la educación se debe a que no sólo permite acceder a la dimensión emotiva de la experiencia, a su complejidad, sus

relaciones y singularidad, sino que también contribuye a rescatar al oficio de enseñar del anonimato y la impersonalidad, otorgándole visibilidad y sentido al trabajo cotidiano y la trayectoria de maestros y profesores. La apuesta por una perspectiva biográfico-narrativa supone un quiebre con los modos habituales de investigar y comprender lo social, concibiendo las generalizaciones acerca de la enseñanza como una “distorsión” de las historias reales de los profesores (Bolívar et al., 2001, p. 55). Esta metodología conlleva un proceso de colaboración que implica que los y las participantes cuenten sus historias en un proceso investigativo, destacando la importancia de una construcción mutua en las relaciones de investigación, que permita hacer emerger la subjetividad. La especificidad de la investigación narrativa reside entonces en el hecho de que implica un nuevo modo de relación entre el investigador y el tema/sujeto de investigación.

Desde un abordaje cualitativo, interpretativo, en este trabajo partimos del supuesto de que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, como un relato. Por esta razón, las identidades profesionales docentes pueden hacerse inteligibles a partir de los relatos que los sujetos docentes -en formación o en ejercicio- pueden narrar en función de sus contextos de participación.

Decisiones metodológicas

Como lo expresamos anteriormente, esta investigación se trata de un estudio eminentemente interpretativo que, a los fines de comprender los aportes de la formación inicial al proceso de construcción de la identidad profesional docente en estudiantes, residentes y profesores/as graduados/as del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, del Instituto Superior Privado Robustiano Macedo Martínez (Formosa capital), se apoya principalmente en fuentes narrativas, obtenidas a través del estudio de documentos, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas con intencionalidad narrativa. Es importante señalar que se fueron tomando decisiones a lo largo del proceso investigativo a partir de la inmersión en el campo, las características del objeto de estudio y la necesidad de adecuar el diseño a las condiciones institucionales encontradas durante el período comprendido entre el tercer trimestre del año 2022 y todo el año 2023. Seguidamente, fundamentamos y describimos brevemente las decisiones metodológicas de este trabajo.

Acerca del estudio de documentos

Valles Martínez (1999) denomina “documento” a todo tipo de material o registro cuya elaboración y supervivencia no ha estado presidida por los objetivos de la investigación. El análisis de documentos netamente cualitativos es una estrategia metodológica de obtención de información intangible, diferente a la observación, a la entrevista y a los relatos de vida, pero complementaria con éstas. MacDonald y Tipton (1993) ofrecen una definición más precisa de los materiales documentales señalando que son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto de la vida social. “Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social -los informes oficiales, por ejemplo- pero también los registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública” (MacDonald y Tipton, 1993, citado en Valles Martínez, 1999, p. 120). Estos autores diferencian a los documentos según su intencionalidad explícita o implícita de registrar o archivar aspectos del mundo social. Tanto los documentos escritos como los documentos visuales o audiovisuales pueden comunicarnos algo acerca de los valores, intereses y propósitos de aquellos que los produjeron.

En nuestra investigación se utilizaron tres tipos de documentos que enriquecieron los análisis e interpretaciones acerca del objeto de estudio: a) el *Informe acerca de la historia del Instituto Macedo Martínez*, elaborado por el Departamento de Investigación del mismo, que devuelve información acerca del contexto institucional; b) el *Plan de estudios del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática*, elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, que especifica los sentidos explícitos del proyecto curricular en el que se inscriben las experiencias que narran los y las participantes; y c) las *memorias del trayecto de Práctica Docente* que fueron elaboradas por residentes del cuarto año del Profesorado en años anteriores al periodo de investigación, archivados en la Biblioteca digital del Instituto, por considerarse una documentación valiosa que aporta elementos de análisis en relación con los aportes de la formación inicial a la construcción de la identidad docente. Los tipos de documento a y b serán considerados en el siguiente capítulo “Contexto de la investigación” a los fines de describir y caracterizar el contexto institucional. En el capítulo “Análisis del material empírico” nos ocuparemos exclusivamente de analizar las memorias del trayecto de Práctica Docente que fueron recuperadas de la Biblioteca digital del Instituto.

Acerca de las entrevistas de grupo focal

Valles Martínez (1999) propone denominar a esta técnica como “grupos de discusión” para enfatizar el uso que se hace de la misma dentro del campo de la investigación sociológica. Originada en el seno de las investigaciones de mercado como “entrevista de grupo focal” o “focus group”, con la finalidad de conocer los intereses de un grupo de consumidores, el autor señala que, lejos de su sentido pragmático en el marketing, el valor de esta técnica reside en su capacidad para acceder a las representaciones, valores, formaciones imaginarias o afectivas dominantes en un determinado grupo de personas. Además, expresa que si bien hay distancias contextuales entre el grupo de discusión en psicoterapia y en la investigación social, hay que atender a la potencialidad que tienen ambos procedimientos para poner en relación a cada uno los participantes y el moderador o los investigadores en el intercambio de significados. Por su parte, Gurdíán Fernández (2007) define el grupo focal como una modalidad de los grupos de discusión que se caracteriza por focalizar su atención en un tema específico de la investigación que se desprende del tema central. Es de “discusión” porque realiza su trabajo de exploración mediante la interacción discursiva y la comparación o contraste de las opiniones de los miembros del grupo. Su fundamentación epistemológica radica en el principio de complementariedad que “subraya la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva o punto de vista, con un solo enfoque o abordaje” (Gurdíán Fernández, 2007, p. 214). Esto significa que la descripción más rica de una realidad humana se logra al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, dimensiones, abordajes, enfoques. En líneas generales, el grupo focal es una técnica estimulante y provocativa, ya que la presencia del grupo facilita la expresividad espontánea de los sujetos. De hecho, una de sus principales ventajas consiste en que los participantes se sienten más a gusto en este tipo de interacción grupal empática que en las entrevistas individuales.

En esta investigación, la entrevista de grupo focal fue una de las primeras técnicas de exploración aplicadas, con la participación de estudiantes del segundo y tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, a causa de que durante el período en que se desarrolló la indagación no hubo primer año en curso. Tal entrevista se realizó en fechas acordadas con el Instituto formador y los participantes durante los meses de agosto y septiembre de 2023. Se centró en poner en discusión los aspectos de la formación inicial que los estudiantes consideran aportes a la construcción de la identidad docente, con el objetivo primordial de responder a la pregunta referida a dispositivos, actores institucionales y

experiencias de la formación inicial que contribuyen a esta construcción antes de llegar a la etapa de Residencia del cuarto año.

Acerca de las entrevistas con intencionalidad narrativa

Bolívar et al. (2001) señalan que la entrevista -en sus diversas variantes y posibles formatos- es la base de la investigación biográfico-narrativa. Se pueden emplear otras técnicas cualitativas para la recolección de datos, pero todas serán complementarias a la propia entrevista. Empero, la entrevista narrativa no es sólo un instrumento de recogida de información; mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto. Se trataría de una entrevista “co-estructurada” por el entrevistador y el entrevistado, ya que ambos participantes se encuentran situados en un plano simétrico en el diálogo. En el fondo, el entrevistado va componiendo el significado de su vida o sus experiencias junto con el entrevistador.

Junto con las técnicas cualitativas de estudio de documentos para el análisis de memorias de práctica elaborados por residentes del Profesorado en Matemática entre los años 2015 y 2019 y las entrevistas de grupo focal con estudiantes del segundo y tercer años en 2023, se utilizaron las entrevistas narrativas con profesores/as graduados/as. Tales entrevistas plantearon una situación dialógica en la que se recuperó el curso de sus experiencias en la formación inicial, más específicamente durante el cursado del trayecto de Práctica Docente, alrededor de algunas dimensiones orientadas a evocar escenarios, sujetos, circunstancias y valoraciones. Producto de esta interacción se obtuvo un relato “autobiográfico” que, posteriormente, fue sometido a análisis.

Es necesario señalar que, originariamente, el proyecto de tesis contemplaba la entrevista con residentes del cuarto año, pero al momento de realizar el Trabajo de campo, el Instituto Macedo Martínez ya no contaba con el cursado del espacio “Práctica Docente IV y Residencia”, correspondiente al cuarto año, razón por la cual se tomó la decisión de reorientar la indagación hacia cinco profesores/as graduados/as, cuatro mujeres (una graduada en el año 2016, otra en 2017 y dos en 2021) y un varón (graduado en 2022), quienes, como resultado de una convocatoria más amplia que buscó a los autores de las memorias del trayecto de Práctica, mostraron predisposición en participar de la investigación. Además, para el caso de tres docentes, habían cursado la última cohorte de “Práctica Docente IV y Residencia” durante los

Ciclos Lectivos 2021 y 2022. En las páginas dedicadas al análisis del material empírico se ofrecerán más precisiones en torno al diseño y/o aplicación de las entrevistas narrativas y de grupo focal.

La lógica del muestreo en esta investigación

En la investigación cualitativa el muestreo no se refiere a la búsqueda de representatividad estadística, sino a la selección de materiales y casos considerados relevantes en términos conceptuales. Flick (2015) explica que el muestreo teórico se concibe como “una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (p. 47). Por esta razón, el autor menciona que las propuestas para el muestreo cualitativo giran en torno a un concepto de propósito. En nuestra tesis, el muestreo se sostiene alrededor de tres criterios teóricos, a saber:

1. *La relevancia del fenómeno en estudio* (Flick, 2015): los y las participantes de esta investigación constituyen, en términos propuestos por Plummer (1983), “personas comunes”, es decir, personas cuyas voces deseamos oír y rescatar porque representan la experiencia subjetiva de construcción de una identidad profesional en el marco de una experiencia institucional y colectiva como lo es la formación docente inicial.
2. *La variación máxima* (Patton, 2002): para el caso de los relatos de residentes acerca de sus experiencias de práctica, se tomaron aquellos relatos que resultaron lo más diferentes posibles, ya sea en función de las anécdotas comentadas, el nivel de detalle en la descripción de acontecimientos de la práctica y/o las metáforas o conceptualizaciones utilizadas para referirse a los aportes de la formación inicial en relación con la construcción de la propia identidad profesional docente. De esta manera, de la variedad de ejemplares disponibles al principio del estudio, se tomaron un total de veinte relatos que se adjuntan en los Anexos.
3. *La conveniencia* (Patton, 2002): se refiere a la selección de los casos que son de más fácil acceso bajo ciertas condiciones o limitaciones planteadas a la investigación. En nuestra tesis, debido al problema de no contar con cursantes de “Práctica Docente IV y Residencia” en el momento en que se inició la puesta en marcha de entrevistas

narrativas, hemos decidido dirigir el muestreo a cinco profesores de Matemática ya graduados. Para la elección de estos profesores se consideró aquellos que se habían graduado en las últimas cohortes de Residencia (años 2021 y 2022) y otros que pertenecieron al grupo de residentes de quienes se tomaron sus relatos para el estudio de documentos.

Capítulo 6: Contexto de la investigación

La formación docente en Formosa entre 1960 y 1980

A principios de la década de 1960, según el historiador Hugo Humberto Beck (2005), en la ciudad de Formosa funcionaban dos establecimientos de formación docente pertenecientes al Consejo Nacional de Educación: la Escuela Normal de Maestros y el Colegio Privado Incorporado “Santa Isabel”.

El primer antecedente en la formación del profesorado para el nivel medio lo constituye la creación del Instituto Universitario de Formosa el 26 de marzo de 1971, dependiente de la Universidad Nacional del Nordeste. Este instituto se organizó académica y administrativamente para dictar a término entre 1971 y 1974 las carreras de Historia, Geografía, Letras y Ciencias de la Educación en la ciudad de Formosa. Caballero de Helguero (2018) afirma que la creación de los profesorados a término buscaba satisfacer una demanda social vinculada con la formación docente superior y disciplinar en instituciones educativas formoseñas, pero también, atender a la aspiración de formación universitaria de la población juvenil formoseña al concluir sus estudios secundarios. Entre los años 1976 y 1984, coincidente con el periodo de la dictadura militar, se produce un paréntesis en el dictado de carreras docentes desde el Instituto Universitario, para comenzar a funcionar nuevamente cuando se reactivó en 1984.

En este contexto, la provincia de Formosa participó de una transformación educativa evidenciada en la publicación del Decreto 1008/75, mediante el cual la Subsecretaría de Educación y Cultura de la Provincia de Formosa aprobó la organización administrativa y académica de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)⁹. Surgen así los primeros institutos terciarios de la mano de una clara intencionalidad política: iniciar la federalización del sistema educativo argentino consistente en traspasar las escuelas primarias nacionales a las jurisdicciones provinciales. Por esta razón, comenzó a redefinirse la formación docente que hasta entonces estuvo en manos del Ministerio de Educación de la Nación. En el marco del mencionado Decreto 1008/75 se creó en la ciudad de Formosa, por Decreto 505/78, el Instituto

⁹ Datos proporcionados por la página web del Instituto Superior de Formación Docente “Félix Atilio Cabrera”: <https://isfdcytcabrera-for.infed.edu.ar/sitio/historia/>

Superior de Formación Docente, cuyas primeras carreras de profesorado fueron los de Enseñanza Primaria y el de Educación Física para el nivel primario.

En dicho escenario de cambios, tiene lugar la fundación del Instituto Superior del Profesorado “Robustiano Macedo Martínez” en los primeros años de la década del 80, con el propósito de instalar en la provincia de Formosa otra institución que encarne la formación del profesorado de nivel medio, contribuyendo así a la expansión del sistema educativo provincial.

Historia del Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez”¹⁰

Fundación del Instituto Superior del Profesorado Robustiano Macedo Martínez y primeros años: 1981-1990

En la década del 80, la Sociedad Protectora de la Educación “Carlos Cleto Castañeda” se propuso fundar en la ciudad de Formosa una universidad privada. Como parte de esta iniciativa, el presidente de la entidad, el antropólogo Jorge Gustavo Bouchérié, se entrevistó con el entonces ministro de Educación de la Nación, quien lo alentó a crear un establecimiento de educación terciaria. Para tal fin, la Comisión Directiva de la Sociedad Castañeda firmó un convenio con el Gobierno Provincial, a cargo del Gral. Juan Carlos Colombo, quien se comprometió a financiar la sede educativa, que fue construida en tiempo récord sobre la calle Rivadavia 958. En concepto de pago, la Sociedad Castañeda debía ceder al Estado el nuevo edificio por un lapso de diez años, y recibir a cambio un subsidio. La Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada envió un inspector para supervisar la estructura edilicia, autorizando luego su funcionamiento. El 20 de abril de 1981 se fundó formalmente el Instituto Privado Superior del Profesorado, ubicándose en la calle José María Uriburu 241 y quedando incorporado a la Enseñanza Oficial por Disposición de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada N° 1392, del 7 de diciembre de 1981. Algunos de sus objetivos fundacionales fueron:

- Servir a la comunidad por medio de la educación, contribuyendo a la formación de recursos humanos idóneos.

¹⁰ Para caracterizar el contexto institucional se recurrió al estudio de dos documentos: 1) Informe histórico del Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez” y 2) Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática; y a la realización de una entrevista semiestructurada a la Regente de la institución.

- Integrar las sociedades de menores recursos, con aquellas de más posibilidades en busca de la equidad en todos los aspectos, que es una preocupación universal del momento.
- Capacitar suficientemente al individuo para encarar los difíciles problemas que crea la tecnificación de la lucha por la vida, teniendo como única previsión la educación y de ella en especial la enseñanza y de aquí: el Profesor.
- Otorgar a la Provincia de Formosa sus propios profesores y profesionales que puedan a su vez brindarse con cariño a su tierra natal que le da tanto y que tanto necesita.
- Abarcar una formación idónea que le permita a todos los jóvenes por igual integrarse al quehacer provincial, regional y nacional.

Entre estas finalidades pueden observarse aquellas que apuntaban al fortalecimiento de dispositivos identitarios locales, pero con miras al desarrollo regional dentro del conjunto nacional. La Superintendencia Nacional de Educación Privada autorizó la matriculación de estudiantes desde el 11 de febrero de 1981. Con este aval, el 1 de abril de 1981 se iniciaron las clases con las aperturas del primer año del “Profesorado en Historia” y del primer año del “Profesorado en Geografía”. Ambas carreras contaban con una duración de cuatro años y los estudiantes al finalizar recibían el título de Profesores de Nivel Terciario No Universitario. Cabe señalar que la Comisión Directiva de la Sociedad Castañeda decidió otorgar becas completas o medias becas a la mayoría de los estudiantes dada su situación económica, pudiendo renovarlas al año siguiente de acuerdo con los logros académicos.

A partir de 1982, el Instituto comenzó a dictar una carrera inédita en toda la provincia, se trató de “Analista en Computación Administrativa”, con una duración de tres años y un título intermedio de “Técnico Superior en Estadística de Empresas”. De esta forma, el Instituto se caracterizaría en el medio local por brindar una oferta académica tanto en formación del profesorado como en formación técnica, constituyéndose en un rasgo identitario particular.

En el año 1984 se sucedieron una serie de conflictos entre la entidad propietaria y las autoridades del Instituto, los docentes y los estudiantes, debido a la falta de pago de sueldos y el riesgo de continuidad de las carreras y la incorporación a la Enseñanza Oficial. El retorno democrático avivó la participación del claustro estudiantil y de un sector de los profesores de las carreras, para emprender las luchas que colaborarían en la resolución de esta crisis. Finalmente, en el mes de abril de 1985, el Instituto Macedo Martínez normalizó su

funcionamiento académico bajo la dirección de nuevas autoridades y ratificó su incorporación a la Enseñanza Oficial.

El 27 de julio de 1985, veintidós estudiantes de la “Tecnicatura Superior en Estadísticas de la Empresa”, veintiuno del “Profesorado en Historia”, catorce del “Profesorado en Geografía” y nueve de “Analistas en Computación Administrativa” culminaron sus estudios. El informe histórico del Departamento de Investigación del Instituto, realizado en 2011, expone:

“... el Instituto “Macedo Martínez” fue el primer establecimiento de Formosa del que egresaba un grupo tan numeroso de profesionales, algo que no había logrado ni la propia UNNE, convirtiéndose además en pionera de la enseñanza de computación, al posibilitar prácticas en el Centro de Cómputos del Gobierno, gracias a un convenio con la Provincia”. (p. 16)

En el ciclo lectivo 1987, el Instituto abrió la carrera “Profesorado en Ciencias de la Educación, con Orientación en Psicología Educacional”, que convocó especialmente a docentes de Nivel Primario que buscaban movilidad dentro de los niveles del Sistema Educativo. Al término de ese año y también de 1988, recibieron sus títulos graduados de todas las carreras, fundamentalmente de los Profesorados en Geografía e Historia.

Desde sus orígenes, el Instituto posibilitó la formación de estudiantes provenientes de diferentes localidades de la provincia tales como Clorinda, Ibarreta, Palo Santo, Pirané, Tres Lagunas, Las Lomitas, Comandante Fontana, Laguna Blanca, El Espinillo, El Colorado, General Güemes, Ingeniero Juárez y San Martín 2; y hasta de ciudades de provincias vecinas como Resistencia, Corrientes y Misiones. Para el año 1990, el Instituto había marcado una fuerte presencia como institución formativa dentro de la comunidad formoseña, ganando un lugar de reconocida impronta sociocultural en el ámbito educativo local (Caballero de Helguero, 2018).

Etapas de cambios y nuevas carreras

La década del 90 fue una etapa de profundos cambios en el Sistema Educativo provincial y nacional. Ya desde 1991, el Instituto Macedo Martínez se propuso ampliar las ofertas académicas, por lo que dio apertura a la carrera “Técnico Superior en Comunicación Social”. Para el año 1993, impulsado por la gestión de la Profesora en Historia María Alicia Alesi al

frente de la Sociedad Castañeda, se promovió la proyección de nuevas carreras y el desarrollo de acciones en materia de investigación, capacitación y extensión.

Las reformas educativas de los años 90 trajeron aparejadas acciones de perfeccionamiento docente y extensión comunitaria, por lo que desde el Instituto se realizaron capacitaciones abiertas a la comunidad a cargo de diferentes profesionales técnicos y de la educación. En el año 1995 se comenzó a dictar la carrera “Secretariado Ejecutivo”, primer plan de estudios elaborado en el Instituto. Durante el año 1998, se abrirían las carreras “Analista en Sistemas de Información”, “Profesorado en Tecnología Informática” y “Profesorado en Filosofía”, reformulándose también el plan de estudios de la “Tecnicatura Superior en Comunicación Social”.

En el año 2000 comienza el dictado del “Profesorado en Tecnología para EGB 3 y Polimodal”, acorde con los requerimientos del curriculum de la nueva estructura académica del Sistema Educativo Argentino. En el año 2001 se dio apertura además a la “Tecnicatura Superior en Marketing”, le siguió la carrera de “Operador en Psicología Social” en 2004, y “Bibliotecología” y “Secretariado Ejecutivo Gerencial” en 2005. De esta manera, el Instituto Macedo fue renovando sus ofertas académicas, orientándose cada vez más hacia las carreras de formación técnica. Esto se debió a que, durante este período, los planes de estudio de formación docente fueron propuestos “a término” según decisión del Sistema Educativo Provincial. Al respecto, la actual regente del Instituto Macedo Martínez comenta:

“Hasta el año 2010 los institutos elaboraban sus propios diseños de carrera. Entonces, había carreras que se prolongaban en el tiempo porque había demanda de estudiantes. Cuando empieza a bajar la demanda, se proponen otras carreras. Es así como surgen las tecnicaturas en Comunicación, Marketing, Recursos Humanos, pero que van a depender siempre de que exista una demanda, porque al ser nosotros un instituto privado, necesitamos que haya matrícula para poder abrir las carreras. En el caso de los profesorados también se dependía mucho de las propuestas de la jurisdicción provincial. Porque si bien somos privados, en realidad, somos un instituto estatal de gestión privada. Por ejemplo, si en Formosa Capital hay cinco institutos, tanto públicos como privados, lo que hacía el Ministerio [de Educación] es que los institutos no dicten las mismas carreras, sino diversificar esas carreras. Lo mismo se hacía en el interior

provincial, por zonas. Entonces la formación docente se diversificaba.” (*Regente Prof. Adriana Tiplisky*).¹¹

La Regente expresa que el surgimiento de carreras técnicas en el Instituto se vio favorecido por una definición no sólo jurisdiccional, sino también nacional, que consistía en ir reduciendo las ofertas de carreras docentes. En esto, afirma, tuvo mucho que ver el cambio estructural del nivel medio en los años 90, que “no iba muy articulado con la formación docente”.

Consolidación de la institución: 2006 a 2011

Según expone el informe histórico del Departamento de Investigación del Instituto, “el año 2006 señala una nueva etapa en la historia de la institución” (p. 26). Esto se debe a la asunción de nuevas autoridades académicas y a la consolidación de los diferentes departamentos en que se organizan las funciones del Instituto hasta la fecha, a saber:

- Departamento de Capacitación y Extensión.
- Departamento de Investigación.
- Departamentos por carreras: Analista en sistemas de Información, Secretariado Ejecutivo Gerencial, Profesorado en Tecnología.
- Gabinete Psicopedagógico.

La consolidación de los Departamentos de Capacitación, Extensión e Investigación dio lugar a que se continúen desarrollando actividades de formación docente continua y de capacitación para profesionales técnicos, con profesores invitados, destacados por su trayectoria en la región, a cargo de las disertaciones o cursos de formación. En el año 2007 el “Profesorado en Tecnología para EGB 3 y Polimodal” actualizó su plan de estudios y pasó a denominarse “Profesorado de Educación Secundaria en Tecnología”, teniendo continuidad hasta el año 2010, con proyección de egresados hasta el año 2014. En el año 2009 se puso en funcionamiento la página web del instituto, diseñada por el Lic. Marcelo Toledo¹².

¹¹ La Regente del Instituto Superior Privado Macedo Martínez es la Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación Adriana Tiplisky. Tiene 34 años de antigüedad en la docencia. Ingresó al Instituto Superior Robustiano Macedo Martínez en el mes de marzo de 1998 como profesora en asignaturas de la formación general de los profesorados. Actualmente se desempeña como Regente desde el año 2009. Colaboró con el desarrollo de esta tesis brindando acceso a información valiosa de la institución.

¹² Página web del Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez” disponible en www.macedomartinez.com.ar.

En el mes de noviembre de 2009, la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Formosa informó al Equipo de Conducción la posibilidad de ofertar carreras de Nivel Superior que se dictaban en otras localidades de la provincia. De esta manera, luego de un análisis de planes de estudios y necesidades del contexto, se decidió poner en marcha el “Profesorado de Educación Secundaria en Matemática”. Por tal motivo, se convocó a la integración de una comisión de trabajo conformada por docentes de la institución para realizar las adecuaciones pertinentes al plan de estudios vigente y presentarlo como una nueva oferta educativa durante el año 2010. Dicha comisión estuvo integrada por los profesores Luis Caballero, José Rafaniello, Emir Yanacón y la regente Prof. Adriana Tiplisky. Este profesorado se iniciaría recién en el ciclo lectivo 2011, luego de los avales ministeriales correspondientes. Según relata la profesora Tiplisky, la opción de dictar el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática no se debió solamente a que se trataba de un área de vacancia en la Ciudad de Formosa¹³, sino que también había un reconocimiento de las condiciones institucionales que hacían posible el dictado de la carrera, entre ellas la disponibilidad de aulas, laboratorios, computadoras en red, internet y un plantel docente preparado en la disciplina. “Siempre el Instituto trató de elegir sus carreras, de hacer los planes cuando los hacíamos nosotros, o de solicitar las carreras cuando se elaboraron los diseños jurisdiccionales, teniendo en cuenta las condiciones de la Institución”, afirma.

Cabe señalar que, durante el año 2010, se diseñó e implementó el campus virtual de la institución bajo el Sistema Moodle, con el fin de hacer posible el desarrollo de cursos de educación a distancia (E-Learning). Originalmente, esta plataforma de aprendizaje estaba destinada a la capacitación y actualización permanente del personal docente y administrativo del Instituto, así como a los profesionales egresados del Macedo Martínez o de otros ámbitos de la comunidad formoseña. Sin embargo, comenzó a utilizarse como modo de expandir el trabajo áulico presencial de las distintas carreras dictadas.

Fortalecimiento de la formación docente y técnica: 2012 a 2022

A partir del año 2012, el Instituto fue consolidando una oferta académica variada entre carreras de formación técnica y profesorados para la Educación Secundaria. Entre los años 2014 y 2019 se modificaron los planes de estudio de las carreras técnicas vinculadas con la informática,

¹³ Desde el año 1988 el Profesorado en Matemática se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa. Hasta el año 2011, los ISFD de la ciudad de Formosa sólo ofrecían carreras docentes de nivel medio que no formaran parte de las ofertas académicas de esta Facultad.

dando lugar a nuevas especialidades conforme a los avances en materia de tecnologías de la información y la comunicación: “Tecnicatura Superior en Administración de Sistemas y Redes” (2014-2016) y “Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software” (2019). Coincidente con el cierre del dictado del “Profesorado de Educación Secundaria en Tecnología”, se dio apertura al “Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura” en el ciclo lectivo 2016, carrera que continuó abriendo cohortes hasta el año 2019. Recién en marzo de 2021, con la Resolución del Min. de Cultura y Educación N° 3294/20 “Mapa de Ofertas Académicas de la Provincia de Formosa” se iniciaron nuevas cohortes de este profesorado. Por su parte, desde el año 2011 y hasta el año 2017 se abrieron nuevas cohortes del “Profesorado de Educación Secundaria en Matemática”. Por motivos de actualización del plan de estudios a nivel provincial y la decisión de ir alternando la oferta de carreras docentes en toda la provincia, el Instituto no matriculó nuevos estudiantes hasta el mes de marzo de 2021, mes en que por la Res. MCyE N° 3294/20 se inició una nueva cohorte.

Durante la Pandemia del COVID-19, el Macedo Martínez afrontó la situación de aislamiento/distanciamiento social a través de la plataforma de aulas virtuales creada en Moodle, la cual ya venía utilizándose como espacio adicional de consultas y acompañamiento pedagógico. En lo relativo al desarrollo de la Práctica Docente de los profesorados, las experiencias de formación se adaptaron a los modos en que las escuelas secundarias receptoras gestionaban la continuidad pedagógica de sus alumnos (campus virtuales, salas de videoconferencia como Meet o Zoom, grupos de whatsapp, etc.). En 2022 también se inscribieron nuevos estudiantes para el Profesorado en Matemática. Sobre este rasgo identitario del instituto de abrir y cerrar profesorados en forma intermitente, la Regente nos comenta:

“Cada 4 años se revisan los diseños curriculares y se modifican. En 4 años, cuando vos estás evaluando una carrera ya tenés que cambiar de diseño. Entonces los cambios de diseño no son cambios profundos, porque realmente 4 años no alcanza para hacer una buena evaluación de ese diseño, ya que tenés una sola promoción. Sí, obviamente lo que se va haciendo de un año a otro son las revisiones al interior de cada uno de los espacios curriculares, se van seleccionando mejor los contenidos dentro de lo que son los contenidos básicos que te propone un diseño, se va articulando mejor entre espacios... Pero a nivel de diseño jurisdiccional, 4 años no es nada”.
(Regente Prof. Adriana Tiplisky).

La Regente del Instituto señala que la decisión jurisdiccional de carreras a término y cambios de diseños curriculares termina por afectar la continuidad y consolidación del plantel docente. Cuando una carrera no ingresa en el mapa de ofertas de la Provincia significa que no se va a dictar, por lo que es habitual que el docente migre del instituto superior hacia donde le surgen horas cátedra, sobre todo en el Nivel Secundario. “Actualmente trabajar en el Nivel Superior es muy inestable, entonces la búsqueda de estabilidad laboral hace que el docente no se quede en el instituto”.

En el presente, el Instituto Macedo Martínez está ubicado en un edificio escolar de la calle España N° 780, llevando adelante el dictado de dos carreras técnicas: “Tecnatura en Administración de Sistemas y Redes” y “Tecnatura en Desarrollador de Software”; y dos profesorados: “Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura” y “Profesorado de Educación Secundaria en Matemática”. Cabe mencionar que el plan de estudios vigente del “Profesorado de Educación Secundaria en Matemática” está aprobado por Res. MCyE. N° 2999/18.

Análisis del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática

En páginas anteriores, se indicó que el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática se dicta en el Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez” desde el año 2011. A partir de ese año y hasta el presente, el plan de estudios de la carrera ha variado en la denominación y carga horaria de algunas asignaturas, conforme las revisiones y readecuaciones que promovió la Dirección de Educación Superior de la provincia de Formosa, en consonancia con regulaciones establecidas a nivel nacional.

Para el momento en que se realiza esta tesis, se encuentra en vigencia la Resolución 2999 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, correspondiente al 28 de mayo de 2018, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática y autoriza su dictado en los institutos superiores de la provincia. En adelante emplearemos la denominación “diseño curricular” -definida por el Sistema Educativo- como sinónimo de “plan de estudios”.

El documento del Diseño Curricular del Profesorado consta de 124 páginas, cuyo contenido se organiza en diez secciones:

1. Descripción;
2. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente;
3. Fundamentación de la Propuesta Curricular;
4. Finalidades Formativas de la Carrera;
5. Perfil del/la Egresado/a;
6. Organización Curricular;
7. Definición y Caracterización de los Campos de Formación y sus Relaciones;
8. Unidades Curriculares: Campo de la Formación General;
9. Unidades Curriculares: Campo de la Formación Específica;
10. Unidades Curriculares: Campo de la Práctica Profesional Docente.

Se propone un total de 34 unidades curriculares, con 2.688 horas reloj, equivalentes a 4.032 horas cátedra, durante un período de 4 años de cursado.

En sus primeras páginas, el diseño expone los lineamientos de la política educativa nacional y provincial para la formación docente que se constituyen en el marco regulatorio por excelencia. Se mencionan la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, las resoluciones del CFE 24/07, 74/08 y 83/09, la Ley de Educación de la Provincia de Formosa N° 1613 y la resolución 314/12. Esta última resolución provincial toma especial relevancia porque se la considera el marco orientativo fundamental para las prácticas docentes, el desarrollo curricular, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

El documento explicita que la Dirección de Educación Superior, perteneciente al Ministerio de Cultura y Educación de la provincia, se constituye en el organismo legitimado para establecer las prioridades educativas del nivel superior en Formosa. De esta manera, tiene la facultad de decidir la apertura de carreras de formación docente en relación con el planteamiento del “mapa de ofertas de las instituciones de formación” (p. 11). En este sentido, se enuncian como criterios para la definición de nuevas ofertas la trayectoria de las instituciones, los recursos humanos y materiales, el área/zona de influencia y las demandas en materia educativa de la comunidad. En relación con el mapa de ofertas, la Regente del Instituto Superior Privado Macedo Martínez expresó:

“...alrededor de los años 2016 o 2017, la provincia empieza a organizar las ofertas de carreras docentes y técnicas de los institutos con la resolución del mapa de ofertas, a través de Planeamiento Educativo. Antes de que se publique dicho mapa, las instituciones solicitan qué carrera quieren dictar, pero Planeamiento Educativo, junto con la Dirección de Educación Superior, terminan de definir a qué instituto le van a otorgar el dictado de ciertas carreras, considerando las condiciones institucionales, entre ellas recursos y plantel docente”. (*Regente Prof. Adriana Tiplisky*).

Esto da cuenta de la fuerte presencia del Sistema Educativo Provincial en la definición anual de las ofertas académicas de cada instituto, sea público o de gestión privada. En páginas anteriores señalamos la incidencia de estas decisiones en la dinámica institucional.

Fundamentos de la propuesta curricular

El Diseño Curricular expone que la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación es un “rasgo de identidad” del sistema formador. La docencia se concibe como una “profesión institucionalizada o estatizada” que tiene un carácter doblemente público: el carácter público del sistema formador que especifica las capacidades requeridas para enseñar en cada una de las áreas, niveles y modalidades específicas, y el carácter público de las instituciones escolares. Por esta razón, las políticas educativas nacionales y provinciales direccionan la tarea del sistema formador y delegan en los institutos superiores de formación docente la función indispensable de implementar las regulaciones pertinentes a la formación de los recursos humanos del sistema educativo. Sobre la propuesta curricular, el documento afirma:

“El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática responde a la necesidad de ofrecer directrices generales, reunidas en un conjunto articulado de conceptos, principios y criterios de organización curricular. Constituye un marco referencial que orienta el desarrollo curricular para los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Formosa, a cargo de dicha formación”. (p. 12)

La inclusión de las TIC en el desarrollo curricular y en las prácticas formativas tiene especial énfasis en esta propuesta, ya que se las considera una “oportunidad de innovación en la práctica docente”. En este sentido, se explicita un posicionamiento “socio-constructivista de la

enseñanza y el aprendizaje” (p. 13) donde las TIC son vistas como herramientas que pueden enriquecer las actividades de formación, promover la alfabetización digital y el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y en la sociedad del futuro.

Finalidades formativas de la carrera y perfil del egresado

El Diseño Curricular plantea como objetivo principal del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática la formación de docentes “capaces de integrar los conocimientos del área de Matemática con un enfoque contemporáneo, adaptado a las realidades socioculturales” (p. 13). El egresado del profesorado debe estar en condiciones de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza que atiendan tanto a las necesidades de aprendizaje como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que conforman la realidad provincial:

“Se aspira a formar un docente en Matemática para la educación secundaria que sea a la vez persona comprometida con la disciplina y su enseñanza, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, promotor del respeto a la vida y a la ley en una sociedad democrática y que desde una comprensión real de la disciplina, logre contribuir a formar ciudadanos científicamente alfabetizados”. (p. 14)

Más adelante señala que el logro de estos propósitos implica una “nueva metodología de la enseñanza”, un tratamiento distinto de los contenidos y el desarrollo de nuevas formas de evaluar. Según define el documento, esta metodología “privilegia la participación activa del estudiante, la diversificación de los métodos de evaluación, el carácter formativo de la Matemática y la continuidad en la formación científica” (p. 14).

En consonancia con estos planteos, se menciona la necesidad de formar docentes de Matemática para la educación secundaria obligatoria que desafíen el carácter selectivo que caracterizó históricamente al nivel y promuevan procesos de inclusión social a través del conocimiento y la transmisión de saberes socialmente relevantes y valiosos (p. 15).

Respecto del *perfil profesional*, se enuncian capacidades generales y específicas acordadas de manera federal¹⁴. Estas capacidades refieren a un conjunto de recursos cognitivos y

¹⁴ Res CFE N° 337/18: Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

disposiciones que posibilitan “el uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades propias del desempeño profesional” (p. 16). Ellas son:

- i. Dominar los saberes a enseñar.
- ii. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.
- iii. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.
- iv. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.
- v. Intervenir en el escenario institucional y comunitario.
- vi. Comprometerse con el propio proceso formativo.

En la formación en capacidades se distinguen dos aspectos importantes:

1. Saber transmitir los conocimientos y actitudes adquiridos a fin de ponerlos en práctica en momentos y situaciones oportunas y poder transferirlos a situaciones nuevas.
2. Saber integrar los diversos conocimientos, habilidades y actitudes heterogéneas y múltiples que puedan haberse adquirido; seleccionarlos, organizarlos e integrarlos de manera efectiva para solucionar problemas de la práctica profesional o poder elaborar proyectos para desarrollar en ella.

En síntesis, lo expuesto hasta aquí supone que los futuros graduados deben estar capacitados tanto para identificar y resolver situaciones complejas, emergentes de la práctica profesional, como para tomar decisiones y planificar acciones de acuerdo con las características del aula y la institución. No obstante, los enunciados del perfil profesional dejan entrever que la toma de decisiones a partir de la práctica pareciera estar más sustentada en cuestiones instrumentales que en procesos de análisis y reflexión crítica sobre los contextos y la propia práctica.

La organización del currículo de formación

El Diseño Curricular se organiza alrededor de tres campos de formación, que se deben articular y complementar entre sí. Ellos son:

1. *Campo de la formación general*: correspondiente a asignaturas que brindan una visión amplia del sistema educativo en su conjunto: Ejemplos: Lectura y Escritura Académica; Pedagogía; Didáctica General; Filosofía; Enseñar y Aprender con TIC; Ética y

Ciudadanía; Análisis de la Realidad Sociocultural de Formosa; Historia y Política de la Educación Argentina, entre otras.

2. *Campo de la formación de la práctica profesional*: destinada a la inmersión progresiva de los estudiantes en los contextos educativos a los fines de desarrollar capacidades para el desempeño profesional. Se corresponde con los talleres de Práctica Docente desde primer a cuarto año. El cuarto año se centra en la Residencia Docente.
3. *Campo de la formación específica*: constituido por unidades curriculares dirigidas al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza. También se incluyen conocimientos acerca de las características de los sujetos del nivel secundario. Ejemplos: Geometría I; Álgebra I; Análisis Matemático I y II; Sujeto de la Educación Secundaria; Didáctica de la Matemática I, II y III; Física; Probabilidad y Estadística, entre otras.

Cabe señalar que el diseño especifica la diferenciación de tres formatos de enseñanza para las unidades curriculares: asignatura, seminario y taller. Cada unidad curricular se corresponde con alguno de estos formatos. Por ejemplo, los espacios del trayecto de Práctica Docente son talleres, mientras que varias materias disciplinares son asignaturas. Desde el punto de vista pedagógico, estos formatos se distinguen en relación con las modalidades de aproximación a los objetos de conocimiento y las estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación.

El resto del documento se dedica íntegramente a la definición de finalidades formativas, contenidos mínimos, orientaciones para la enseñanza y bibliografía para cada una de las 34 unidades curriculares. Además, se dedican varias páginas al enunciado de contenidos de cada una de las unidades curriculares que pueden articularse con contenidos del campo de formación en la Práctica Docente en cada año del Profesorado. Al respecto, Davini (2015) señala que hoy existe una aceptación general, tanto desde las recomendaciones de la literatura especializada como desde los marcos regulatorios del Sistema Educativo, acerca de que el proceso de formación docente inicial está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades y actitudes para la acción en las prácticas. Por ello, afirma que:

“Los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de aprendizaje en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales” (p. 13).

Llegados a este punto, podemos afirmar que el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática es un documento relativamente breve pero suficientemente exhaustivo en cuanto a la explicitación de intencionalidades y perspectivas de formación docente. Hay una marcada intención de promover la construcción de un profesorado secundario que no se especialice únicamente en la disciplina científica, sino que pueda afrontar los desafíos de la práctica de enseñar en la nueva escuela secundaria desde perspectivas actuales, de enfoque socioconstructivista, en consonancia con los planteos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los lineamientos de la Escuela Secundaria Obligatoria, como puede apreciarse en este párrafo:

“La enseñanza supone una serie de acciones basadas en diferentes toma de decisiones acerca de qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar. Requiere de la reflexión y comprensión de las múltiples dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa, en un entorno institucional que transfiere un sentido a estas acciones, pues tiende al desarrollo de capacidades de los sujetos con los que interactúa.” (p. 14)

De esta manera, queda patente la intencionalidad del Diseño Curricular de formar docentes que puedan desenvolverse con criterio reflexivo en los contextos reales de la profesión, aspirando a la configuración de un perfil docente afín con la escuela secundaria inclusiva.

Cabe aclarar que en este trabajo no se ha considerado explorar ni analizar programas de las asignaturas del Profesorado en cuestión, -aunque reconocemos su enorme valor para la formación-, debido a que nos ocuparemos de comprender la perspectiva de los y las participantes acerca de los aportes de la formación inicial a la construcción de su identidad docente. Por lo tanto, no se busca indagar la declaración de objetivos ni la incidencia de las definiciones programáticas formalizadas (curriculum prescripto), ya que partimos del supuesto de que, más allá de las propuestas explicitadas objetivamente, los y las estudiantes, residentes y profesores/as graduados/as nos narran sus identidades a partir de trayectorias reales, subjetivas, que no podemos considerar una consecuencia directa de lo prescripto.

Capítulo 7: Análisis del material empírico

“[...] Noto algunos cambios entre mis ideas de la docencia al comenzar la carrera, cambios en relación con lo trabajoso y complejo que demanda la docencia. En un principio creí que la docencia sólo era ir a la escuela y pararse a dictar la tarea, y que los alumnos la hagan. Pero hoy viendo las cosas desde adentro puedo notar que esas ideas que tenía eran erróneas, ya que al vivir en carne propia el rol de un docente puedo entender que detrás de una sola clase hay varios días de trabajo arduo para que la misma sea valiosa”

(Enrique, residente del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Instituto Superior Privado Macedo Martínez, año 2017)

7.1. Estudio de documentos: relatos de residentes

Como punto de partida de nuestra investigación, se pudo acceder a un archivo de la biblioteca digital del Instituto Macedo Martínez que contaba con una variedad interesante de producciones narrativas de parte de residentes del cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. Tales memorias/relatos van desde el año 2015 -primera cohorte de residentes- hasta el año 2019, conformando un total de veinte relatos escritos. A los fines de este estudio, se leyeron y analizaron cada uno de los ejemplares obtenidos con el objetivo principal de explorar las ideas que manifestaron los residentes acerca de los aportes de la formación docente inicial y la formación para la práctica docente.

Estructura de los relatos

Como parte de las actividades de formación, al finalizar el cursado de “Práctica Docente IV y Residencia” correspondiente al cuarto año, los estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática deben construir una narrativa escrita que recupere saberes y experiencias de su paso por cada una de las instancias de la práctica, en relación con tres dimensiones o temáticas centrales:

1. Trayecto de Práctica Docente desde el primer hasta el tercer año.
2. Experiencias de la Práctica IV y Residencia.
3. Reflexión sobre la historia formativa.

Cabe señalar que la realización de esta narrativa opera como instancia preparatoria del Coloquio final individual de Práctica Docente IV y Residencia que los y las estudiantes realizan cara a cara con los profesores formadores del Equipo de Práctica. Muchas veces, las producciones de esta naturaleza quedan sumergidas en la vorágine de los tiempos del cursado de los espacios curriculares y no alcanzan a socializarse ni analizarse en profundidad. Por esta razón, acceder a estos relatos y recuperarlos para nuestra tesis constituye una forma de rescatar la voz de los y las residentes.

Los veinte relatos considerados dejan ver el diálogo de los sujetos con su propia subjetividad, con los conocimientos construidos en el plano teórico y en la acción y las maneras en que interpretan el conjunto de su trayectoria formativa. El ejercicio de escribir una narrativa les permitió reflexionar acerca de la formación inicial en clave histórica, desde el momento en que iniciaron el Profesorado hasta que culminaron la etapa de Residencia. Al reconocer cambios y continuidades que fueron atravesando a lo largo del tiempo, los residentes no hacen otra cosa que expresar rasgos de identidad, significados acerca del ejercicio la docencia que están construyendo en forma personal, pero que nos comunican un mundo de experiencias interpersonales situadas en contextos singulares, que delinean maneras de pensar, de sentir, de actuar y de vivir la profesión docente.

Análisis de los relatos escritos

Para el análisis de estos relatos se utilizó la codificación temática y la categorización. Gibbs (2012) describe la actividad de codificar como una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él. La aplicación de nombres a pasajes del texto no es arbitraria, implica un proceso deliberado y meditado de categorizar el contenido del texto. “Codificar significa reconocer que no solo hay ejemplos diferentes de cosas en el texto, sino qué hay distintos tipos de cosas a las que se hace referencia” (Gibbs, 2012, p. 64). En nuestra investigación se utilizó la *codificación guiada por los datos*, con el objetivo de identificar lo que está sucediendo a partir de la lectura de los datos, sin imponer una interpretación basada en teorías preexistentes -*codificación abierta*-. Por supuesto que esto no quiere decir que esos códigos se hayan mantenido intactos a lo largo de todo el proceso de análisis, pero sí han permitido aproximarnos a los diferentes aspectos que organizaban la trama de significados de los y las participantes. Coincidimos con Yuni y Urbano (2006) cuando afirman que “si bien pueden utilizarse algunas categorías relacionadas con el marco conceptual

inicial, la estructura del sistema de categorías se va conformando a medida que se van analizando los datos” (p. 81). La actividad de precisar las codificaciones, desarrollar, relacionar y jerarquizar las categorías en torno a categorías eje *-codificación axial-* ha dado lugar a la construcción de ocho categorías explicativas o interpretativas que permiten distinguir ciertas regularidades, tendencias y/o singularidades entre los relatos que se aproximan a los objetivos de nuestra investigación, emergiendo sentidos implícitos atribuidos a los procesos de formación docente y concepciones acerca de la identidad profesional.

1. Trayectorias reales que expresan influencias del currículum de formación: los relatos obtenidos exponen una descripción por parte de los residentes de diferentes experiencias durante el trayecto de Práctica Docente, que va desde el primer hasta el cuarto año del Profesorado. En estas experiencias mencionan varios dispositivos de formación donde se observa una aproximación gradual al escenario de la práctica -las escuelas secundarias- que implican:

- La observación de las instituciones educativas en primer año.
- La observación no participante de clases de Matemática en segundo año.
- Las ayudantías, el diseño y puesta en práctica de tres o cuatro clases de Matemática en tercer año, en pareja pedagógica.
- La práctica en pareja pedagógica y la residencia individual en cuarto año.

Los y las residentes consideran este trayecto formativo como un crecimiento gradual y “constante”¹⁵, que se inicia desde el ingreso a la institución formadora “con cada asignatura, con cada profesor”, y se sostiene con las experiencias de práctica docente en contextos educativos reales. Los y las profesores/as formadores/as y co-formadores/as son considerados/as el apoyo principal para poder continuar la Carrera y lograr el anhelado egreso. Seguidamente, iremos presentando diferentes expresiones que dan cuenta de cómo es percibida la gradualidad propuesta en el diseño curricular por los propios sujetos desde sus trayectorias singulares.

En relación con el trayecto formativo del Profesorado, los residentes ponen en valor los conocimientos “teóricos” proporcionados por las diferentes asignaturas del campo de la formación general y del campo de la formación específica:

¹⁵ En adelante, los términos o frases con comillas harán referencia a palabras enunciadas por los propios residentes.

“Cabe destacar las propuestas de la institución, de todo el equipo de profesores, de brindarnos una formación diferente, acorde a los nuevos cambios en el sistema educativo, coherente con nuestros niños, adolescentes y jóvenes; con la gran apertura a apostar a lo nuevo sin dejar de lado lo que se construyó hasta el momento. Enriquecidos desde lo pedagógico, a partir de las lecturas, interpretaciones y análisis de diversos textos y autores especialistas en lo que concierne a la educación y sus actores.” (Mirian, R19-2019)¹⁶

“Todos los marcos teóricos proporcionados en las materias son fundamentales para formarse como docente, pero los que más destaco son los que me permiten identificar cuál es la educación que teníamos antes y la nueva que se plantea para la enseñanza de ahora. Las teorías que más resalto son los objetivos de la escuela secundaria con Zanotti, la de nuevos escenarios educativos con Müller. Otra sería la teoría de las situaciones didácticas que inició Brousseau. (Jonatan, R 10-2017)

Estos fragmentos se destacan también por el hecho de explicitar el contraste histórico entre viejos y nuevos sentidos de la escuela secundaria, coincidente con los cambios educativos planteados a partir del año 2006, uno de los fundamentos del diseño curricular del Profesorado en Matemática. La transformación educativa de los últimos años aparece como un tema de discusión dentro de la formación inicial, vivenciado por los residentes como marcos conceptuales que los aproximan a la práctica docente.

Otros residentes enfatizan en la importancia del contacto con las instituciones educativas desde el primer año del Profesorado:

“...en todos los años de nuestra práctica educativa asistimos a las instituciones secundarias. Me pareció muy importante el contacto con los alumnos desde el primer año de la Carrera, en parte siento que fue algo que me motivó para continuarla. Había estudiado al alumno en diversas materias, con qué panorama nos encontraríamos en el aula y tantas otras cuestiones que me hacían pensar cómo sería de complicada la convivencia en el aula. Pero al ingresar por primera vez a la institución, ya no como una alumna sino como una futura docente, me encontré que la situación que yo me imaginaba era muy distinta, habíamos recibido un buen trato por los directivos, docentes y alumnos”. (Rocío, R01-2015)

¹⁶ Indica la forma en que se ha codificado el ejemplar del documento que estamos citando y puede encontrarse en los Anexos, donde el primer código: *R19*, hace referencia al número de relato dentro de la colección; y el número que sigue al guión informa el año de cursado de la etapa de Residencia, en este caso 2019.

“... desde primer año tuvimos un pequeño acercamiento a las instituciones educativas, un primer vistazo de dónde iríamos a trabajar. Ya en segundo año tuvimos la posibilidad de ingresar a las instituciones, fue la primera vez que estuve del otro lado, ya no como alumna sino como futura docente, pude hacer mis primeras observaciones y ayudantías con los alumnos. Ya en tercero desarrollé el primer plan de clases y me di cuenta de que toda la teoría que estudié, a través de las materias “Sujeto del aprendizaje” y “ESI” me ayudaron a entender las realidades de los adolescentes con los que iba a trabajar, y que todas las materias específicas me dieron el conocimiento necesario para pararme frente al pizarrón segura de lo que iba a desarrollar, pero con las didácticas aprendí a realizar las transposiciones didácticas necesarias para adaptar esos conocimientos a los alumnos. (Silvina, R07-2016)

El ingreso a escuelas secundarias en los momentos iniciales de la formación es vivenciado como una oportunidad tanto para revisar supuestos acerca de la convivencia en el aula, las relaciones con directivos, docentes y alumnos, como para contrastar los conocimientos teóricos con las situaciones de la práctica. Además, parece contribuir con el sostenimiento de la motivación por el cursado de la Carrera, dejando atrás el rol de “alumna” para comenzar a ensayar el rol docente. En este sentido, varios residentes consideran que el momento crucial del trayecto formativo lo constituyen las primeras clases realizadas en las prácticas áulicas del tercer año:

“El tercer año fue de mayor relevancia ya que trabajamos diferentes marcos teóricos y a la vez tuvimos un contacto más específico con la institución y nuestra profesión docente. En esta etapa, hicimos observaciones, ayudantías y dimos dos clases como preliminares en un curso de 3er año del Ciclo Básico”. (Celeste, R03-2015).

“Además de realizar observaciones de clases para conocer el grupo y ayudantía con las actividades en el aula, tuve la oportunidad de planificar una clase y luego gestionarla, lo que implicó conocer muchos aspectos del grupo clase, la base de conocimientos, su nivel de atención, participación y formas de trabajo individual y grupal, sus tiempos. Además, planificar una clase nos hizo pensar mucho más allá de la clase en sí. Genera un trabajo intelectual bastante profundo tener que pensar qué preguntas orientan al alumno para desarrollar las actividades propuestas y cuáles inhiben el trabajo matemático”. (Gabriela, R12-2017).

Dos residentes destacan el hecho de ir involucrándose “paso a paso” con la actividad de enseñar:

“... Leer teorías no es lo mismo que escuchar experiencias, escucharlas no es lo mismo que verlas, y ver no es lo mismo que hacer... en primer año escuchamos experiencias donde a partir de segundo pudimos observarlas y ser parte de las mismas. Teniendo en cuenta el tercer año ya fuimos nosotros los que generamos nuestras propias experiencias y así continuamos”. (Matías, R18-2019)

“Lo más significativo que me dejó el trayecto de práctica docente en estos 4 años es el conocimiento de cómo hacer el trabajo docente y en esto me quiero detener porque el hecho de empezar “de atrás para adelante” (como lo pienso yo) me sirvió para ampliar mi panorama. Ahora bien, por qué digo esto, porque desde el primer contacto con las escuelas, los directivos, el profesor y los alumnos fue un recorrido de paso a paso, de aprender a dar a cada uno el lugar que le corresponde y respetar sin saltar pasos. De estar detrás de todos, sentada al fondo e ir en cada paso hasta llegar al frente; desde observar solamente a ir involucrándose lentamente en el proceso de enseñanza de los alumnos. Eso me parece no solo un gran aprendizaje sino una experiencia que lo viví con mucho gusto y de la que me llevo los mejores recuerdos.” (Claudia, R16-2019)

Estos fragmentos explicitan no sólo un reconocimiento del proceso gradual de formación, sino que también describen modos singulares en que los sujetos significan la gradualidad del proyecto formativo, como la secuencia “leer-escuchar-ver-hacer” que propone Matías. Por su parte, la expresión “de atrás para adelante” de Claudia hace referencia a un desplazamiento corporal dentro del aula: se ocupa “un lugar en el fondo” para luego “llegar hasta el frente”. De esta manera, el itinerario o camino formativo no solamente es temporal sino que también es espacial. Sin duda, ambos sujetos nos devuelven la idea de que hay un proceso vivencial de la secuencia de la formación en la práctica. Camilloni (2009) nos dice que el trayecto y los dispositivos pedagógicos constituyen “la puesta en obra de una acción pedagógica” que a modo de viaje “alcanza algún grado de profundidad” en la transformación de los sujetos:

“Secuencia y continuidad son, pues, atributos del proyecto. Otorgan al proceso de formación caracteres de viaje a través del tiempo, de puntos de partida y puntos de llegada, y de pasaje de etapa en etapa, un tránsito que se está realizando y que alcanza algún grado efectivo de profundidad en la transformación del sujeto que aprende. El dispositivo pedagógico, destinado

a la puesta en obra de una acción pedagógica, es el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación, y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos.” (p. 17).

2. Aprendizaje del trabajo en equipo: uno de los principales aportes del trayecto formativo es el trabajo en equipo, como se puede apreciar en las siguientes expresiones:

“...aprendí a trabajar en equipo. Conocí personas maravillosas, muchas de las cuales pasaron de ser compañeros a ser muy buenos amigos.” (Celeste, R03-2015)

“El haber trabajado en grupo me permitió valorar al otro, escuchar otras opiniones y ver que uno no siempre tiene la razón, y a aceptar mis errores.” (Sonia, R02-2015)

“Integré varios equipos de trabajo, los que año a año se fueron desgranando por diferentes motivos, ya sean económicos o por las ‘correlativas’. Cada uno con su complejidad han influido de forma positiva en mi persona, como así también en mi formación profesional. Me ayudaron a romper ese esquema de competitividad y egoísmo al momento de brindar ayuda”. (Valeria, R17-2019)

De esta forma, el trabajo con los otros emerge como una construcción actitudinal movilizadora por las actividades de aproximación a la práctica y las de otras asignaturas del Profesorado, pese a que no se trata de una capacidad suficientemente explicitada en las finalidades formativas del diseño curricular. Los y las residentes reconocen un cambio de posicionamiento en el modo de vincularse con sus compañeros/as para la realización de diferentes actividades, pasando del individualismo o la competencia al desarrollo de actitudes cooperativas basadas en la valoración, escucha y aceptación de las opiniones de los demás. En este sentido, podemos tomar las ideas de Wenger (1998), quien sugiere que una de las dimensiones de la identidad profesional tiene que ver con las experiencias de negociación que experimentan los docentes en una comunidad de prácticas: “cuando definimos quiénes somos a través de los modos en los que nos experimentamos a nosotros mismos mediante la participación, así como el modo en el que nosotros y otros nos clasificamos a nosotros mismos” (Wenger, 1998, citado en Day, 2019, p. 48).

3. Reconocimiento de aptitudes personales para la docencia: para algunos residentes, la formación del Profesorado colabora en el desarrollo de ciertas aptitudes personales que atribuyen a la docencia, como puede apreciarse en las siguientes expresiones:

“Ingresé a la carrera del profesorado de Matemáticas por lo específico, pero antes de que lo eligiera, ya tenía en claro que quería estudiar y prepararme para ser docente, así que las expectativas estaban referidas a eso último. Contando un poco mi historia, soy una persona que no suele relacionarse con otras a no ser que pueda entrar en confianza. Es por eso que solía sentirme incómodo en muchas cosas que realizaba en la vida cotidiana y que la verdad quería superarlas. En verdad, fue una de las barreras que tenía que superar para llegar a ser docente y no tenía forma de saber cómo, más que las ganas que me impulsaban a mejorar. Fue un camino nada fácil, pero como dije anteriormente tenía en claro que iba a ser así, significaba cambiar una parte de lo que era.” (Matías, R18-2019)

“Tuvimos que hacer observaciones no participantes, realizar ayudantías y concretar nuestras primeras experiencias de dictar una clase frente a un curso del nivel secundario. Estos ensayos me sirvieron para ir perdiendo el miedo escénico que conlleva la clase”. (Federico, R20-2019)

Estas expresiones destacan el aprendizaje de habilidades vinculadas con la capacidad de relacionarse con los demás. Los sentimientos de inseguridad y desconfianza frente a los alumnos se identifican como obstáculos personales que no condicen con la tarea docente, los que pueden superarse o “cambiarse” a través de las diferentes experiencias de la formación inicial.

Para otros residentes, la formación apuntala el fortalecimiento de la “vocación docente”, la que parece no advertirse con la elección de la carrera -atribuida al interés por una salida laboral- si no hasta que se experimenta el proceso formativo y el trabajo en el aula:

“Al principio, creía que mi carrera era un medio para llegar a un puesto de trabajo estable, no sentía que tenía vocación para ser docente, pero sí creía que era capaz de recibirme sin problemas, solo era cuestión de estudiar. Al pasar el tiempo ese pensamiento fue transformándose en algo más profundo, me comenzó a gustar lo que iba estudiando, me fui involucrando con la carrera a tal punto que hoy siento que tengo vocación para esto. Me gusta y quiero ser una buena docente, deseo que mis alumnos no solo aprendan matemática, sino que les guste, que sientan que es un espacio donde pueden expresarse y desarrollar todas sus capacidades.” (Celeste, R03-2015)

“Uno de los aprendizajes más importantes desde mi punto de vista fue el cambio de mentalidad que tuve. Cuando pasó el primer año de la carrera ya mis pensamientos habían cambiado rotundamente en relación con los que había ingresado. Ya no veía la carrera como una salida laboral nada más, empezaron los sentimientos de entusiasmo por ayudar a los estudiantes a formarse como personas capaces de mejorar el futuro de la sociedad”. (Leandro, R13-2018)

“La cursada de Práctica y Residencia me posibilitó la comprensión holística de la palabra DOCENTE, debido a que creo firmemente que tengo la VOCACIÓN, saber qué, cómo, cuándo planificar y así satisfacer las necesidades del aula. Primeramente, realizar la anticipación y la gestión de las clases, las cuales al principio me han costado mucho. Luego, gracias al acompañamiento de cada docente, fui mejorando dichas cuestiones.” (Guillermo G., R 11-2017) (*Las palabras en mayúscula son propias del autor*).

La “vocación docente” es vivenciada como un atributo sustantivo de la docencia, ligado a sentimientos de gusto y satisfacción personal por la actividad de enseñar. Hay una tendencia a relacionar la vocación con el deseo de ser un “buen docente” para los estudiantes, alguien que sea capaz de construir un espacio que responda a las necesidades del grupo-clase. Day (2019) sostiene que la vocación a la docencia está imbuida de una finalidad moral¹⁷. Esta finalidad moral se compone de valoraciones y convicciones basadas en principios de responsabilidad, cuidado y justicia para con los y las estudiantes, denotando un compromiso tanto intelectual como emocional con el trabajo por la mejora de la enseñanza. La finalidad moral está en “el corazón de las identidades profesionales” (Day, 2019, p. 52). De ahí que los y las residentes relacionen la vocación con una manera de posicionarse en la educación.

4-La planificación desde el enfoque de “Trabajo Matemático”: varios residentes enfatizan la importancia de la planificación para asegurar un buen trabajo pedagógico dentro del aula. Se concibe la planificación como procesos anticipatorios relacionados con el abordaje de la complejidad de los contenidos matemáticos, las posibles consultas del grupo-clase y las intervenciones didácticas relativas a la puesta en escena de un enfoque de enseñanza

¹⁷ Day (2019) explica que la finalidad moral no es un concepto nuevo y las investigaciones referentes a la misma (Starratt, 1991; Noddings, 1992; Beck, 1994; Bogotch et al., 1998; O'Connor, 2008) coinciden en señalar que una dimensión moral nuclear implica reconocer que la enseñanza en el aula y el liderazgo, en su mejor expresión, son más que la habilidosa adquisición, comunicación y aplicación de conocimientos, destrezas y soluciones técnicas; más bien incluyen un sentido del cuidado y de la justicia social para todos los miembros de la comunidad, cargado de emociones, acciones y reflexiones.

denominado “Trabajo matemático”. Este enfoque se fundamenta en los debates específicos de la Didáctica de la Matemática, especialmente en planteos constructivistas de la mano de la Teoría de las Situaciones Didácticas del matemático francés Guy Brousseau¹⁸:

“El modelo de planificación se estructuró en cuatro momentos: inicio, desarrollo, validación e institucionalización (cierre). Con respecto a las secuencias de actividades se presentaban de menor a mayor complejidad, donde desde el comienzo se dejaba en claro que las actividades debían realizarlas en un primer momento en forma individual generando sus propias estrategias o procedimientos para resolverlas y luego si, realizarlas en forma grupal, intercambiando ideas con sus pares y llegar a una solución, para luego compartir sus producciones al grupo clase. De esta manera con el aporte de todos se unificaban las ideas y posteriormente se realizaba la institucionalización de las mismas.” (Alan, R15-2019).

“...poder sostener una clase armoniosa que genere trabajo matemático rico, respetando el tiempo establecido para cada momento de la planificación, fue otro de los objetivos que perseguí en cada plan. Para que esta acción sea posible, las orientaciones que me brindó la profesora de Práctica y Residencia fueron esenciales al momento de elaborarlas, ya que con su vasta experiencia como docente podía observar cosas o faltantes en mis propuestas que eran necesarias pero que yo no las veía en ese momento.” (Enrique, R09-2017)

“...los conocimientos que tengo para afrontar la tarea de enseñar Matemática en la escuela secundaria actual son: realizar una planificación eficaz proponiendo situaciones problemáticas de la vida cotidiana que motiven a los estudiantes a la resolución de las mismas para poder lograr un aprendizaje significativo; usar estrategias que permitan la armonía del grupo clase, de acuerdo al contexto social donde está inmersa la institución educativa; tener la flexibilidad de utilizar recursos didácticos de tal manera que les interese aprender Matemática.” (Federico, R20-2019)

En estas expresiones puede apreciarse la estructura de la clase de Matemática con la que los residentes organizan la gestión del tiempo y las actividades: se inicia con situaciones problemáticas que despliegan procedimientos de resolución por parte de los estudiantes, los que luego son validados junto con toda la clase en un espacio grupal “armonioso”, hasta institucionalizar el conocimiento disciplinar. La orientación de los profesores especialistas del

¹⁸ En nuestra tesis no vamos a profundizar los rasgos de este enfoque didáctico de la disciplina, ya que nos abocaremos a rescatar lo que dicen e interpretan los sujetos acerca de este modo de concebir el conocimiento matemático y su enseñanza.

área se convierte en el apoyo experto que asegura una “planificación eficaz” en “cuatro momentos”. Hay una clara preocupación por ejercer un control de los aspectos instrumentales de la enseñanza, utilizando estrategias y recursos que limitarían la improvisación y los errores:

“La planificación me permitía tener una clara guía de actuación, de qué rumbo debía seguir para que se logre un aprendizaje significativo, es por ello que traté de ajustarme a lo planificado y de no innovar (en todo momento) limitando la improvisación al mínimo”. (Guillermo M., R04-2016)

Algunos residentes vinculan además la resolución de situaciones problemáticas en la clase de Matemática con los lineamientos curriculares en torno al “desarrollo de capacidades” que demanda el Sistema Educativo Provincial.

“...perseguí con cada plan de clase despertar el interés de los alumnos por la matemática presentando situaciones problemáticas que promuevan el desarrollo de las capacidades mencionadas en la resolución 314”. [...] “adopté lo planteado por Brousseau en la Situación Didáctica. La congruencia con lo planificado se fue dando paulatinamente porque resultaba algo nuevo para los alumnos, no estaban acostumbrados a trabajar en equipo, a abordar un tema sin que se les diera primero el concepto. El trabajo matemático fue enriqueciéndose a medida que los alumnos fueron acostumbrándose a la nueva forma de construir el concepto, a través de las actividades a las que han respondido con gran entusiasmo y expectativa de llegar a definir lo que estaban trabajando”. (Sonia, R02-2015)

Todos los residentes destacan en mayor o menor medida el esfuerzo que les significó gestionar las clases atendiendo a la secuencia de momentos correspondientes con el “Trabajo Matemático”, sobre todo atribuido a la falta de hábito de los alumnos del Secundario para aproximarse a los conocimientos disciplinares de esta forma.

“Al principio me resultaba difícil realizar preguntas para que logren construir un conocimiento, [...] sentía el deseo de dar respuestas concretas, porque los alumnos no comprendían mis preguntas y yo no comprendía sus respuestas, o no eran las que yo esperaba. Inicialmente no lograba tomar las respuestas y reformular mis preguntas en base a su comprensión, me costaba adaptar lo planificado a la realidad áulica. Luego de algunas clases de ensayo fui tomando en cuenta las sugerencias, los errores cometidos y mejorando las preguntas y respuestas en las intervenciones.” (Juana, R08-2016)

“...siempre traté [...] que el alumno sea quien construya el conocimiento a partir del desarrollo de las actividades [...] se trata de grupos de alumnos que venían, según lo indagado, con antecedentes de tener contacto con el conocimiento de manera clásica o mejor dicho ‘conductista’, donde el profesor exponía su saber, los alumnos eran receptores pasivos y meros aplicadores de dichos saberes a través de ejercicios que eran resueltos en forma mecánica. [...] Al comienzo de la experiencia, resultó algo trabajoso y confuso saber si era o no la manera correcta de poder llegar a los alumnos, sin olvidar que las clases siempre fueron interrumpidas por las inclemencias del tiempo y los feriados, haciendo que cada clase, en algunos casos, sea un empezar de nuevo.” (Gustavo, R06-2016)

Además, en esta última expresión se puede ver cómo las condiciones de trabajo cotidiano: clases interrumpidas por lluvias, feriados u otros eventos, desafían los modos de afrontar la coordinación de la clase, provocando un recomenzar de las acciones planificadas conforme los grupos de estudiantes retornaban a la escuela. Las dificultades encontradas en el trabajo pedagógico nos llevan a considerar el peso que tienen las contingencias de los escenarios educativos para cuestionar el sentido técnico con el que puede abordarse al enfoque constructivista de la educación matemática.

5. Límites encontrados a la garantía de lo planificado: resultan valiosas las apreciaciones de varios residentes acerca de la importancia de no considerar a la planificación como un recetario de pasos a seguir, sino como una anticipación de acciones que muchas veces requiere la adecuación de las actividades a las necesidades que van surgiendo en la práctica pedagógica:

“No en todas las clases se podía lograr los cuatro momentos, debido a diferentes motivos, en algunos casos, el inicio se debía realizar en una forma más profunda de lo planeado, otras veces, el desarrollo de las actividades era de cierta manera un poco complejo para su comprensión, o quizás un poco extenso.” (Alan, R15-2019)

“El camino transitado durante esta etapa, si bien, fue muy productivo y enriquecedor porque me permitió poner en práctica algo de suma importancia en la gestión de clase, como lo es la planificación (que nos permite anticipar las posibles reacciones, respuestas, expectativas de los alumnos), me demostró que la planificación es imposible que se dé tal cual la imaginamos, sino que debe adaptarse y flexibilizarse de acuerdo con las necesidades que puedan surgir en ese momento en el aula.” (Gustavo, R06-2016)

“Aprendí a tomar decisiones que considero son importantes a la hora de dar una clase, por ejemplo, no daba ciertas actividades planificadas, pero hacía hincapié en las que presentaban mayor dificultad de interpretación para los alumnos. Aprendí que para todas las clases debo tener actividades extras ya que no es algo sabido el ritmo con el cual van a trabajar los alumnos.” (Hilda, R05-2016)

“Una de las situaciones que no pude realizar es el cierre de una clase, porque el tiempo que tenía estimado para cada actividad no se cumplió y no pude lograr el cierre de la clase. De esta situación pude aprender que lo que uno plantea no siempre se realizará.” (Jonatan, R 10-2017)

Ante la emergencia de lo incierto en las aulas, lo planificado pasa de ser una estructura segura con la que se ejerce control sobre el tiempo, los recursos, las actividades e incluso el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, para convertirse en una secuencia de acciones que se pone a prueba en la dinámica de las interacciones del aula y que requiere continuos ajustes en función del conocimiento del contexto que logre el enseñante. Esta resignificación del plan de clase por parte de los y las residentes, da cuenta de que comienzan a advertir que la adopción de un enfoque de enseñanza no tiene que ver simplemente con declarar intenciones o seguir pautas de acción -las que pueden constreñir tanto a quienes enseñan como a los alumnos-, sino con la indagación de los escenarios y la toma de decisiones pedagógicas en pos de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera se aproximan a comprender el currículum no como un instrumento rígido sino como una “hipótesis de trabajo que debe ser puesta a prueba en la enseñanza” (Stenhouse, 1987, citado en Davini, 2011, p. 181).

6. Modalidades de la práctica docente: los relatos denotan un sentimiento de seguridad en los y las residentes sostenido en la adopción de ciertos “modos” de afrontar la práctica en los contextos reales. Tales modos están asociados tanto con autores de referencia estudiados en los espacios curriculares como Didáctica General, Didáctica de la Matemática o Práctica Docente; así como con las formas de actuación y orientaciones de los profesores formadores y co-formadores.

“Me respaldé mucho en Itzcovich, que en todo momento propone un desafío en las situaciones presentadas para lograr un verdadero trabajo matemático, desde el pensarlo hasta ponerlo en práctica.” (Claudia, R16-2019)

“Los profesores de práctica fueron los principales orientadores al momento de elaborar una propuesta de clase. Son ellos los que a partir de ciertos consejos, materiales brindados y correcciones me fueron ayudando a pulir mis producciones persiguiendo siempre aquel objetivo de que cualquier persona ajena pueda entenderlo. Otra persona quien me orientó en esto fue el profesor co-formador, facilitándome los materiales que sirven de marco teórico con lo trabajado durante el año, así como también algunas pautas y consejos dados para que pueda mejorar.” (Matías, R18-2019)

Las mayores referencias a un modelo de la práctica docente están en las maneras de enseñar de los y las profesores/as co-formadores/as:

“Adopté ciertas formas de trabajo de los profesores del curso al observar sus clases, que me resultaron efectivas en el momento de estar a cargo, porque sus clases eran constructivistas y permitían a los alumnos explorar los posibles caminos para la resolución, sus preguntas eran orientadoras y las respuestas brindadas mejoraban la comprensión en los alumnos.” (Juana, R08-2016)

“La profesora co-formadora que tuve en la etapa de Práctica y Residencia fue de gran ayuda y ejemplo porque es del tipo de docente que quiero ser. Además, al realizar la secuencia y planificación de las clases ya sabía cómo plantearlas gracias a las observaciones realizadas. Este año he utilizado todo lo aprendido en Práctica Docente, Didáctica de la Matemática, Sujeto de la Educación, Ética y muchas otras, lo cual me facilitó el trato con los chicos y me permitió ser, según opino yo, un buen docente.” (Jonatan, R 10-2017)

“...quisiera hablar de una persona que fue muy importante en este tiempo de mi formación, [...] el profesor Rubén Albornoz, quien fuera mi co-formador, a quien le debo muchos de mis logros en este año. Un profesor que me dio un lugar en su colegio, en su curso, pero por sobre todo quien me brindó desde el primer día la confianza y la seguridad en todo lo que emprendía. [...] Me apoyó y acompañó en cada decisión, y cuando tuvo que corregirme, lo hizo con mucho respeto, con tanta simpleza que era imposible no tomarlo como algo verdaderamente constructivo en mi formación, no solo como futura docente sino como persona. Las veces que necesité estuvo ahí para explicarme lo que fuera, me brindó materiales y dedicó su tiempo para corregir cada planificación. Aprendí a ponerme en el lugar del alumno gracias a él, en lo que refiere a las preguntas que podrían presentarse en el aula como así también en la forma de ser o reaccionar de los alumnos en diferentes situaciones.” (Claudia, R16-2019)

Estas expresiones muestran cómo las formas de trabajo con el saber matemático, los modos de comunicarse con los estudiantes en las clases, así como las orientaciones y sugerencias brindadas en la programación y gestión de las clases, se constituyen en prácticas altamente modelizadoras de la profesión docente con las que se identifican los residentes. Al respecto Davini (2015), recupera y amplía el concepto de “modelización del rol docente” para aludir al “papel formativo explícito o implícito” que tiene durante la formación inicial el acompañamiento de quienes son capaces de hacer las cosas en los contextos reales de la práctica (p. 20). Lo planteado por la autora nos hace pensar que los y las residentes aprenden los modelos de buenas prácticas de enseñanza en el transcurso del ejercicio de la docencia, más que lo teorizado en forma académica.

7. Reconocimiento del sujeto adolescente en las decisiones pedagógicas: todos los y las residentes consideran que el trabajo con los grupos de adolescentes resultó uno de los mayores desafíos en las aulas del nivel secundario. Las preguntas inesperadas de estos, la falta de participación o resistencia en el desarrollo de las tareas y las discusiones con algunos estudiantes acerca de las evaluaciones se convierten en los principales conflictos que desafían no sólo la gestión de la clase planificada, sino principalmente el papel que asumen frente a la formación de sujetos que atraviesan la adolescencia. Las decisiones que toman en torno a construir una buena relación con los estudiantes terminan constituyéndose en auténticos aprendizajes de la práctica:

“Muchas veces, aun preparando las supuestas preguntas y formas de resolver determinados ejercicios, ellos salían con algo que no me esperaba. Me sorprendía, pero en todo momento sólo apelaba a mi escucha, dejaba que ellos participaran y expresaran lo que deseaban contar sobre sus producciones. Creo que mi mayor aprendizaje en este tiempo fue el de escuchar y observar.”
(Claudia, R16-2019)

“En 5to II viví una situación de violencia verbal por parte de una alumna” [...] Luego de algunas clases, volví a dialogar con ella y le pregunté por qué reaccionó de ese modo y si pensaba que era injusto que la hayan hecho rendir de nuevo. Me respondió que había tenido problemas familiares y que ese día no estaba bien, pero creía que era justo volver a rendir. Le dije entonces que si tenía o tiene problemas lo debe manifestar a la tutora o a la profesora, pues ellos se ocupan de todos los casos particulares de los alumnos, y que no debía reaccionar de manera agresiva. Me respondió que tenía razón y que no lo volvería a hacer. A partir de ese momento cambió totalmente su actitud y fue una alumna sobresaliente. Esta situación me hizo reflexionar

sobre mi práctica y sobre mí misma. Pensé que no tenía la templanza para responderle a un alumno si me agredía y me di cuenta de que, en este trayecto de formación, formé o moldeé mi carácter y temperamento. [...] Aprendí que hablando en el momento adecuado podemos solucionar muchas cosas, y no debemos prejuzgar a las personas sin saber la mochila que llevan sobre sus hombros.” (Celeste, R03-2015)

Las residentes sienten la necesidad de establecer un vínculo más personalizado con sus alumnos, de desarrollar actitudes tales como el entusiasmo para enseñarles y el respeto incondicional. Esto aparece como un desafío que pone en jaque la pretendida objetividad de la planificación, ya que parecen sentirse constreñidos por la ejecución de una metodología centrada en la teoría del Trabajo Matemático que no toma en cuenta la particularidad de los grupos. La comprensión de la especificidad del rol pedagógico surge en el espacio interactivo del aula, en la reflexión sobre las situaciones cotidianas vividas con sus alumnos, como puede verse en las siguientes expresiones:

“...lo primero que debe tener un buen profesor es entusiasmo, pasión, ánimo, energía que debe transmitir a sus alumnos. Y además, el uso de una metodología no implica que todos aprendan con ella. Si no alcanzo mi objetivo, que es que el alumno aprenda, debo utilizar otras para poder lograrlo”. (Rocío, R01-2015)

“...aprendí la importancia de mantener un clima de respeto y cordialidad con los adolescentes, así logran perderse el miedo y aceptan tu ayuda. Por ejemplo, al inicio de las clases algunas alumnas tapaban sus carpetas y no me dejaban ver lo que habían hecho. Con el transcurrir de las clases y las miles de veces que me acerqué a decirles que yo estaba ahí para ayudarlas, fueron perdiendo esa timidez y se creó una muy buena relación, siempre dentro del respeto mutuo.” (Hilda, R05-2016)

“... aprendí a escuchar a todos los alumnos al momento de explicar la actividad. Muchas veces cometí el error de sólo escuchar y tomar las respuestas correctas que yo necesitaba para explicar una determinada actividad. Me di cuenta de ese error porque noté que los alumnos se sentían mal y no querían participar. De ahora en más escucho y tomo todo lo que me dicen los alumnos, por más que no sea correcta su respuesta, la tomo y junto con el grupo clase trato de llevar esa respuesta hacia lo correcto sin que el alumno se sienta mal”. (Verónica, R14-2018)

“Este proceso de formación, y esta etapa en particular, me ayudan a encaminarme y tomar el perfil de docente al quiero llegar a ser, porque para mí va más allá de la planificación (lo cual

es muy importante en esta tarea de ser docente, siendo la organización un factor fundamental en el camino). Yo no solo quiero quedarme con eso, sino más bien, poder llegar a los alumnos de una manera significativa, no solo como profesor sino también como persona, quedar marcado en los alumnos como algunos profesores lo hicieron conmigo.” (Matías, R18-2019)

El reconocimiento del aprendiz como un sujeto adolescente que marca límites a las decisiones de quien enseña, ubicándolo en el ejercicio de un rol como adulto significativo, pone en evidencia la percepción de los y las residentes de una función formativa que conlleva la reconstrucción permanente del vínculo pedagógico en las aulas, con una clara preocupación por la buena enseñanza. Las siguientes expresiones sintetizan esta percepción:

“La salida al terreno me hizo reflexionar mucho sobre el rol que tiene un docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pude percatarme que como formadores de personas debemos adaptarnos a las expectativas de los educandos. Que es necesario repensar el ideal que se tiene de los alumnos, tratando de relacionarse con un nuevo modelo de transmitir y producir conocimientos. Siempre ayudado por las capacitaciones y una constante autorreflexión de las propias prácticas.” (Gustavo, R06-2016)

“Quiero que mi labor como profesor sea estimular al estudiante, que no tenga vergüenza al cometer un error, pues está aprendiendo. Quiero que no tengan miedo del docente, al contrario, quiero que se cree una confianza entre los alumnos, tanto conmigo como con sus pares.” (Guillermo G., R 11-2017)

8. Rasgos de “identidad profesional” reconstruida en el proceso de formación inicial:

hablar de los aportes de la formación inicial a la construcción de una identidad profesional, implica considerar que los sujetos participantes son portadores de una biografía previa que tuvo incidencia en la elección de una carrera docente y en el modo en que se comprometieron con su proceso formativo. De esta manera, puede apreciarse que los y las residentes, en sus narrativas, exponen alguna visión de la docencia a partir de las expectativas y los ideales con que ingresaron a la carrera y sus experiencias particulares de formación en la práctica.

Algunos residentes exponen sus representaciones en torno a la *expectativa de romper con enfoques clásicos de enseñanza de la disciplina* para avanzar hacia modalidades que logren convocar a todos los alumnos en un verdadero aprendizaje:

“Mi expectativa al ingresar al Instituto fue el de llegar a ser una buena profesora de matemática, es decir, enseñar matemática de la forma tradicional. Hoy mi deseo de ser una profesora sigue estando, lo que difiere es la forma de enseñar la matemática. Mi propósito hoy es lograr que los alumnos adquieran un aprendizaje como proceso transformador y no de mera acumulación, es decir, que vean que lo que aprenden es aplicable a la realidad”. (Sonia, R02-2015)

“...enseñar matemáticas para mí no significa poner algoritmos en el pizarrón y que el alumno los resuelva, al contrario, enseñar matemáticas quiere decir que se prepara al alumno para que pueda resolver problemas que se le presentan a diario” (Rocío, R01-2015)

“Mi propósito principal fue poder revertir la mirada negativa y la poca predisposición que tienen algunos alumnos hacia las matemáticas [...] Traté de que no vean a las matemáticas como algo difícil y hasta imposible de estudiarlas, sino más bien, que aprendan a construirlas como dice el autor Bernard Charlot ‘estudiar matemáticas es hacerla, construirlas, fabricarlas, producirlas, ya sea en la historia del pensamiento humano o en el aprendizaje individual’”. (Celeste, R03-2015).

En las tres expresiones puede advertirse la mención explícita de principios didácticos estudiados durante el trayecto formativo, vinculados con la adopción de un enfoque constructivista de la enseñanza de la matemática, en consonancia con los debates actuales de su didáctica específica. Las tres residentes consideran que esta perspectiva favorece una mayor comprensión del saber y la actividad matemática por parte de los estudiantes. Claramente se están identificando con el “ideal docente” propuesto por la formación inicial. Sobre este ideal, Regueira, Williams y Caielli (2020) señalan que la conformación de la identidad profesional puede analizarse desde las nociones del *yo al que se aspira* como docente y el *yo real* que puede manifestarse en el contexto de la práctica. Para esto recurren al concepto de “ideal docente”¹⁹, que puede definirse como la representación mental del docente ideal en el que el individuo desea llegar a convertirse:

“Este componente es particularmente relevante dado que se refiere a las características que la persona desearía o aspira a poseer. Si por ejemplo, una futura docente tiene un yo ideal vívido y sólido, si se visualiza como una docente [...] exitosa, cualquiera sea el significado que le

¹⁹ Regueira et al. (2020) señala que el “ideal docente” es uno de los componentes centrales del modelo que desarrolló Magdalena Kubanyova (2007, 2012, 2014) para el análisis motivacional del docente de lengua extranjera.

otorgue al término, esta imagen de sí misma puede actuar como una guía potente con un considerable poder motivacional” (Regueira et al., 2020, p. 850-851)

Otro rasgo de identidad que emerge en relación con la docencia tiene que ver con el *reconocimiento de la “complejidad” del rol en los tiempos que corren*. En el discurso hay una aproximación a la noción de práctica docente como “compleja”, donde tal complejidad aparece ligada a diferentes aspectos de la práctica conforme las experiencias del trayecto formativo, a saber:

a) Complejidad en relación con la diversidad de los estudiantes: se entiende tal complejidad como el trabajo arduo de generar actividades de aprendizaje que tomen en cuenta las características y necesidades de cada grupo de estudiantes:

“...la etapa de Residencia me brindó para el ejercicio profesional, herramientas para poder comprender la complejidad que conlleva el trabajo docente en todos sus aspectos, desde la ética profesional como así también, a tener presente que debo considerar cada grupo de estudiantes en su diversidad y complejidad, y a pensar actividades que promuevan en los estudiantes el deseo de aprender.” (Valeria, R17-2019)

b) Complejidad en relación con la institución y los actores de la comunidad educativa: se considera que el rol docente implica la articulación de acciones con diferentes actores en diferentes espacios, más allá del aula:

“Aprendí que el rol de ser profesor es muy complejo no sólo el desempeño en el aula sino también lo concerniente a la integración en la escuela y en las relaciones humanas tanto con los profesores como con los directivos y con los padres, son en realidad muchas cosas que debo seguir aprendiendo. La práctica está condicionada por el alumno y por el docente. Si el docente le permite al alumno pensar, ingeniarse en la clase, si le da libertad, a veces su clase supera las expectativas que tenía.” (Rocío, R01-2015)

“Una de las situaciones no previstas que se me presentó [...] en el momento en que estábamos en el aula llega una madre queriendo ingresar diciendo “ese chico le hincó a mi hijo” por uno de los alumnos. Mi forma de intervenir fue, pararme en la entrada del aula y decirle a la madre que no podía ingresar al curso sin autorización, que primero vaya a hablar con el preceptor y que seguramente después la iban a mandar con los directivos. Aprendí de esta situación que

uno nunca sabe lo que puede llegar a pasar en el establecimiento y nunca se ésta preparado para esas cosas que son externas al aprendizaje” (Leandro, R13-2018)

c) Complejidad en relación con el sentido de compromiso que implica la tarea docente y la formación continua: se entiende a la docencia como una actividad que exige gran voluntad, paciencia y dedicación permanente, que no se agota en la transmisión de conocimientos disciplinares:

“...la idea acerca de la tarea como docente que tenía no era tan compleja como la que tengo ahora, que implica un gran compromiso en la formación permanente y constante: dedicación, paciencia, pasión por lo que uno realiza. Se precisa una gran capacidad y a su vez gran voluntad para el desarrollo de esta tarea; que no sólo consiste en impartir conocimientos específicos a los alumnos.” (Mirian, R19-2019)

Reconocer la complejidad de la práctica docente, como sostiene Sanjurjo (2009):

“...supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también saber que las mismas son construcciones, que como tales son históricas, productos de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que, por lo tanto, son posibles de modificar, permiten siempre otras resoluciones, son producto de un complejo articulado entre necesidad y contingencia.” (p. 27)

La noción de complejidad que exponen los y las residentes les permite comprender que no es posible tener una mirada simplificadora de los contextos donde tiene lugar la profesión de la enseñanza. Reconocer dicha complejidad es también reconocer que los problemas son multifactoriales y los sujetos implicados pueden producir mejoras a partir de nuevas construcciones.

Un aspecto destacable que puede vincularse con los aportes de la formación inicial a la construcción de una identidad profesional es la *capacidad de reflexión sobre la propia práctica*, como puede verse en las siguientes expresiones de tres residentes:

“Debemos realizar un autoanálisis de las prácticas poniendo en evidencia los objetivos que se pretendían alcanzar y cuál es el producto obtenido, como así también cuál ha sido el desempeño durante la gestión de clase en sus distintas etapas, si los modos de intervención realizados

fueron acordes a lo requerido en cada caso. Por último, hacer un cuestionamiento del desempeño considerado como no esperado y tratar de hacer una visualización amplia de la práctica para poder encontrar la mejor estrategia para la resolución y mejor ejecución de la gestión de una clase.” (Gustavo, R06-2016)

“Aprendí a poder reflexionar sobre las decisiones que tomo tanto en el aula como fuera de ella, también a ser capaz de sostener y argumentar propuestas educativas que generen trabajo matemático rico. Aprendí a afrontar los dilemas o contradicciones que surgen en la tarea de hacer docencia, para lograr una permanentemente mejora y autoevaluación en mi actuación como profesor.” (Enrique, R09-2017)

“[Estoy] convencida de que es posible producir conocimiento a partir de las reflexiones de la propia práctica, teorizando sobre la vida cotidiana y dando un anclaje en las dimensiones sociales, culturales y políticas de la función pedagógica de educar.” (Mirian, R19-2019)

En estos fragmentos se habla del aprendizaje de la reflexión sobre la cotidianeidad de la práctica orientada a la revisión de decisiones pedagógicas dentro y fuera del aula, y al cuestionamiento de los dilemas y contradicciones que surgen al “hacer docencia”. Pareciera que la reflexión se entiende en un doble sentido: sobre aspectos instrumentales de la práctica - “propuestas educativas que generen trabajo matemático rico”, “objetivos, productos obtenidos y gestión de la clase”- y sobre los emergentes de la acción -“dilemas y contradicciones que surgen”-. El vínculo de la capacidad de reflexión con la mejora del ejercicio de la profesión y la “autoevaluación” aparece con más fuerza en relación con aspectos instrumentales de la enseñanza, aunque también un residente está contemplando la necesidad de revisar supuestos, valores o sentidos que orientan las decisiones o acciones. De todas formas, en estas representaciones la reflexión y el autoanálisis de las prácticas supone un trabajo individual del profesor, en solitario²⁰.

Cabe señalar que algunos residentes explicitan de forma espontánea su *noción de identidad docente*. No cabe dudas que hablar acerca del docente que *voy siendo* en el trayecto formativo y el docente que “quiero llegar a ser” una vez finalizada la Residencia, es hablar ineludiblemente de la identidad profesional. En esta noción espontánea de sus identidades

²⁰ Sanjurjo (2009) advierte que “la socialización de la reflexión, el reconocimiento de la complejidad de dicho proceso y de los atravesamientos ideológicos de las teorías y las prácticas, puede resguardarnos de posturas individualistas y simplificadas, permitiéndonos superar una posible excesiva ilusión acerca del poder de la reflexión” (p. 29).

docentes, los residentes toman distancia de la imagen histórica del profesor de nivel secundario como “transmisor de saberes” y se aproximan a un ideal del profesor como formador de sujetos -más allá de la educación matemática- que deberán desempeñar un papel transformador en la sociedad:

“La identidad docente no se limita a ser un exclusivo transmisor de saberes, ya que su actividad se construye con otros actores y trabajando de manera colectiva, entre pares, alumnos, comunidad educativa, entre otras. Tratando de encontrar y utilizar diversas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno que es el objetivo principal. A ello le debemos agregar que los alumnos ideales son ficticios y lejos de ser reales. Se debe tener presente todo lo relacionado con su proceso de desarrollo físico, cognitivo, emocional y que además está inserto en una sociedad donde la diversidad cultural y socioeconómica es una constante. Es decir, se debe evitar todo tipo de prejuicios o carátulas sobre los alumnos, y considerarlos como seres capaces de desarrollar todo tipo de capacidad que nos propongamos, solo que cada uno de ellos tiene su ritmo y manera de hacerlo. Es así que uno de los roles docentes es saber guiar y hacer descubrir al alumno “cómo aprende”.” (Gustavo, R06-2016)

“Todos estos materiales didácticos y profesores del instituto transformaron mis pensamientos y metas. Esto está formando mi identidad como futuro docente, quien no solo transmite un conocimiento a un grupo de alumnos, sino que es aquel que forma a personas para que sean de utilidad a la sociedad y de esa forma aportar un granito de arena para mejorarla... [...] quiero dar lo mejor de mí para que mis futuros alumnos den lo mejor de ellos y sean personas que se sientan satisfechas consigo mismas y sean de utilidad a la sociedad.” (Jonatan, R 10-2017)

Algunas aproximaciones de sentido en relación con los y las residentes

El corpus de relatos de residentes que cursaron el espacio “Práctica Docente IV y Residencia” entre los años 2015 y 2019 nos permite obtener algunas aproximaciones de sentido en torno a los objetivos que guían esta investigación, las cuales sintetizamos a continuación:

1. Los y las residentes del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Superior Privado Macedo Martínez conciben su proceso de formación docente como una inmersión gradual y progresiva en la actividad de enseñar. Esta inmersión gradual está vinculada estrechamente con el contacto directo con las instituciones, las aulas y los estudiantes del nivel secundario desde los primeros años de su trayecto. Si

bien valoran los recorridos formativos en términos teóricos y el dominio del saber disciplinar, enfatizan fuertemente en las primeras experiencias de aula como posibilitadoras de la puesta en escena del rol docente y del oficio de enseñar Matemática, en relación con los contextos educativos y las características de los grupos de adolescentes. De este modo, se advierte un sentido eminentemente práctico otorgado al aprendizaje de la enseñanza. El reconocimiento del proceso gradual de formación es vivenciado además por los y las residentes como una experimentación de la complejidad del rol docente en los tiempos actuales, ya sea por la diversidad de los grupos de estudiantes que encontraron, la dinámica de las instituciones escolares y/o la necesidad de formación continua del profesorado. Aparece con mucha fuerza la concepción de un profesor de Matemática que se adhiere a la perspectiva constructivista de la enseñanza de esta disciplina, en consonancia con los debates actuales de su didáctica específica. El enfoque de “Trabajo Matemático” o la Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau se convierten en pautas de acción al momento de programar las clases, secuenciar actividades y guiar el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, ponen en duda la concepción aplicacionista del enfoque didáctico a partir de los problemas que emergen en la práctica cotidiana y marcan límites a la ilusión de garantía que atribuyen a la planificación.

2. Como dispositivos que colaboran en la construcción de la identidad docente, antes de llegar a la etapa de Práctica y Residencia del cuarto año, se destacan la observación de instituciones en primer año; las observaciones de clases de Matemática en segundo año; las ayudantías y primeras clases en tercer año y el abordaje teórico-práctico de asignaturas del campo pedagógico y del campo disciplinar. El trabajo en equipo es concebido como una experiencia vital de aprendizaje que atravesó todo el proceso formativo, posibilitando el desarrollo de actitudes de cooperación basadas en la valoración, la escucha y la aceptación de las opiniones de los demás. Cabe señalar que la escritura de las memorias de práctica por parte de los residentes constituye en sí misma la materialización de un dispositivo de formación vinculado con el despliegue de procesos reflexivos. En este sentido, Ricoeur (2006) explica que la narrativa reflexiva, al responder a un proceso metacognitivo, posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir de quienes enseñan. La narrativa acerca de la tarea de enseñar recupera la producción del sujeto sobre su propia práctica, tomando distancia

de la imagen de reproducción o pasividad. Es decir, narrar para los y las residentes les otorga el sentimiento de autoría de sus prácticas, crucial para la autodefinición del docente que quieren ser. De ahí que emerge espontáneamente la noción de identidad profesional en algunos relatos. Como actores significativos en este proceso mencionan a profesores de la Institución formadora, pero sobre todo ponderan el acompañamiento de los profesores formadores y co-formadores en las prácticas, de quienes aprenden, ya sea por observación directa o por intercambio de experiencias, algunas pautas de acción en torno a la enseñanza de Matemática desde una perspectiva “constructivista” y modos de intervención más dialogales y democráticos con los grupos de estudiantes.

3. Algunas concepciones que ponen en evidencia la configuración de la identidad profesional en los y las residentes giran en torno a valoraciones y convicciones basadas en el deseo de ser un “buen docente” para sus estudiantes, alguien que sea capaz de abordar la complejidad de su práctica y construir un espacio que responda a las necesidades del grupo-clase, denotando un compromiso tanto intelectual como emocional con el trabajo por mejorar la enseñanza de Matemática en el nivel secundario actual. Esta “finalidad moral” es una dimensión nuclear de las identidades profesionales (Day, 2019) y, para el caso de los y las residentes del Instituto Macedo Martínez, implica correrse de la imagen histórica del profesor de nivel secundario como “transmisor de saberes” y avanzar hacia un perfil de profesor como formador de sujetos que tienen en sus manos la transformación de la sociedad. Esta deconstrucción del ideal clásico de profesor de Secundaria aparece en el discurso de todos los residentes como una síntesis de las experiencias y vivencias de la formación inicial. Si bien el Diseño Curricular explicita la importancia de formar docentes que desafíen el carácter selectivo que caracterizó históricamente al nivel y promuevan procesos de inclusión social a través de saberes socialmente valiosos, los y las residentes no parecen estar haciendo un eco mecánico de estos planteos, sino que narran situaciones y experiencias que dan cuenta de cómo se constituyen en sujetos que se esfuerzan por ser productores de este sentido.

7.2. Entrevistas de grupo focal

“Comentar sobre los aportes que me ha brindado y me brinda la formación inicial a la construcción de la identidad profesional docente me lleva a recordar lo trabajado desde el primer año de la carrera en la Práctica I y desde ese comienzo ha sido un largo camino recorrido hasta el presente, que me permitió tener una mirada más amplia sobre el “ser” Docente, y precisamente plantearme qué clase de docente quiero ser el día de mañana, en el cual influyen mi propia personalidad, mi historia como alumno y sobre todo los conocimientos que fui adquiriendo como practicante.”

(Timoteo, estudiante de tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Instituto Superior Privado Macedo Martínez, año 2023)

Implementación

Como mencionamos anteriormente, las entrevistas de grupo focal se realizaron durante los meses de agosto y septiembre de 2023 en fechas acordadas con el Instituto y los/las estudiantes participantes. Se trabajó con el segundo y tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática en dos jornadas respectivamente. Al momento de poner en marcha esta técnica de investigación, el Instituto sólo contaba con el cursado de segundo y tercer año de la Carrera, debido a que durante 2023 no se abrió una nueva cohorte del Profesorado por decisión jurisdiccional²¹.

Para la realización del grupo focal, se propuso a los y las participantes crear un espacio de discusión a partir del título y objetivo general de esta tesis. Para movilizar el intercambio y la construcción de miradas colectivas, se organizaron tres momentos secuenciados a partir de las siguientes consignas:

1. *En forma individual:* Enunciar, comentar, explicar por escrito los aportes que consideras te ha brindado y te brinda la formación inicial a la construcción de la identidad profesional docente.
2. *En parejas:* Intercambiar las respuestas con el/la compañero/a y reconstruirlas en una sola, sintetizando los aportes que consideran les ha brindado y les brinda la formación inicial a la construcción de la identidad profesional docente. Tomen notas.
3. *En grupo total:* Escuchamos las respuestas de cada pareja. ¿Cómo las elaboraron? ¿Qué sintieron al realizar esta actividad? ¿Qué aportes están considerando les ha brindado y les brinda la formación inicial a la construcción de la identidad profesional docente?

²¹ Sobre esta cuestión ya nos referimos en el capítulo del contexto de la investigación.

Ambos encuentros de discusión duraron alrededor de dos horas, con la participación de siete estudiantes para el grupo focal de segundo año y cinco para el grupo focal de tercer año. En el anexo se transcriben las reflexiones individuales y/o en parejas, y los intercambios en el momento colectivo.

Grupo focal con segundo año

La discusión acerca de los aportes de la formación docente inicial a la construcción de la identidad profesional se planteó sin mayores indicaciones más que las consignas explicitadas en el apartado anterior, evitando cualquier direccionamiento alrededor del concepto de identidad. Sin embargo, algunos miembros del grupo necesitaron clarificar este término, por lo que se les sugirió que pensarán alrededor de lo que es “ser docente”. La intención principal fue promover la emergencia de supuestos y significados personales, que luego serían reconstruidos en forma colectiva, en torno a la noción de *identidad profesional docente*.

En el plano individual, los estudiantes de segundo año mencionan como principales aportes de la formación inicial a la construcción del “ser docente” las siguientes cuestiones:

- Conocimiento de las distintas formas en que aprenden los adolescentes desde las asignaturas pedagógicas. Una estudiante expresa que “el docente es mucho más que un simple expositor de temas, es además un guía en el proceso de razonamiento, intérprete del contexto en el que vive el estudiante, educador de aptitudes para la vida en sociedad”.
- Aprendizaje de estrategias para la enseñanza de Matemática en el nivel secundario, a partir del trabajo que vienen realizando en las asignaturas del campo disciplinar.
- Observación de distintos tipos de instituciones educativas desde primer año, experimentando tanto la convivencia entre padres, directivos, docentes y estudiantes, como la importancia del trabajo en equipo a nivel institucional.
- Observación de clases de Matemática en Práctica Docente II como primeras experiencias de contacto con el grupo-clase y las prácticas docentes, lo que les permite conocer la diversidad de sujetos con los que se van a encontrar en su vida profesional.

Algunos estudiantes destacan como principal aporte de la formación el modo en que son enseñados por los profesores de la Carrera, ya que han vivenciado la búsqueda de distintas herramientas o estrategias por parte de algunos docentes para que ellos puedan lograr un

“aprendizaje significativo”. Esta flexibilidad de los profesores en su forma de enseñar les permite diferenciar “en carne propia” lo que es ser “un buen docente y qué no lo es”. En este sentido, una estudiante pondera el permanente acompañamiento que el Instituto les brinda a través de talleres de apoyo extra-áulicos donde pueden despejar dudas o resolver trabajos prácticos de las clases.

En el momento de los intercambios y la discusión colectiva, surgieron varios significados compartidos que podemos sintetizar en cuatro tópicos, a saber:

1. Modelo de “buen docente”: los y las estudiantes destacan el acompañamiento de la Profesora en Ciencias de la Educación Liliana Pereira, con quien cursaron cuatro espacios de la formación general: Pedagogía, Psicología, Sujeto del Aprendizaje y Filosofía. Consideran que ella los ayudó a conocerse a sí mismos y a comprender a las personas, a los adolescentes con los que van a trabajar. Sus clases, tanto desde los contenidos conceptuales como desde la manera en que trabajaron, les enseñó “qué es ser un buen docente”:

“La profesora siempre remarcaba que detrás de cada estudiante hay una persona, que nosotros como profesores tenemos que tener eso en cuenta. A veces vamos a tener que venir y tomarnos el tiempo de hablar con nuestros estudiantes. Un simple saludo ‘¿Cómo están chicos?’ ya cambia el ambiente de la clase, no es venir directamente a dar la disciplina”. (Daniela, estudiante de tercer año)

“Sobre todo lo que me quedó de ella es que tenemos que ser docentes sanos. No sé si en la clase de Psicología o cuál, pero trataba de sacar de nosotros esos problemas internos que uno viene trayendo desde chico, algo para decir: tenemos que sanar esto, para no repercutir después en nuestros alumnos” (Luján, estudiante de segundo año).

A respecto, Day (2019), parafraseando a Rovelli (2016), señala que la profesión docente, más que ninguna otra profesión, es un trabajo emocional más que intelectual, de manera que se hace indispensable mantener la salud personal y profesional, intelectual y emocional. Los y las residentes se nutren de estas ideas a partir de sus vivencias con la profesora Liliana, quien les devuelve una imagen de cuidado y afecto para con sus estudiantes y entusiasmo por su trabajo.

2. Aprendizaje del rol de estudiante de Nivel Superior: el grupo expresa que se organizó para cambiar situaciones que consideraron injustas. En una de las asignaturas de primer año se encontraron con una clase “muy estructurada” donde la docente a cargo les tomaba el tiempo para leer “textos difíciles” de Didáctica. Por ello, conversaron con la regente acerca de esta situación para que mediara con la profesora. A partir de ese momento notaron un cambio de actitud en ella y sintieron que tuvieron que ir “acomodándose” mutuamente: “nosotros a ella y ella también a nosotros”. En esta misma línea, también señalan que no podían “seguir la clase” de Geometría, entonces se lo manifestaron al profesor, quien buscó la manera de adaptar los contenidos y las actividades a todo el grupo “sin bajar el nivel de enseñanza”. Sin embargo, más allá de valorar que los profesores hayan buscado maneras de aproximarlos a los conocimientos, señalan que todo esto les permitió darse cuenta de que había una parte de la responsabilidad de aprender que les correspondía:

“Vos te das cuenta de que vos sola estás buscando aprender cuando algo no entendés... el profesor tiene que seguir con su programa, pero una está ahí como trabada, parece que el cerebro no llega a dilatar, y él trata de ayudarnos pero también tiene un programa que desarrollar. Nos pasó que nos quedamos mucho tiempo con las topologías en Geometría, y le decíamos al profesor que vuelva a explicar, y pasaban las clases y él ya no podía seguir con lo mismo, nosotros teníamos que agarrar solos y tuvimos que adaptarnos mirando videos, buscando otras estrategias” (Luján, estudiante de segundo año).

3. Aproximación a las prácticas desde primer año: los y las estudiantes valoran la posibilidad de ir acercándose a las instituciones de nivel secundario desde el primer año de la Carrera. Esto les permite “ver distintos contextos donde van a trabajar”. Exponen que “hay diferentes realidades” que se observan desde donde se emplazan geográficamente las escuelas hasta los tipos de población juvenil que atienden:

“Hay diferentes realidades, te encontrás quizás que hasta el sector donde están ubicadas las escuelas hace que te rodees de estudiantes de diferentes barrios y todo influye. También el hecho de tener alumnos con alguna discapacidad. Nos pasó que con el simple observar sin entrar todavía al salón, pudimos individualizar, o sea con desconocimiento total, pero cómo podés simplemente mirando detectar cosas específicas... A lo mejor antes no nos pasaba, quizás podríamos pasar por un curso y no nos iba a llamar la atención, y hoy por hoy, con todas las herramientas que fuimos aprendiendo a lo largo de estos años, tenés otra mirada.” (Natalia, estudiante de segundo año).

En esta expresión hay una marcada sensación de que la entrada a las escuelas les permite agudizar la mirada para captar la diversidad en las aulas. Es importante mencionar que al momento de realizar este grupo focal, los y las estudiantes de segundo año del Profesorado se encontraban realizando observaciones de clases de Matemática en escuelas secundarias de la ciudad de Formosa.

4. El ideal de profesor/a de matemática que desean ser: el grupo coincide en que aspiran a ser profesores y profesoras que acompañen a sus estudiantes, que busquen distintas maneras de enseñar. Alguien que ofrezca “ayuda” no solamente en el estudio de la asignatura, sino también en aspectos más personales. Por esta razón, piensan que la construcción de un “vínculo de confianza” con los y las adolescentes es fundamental:

“[Los adolescentes] captan rápido lo que somos, el momento en el que vamos a jugar y el momento en el que vamos a ser serios. Ellos son muy inteligentes en esa área. Saben hasta qué punto el profesor les va a dar ese diálogo de “compinche”, según su manera de hablar, y hasta dónde puede llegar ese límite. Ellos saben a qué profesor se le pueden acercar y a quién pedirle apoyo, ayuda, no solamente en la materia en sí sino en general”. (Daniela, estudiante de segundo año).

Al referirse al ideal de docencia, los y las estudiantes de segundo año no están pensando exclusivamente en la enseñanza de Matemática, sino en aspectos más tutoriales del rol, personificada en la profesora Liliana:

“Todos veíamos en la profe Lili a una profesora en la cual podíamos apoyarnos, que nos va a aconsejar, que nos va a escuchar, que nos va a acompañar. Ese es mi ideal. O sea, no tengo toda la Pedagogía y todos los estudios que hizo la profe, pero me gustaría que mis estudiantes vean eso en mí. Cuando no tienen ayuda o acompañamiento, guía en su casa, que puedan saber que yo voy a estar” (Carla, estudiante de segundo año).

A partir de esta expresión podemos decir que “ser docente” para los y las estudiantes de segundo año del Profesorado en Matemática implica la asunción de un compromiso tanto intelectual como emocional, asumiendo el papel de adultos que acompañan la constitución de subjetividad de las adolescencias. Tal ideal está cimentado en los recorridos pedagógicos y

primeras experiencias de contacto con la práctica educativa que han realizado hasta el momento.

Grupo focal con tercer año

Al igual que el grupo focal anterior, la discusión acerca de los aportes de la formación docente inicial a la construcción de la identidad profesional se planteó sin mayores indicaciones más que las consignas explicitadas con anterioridad, evitando direccionar hacia alguna conceptualización específica de la identidad docente. Esto hizo posible que expongan supuestos y significados personales, los cuales fueron reconstruidos en forma colectiva. Cabe señalar que al momento de este grupo focal, los y las estudiantes se encontraban realizando, en pareja pedagógica, sus primeras clases de Matemática en escuelas secundarias de la ciudad de Formosa.

En el plano individual, los y las estudiantes de tercer año mencionan como principales aportes de la formación inicial a la construcción de la identidad docente las siguientes cuestiones:

- Aproximación a la práctica docente desde “temprano”, lo que posibilita tener un acercamiento al aula, conocer el mundo profesional de un/a profesor/a, las responsabilidades que le atañen y los tipos de estudiantes con los que van a trabajar.
- Conocimiento de teorías pedagógicas, enfoques de enseñanza, maneras en que se construye el aprendizaje entre el docente y el estudiante, manejo de los contenidos matemáticos y transposición didáctica.
- Herramientas necesarias para la planificación, organización y gestión de las clases de Matemática en la escuela secundaria. En este sentido, varios estudiantes destacan la presencia y acompañamiento de los profesores co-formadores, quienes brindan correcciones y recomendaciones para “ir puliendo el ejercicio de la docencia”.

En líneas generales, los y las estudiantes de tercer año valoran positivamente el trayecto formativo y el acompañamiento de todos los profesores de la Carrera, quienes desde sus espacios han sido un estímulo para seguir aprendiendo, crecer y mejorar.

En el momento de los intercambios y la discusión colectiva, surgieron varios significados compartidos que podemos sintetizar en tres tópicos, a saber:

1. Crecimiento en la profesión docente: los y las estudiantes coinciden en que la formación les brindó oportunidades de desarrollo que hoy se evidencian en sus maneras de hablar, formular ideas, dominar saberes disciplinares y posicionarse como docentes en el escenario escolar:

“Uno de los aportes más importantes que nos brindó la formación inicial o la práctica fue la posibilidad de ver el lugar, la escuela. No desde el lugar de estudiante sino desde el lugar de un profesor. Si bien nosotros ya conocíamos, nunca la habíamos estudiado como ahora” (Franco, estudiante de tercer año)

“De la cursada hasta ahora rescato más la enseñanza, que es lo que digamos... florece cuando llegamos a la práctica. Como que ahí uno recuerda y dice ‘Ah, yo puedo aplicar esto acá’. En esta situación me hace recordar a tal materia o tal asignatura, uno vuelve otra vez a esos apuntes para refrescar la memoria... o bien, uno lo aprende de una manera significativa o situada digamos, te queda ese conocimiento y como que yo siento eso al planificar y al haber dado la clase del lunes, es como que florecen esos momentos”. (Brenda, estudiante de tercer año)

Esta idea de “crecimiento” en la profesión docente que “florece” en situaciones de la práctica va de la mano con el reconocimiento de un proceso gradual de formación, el cual, siguiendo la metáfora de la estudiante Brenda, comienza a dar frutos en los contextos educativos reales. Los y las estudiantes advierten su crecimiento en la mirada que les devuelven sus profesores formadores:

“Notamos un gran cambio en cuanto a las personas que entramos allá en el 2021 y las personas que hoy estamos acá, con respecto a nuestra manera de hablar, en cuanto a contenidos, formular ideas, y muchas veces sólo nos damos cuenta cuando los profesores nos dicen: ‘mejoraste’ o ‘cambiaste’”. (Malvina, estudiante de tercer año)

2. Centralidad del estudiante en la enseñanza: todos expresan que ahora se sienten “más preparados” para acercarse a los y las adolescentes de la escuela secundaria, conocerlos/las y entenderlos/las. Estiman que los recorridos pedagógicos (Pedagogía, Sujeto del Aprendizaje) y específicos (Aritmética, Elementos del Álgebra, Didáctica de la Matemática) les permiten comprender a los adolescentes y aproximarlos al conocimiento matemático de formas en que puedan aprenderla:

“Nuestro desafío sería tratar de ser profesores que adecuen sus tareas a ellos y motivarlos para que quieran aprender, para que no vean a la matemática como una materia más, sino incentivarlos a que les guste la materia”. (Malvina, estudiante de tercer año)

De igual manera, algunos estudiantes sienten el desafío de seguir adecuando sus modos de comunicar el saber matemático a las características del sujeto de Secundaria:

“Ya me dijo la profesora de Práctica, a mí me falta todavía pulir el tema de la transposición didáctica. Yo sé explicarle a los alumnos, por ejemplo, en el caso de las proporciones les digo A sobre B es igual a C sobre D. Yo lo entiendo, lo sé hacer, [quizás] le puedo explicar a una persona que ya tiene un poco de matemática. Pero a mí me falta hacer ese pasaje para los chicos, no decirle con letras, o sea no explicarle con letras sino explicarle con números. Hoy me pasó otra vez lo mismo, en magnitudes directamente proporcionales”. (Timoteo, estudiante del tercer año)

3. Las experiencias de aula como constructoras de la identidad docente: Los y las estudiantes de tercer año coinciden en percibir sus experiencias como estudiantes del Profesorado y sus observaciones de clase en la Práctica como principales fuentes de referencia en relación con la construcción de la identidad docente. La observación de profesores/as dando clases de Matemática se constituye en modelos de intervención pedagógica que tratan de imitar:

“El haber observado a los profesores dándonos clases de matemáticas también define mucho nuestra identidad... o sea, nos define mucho al momento de pararnos frente al grupo clase porque uno emula cómo aprendió y qué aprendió.” (Timoteo, estudiante de tercer año)

En línea con estos planteos, señalan que suelen interrogar a sus profesores del Instituto acerca de cómo afrontaron sus primeras prácticas durante la formación inicial. Esta conversación es continuada en reuniones informales del grupo donde dialogan en torno a cómo los profesores organizan sus clases:

“Al ser un grupo chico, nosotros somos de reunirnos mucho, destacamos qué profesor nos gustaría ser, por ejemplo: ‘A mí me gusta la clase del profesor de Física porque fijate cómo primero explica el tema, después dicta, después te da un problema resuelto y después te da una actividad...’ es como que vemos esa secuencia. ‘Fíjate también la secuencia del profesor de Álgebra [...] el hecho de dividir el pizarrón, de poner la fecha, de poner el título...’ son detalles

que nosotros vamos anotando de los profesores. Siempre tratamos de tomar de cada profesor alguna cosa, de llevarlo a la práctica.” (Brenda, estudiante del tercer año)

Estas expresiones dan cuenta del fuerte impacto que tienen las primeras prácticas de gestión de clases en su autodefinición como docentes, ya que los y las estudiantes de tercer año del Profesorado en Matemática centran su preocupación en el reconocimiento de secuencias y modos de intervención en el aula que puedan “llevar a la práctica”. Está claro que los conocimientos experienciales son más potentes que los enfoques y principios pedagógicos estudiados en términos teóricos durante el trayecto formativo. En relación con la profesionalidad y la identidad de los profesores, Day (2019) explica:

“El proceso de desarrollo de la identidad habrá comenzado en la fase de prácticas, cuando los maestros son todavía estudiantes y se habrá visto influido por las interacciones entre sus biografías personales (su propio colegio, familia y experiencias, y los de sus alumnos), las particularidades de los valores y prácticas experimentados durante los cursos de formación, las experiencias del tiempo pasado y, por supuesto, los entornos más generales de las políticas educativas” (p. 207).

Algunas aproximaciones de sentido en relación con los y las estudiantes de segundo y tercer año del Profesorado

En relación con el análisis de los grupos focales, podemos sintetizar algunas aproximaciones de sentido a partir de los objetivos de la investigación:

1. Los estudiantes del segundo y tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Superior Privado Macedo Martínez vivencian sus procesos de formación como un recorrido que ayuda a “crecer” en la profesión, a medida que se avanza en cada año de cursado. Consideran que el Profesorado les brinda oportunidades para integrar tanto los conocimientos teóricos pedagógicos y de la disciplina Matemática como los conocimientos prácticos, a partir del contacto directo con las instituciones educativas, el intercambio con docentes en ejercicio y la interacción con los grupos de adolescentes que habitan las aulas. Para el caso de los estudiantes de segundo año, tiene fuerte impacto en su formación el reconocimiento de la diversidad de los sujetos de aprendizaje y la necesidad de constituirse en “profesores sanos” que

acompañen procesos de subjetivación, inspirados por los espacios pedagógicos que han cursado hasta el momento, pero sobre todo, por el cuidado emocional y el entusiasmo por la profesión que les transmite una docente del campo de la formación general. Para el caso de los estudiantes de tercer año, en cambio, la mayor preocupación está centrada en el dominio de aspectos instrumentales de la enseñanza: planificar y gestionar clases de Matemática que convoquen a los y las adolescentes y les predispongan a esforzarse por aprender, logrando en consecuencia desempeñarse como un “buen docente” que posee habilidades comunicativas y hace “gustar” la disciplina. Los y las practicantes de tercer año comparten con sus pares de segundo año la búsqueda de referentes reales de la docencia dentro de su trayecto formativo.

2. Como dispositivos que colaboran en la construcción de la identidad docente, antes de llegar a la etapa de Práctica y Residencia del cuarto año, los estudiantes del segundo y tercer año del Profesorado destacan la observación de instituciones educativas en primer año; las observaciones de clases de Matemática en segundo año; las ayudantías y primeras clases en tercer año y los modos de trabajar que vivencian en algunas asignaturas del campo pedagógico y del campo disciplinar. La gradualidad del proceso formativo es más reconocida por los estudiantes de tercer año que ya se encuentran planificando y coordinando sus primeras clases en escuelas secundarias, donde sienten que ponen en juego, a veces sobre la marcha -véase la metáfora de “florecer en la práctica” de la estudiante Brenda-, conocimientos y capacidades aprendidas en el trayecto pedagógico, específico y de la práctica. Como actores significativos en este proceso ambos grupos mencionan a varios profesores de la Institución formadora, quienes son ejemplos de entusiasmo y buena enseñanza. Los y las estudiantes de tercer año ponderan además el acompañamiento de profesores co-formadores en las prácticas, ya que “corrigen” y “recomiendan” modos de intervenir en las clases. En este sentido, cabe mencionar nuevamente a Davini (2015), quien sostiene que la guía docente y el entrenamiento práctico son fundamentales en la formación inicial, acuñando el concepto de “modelización del rol docente” para aludir al papel formativo explícito o implícito que tiene el acompañamiento de quienes son capaces de hacer bien el oficio de enseñar en los contextos reales de la práctica.
3. Algunas concepciones que ponen en evidencia la configuración de la identidad profesional en los y las estudiantes de segundo y tercer año giran en torno a valoraciones

y convicciones basadas en el deseo de ser un/a “buen/a docente” para sus estudiantes, alguien que sea capaz de construir un espacio de confianza con los y las adolescentes, atendiendo sus inquietudes de aprendizaje e incluso, sus situaciones más personales. En ambos grupos, como ya hemos delineado en los puntos anteriores, el sentimiento de identidad docente aparece ligado a la aspiración de *ser como tal o cual profesor/a*, valorando actitudes pedagógicas de referentes reales, no teóricos, de la docencia, tomados del Profesorado. Tales actitudes refieren a un compromiso con los y las estudiantes no solo en términos intelectuales (dominio del conocimiento) sino también emocionales (cuidado, afecto y entusiasmo). Como explican Porta et al. (2014), los aspectos de la buena docencia están inevitablemente referenciados en la persona del profesor más que en la teoría pedagógica. Por tal motivo, coincidimos con Claxton (1987) cuando afirma que en toda situación de enseñanza, sea lo que sea que se enseña, se enseña *la propia personalidad*. De esta manera, la formación del Profesorado en Matemática no queda exenta del peso de lo vivencial como saber práctico del quehacer docente, aportando un modelo potencial de profesor/a:

“Los profesores ejemplifican lo que es ser profesor, es decir, un estilo de enseñanza. El hecho de que los alumnos adoptan de modo claro, aunque inconsciente, un modelo de lo que es ser profesor se manifiesta cuando los estudiantes de magisterio comienzan a hacer las prácticas de dar clase: su primera idea intuitiva de cómo enseñar refleja la forma en que a ellos les enseñaron, aunque es dudoso que hayan adoptado de modo consciente dichos valores y hábitos.” (Claxton, 1987, p. 218).

7.3. Entrevistas narrativas

“La formación del profesorado no solo me brindó conocimientos técnicos, sino que me dotó de herramientas y una perspectiva necesaria para enfrentar los desafíos de la enseñanza actual. Cada experiencia, asignatura y reflexión se amalgamaron para construir la base de mi identidad como educadora, y esta identidad sigue evolucionando en mi viaje diario como profesora de matemáticas. Aunque la docencia es una profesión que se desarrolla con la práctica y el tiempo, creo que estoy preparada para afrontar los desafíos y seguir aprendiendo de esta enriquecedora labor”.

(Carolina, profesora de educación secundaria en Matemática graduada en 2021).

Implementación

Las entrevistas narrativas se realizaron con cuatro profesoras graduadas y un profesor graduado. Como explicitamos con anterioridad, la decisión de entrevistar a profesores graduados se debió principalmente al hecho de no contar durante el año 2023 con el cursado del espacio “Práctica Docente IV y Residencia” dentro de la Carrera y, por ende, con residentes en escuelas secundarias. De todas formas, la información relevada a partir de los relatos obtenidos entre 2015 y 2019 junto con las entrevistas de grupo focal, hicieron pertinente recuperar las voces de profesores graduados que se encuentran en actividad, para profundizar la perspectiva de los y las participantes acerca de la formación inicial y la construcción de sus identidades profesionales años después de haber culminado el Profesorado.

Los cinco profesores participantes son ex-estudiantes del Profesorado en Matemática dictado por el Instituto Macedo Martínez durante los cuatro años del trayecto del plan de estudios, es decir, han ingresado, permanecido y egresado de la Carrera en la misma institución. Además, fueron quienes se mostraron más predispuestos/as a participar, ya que varios profesores consultados todavía no estaban incorporados al nivel secundario o no contaban con disponibilidad de tiempo para participar de las diferentes instancias de la entrevista narrativa.

Los relatos obtenidos fueron producto de la realización de entrevistas en dos tiempos:

1. Entrevista para comunicar el sentido de la investigación, dialogar en torno a las experiencias actuales de ejercicio profesional y releer relatos/memorias elaboradas al culminar la etapa de Residencia.

2. Entrevista para narrar aportes de la formación docente inicial a la construcción de la identidad profesional o escritura de relato en forma personal.

Para movilizar las narrativas, en la primera entrevista se solicitó a los docentes graduados que re-visiten sus memorias de Práctica y Residencia del cuarto año y, a partir de ver en perspectiva estas experiencias en relación con su actual desempeño profesional, reflexionen acerca de los aportes de la formación inicial a la construcción de la identidad profesional. Esta reflexión se dejó planteada para un momento posterior, que en el caso de dos profesores consistió en una nueva entrevista, las demás profesoras elaboraron una nueva narrativa escrita en función de las memorias de la Residencia. En el cuadro que sigue transcribimos las consignas disparadoras.

Leer el relato escrito para el coloquio final de Práctica y Residencia. A partir de ese texto, construir una nueva narrativa -incluir un nuevo capítulo-, que intente responder a este interrogante:

Ahora que ya soy graduada/o, que estoy trabajando y conozco cómo es la profesión: ¿Qué creo que me aportó la formación del profesorado a mi perfil docente?

Pensalo en diálogo con vos misma/o, sabiendo que ya estás en otro lugar, que todo lo que puedas contar será sumamente valioso y constituirá un insumo para esta investigación. Podés considerar estos temas:

- Experiencias que en ese momento no recordaste, pero que hoy se volvieron significativas para el ejercicio de la profesión;
- Anécdotas que antes no contaste, pero que ahora te vienen a la mente y por qué;
- El recuerdo de alguna asignatura, de algún profesor/a y/o de alguna actividad que valorás como un aporte valioso para tu formación;
- Todo aquello que dé cuenta de lo que te aportó tu formación en el Instituto.

Podés culminar tu narrativa expresando qué significa para vos ser profesor/a de matemática hoy.

Análisis de las narrativas obtenidas

Para apreciar el contenido singular de cada narrativa, a continuación ofrecemos un análisis caso por caso, identificando sentidos, experiencias y valoraciones que los profesores graduados otorgan a la formación inicial en relación con la construcción de la propia identidad docente.

1. Narrativa de Hilda

Hilda tiene 33 años de edad y es Profesora de Educación Secundaria en Matemática desde el año 2016. Ingresó a la Carrera en 2012 y la culminó con el cierre de la etapa de Residencia a finales del año 2016. “Estuve mucho tiempo sin horas”, afirma. Hasta que fue contratada en 2018 como Profesora Tutora de Matemática por el CESEP²² N° 6, perteneciente a un barrio alejado del casco céntrico de la Ciudad de Formosa, donde permaneció intermitentemente hasta el año 2021. Allí sólo trabajaba con estudiantes que necesitaban ayuda en la asignatura, pero sostiene que siempre tuvo en cuenta “todo lo trabajado” en la Carrera, refiriéndose a la enseñanza de Matemática a partir de situaciones problemáticas y juegos con sentido. Más tarde, ingresó como Profesora Tutora en la Escuela de Verano de un colegio secundario también alejado del casco céntrico de la ciudad, donde continuó dando clases de apoyo durante todo el ciclo lectivo a estudiantes de primero a sexto años. Actualmente se desempeña como Secretaria Docente en esa misma institución:

“Yo siempre buscaba que ellos [los alumnos] hagan, porque venían con la idea de que tenían que llevar el trabajo práctico hecho. Con la docente con la que estaban no nos podíamos poner de acuerdo porque ella era de darles ciertos pasos para que lleguen al resultado y para mí no, para mí el chico tiene que procurar de distintas formas, que llegue al resultado pero por sus propios medios. Ahora lo que más me llega, es que los chicos que estuvieron el año pasado conmigo en Escuela de Verano, viéndome como secretaria en el colegio, van, golpean la puerta, entran y me dicen: ‘Profe, ¿me puede explicar un ratito?’; yo les digo: ‘Hay profe de Matemática para la tutoría’; pero ellos me dicen: ‘No, no importa, un ratito’, o sea que de algo les sirvió la forma en que trabajaron conmigo”.

La profesora expresa que el Instituto Macedo le aportó “muchísimo” de lo que hoy aún nota en su práctica: “yo ya no sé empezar una clase si no es por una situación problemática, que los chicos descifren el título del tema. Podemos dar juegos también, pero siempre sabiendo a dónde apuntamos, que no quede en el juego y nada más”. En este sentido, señala que le marcaron algunos autores estudiados en la Carrera, como Marta Souto, Horacio Itzcovich y Graciela Chemello. Por todo ello, siente que los graduados del Macedo, a diferencia de profesores de Matemática formados en otras instituciones, primero conocen a los estudiantes, ven qué necesitan, qué les puede interesar. “No se trata de ir y dar la clase escrita, siendo muy específico

²² Siglas que significan: Centro de Educación Secundaria de Educación Permanente. Están orientados a estudiantes jóvenes y adultos que necesitan terminar la escolaridad secundaria.

y ya está”. Todas las instancias de la práctica le permitieron darse cuenta de que el grupo clase no es homogéneo, que es un grupo donde inciden “tantas diferencias”, que resulta importante tratar de dar respuestas a las mismas:

“Sostengo las mismas ideas de aquel coloquio final de Residencia, los alumnos aprenden matemáticas haciendo, conjeturando, con prueba y error, tratando de resolver un problema por el camino que ellos creen que les llevará al resultado, que no es algo terminado que deben asimilar sin siquiera preguntarse ¿por qué lo explican así?”

Hilda valora las asignaturas Didáctica de la Matemática y Práctica Docente IV y Residencia porque le mostraron que es posible planificar clases dinámicas, despertar la curiosidad de los alumnos, recurrir a los problemas y a los juegos matemáticos, pero sin quedarse en el jugar por jugar, sino mostrando la relevancia de los resultados de dichas actividades:

“Ambas materias fueron las que me orientaron al tipo de docente que quería ser, una que pensara en sus alumnos a la hora de planificar una clase, sabiendo que dicha planificación era solo una guía, no algo cerrado terminado que lo debía llevar a la práctica tal cual lo había planificado.”

En esta expresión, además, advierte las limitaciones de una concepción aplicacionista del plan de clase, considerándolo “sólo una guía” para la acción pedagógica, aproximándose de esta manera a la noción de “hipótesis de trabajo” del currículum y la programación (Stenhouse, 1987).

Desde sus primeras incursiones en la actividad docente, la profesora se sentía “muy preparada” tanto en el conocimiento específico del área como en lo didáctico, lo que trajo algunas diferencias con otros profesores de Matemática de las instituciones donde trabajó:

“Siempre supe que no quería ser la ‘típica docente’ que llega al aula y entrega una fotocopia con las actividades a resolver, luego de desarrollar un ejercicio modelo en el pizarrón. Estaba y estoy segura que eso no es lo mío. Lo que no puedo negar es que muchas veces diferimos con los profesores ‘antiguos’ de la institución, que querían que siguiera su modelo de clase”.

En relación con esto, comenta que en el CESEP tuvo diferencias con una docente que resultó ser poco flexible en su forma de enseñar Matemática, quien en una conversación le dijo

explícitamente que ambas tenían “una formación académica distinta”. Esta cuestión se la planteó al director de la institución ya que sentía que no se tomaba en cuenta su trabajo como Profesora Tutora y que debía ceñirse a enseñar del mismo modo en que lo hacían los docentes de aula. La flexibilidad en los modos de trabajo de los docentes tutores y la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes en la tutoría fueron temas que se abordaron en la segunda jornada institucional de ese año. Allí se debatieron algunos criterios comunes entre profesores tutores y profesores del plantel estable de la institución, los cuales no pudieron sostenerse a lo largo del ciclo lectivo. Al respecto la profesora graduada expresa:

“Tal vez no me tomaban en cuenta porque yo era la extraña en la institución. Era un equipo de área formado por cinco profesores, pero todas las decisiones las tomaba esa profesora”.

La experiencia descrita por la profesora da muestras de la fuerte presión que ejerce la cultura escolar con el fin de reforzar la tendencia a la imitación y reproducción del status quo por parte de los recién llegados. Pérez Gómez (1997) señala que la cultura de la escuela es un poderoso factor socializador integrado por profesores, alumnos, madres y padres, organizadores del espacio y del tiempo, materiales curriculares y expectativas sociales que tienden a buscar la preservación del equilibrio que la institución ha logrado a lo largo de su existencia.

De todas formas, Hilda considera que por más que el trabajo de Profesora Tutora haya sido por uno, dos o tres meses, siempre sintió que tenía que entregarse al máximo: “tenía que darlo todo, todo lo que aprendí, todo lo que sé”. Por eso concluye en que ser docente “no es solo impartir contenidos específicos de la asignatura, te convertís en mamá, amiga, psicóloga, asistente social, enfermera y muchas cosas más. Para ser docente se necesita corazón y vocación, y yo creo que tengo ambas”.

Más allá de que la profesora explicita un ideal de buen docente de Matemática que enseña a partir de encarnar principios didácticos constructivistas, también expresa un ideal de docente que es capaz de enfrentarse a cualquier situación y resolverla de manera satisfactoria. Una profesora que “todo lo puede”, asumiendo roles como el de “mamá, amiga, psicóloga, asistente social y enfermera” devuelve la imagen de alguien que no sólo está comprometido intelectualmente, sino también, y sobre todo, emocionalmente, sintiéndose capaz de modificar las situaciones adversas que se presentan en la cotidianeidad del aula. Esto nos hace pensar en la “finalidad moral” que forma parte de las identidades profesionales. Según Day (2019), la

“buena enseñanza” se compone de fines morales generalmente relativos con “la búsqueda constante y experta de servir a sus estudiantes y a sus comunidades, y en aprender, siempre aprender, cómo hacerlo mejor” (Heargraves y Fullan, 2012, p. 5, citado en Day, 2019, p. 52). Esta concepción, que tiene mucho que ver con los modos particulares en que la profesora se inició en el ejercicio profesional -Profesora Tutora de estudiantes en riesgo pedagógico- evidencia que enseñar exige una significativa inversión personal cognitiva y emocional. Aunque debemos considerar que el trabajo en solitario y los choques de perspectiva con docentes que no comparten el mismo enfoque de enseñanza en la institución, quienes presionan por ajustarse a las reglas habituales del medio escolar, puede amenazar el sentido de agencia y bienestar que está construyendo para sí.

2. Narrativa de Celeste

Celeste tiene 35 años de edad y es Profesora de Educación Secundaria en Matemática desde el año 2017. Ingresó a la Carrera en el año 2011, realizó su Residencia en 2015 y se graduó en el mes de diciembre de 2017. Actualmente se desempeña como profesora de Matemática en segundo, tercero, cuarto y sexto años del nivel secundario de una institución de gran trayectoria en el medio local por ser formadora de maestros. Allí también ejerce un cargo administrativo como Auxiliar de Dirección, que es anterior a su designación como profesora. Para ella, enseñar en Secundaria es “una construcción diaria”, que tiene lugar “en el aula”. A pesar de las condiciones, limitaciones y obstáculos que suelen aparecer, expresa que se siente “feliz” de ser docente de esa institución:

“Hoy tengo todas mis horas en esta institución y estoy feliz, amo mis cursos. Creo que ahora logro tener esa conexión con el alumno. Al principio me veía como alejada, sentía que quería marcar la diferencia profesora-alumno, que no quería llegar al amiguismo, pero me alejaba y ponía una pared con los alumnos.”

Al recordar su formación inicial, Celeste está convencida de que la Carrera desarrolló su “vocación docente”, porque comenzó a estudiar el Profesorado como “última opción” debido a que ya estaba familiarizada con el sistema educativo por su cargo administrativo. “Ser docente no era lo que yo quería o esperaba para mí [...] pero debo decir que a lo largo de mi trayectoria se me despertó la vocación”. Actualmente se siente “a gusto” con la profesión y se visualiza trabajando muchos años más. Al respecto afirma:

“Todos los años siento que voy mejorando como profesora. Quizás no tanto como profesora de Matemáticas, pero sí voy aprendiendo muchísimo y, sobre todo, formando mi carácter”.

La profesora considera que su tarea docente va más allá de la enseñanza de Matemática y se percibe aprendiendo y enseñando cosas que tienen más relación con lo humano que con las ciencias duras, debido a la diversidad de grupos de estudiantes con los que trabaja. En este sentido, manifiesta que quizás se hubiera formado en otras disciplinas como Psicología o Ciencias de la Educación, para poder abordar otros temas que le interesan y “no son tan exactos como las Matemáticas”:

“El año pasado se trabajó mucho sobre Democracia y ellos se quedaron inquietos con el tema de la Dictadura [...] me preguntaron qué pasó con la gente desaparecida. En el colegio nos encontramos que no podemos dar nuestra asignatura, tenemos que hablar de los temas que a ellos les está pasando, preocupando. A veces en la hora de Matemática interrumpen y me dicen: ‘Profe, háganos, ¿qué pasó con...?’. Como cuando querían que les explique lo del ballottage en las elecciones presidenciales. Entonces una tiene que salirse de su estructura, de lo que tiene planificado y resignarse a no dar la clase de Matemática. Me he sentado a atender sus inquietudes, a explicar otras cosas.”

Como aportes principales del Profesorado destaca la formación para la práctica durante los cuatro años y la estructura de momentos con la que se organizaban las clases de Matemática:

“Haciendo una retrospectiva de lo que fue mi formación en la práctica, las primeras veces fueron las entrevistas a docentes y alumnos, después ya fuimos un poquito más a la escuela, al aula, a los tres años dimos nuestras primeras prácticas. Mi Residencia fue un espectáculo [...] Me quedó algo que hasta el día de hoy valoro: que armo mis clases y organizo los momentos como me enseñó la Profesora de Práctica. [...] Quizás soy muy estructurada, pero me quedó esa estructura de la práctica. Cuando comienzo una clase hago la presentación del tema, realizo preguntas, interrogatorios, trabajo con sus respuestas, les doy los ejercicios, les doy el tiempo necesario, leo sus trabajos. Después se hace la puesta en común, se hacen los cierres. Trato de que siempre sea así”.

Celeste comenta que en ocasiones se hace difícil sostener esta estructura de clase porque los alumnos faltan mucho debido a las inclemencias climáticas, los paros de transporte o la falta de colectivos (problema más reciente), por lo que se ve obligada a “volver a dar la misma

clase”. Así mismo, cree que esta forma de orientar las clases de Matemática -no siempre compartida con sus colegas del área- es su mayor fortaleza y le permite hacer adecuaciones según los grupos y sus necesidades.

Sobre el trabajo con sus colegas del área señala: “todos tenemos nuestro punto de vista, pero debo decir que formamos un buen equipo de compañeros”. Si bien no comparten algunas maneras de enseñar, ella siente que forma parte de un equipo que la respalda, ya que suelen reunirse en forma presencial o estar comunicados a través de whatsapp para intercambiar información sobre los estudiantes y acompañarse en la toma de decisiones pedagógicas, fundamentalmente con estudiantes que presentan alguna discapacidad o trastorno de aprendizaje:

“En esta escuela también tenemos muchos chicos con diagnóstico de discapacidad, con quienes tenemos que trabajar en diferido. Si bien algunos tienen su maestra particular o algún acompañante que los ayuda, no son todos y a veces nosotros mismos debemos adaptar las actividades y eso cuesta un montón. A mí me cuesta un montón hacer adaptaciones, siento que no estoy preparada para eso, y esa es una de las cosas que ‘vienen de arriba’ [...]. Pese a todo, yo siento que formo parte de un equipo que me respalda, porque todo el tiempo estamos hablando y nos pasamos información sobre la manera en que trabajamos con tal o cual alumno, qué contenidos dimos, qué cosas hicimos, y nos vamos dando ‘tips’ de cómo hacer, cómo armar actividades, cómo pedir ayuda.”

Las condiciones institucionales en las que trabaja con estudiantes integrados la llevan a cuestionarse acerca de su ideal de ser “una buena docente”:

“Es un trabajo enorme, pero nadie te ofrece recursos, herramientas ni el apoyo necesario, A veces las autoridades te dicen ‘Ponele el 6 y que apruebe, no importa si sabe o no sabe’, pero el año que viene va a pasar lo mismo, se le pone el 6 y va a llegar a sexto año sin aprender nada, le estamos haciendo un mal. Podría ponerle el 6 y me desentiendo de ese alumno, pero la que se queda con la culpa soy yo, sintiéndome una mala docente. Esas cosas hacen que una se replantee qué tan buena docente es.”

Al volver a leer sus memorias de Residencia, la profesora expresa que tenía “pensamientos muy utópicos”, que la institución donde hoy sigue trabajando le mostró una “realidad diferente” a la que se había representado al finalizar su formación de grado:

“Trabajamos con personas que cambian todo el tiempo, que nos ponen desafíos constantes [...]. Me sentí perdida, me dije ‘qué pasó, dónde están las teorías que tanto estudié, cómo aplico lo que aprendí, qué hago’. Primero me asusté y fue difícil. Me acuerdo de que los primeros meses yo quería renunciar todo el tiempo, no me gustaba donde trabajaba, no quería ir. Me daba miedo porque me encontré con un aula muy distinta a la de mi Residencia, me fui encontrando con muchas situaciones hasta darme cuenta de que la carrera sí me sirvió.”

Celeste siente que atravesó su Residencia en un “colegio modelo, con un curso modelo”, donde las prácticas siempre fueron “cuidadas” y las clases estaban “controladas”. La diversidad de estudiantes con los que fue encontrándose durante los primeros meses de inserción profesional, por sus caracteres, sus lugares de procedencia, sus vivencias, sus contextos familiares y otras situaciones de pobreza y vulnerabilidad, la condujeron a “trabajar la parte socioemocional más que los contenidos del área”. Asignaturas como Pedagogía, Didáctica y Psicología del Sujeto le generaron la ilusión de que podía “aplicar” tales conocimientos en su práctica y, ante las dificultades que emergieron en los contextos reales, se sintió desbordada:

“Me doy cuenta de que lo que leí y estudié no lo puedo aplicar: no puedo aplicar por edades, no puedo aplicar por curso, no puedo hablar por libre expresión, tampoco ser tan “pedagógica”, es necesario marcarles algunas cosas. [...] Me ha pasado a fin de año que los padres aparecen y antes de preguntar qué fue lo que pasó con su hijo, ya se quejan y agreden. En eso yo no estaba preparada. En mi formación no me dijeron que tenía que lidiar con gente adulta, que viene con sus humores a atropellarte y acusarte: “usted, con mi hijo tal cosa”, y toca aprender a lidiar con eso. Es todo un desafío aprender a lidiar con sujetos así, y te preguntás ¿qué implemento acá?, de todo lo que leí y estudié ¿qué hago? ¿Cómo enfrento esta situación?”

Nos queda pensar si esta visión aplicacionista es la herencia de otros recorridos de su vida, o ha sido alentada y/o fortalecida por la propia formación inicial. En relación con esto, la profesora cuestiona los ideales que enunció en sus memorias de Práctica y Residencia: la expectativa de “incentivar al alumno para que le guste Matemática, que no le resulte tediosa, que no la padezca” y su entusiasmo para “cambiar la educación desde el aula” son planteados hoy como cosas difíciles de lograr:

“En la Residencia tenemos un curso, a lo sumo dos cursos de diferentes ciclos. Además, a mí me tocó el curso ‘ideal’. Hoy tengo siete cursos, cien alumnos en total, con todo lo que traen,

por lo que es imposible hacer la Matemática que yo soñaba o quería, o que me vean de tal forma”.

Sumado a esto, la sobrecarga burocrática del sistema escolar y el control excesivo, a veces contradictorio, del equipo directivo, la llevan por momentos a sentirse “cansada” y “desanimada” con la profesión:

“Ahora recién comienza el año, pero llega octubre, noviembre y los docentes ya estamos cansados, nos sobrecargan con jornadas, con esto o lo otro, y no damos más. Luego en diciembre comienzan las mesas de exámenes y no nos da tiempo para nada, tenemos que cerrar contenidos, tenemos que hacer el proyecto inter-areal, tenemos que hacer esto y aquello... Lo que menos hacemos es ir con alegría al colegio, porque siempre falta algo o no se terminó el programa o no se llegó con algún propósito. Nos cansan porque se piden cosas utópicas solo para cumplir”.

“Entonces me planteo: es la vocación o vamos y cumplimos nomás, porque si es por cumplir sólo voy para cobrar a fin de mes, pero todo lo lindo que estudiamos ¿dónde está?, ¿qué pasó con aquella Celeste que pensaba: ‘Quiero cambiar la educación, quiero que a mis alumnos les guste Matemática, quiero que los chicos se entusiasmen’?. No ocurre, y una le va a poner toda la onda del mundo y no pasa”.

Podemos notar que la profesora advierte una enorme distancia entre los saberes brindados por la institución formadora y las exigencias cotidianas del mundo escolar. En su discurso se pone de manifiesto tanto una concepción aplicacionista de las teorías pedagógicas como un malestar con las condiciones de trabajo, dejando entrever un reclamo a su formación inicial y a la gestión de la institución. En el presente, luego de varios años de ejercicio, expresa que su formación le despertó la “vocación” y le permitió saber que tiene “capacidades y habilidades para enseñar y aprender” en el transcurso de su práctica. Aun así, este aprendizaje del quehacer docente a partir de las vicisitudes de la práctica aparece en contraste con la teoría:

“Me parece que esas teorías que leímos o estudiamos no se pueden aplicar, hay que ir trabajando y adecuando a nuestra realidad de clase”.

Pese a estas circunstancias, ella siente que cada año se vuelve “más empática” con sus estudiantes y “más consciente de lo que es la educación”. Considera que el trabajo docente

marca de alguna manera la vida de los adolescentes, por lo que conlleva una gran responsabilidad. En los últimos párrafos de su narrativa intenta correrse de una visión pesimista de la docencia o su formación y pone en valor las utopías de su Residencia:

“Yo sigo buscando ser esa profesora que encuentre algo positivo en el alumno, que pueda sacar algo, lo mínimo. No sé si pueda enseñar todo el programa, pero lo mínimo. Que se siga enseñando y evaluando, apostando al conocimiento y no solamente a completar planillas, obtener números. Por todo esto me veo fuerte, me califico como una ‘buena docente’. A veces estoy muy desanimada, pero yo creo que al final del año vuelvo a remontar y logro hacer un buen cierre [...]. Estoy convencida de que hoy sigo pensando igual que la Residencia, por lo menos queriendo lo mismo. Quizás no lo puedo llevar al 100%, pero lo sigo intentando, creo que soy una buena docente y voy a seguir aprendiendo a serlo. Lo único que espero es que no me pase eso de desanimarme y volverme una más del montón, una más que siente que ya lo dio todo y que no hay nada más para hacer, que lo único que quiere es jubilarse e irse del sistema”.

El tono emocional del relato de Celeste nos devuelve una tensión permanente entre sostener su ideal de “buena docente”, comprometida intelectual y emocionalmente con la educación, y amoldarse a las presiones institucionales tan sólo “cumpliendo” con las múltiples demandas. Esto nos lleva a recuperar los aportes de Antonio Bolívar (2016) en relación con la situación actual de las identidades profesionales docentes. Para este autor, la búsqueda de los sistemas escolares por dar respuesta a las nuevas demandas sociales y educativas -como el mandato de inclusión en la escuela secundaria argentina- tiende a aumentar la regulación normativa y la carga burocrática, convirtiendo la docencia en una actividad “administrativamente desprofesionalizada” (Bolívar, 2016, p. 17), es decir, en una actividad basada en la aplicación de normas percibidas como ajenas. El sentimiento de vulnerabilidad (“desánimo”, “cansancio”) que describe esta profesora da cuenta de la burocratización de la enseñanza y del deterioro de las condiciones laborales que atraviesan los y las docentes, con claros efectos desmoralizadores sobre su trabajo y su identidad. Bolívar (2016) plantea la necesidad de avanzar hacia una reprofesionalización de la actividad de enseñar, que colabore en la reconstrucción de las identidades profesionales heredadas. Por tal motivo, resulta sumamente valioso mencionar la importancia, entre otras alternativas posibles, de generar espacios colaborativos en pos de una reflexión crítica, tanto en la formación inicial como continúa -desde adentro de las escuelas-, para analizar las problemáticas del quehacer docente a partir de categorías interpretativas

fundadas en investigaciones sobre las prácticas y discusiones teóricas, evitando la escisión teoría-práctica que es uno de los motivos del malestar de muchos docentes noveles.

3. Narrativa de Silvia

Silvia tiene 35 años de edad y es Profesora de Educación Secundaria en Matemática desde el año 2021. Ingresó a la Carrera en el año 2017 y se graduó en el mes de septiembre del ciclo lectivo 2021, una vez concluida su Residencia. En este momento no está enseñando en el nivel secundario, pero sí realizó el acompañamiento a Felipe, un adolescente diagnosticado con TEA, que cursaba primer año en una Escuela Técnica durante el ciclo lectivo 2022. Decidió asumir este rol porque lo consideró una alternativa para enriquecer su mirada sobre la inclusión educativa, ya que pensaba trabajar este tema en su tesis de licenciatura, aunque luego se decidió por otro. De igual forma, señala que se sintió comprometida con Felipe y le brindó apoyo en cuestiones de aprendizaje escolar y actitudes con sus pares hasta la primera mitad del año 2023. También enseñó matemáticas en forma particular a otros adolescentes diagnosticados con TEA por recomendación de la mamá de Felipe:

“Ahora que estoy haciendo la Licenciatura en Gestión Educativa en la UCASAL, ya no estoy trabajando con clases de apoyo, porque la verdad llegué a sentirme saturada con todo. Pero el año que viene pienso meterle ficha para tratar de enseñar en los colegios. Recibí algunas propuestas en este tiempo, pero no acepté ninguna, por el compromiso asumido con estos chicos”.

La profesora expresa que volver a leer sus reflexiones de la etapa de Residencia resultó “muy emocionante”, especialmente porque advierte que estaba cargada de sentimientos de frustración debido a que atravesó el último año de su formación en el contexto de la pandemia del COVID-19. Sin embargo, hoy ya no lo vive de ese modo, y considera que ha sido una gran experiencia de preparación para la docencia: “No puedo evitar recordar con claridad los desafíos y aprendizajes que marcaron ese periodo de enseñar en la pandemia”.

Silvia señala que su Residencia se realizó en el primer año de una escuela secundaria común, cercana al casco céntrico de la ciudad de Formosa. Debido al aislamiento social, preventivo y obligatorio que significó la Pandemia del COVID-19, las herramientas digitales -sobre todo los videos explicativos- se convirtieron en el principal medio didáctico para los alumnos, con quienes se comunicaba a través de whatsapp. A pesar de ello, la realidad económica y

tecnológica de los estudiantes se manifestó como un “obstáculo insuperable”. La falta de acceso a internet y de dispositivos adecuados creó una “barrera para establecer vínculos significativos”.

Como lección aprendida, Silvia manifiesta que “la instrucción basada en herramientas digitales se reveló como una alternativa no siempre efectiva, y la limitación para interactuar con los alumnos se tradujo en una enseñanza menos profunda”. En diálogo con principios aprendidos durante su formación sobre la motivación por aprender y la enseñanza de Matemática, reflexiona:

“La disminución de expectativas no era una opción, pero la adaptación constante a las circunstancias se volvía esencial. En este contexto, reflexionar sobre el papel del docente se hizo inevitable: ¿bajar la profundidad del trabajo intelectual o insistir en un enfoque más desafiante?”

Silvia considera que la labor docente estaba limitada por la efectividad de la enseñanza virtual. No obstante, afirma que la experiencia, más allá de sus dificultades, le permitió explorar diversas facetas de la docencia: convertirse en psicopedagoga para brindar ánimos, comprensión y contención; médica para diagnosticar fortalezas y debilidades; investigadora para descubrir herramientas digitales y hasta periodista para narrar los hechos de la práctica. En sus propias palabras: “la enseñanza dejó de ser simplemente la transmisión de conocimientos para convertirse en una adaptación constante, un desafío a la creatividad y la perseverancia”.

Durante su Residencia, la profesora se sintió desorientada y limitada por las circunstancias, pero ahora ve aquellas dificultades como “oportunidades de crecimiento”. La gestión de la enseñanza a distancia le enseñó a “adaptarse” buscando “soluciones creativas” y a comprender “la importancia de mantener altas expectativas a pesar de los obstáculos”:

“En retrospectiva, esta experiencia fue un crisol de emociones y aprendizajes. Desafiante y agobiante, pero también enriquecedora. [...] En este proceso, descubrí facetas de mi personalidad y habilidades que no habría explorado en circunstancias normales. La docencia virtual, lejos de ser un reemplazo completo del aula presencial, se convirtió en un desafío constante. La adaptación, la empatía y la voluntad se volvieron más cruciales que nunca.”

Silvia sostiene que la formación del Profesorado no sólo le proporcionó conocimientos académicos, sino que también la “equipó con habilidades prácticas y actitudes resilientes necesarias en el complejo mundo de la enseñanza”. Podemos notar que sus reflexiones le permiten advertir la incertidumbre de la práctica como un rasgo de complejidad. Es así que entiende la complejidad como un atributo inherente a toda actividad de enseñanza, puesto de manifiesto a partir de los contextos singulares en que ésta se desarrolla. Tal complejidad exige habilidades resilientes para construir alternativas pedagógicas. La siguiente expresión sintetiza esta concepción:

“La adaptabilidad y la capacidad de ajustarse a las circunstancias son habilidades cruciales en la enseñanza, y esa experiencia me enseñó a encontrar un equilibrio entre la formalidad y la empatía, adaptándome a las necesidades cambiantes de mis estudiantes.”

Siguiendo a Day (2019), la resiliencia en la educación no es una capacidad innata, más bien es un constructo relativo, relacional, procesual y dinámico que emerge en la gestión de escenarios no anticipados o adversos. Va de la mano con el concepto de agencia individual y colectiva, que refiere a la forma particular en que los sujetos y/o las comunidades profesionales ejercen su influencia, realizan elecciones y toman posturas en su trabajo. La profesora está convencida de su capacidad para la resiliencia²³ y la toma de decisiones en función de los contextos; y esta capacidad es, al mismo tiempo, el resultado de su historia personal y formativa, y del grado de apoyo externo experimentado en el momento particular de su Residencia y aún en el presente.

La profesora reconoce en su formación las huellas de asignaturas y profesores del campo pedagógico. Percibe que las herramientas pedagógicas fueron fundamentales para comprender las necesidades emocionales de sus estudiantes y establecer conexiones significativas con ellos. Destaca además que la participación en proyectos de investigación educativa durante el trayecto de Práctica Docente ha sido una “experiencia formativa duradera” que hoy constituye

²³ Sobre la capacidad de resiliencia en los docentes explica Day (2019): “Aunque la resiliencia sea definida tradicionalmente como ‘el proceso, la capacidad o el resultado de la adaptación exitosa a pesar de las circunstancias desafiantes o amenazadoras’ (Masten et al., 1990: 426), cuando se aplica al trabajo de los profesores en las escuelas esta definición se ha adaptado para convertirse en ‘la capacidad para mantener el equilibrio y un sentido del compromiso en los mundos del día a día en los que los profesores trabajan’ (Gu y Day, 2013: 26). Es probable que mantener el equilibrio y sostener un sentido de compromiso en entornos desafiantes implique tanto el intelecto como las emociones de los profesores.” (p. 96).

el pilar de su práctica pedagógica, ya que le ha aportado capacidades para abordar problemas educativos reales, trabajar colaborativamente y aplicar métodos de investigación:

“La participación en proyectos de investigación educativa durante mi formación sigue siendo un pilar en mi carrera: las redacciones que debíamos hacer para el proyecto de investigación en Práctica I, las reflexiones personales y sobre todo las lecturas de diferentes marcos teóricos que nos permitían poner en perspectiva los hechos que nos iban sucediendo en la práctica y contrastarlos con las teorías para poder llegar a conclusiones propias. [...] La investigación constante se ha convertido en una práctica esencial para mejorar mis estrategias de enseñanza y comprender las necesidades cambiantes de mis estudiantes.”

Silvia considera que cada asignatura, cada profesor y cada experiencia contribuyeron a “moldear” su identidad como educadora. Ahora, como graduada y profesional docente, reconoce que la formación del profesorado no solo fue un periodo de adquisición de conocimientos, sino un proceso de transformación personal y profesional. Su reflexión acerca de los aportes de la formación inicial culmina con estas ideas:

“La capacidad de reflexión, la resiliencia y el compromiso con la mejora constante son los pilares que sostienen mi perfil docente. La enseñanza es un viaje de aprendizaje continuo, y mi formación en el Instituto ha sido el cimiento sólido sobre el cual construyo mi trayectoria educativa.”

Resulta valiosa la mención de la investigación educativa y la reflexión sobre la práctica como aprendizajes “duraderos” de la formación docente inicial. Como ya lo hemos planteado en nuestro marco conceptual, la formación docente desde el paradigma hermenéutico-interpretativo implica considerar la construcción de dispositivos que recojan información acerca de las prácticas docentes, las analicen en diálogo con la teoría y propongan alternativas de acción. A nivel declarativo, pero también en el modo en que la profesora dialoga con sus experiencias y las conceptualiza, podemos notar que ha vivenciado experiencias de indagación y análisis de las prácticas, las que hoy asume como “pilares” de su práctica pedagógica y su identidad profesional.

4. Narrativa de Carolina

Carolina tiene 43 años de edad y es Profesora de Educación Secundaria en Matemática desde el año 2021. Ingresó a la Carrera en el año 2017 y se graduó en el mes de octubre de 2021.

Actualmente se desempeña en dos instituciones pertenecientes a niveles educativos diferentes: i) en una Escuela Secundaria Privada de la ciudad de Formosa, donde dicta clases de Matemática en primer, quinto y sexto año, y ii) en el espacio curricular “Álgebra II” del Profesorado en Matemática del Instituto Superior Privado Macedo Martínez. Para ella, enseñar en Secundaria es mucho más complejo por las dificultades que se presentan en el aula, especialmente con estudiantes diagnosticados con TDAH, Autismo y Asperger, que obligan a trabajar en forma personalizada:

“En el primer año tengo 36 chicos, los 36 aprenden de maneras diferentes, o sea tenés que buscar formas de enseñarles. Hay chicos que son muy buenos en matemáticas, que hacen cálculos mentales, pero no acatan las normas, no quieren hacer producciones escritas, entonces hay que buscarle la vuelta, Se vuelve bastante complejo”.

La profesora destaca que, aunque haya tenido materias durante su formación donde se abordaron cuestiones relativas a la diversidad y a la discapacidad, e incluso la institución cuenta con el apoyo de profesionales especializados que hacen el seguimiento a cada estudiante, hay momentos en que no sabe “cómo hacer para que un chico aprenda”:

“Ante esta realidad, me sentí poco preparada, así que tomé la decisión de quedarme a cargo de tres cursos. Esto me permitiría dedicar más tiempo a preparar mis clases y atender de manera más efectiva las necesidades de los estudiantes.”

En los momentos iniciales del ejercicio de la docencia, la profesora se sintió desbordada por la cantidad de estudiantes que requerían una atención personalizada. La insatisfacción consigo misma y con el entorno laboral, le devolvió la sensación de poca “efectividad” en su trabajo pedagógico, de allí que decidió concentrar su actividad en tres cursos, quizás con la intención de resguardar su sentido de compromiso y su capacidad de agencia. Day (2019) señala que los profesores “efectivos” entienden que la igualdad, la atención y la justicia social son centrales en su compromiso educativo, por lo que se hace particularmente importante examinar las condiciones institucionales y laborales que pueden contribuir a mejorar esta situación, puesto que cuando las aulas se convierten en “lugares de lucha”, que desafían las capacidades para enseñar dando lo mejor de sí mismos, suponen un desafío para la concepción que los profesores tienen de sus funciones, sus prácticas y su sentido de la profesionalidad (p. 210).

Al evocar sus experiencias de la etapa de Residencia, Carolina afirma que atravesó situaciones que marcaron su enfoque pedagógico. La interacción virtual con los estudiantes debido al contexto de Pandemia, el diseño de actividades que promovieran la construcción de significados y la adaptación constante a las circunstancias virtuales fueron retos que, aunque difíciles, la prepararon para la realidad actual de la enseñanza: “Aprendí que la empatía y la flexibilidad son clave en situaciones inesperadas, y estas lecciones se volvieron pilares en mi práctica diaria”. En este sentido, recupera una anécdota vinculada con las dos últimas clases virtuales que coordinó antes del receso escolar, a la cual asistieron pocos estudiantes y casi no hubo participación. La recomendación del docente co-formador de flexibilizar el plazo de entrega de las actividades fuera del horario de clases a través de whatsapp le demostró la importancia de adaptarse a las circunstancias para garantizar el aprendizaje de los adolescentes.

Carolina entiende que la enseñanza de Matemática “va más allá de transmitir conocimientos, involucra la resolución de problemas y la construcción conjunta de saberes” entre quien enseña y quienes aprenden. Al revisar sus ideas sobre la docencia desde el inicio de la Carrera, reconoce que inicialmente creía que para enseñar en el nivel secundario bastaba con poseer conocimientos sólidos en la disciplina y le resultaba difícil “todo lo que tenía que ver con lo pedagógico, la didáctica y la lectura reflexiva”. Sin embargo, a lo largo de su formación, experimentó una “transformación en sus percepciones”, reconociendo la “complejidad social” de la enseñanza y la necesidad de reflexión. La lectura de textos académicos en espacios pedagógicos, así como la participación en debates sobre temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje contribuyeron a ampliar su perspectiva sobre la educación y a “estimular la reflexión sobre la propia práctica”, proporcionándole “ideas y enfoques para abordar los desafíos de la enseñanza”:

“Los talleres de Práctica Docente I, II, II, así como Práctica IV y Residencia, me brindaron la oportunidad de sumergirme en la comprensión de que la enseñanza es una práctica social compleja y de los desafíos que enfrentan los diversos actores dentro del contexto escolar. Estas instancias me concientizaron sobre la importancia de mantener un proceso reflexivo constante en mi práctica profesional, lo que me permitió visualizar cómo seguir evolucionando como educadora a lo largo de mi carrera [...] Ahora entiendo la necesidad de ser un docente reflexivo, considerando al estudiante como un constructor activo de conocimientos, valorando el error y teniendo en cuenta las condiciones afectivas y socioculturales de los adolescentes”.

De esta manera, la profesora hace referencia a la “necesidad” de reflexionar sobre la práctica pedagógica como un hábito de todo aquél que enseña. Al respecto, Day (2019), recuperando los planteos de Stenhouse (1975) y Schön (1983), señala que los profesores reflexionan sobre su trabajo en el aula, tanto durante la acción misma como más tarde cuando analizan su efecto y planifican el futuro, “aunque no todos los profesores serán necesariamente aprendices a lo largo de toda su vida, ni serán apasionados de la mejora continua” (p. 130). Por ello, que en el discurso de la docente aparezca la reflexión como necesaria para ser capaz de responder a las necesidades cotidianas de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, es un rasgo constitutivo del sentimiento de identidad profesional.

En línea con el reconocimiento de la complejidad de la enseñanza, la profesora señala que la formación continua es un elemento clave en su desarrollo profesional:

“La comprensión de que la docencia es una profesión que se desarrolla con el tiempo y la práctica me motiva a continuar mi aprendizaje, buscando constantemente nuevas estrategias y herramientas para mejorar mi desempeño docente. Por ello, tomé la decisión de estudiar la Licenciatura en Gestión Educativa. Asimismo, me esfuerzo por participar en la mayor cantidad de capacitaciones y talleres que el tiempo extra laboral me permite”.

A pesar de que la realidad del colegio secundario donde trabaja la enfrenta día a día con situaciones inesperadas y muy diversas (dificultades de aprendizaje, discapacidades y hasta problemas de adicciones), Carolina afirma que la formación del Profesorado no sólo le brindó conocimientos teóricos y técnicos, sino que también la dotó de una perspectiva pedagógica basada en “la adaptabilidad, la creatividad y la empatía con el aprendizaje y las necesidades de los estudiantes”, fundamental para enfrentar los desafíos de la enseñanza secundaria actual.

5. Narrativa de Julio

Julio tiene 36 años de edad y es Profesor de Educación Secundaria en Matemática desde hace más de un año. Antes de formarse como profesor estudió música en el Conservatorio Félix Garzón de Córdoba y desde hace varios años se dedica profesionalmente a la música, además de la docencia. Ingresó al Profesorado en el año 2017 y se graduó en el mes de agosto del ciclo lectivo 2022. Culminó su Residencia en diciembre del año 2021. Siempre pensó que el colegio Secundario sería el primer lugar donde comenzaría a trabajar como docente, pero en septiembre de 2022 fue convocado a integrar las asignaturas “Análisis Matemático I” y “Análisis

Matemático II” en el Instituto Superior Privado Macedo Martínez. A pesar de sentir temor por las características de este nivel, tomó conciencia de que está “preparado” para afrontar la enseñanza terciaria, ya que confía en sus conocimientos disciplinares y en la relación pedagógica que es capaz de entablar con los estudiantes del Profesorado.

Al rememorar sus experiencias de formación, Julio recuerda haberse sentido “decepcionado” en la práctica del segundo año de la Carrera, debido a que observó clases de Matemática en un curso de Ciclo Básico, donde la docente a cargo sólo trabajaba con los estudiantes que mostraban interés:

“Lo que viví en la Práctica Docente de segundo año no fue una experiencia muy positiva. En ese momento lo viví como algo negativo. La docente dejaba de lado a los chicos que parecían no tener interés o no trabajaban, atendía solamente a los que querían trabajar. Al estudiante que no trabajaba lo apartaba automáticamente, lo dejaba de lado, no le entregaba ni la fotocopia de las actividades. Eso fue una desilusión para mí. Cuando uno de los chicos se dispuso a trabajar, ella le dijo ‘no, no te voy a dictar de balde porque sé que no lo vas a realizar, porque nunca trabajás’. Si algún estudiante molestaba lo sacaba del salón y lo mandaba a jugar a otro lado para que ‘no moleste’, no buscaba integrarlo. Los chicos salían del aula y no volvían más, se quedaban dando vueltas por el colegio y seguramente regresaban después del recreo”.

Para el profesor, su Residencia, coincidente con el retorno a la presencialidad después del aislamiento por la pandemia del COVID-19, se convirtió en la oportunidad para cambiar tal desilusión. Las clases observadas en Práctica Docente II le permitieron reconocer “el docente que quería ser y el docente que no quería ser”. Al iniciar la Residencia en el tercer año de una escuela secundaria perteneciente al casco céntrico de la ciudad de Formosa, se propuso hacer “lo opuesto” a lo observado años atrás, particularmente con tres de sus estudiantes: María Emilia, José y Mario.

“Cuando van pasando las prácticas y me toca comenzar la Residencia en forma presencial, me encuentro con María Emilia, una estudiante con Síndrome de Down. Ella era una alumna integrada y yo, más allá de focalizarme en todos los estudiantes, traté de dedicarme a ella. Mi idea era incluirla en mi clase, pensaba: ¿cómo incluirla en la clase para que participe?”

En su relato, Julio recupera en detalle tres experiencias pedagógicas con los estudiantes mencionados. Su marcada preocupación por “incluirlos en la clase” lo llevó a buscar formas

alternativas de enseñar matemática que comenzaron siendo ayudas personalizadas “en sus pupitres”, y luego se convirtieron en un proyecto colectivo que convocaba a todo el grupo clase “pasando al frente, en el pizarrón”.

5.1. El caso de María Emilia: el profesor notó que a ella le gustaba dibujar “muchas cosas sobre cocina”. En consecuencia, se le ocurrió trabajar las fracciones con materiales de cocina. “Mientras los demás chicos realizaban sus actividades, con ella me tomaba un tiempito para hacer fracciones con porciones de torta. Había llevado un bizcochuelo cortado en porciones, y un día le pregunté si le interesaría realizar ese bizcochuelo y me dijo que sí. Yo me entusiasmé con incluirla. Ahí me planteé otro desafío que, si bien no era imposible, para mí siendo aún residente tenía cierta incertidumbre de qué es lo que podía llegar a pasar en esa clase. Tenía que trasladar eso que estábamos haciendo con ella en el pupitre delante de todo el grupo clase”. Julio entonces se propuso lograr que todo el grupo aprenda fracciones con una actividad similar a la que venía trabajando con María Emilia. Tuvo miedo, pero sintió que era el momento de que ella participara junto con sus compañeros. La profesora co-formadora le dijo: ‘yo te autorizo, pero no creo que ella quiera participar delante de sus compañeros porque nunca lo ha hecho’. Para esa clase planificó una actividad que consistía en realizar leche de coco. Llevó la licuadora y los cocos, los partió junto con todos los alumnos construyendo fracciones: un medio, tres cuartos, y en un momento María Emilia lo llamó y le dijo ‘quiero ir al frente’. “Para mí eso fue algo fabuloso, logré una parte de lo que estaba buscando, ser lo que yo no pude ver hace tres años atrás. Me empezó a cerrar todo ese circuito de la práctica, que para mí había resultado una decepción”. María Emilia participó junto con sus compañeros: “no se quería sentar, entonces siguió participando y sus compañeros iban a la par, todos pasando al frente para usar la licuadora construyendo fracciones”.

“Después de esa clase programamos dos o tres clases más y se fue dando todo, ella participó y le gustó. Las clases siguientes ya las armaba con el mismo método, siempre cambiando de actividades, pero nunca me salía del rubro de la cocina, que era lo que a ella le llamaba la atención. Así trabajamos toda mi Residencia desde que ella se integró, creo que fueron cinco o seis clases hasta que finalizó la Residencia”.

5.2. El caso de José: el profesor desconocía el diagnóstico de este estudiante, pero afirma que “también era un chico incluído”. Aunque José no venía tan seguido a clases, en una ocasión Julio pudo dialogar con sus padres cuando lo fueron a buscar, y se enteró de que le

gustaba la música. Entonces, como en otras clases llevó porciones de torta para aprender fracciones, comenzó a llevar instrumentos musicales al salón para trabajar fracciones y proporcionalidad. Los padres le dijeron que a José le gustaba tocar guitarra y bombo, que si se encontraba alguien con un instrumento, socializaba inmediatamente. Por ello, Julio le propuso a la profesora co-formadora utilizar un bombo y un violín para hacer juegos matemáticos: “por medio de los juegos traté de incluirlo; obviamente todo esto fue un proceso, duró un tiempo considerable ya que utilizamos los instrumentos en varias clases. Trabajé con él, trabajamos con todos, se implicó el aula completa”. Los estudiantes realizaron varios juegos con fracciones, donde José tenía que marcar el numerador y el denominador con los instrumentos. Cada golpe del bombo indicaba qué número era el numerador y la cantidad de veces que tocaba el violín indicaba el denominador.

“Al presentar las fracciones, yo escribía un medio y él automáticamente iba al bombo y tocaba un golpe con el bombo y hacía dos sonidos con el violín. Este juego también lo planteamos a todo el grupo clase. La idea era que él tocara los instrumentos, pero después quiso que otros compañeros también tocasen. Entonces otro compañero tocaba los golpes en el bombo y él pasaba al pizarrón y marcaba qué fracción era, pero siempre con números chicos: un medio, dos tercios, tres cuartos, números con los que pudiera hacer los golpes en el instrumento”.

José logró adaptarse en una actividad colectiva. De esa manera también trabajaron proporcionalidad entre todos. El profesor señala que tuvo que cargar con los instrumentos varias clases, pero que no le resultó una molestia porque “la idea era que él se incluya y se incluyó perfectamente con sus compañeros”.

5.3. El caso de Mario: Mario era un estudiante considerado “rebelde”. Trabajaba muy poco: “a su tiempo, a su medida, a su manera”. Con él, el profesor también buscó una forma de entusiasmarlo por aprender, aunque no sabe si la encontró: “una vez que él no hizo la tarea le pregunté por qué y me dijo ‘yo nunca hago la tarea porque nunca me preguntan a mí, siempre soy yo el que hace macana’”. Ante su respuesta, Julio se propuso darle protagonismo en la clase, incentivándolo a que se esfuerce por hacer las tareas, argumentando que para él sería “muy importante y muy gratificante” que trabaje. La profesora co-formadora le había advertido que Mario siempre buscaba llamar la atención, “ser protagonista”, así que aprovechó esa característica. Le propuso pasar al pizarrón si terminaba las tareas y el adolescente respondió “con gusto”:

“Le pedí que trabaje a la par de sus compañeros y que podría pasar al frente como cualquiera. Porque yo les hacía pasar al pizarrón a todos. El que no pasaba al pizarrón leía una consigna, siempre buscaba la forma en que todos participen en la clase porque era un grupo ‘burbuja’ de diez estudiantes. Eran poquitos, el que no quería o no llegaba a resolver los ejercicios para pasar al pizarrón, leía la consigna en voz alta, dictaba o pasaba al pizarrón para copiar la consigna. Con él trabajé de esa forma y lo hizo. Es más, él ayudó mucho cuando los chicos integrados comenzaron a trabajar con el grupo clase.”

El profesor expresa que trabajar con estos estudiantes fue una experiencia inédita en su vida, por lo que su Residencia le significó un gran desafío. En ese momento, con el cursado del cuarto año de la Carrera: “se cerró el circuito de lo que yo viví en la práctica de segundo año. Logré ser lo que yo quería ser. Eso para mí fue una satisfacción muy grande”.

El énfasis que otorga el profesor a sus experiencias con los tres estudiantes mencionados da cuenta de una preocupación genuina por reconocer al sujeto aprendiz en sus decisiones pedagógicas. Los acontecimientos que narra y el modo en que fue configurando las actividades de la clase de Matemática para lograr “incluir a todos”, demuestran el sentido de compromiso intelectual y emocional que asume con el grupo clase, lo que en sus propias palabras marca un posicionamiento “opuesto” a lo que había vivenciado en sus primeras prácticas de aula durante el segundo año del Profesorado. Este interés por atender a los estudiantes integrados en sus diferencias pero, al mismo tiempo, implicarlos en una actividad colectiva donde participan junto con el grupo total, puede interpretarse como una aproximación a la gestión de una escuela secundaria inclusiva que promueve aprendizajes auténticos. El pedagogo francés Meirieu (2013) explica que la construcción de una escuela inclusiva conlleva la protección de dos derechos: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad. Esta protección consiste en reconocer y atender la singularidad de las diferencias, pero dentro de un proyecto colectivo en el aula y en la institución, que redunde en una auténtica inclusión social y educativa. Las experiencias que narra Julio, inspiradas en inquietudes éticas de igualdad y justicia social, pueden ejemplificar la identificación con un Ideal docente que busca comprender la diversidad en las aulas y promover la inclusión a través de la enseñanza de Matemática.

A lo largo de su narrativa, el profesor valora algunos espacios curriculares de la formación inicial, destacando no solamente los conocimientos brindados, sino sobre todo los estilos de enseñanza de sus profesores, que parecen constituirse en “modelos de docencia”:

“Mis expectativas docentes se cumplieron: tener los saberes disciplinares firmes a la hora de enseñar y poder manejar distintas formas de enseñanza. Porque una cosa es saber matemática y otra es poder transmitir ese conocimiento. Obviamente esto lo construí en las prácticas, en los talleres de Práctica Docente, en Pedagogía, en Didáctica. También viendo las clases de otros profesores, como la profesora de Pedagogía, el profesor de Álgebra, el profesor de Análisis Matemático, la profesora de Didáctica de la Matemática, el profesor de Práctica Docente. Me gustaba la forma de enseñar de estos profesores, los conocimientos que tenían y cómo sabían transmitirlos. Me dieron un modelo del profesor que yo quiero ser, y creo que esa expectativa se cumplió.”

Julio considera que haber realizado parte de su Práctica y Residencia durante la pandemia le permitió “adaptarse” a distintos escenarios y sujetos:

“La institución me formó para eso, para enfrentar una pandemia, cosas que no sabía que podían pasar, como la integración de estudiantes con discapacidad. Sinceramente todo lo que viví, si bien fueron obstáculos, también fueron aprendizajes. Yo busqué la forma, lo pude hacer solo, imaginando clases más dinámicas a través del juego. Es bien sabido que no todo es cómo dicen los libros o los libros no te preparan para algunas cosas, para mí los obstáculos también fueron parte de la formación”.

En línea con estos planteos, expresa que tomaba notas en un cuaderno de las dudas, los errores y ciertas actitudes de sus alumnos, para luego analizar con detenimiento “qué podía decir, cómo podía corregir esas dudas, errores o actitudes”. De esta forma, el profesor valora positivamente su trayecto formativo, tanto en lo pedagógico-didáctico y en las prácticas, como en las asignaturas específicas de matemática, lo que puede evidenciarse, según sus propias palabras, en “esa búsqueda constante de acompañar a los estudiantes”, saberes que hoy le permiten afrontar las exigencias del Nivel Superior. Esta inquietud por “acompañar a los estudiantes” es un rasgo distintivo de identidad profesional que también expresaron las tres profesoras anteriores.

Discusión acerca de las narrativas

Las narrativas de Profesores de Educación Secundaria en Matemática graduados en el Instituto Superior Privado Macedo Martínez nos ofrecen algunas claves para aproximarnos a los objetivos de nuestra investigación. Partimos del supuesto de que el ejercicio profesional, situado en contextos particulares, ofrece experiencias que pueden resignificar, replantear o fortalecer el “ser docente” construido al finalizar la formación inicial. Podemos sintetizar nuestras interpretaciones de cada narrativa alrededor de las siguientes cuestiones:

1. Dos profesoras y un profesor están realizando sus primeras incursiones en la docencia, dado que han egresado de la Carrera hace unos pocos años, entre 2021 y 2022. Una de las profesoras se graduó en 2016, pero estuvo mucho tiempo sin ofertas de horas cátedra en Secundaria, salvo contrataciones como Profesora Tutora en Escuelas de Verano. Otra de las profesoras se graduó en 2017 y ya tiene más de seis años de antigüedad en una misma institución. Todos consideran que la formación inicial les ha brindado aportes valiosos para el ejercicio de la docencia, los cuales se hacen explícitos en los modos en que asumen las exigencias de los contextos educativos donde trabajan actualmente. En el siguiente punto revisaremos esta cuestión más detenidamente. Como dispositivos que colaboran en la construcción de la identidad docente durante el trayecto formativo, todos los profesores ponderan los recorridos vinculados con asignaturas del campo pedagógico, como Pedagogía y Didáctica; del campo de la práctica, principalmente Práctica Docente IV y Residencia; y del campo de la disciplina específica, como Didáctica de la Matemática. Pueden reconocer autores y bibliografía de la Carrera como referentes teóricos y valorar el estilo didáctico de algunos profesores pertenecientes a diferentes espacios. El contacto con las instituciones educativas a través de las prácticas se constituye en el momento crucial de construcción del ideal del “docente que quieren ser”. En este sentido, destacan el aprendizaje de la planificación y las orientaciones de los profesores formadores y co-formadores en la organización y gestión del aula de Matemática, quienes brindan consejos, sugieren alternativas de acción, apuntalan las decisiones pedagógicas y corrigen los errores, constituyéndose en auténticos “modelos de la práctica”. Un rasgo singular del grupo de docentes graduados entre 2021 y 2022 es que ya no perciben la estructura de la clase de Matemática a partir de la resolución de situaciones problemáticas como un enfoque didáctico excluyente,

ya que revelan la búsqueda de alternativas que se ajusten a las características de los grupos con los que trabajaron en su Residencia y trabajan en el presente. Esto se debe fundamentalmente al contexto de Pandemia que les significó un obstáculo en los modos habituales de pensar y gestionar la clase de Matemática, aunque hoy a la distancia consideran que tal experiencia les permitió aprender actitudes relacionadas con la “empatía” y la “flexibilidad”, propias de un trabajo pedagógico en medio de escenarios socioeducativos cargados de incertidumbre y complejidad. Podemos notar entonces que comprenden la incertidumbre de la práctica como un rasgo inherente de la actividad de enseñar, puesto de manifiesto a partir de los contextos singulares en que esta se desarrolla. Para una de las profesoras graduadas la formación ha sido sustancial para desarrollar la “vocación docente”, pero advierte que muchos conocimientos teóricos “no se pueden aplicar” en el escenario escolar, manifestando cierto desencanto con las “utopías” de enseñar una Matemática para todos y de transformar la educación secundaria. De esta manera podemos apreciar que la identidad profesional del profesorado, además de constituirse desde las historias personales previas y sus biografías escolares, se forma y configura explícitamente “a partir del aprendizaje profesional y las experiencias de desarrollo vivenciadas en comunidades de práctica, que se centran no sólo en ‘qué hacer’, sino también en el tipo de docente ‘que es posible ser’” (Mockler, 2011, p. 136). Nótese el peso de las vivencias actuales en sus comunidades de práctica para fortalecer o poner en cuestión la identidad declarada al finalizar su formación inicial.

2. En relación con la valoración positiva del trayecto formativo y los modos en que interpretan su posicionamiento frente a los escenarios educativos, conciben la docencia como una actividad “compleja” pero “gratificante”, fundamentalmente por las características de los estudiantes con quienes trabajan, a veces por el modo en que estos se vinculan con el aprendizaje de Matemática (como en el caso de la profesora Hilda), otras veces por la vulnerabilidad social y emocional de las adolescencias (como en el caso de la profesora Celeste) y otras veces por la presencia de varios estudiantes con discapacidad que los desafían a buscar maneras alternativas de enseñar que redunden en aprendizaje (como en el caso de los profesores Carolina y Julio). El encuentro con estudiantes con discapacidad implica para dos de las profesoras cuestionar su formación inicial, debido a que sienten que no las ha preparado suficientemente para la atención de tales sujetos. La preocupación por conocer a los estudiantes y atender sus intereses

y expectativas aparece como un *sello distintivo* de los profesores graduados del Instituto Macedo, según palabras explícitas de una de las profesoras. El reconocimiento del sujeto aprendiz en las decisiones pedagógicas, compartida también por los residentes desde sus memorias de Práctica, denota una preocupación genuina por atender la diversidad en el aula, que en el caso de un profesor lo interpela en el diseño de actividades que permitan no sólo la atención de los estudiantes con discapacidad sino también la participación de estos en un trabajo colectivo; y en el caso de otra profesora, la lleva a tomar la decisión de concentrar su actividad en pocos cursos, renunciando a otros. El ideal de docente como alguien capaz de enfrentarse a cualquier situación y resolverla de manera satisfactoria permite pensar en la adopción de actitudes resilientes, necesarias para afrontar la dinámica de los escenarios educativos, aunque conlleva también el mantenimiento de un sentido de compromiso a nivel intelectual y emocional (Day, 2019). Este sentido de compromiso, en solitario, correría el riesgo de apegarse a una visión “mesiánica” y/o “voluntarista” que se reduce a los esfuerzos individuales de cada profesor con su grupo clase y no se sostiene en la búsqueda de acuerdos o proyectos colectivos que comprometan a la institución escolar. Tal riesgo puede advertirse con mayor claridad en el relato de la profesora Hilda cuando señala que su forma de entender y trabajar la clase de Matemática le trae conflictos con los “profesores antiguos”, con quienes confronta pero no logra encontrar instancias de discusión o construcción de acuerdos en forma conjunta, debilitando su sentido de pertenencia al plantel docente. En el caso de la profesora Celeste se evidencia que lucha por sostener su sentido de compromiso intelectual y emocional con sus estudiantes. Esto se ve apuntalado por el acompañamiento y compañerismo que encuentra en sus colegas de área, pero se siente vulnerada (“cansada”, “desanimada”) ante las situaciones conflictivas con las familias y las demandas burocráticas de la institución.

3. Algunas concepciones que ponen en evidencia la configuración de la identidad profesional en los profesores graduados giran en torno a valoraciones y convicciones basadas en un ideal de docente al que aspiraban convertirse durante su Residencia y en el que se representan que se están convirtiendo en su ejercicio profesional actual. Este ideal actúa como guía de la acción y tiene fuerza motivacional para todos los profesores graduados. Los contextos donde se están desempeñando inciden también en el fortalecimiento de este ideal, ya sea por el impacto que producen en sus estudiantes, o por el reconocimiento a su trabajo que obtienen de las instituciones. En el caso de la

profesora Celeste esta representación se ve cuestionada por las vicisitudes de la práctica cotidiana y la tensión permanente entre amoldarse o resistir a las presiones institucionales. Al igual que residentes y estudiantes del Profesorado que ya hemos analizado en páginas anteriores, el ser un “buen docente” para los profesores graduados consiste en saber enseñar Matemática, en “tener los conocimientos sólidos”, pero también en comprender y acompañar a los estudiantes en sus diferencias, brindando condiciones para que aprendan y participen más en la clase. Dos profesoras señalan que esto requiere una postura investigativa y reflexiva sobre la propia práctica, identificando tal postura con una actitud de vigilancia permanente sobre su quehacer pedagógico. Resulta sustantivo que perciban la investigación y la reflexión sobre la práctica como un aprendizaje de la formación inicial que les permite afrontar distintos contextos y emprender otras instancias de formación como Licenciaturas o Posgrados. Podría pensarse que esta manifestación de un ejercicio permanente “de compromiso, de revisión y de apertura” es producto del “aprendizaje de una actitud reflexiva” (Sanjurjo, 2009, p. 11) vivenciada a partir de experiencias de análisis de las prácticas que transitaron durante el trayecto formativo. Respecto de la conformación de las identidades profesionales, Seligman (2002), distingue tres tipos de orientaciones laborales -un trabajo, una carrera y una vocación- que le otorgan un sentido particular a la profesionalidad, los compromisos asumidos y a la identidad. Podríamos interpretar que la identidad declarada por cada uno de estos profesores está mostrando *la orientación por una vocación*, entendiendo esta como “una llamada, un compromiso apasionado con el trabajo como tal” (p. 168). El trabajo en sí mismo les da plenitud, más allá del beneficio económico y la promoción que se pueda alcanzar. Según el autor, quienes están orientados por una vocación perciben que su trabajo contribuye al bien común, a algo más grande que ellos mismos.

Ante lo expuesto, cabe señalar que en las escuelas secundarias circulan cotidianamente profesores y profesoras con trayectorias particulares que implican formación, titulación, valores y características diferentes, por lo que no podemos dejar de reconocer que las identidades docentes no son fijas ni estables, sino móviles, cambiantes, e incluso fluctuantes, ya que, como lo expresamos en el marco conceptual, se construyen en relación con los otros, con los saberes puestos en juego, con las expectativas y demandas sociales, con los discursos oficiales, con las dinámicas institucionales y con otras cuestiones de diversa índole. En definitiva, se construyen en relación con un sinnúmero de interpelaciones que también se van

modificando con el tiempo y la dinámica de los contextos. Encontramos así que en las profesoras y el profesor graduados se pone de manifiesto un proceso de *socialización profesional* que opera en la conformación de sus identidades, e incluso esta socialización va tomando el matiz propio de los modos de funcionamiento de cada institución, los cuales siempre condicionan y, a veces, ponen en tensión los ideales construidos al finalizar la formación inicial. Por lo tanto, además del conjunto de saberes teóricos y experienciales de la formación que colaboran en la construcción de una identidad docente:

“[...] también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza” (Tardif, 2004, p. 79).

Todas las instituciones generan un proceso de socialización particular para los y las profesores/as, por ello la socialización profesional es un aspecto central del proceso de formación de los profesores, precisamente porque se va aprendiendo a ser docente a partir de la interacción con los colegas más cercanos en cada escuela y, por ende, se va configurando con más fuerza una identidad profesional común además de la individual. En otras palabras, la formación de un docente no se limita a su paso por el profesorado, sino que ésta es sólo una primera instancia de socialización de un largo recorrido en la profesión. Las experiencias laborales que rescatan nuestros entrevistados también tienen peso formativo, especialmente para los docentes que están atravesando los primeros años de su carrera, quienes en sus primeras intervenciones van adoptando prácticas aprendidas durante la formación inicial en diálogo con las exigencias de los escenarios escolares y las prácticas de sus colegas más experimentados.

Capítulo 8: Discusión de los resultados

Llegados a este punto, teniendo en cuenta las aproximaciones de sentido que fuimos exponiendo en el análisis de cada uno de los instrumentos de recolección de datos, podemos abrir la discusión alrededor de nuestra pregunta de partida:

¿Qué aportes brinda la formación docente inicial a la construcción de la identidad profesional docente, según la perspectiva de residentes del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Superior Privado Macedo Martínez, de la ciudad de Formosa, Argentina?

Como ya hemos aclarado en las decisiones metodológicas, la consideración de la perspectiva de los residentes se ha ampliado a los y las estudiantes y profesores/as graduados/as del Profesorado en Matemática. Por lo tanto, podemos comenzar a delinear algunas construcciones de sentido a partir de la triangulación hermenéutica de todos los instrumentos y el cruce de la información que proporcionan los sujetos participantes.

Respecto de las opiniones de los y las participantes acerca de los aportes de la formación docente inicial, en general existe una valoración positiva del trayecto, ponderando los recorridos pedagógico-didácticos, disciplinares específicos y de la Práctica Docente, principalmente el ingreso a los escenarios escolares desde los primeros años de la formación y el acompañamiento de profesores de la Carrera y profesores co-formadores de las instituciones de Nivel Secundario. Como dispositivos de formación se destacan las observaciones de clases de Matemática, las ayudantías, la planificación y gestión de clases, el aprendizaje en equipo y los trabajos de investigación y análisis de las prácticas. De manera explícita, reconocen que lo aprendido acerca de la docencia no está tanto en el abordaje teórico de la enseñanza, sino en las experiencias formativas situadas en contextos reales, referenciadas por los estilos pedagógicos de profesores del Instituto que desean imitar, o por sus experiencias como practicantes dentro de las aulas de la escuela secundaria, tomando ejemplos positivos o negativos de los modos en que enseñan Matemática quienes offician de profesores co-formadores. También se torna altamente formativo el contacto directo con los sujetos adolescentes, el reconocimiento de sus características singulares, sus necesidades de aprendizaje y sus modos de participar en la clase de Matemática. Tanto los y las residentes

como las profesoras y el profesor graduados enfatizan en la etapa de Prácticas y posterior Residencia del cuarto año como las principales experiencias de la formación inicial donde ponen en juego el docente “que quieren ser”, es decir su *ideal docente*, al que aspiran convertirse o suponen que *están siendo* en su actual ejercicio. Este ideal de docente de Matemática como alguien que se ocupa de brindar oportunidades de participación y construcción de conocimiento a sus estudiantes actúa como guía de la acción y tiene fuerza motivacional para los profesores graduados, al punto de sentirlo como un *sello distintivo* de los profesores graduados del Macedo Martínez:

“Para mí, los que salimos del Macedo primero conocemos a los chicos, vemos qué necesitan, cómo se les puede llegar, qué les puede interesar, qué les puede motivar. No se trata de ir y dar la clase escrita y ya está”. (Hilda, profesora graduada en 2016)

“Noto que soy una de las pocas en el colegio que planifican así. [...] Quizás soy muy estructurada, pero me quedó esa estructura de la práctica. Cuando comienzo una clase hago la presentación del tema, realizo preguntas, trabajo con sus respuestas, les doy los ejercicios o problemas, les doy el tiempo necesario, leo sus trabajos, después se hace la puesta en común y se hacen los cierres”. (Celeste, profesora graduada en 2017).

Este rasgo de identidad está centrado fuertemente en la representación de un profesor de Matemática que adhiere a la perspectiva constructivista de su enseñanza, en consonancia con los principios didácticos del enfoque de “Trabajo Matemático” o la Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau. Sin embargo, tal representación se pone a prueba en los contextos reales de la práctica y se resignifica, o incluso se cuestiona, a partir de los emergentes problemáticos que marcan límites a la garantía de control que atribuyen a la planificación. Estos emergentes problemáticos tienen que ver con las características de los grupos de estudiantes y los condicionamientos institucionales. Tanto los residentes como profesores graduados advierten la necesidad de realizar ajustes a sus modos de gestionar el aula y trabajar con el conocimiento, tomando en cuenta la complejidad de los escenarios escolares.

“El camino transitado durante esta etapa [...] me demostró que la planificación es imposible que se dé tal cual la imaginamos, sino que debe adaptarse y flexibilizarse de acuerdo con las necesidades que puedan surgir en ese momento en el aula.” (Gustavo, Residente en 2016)

“La institución me formó para eso, para enfrentar una pandemia, cosas que no sabía que podían pasar, como la integración de estudiantes con discapacidad. Sinceramente todo lo que viví, si bien fueron obstáculos, también fueron aprendizajes. Yo busqué la forma, imaginando clases más dinámicas a través del juego. Es bien sabido que no todo es cómo dicen los libros o los libros no te preparan para algunas cosas; para mí los obstáculos también fueron parte de la formación”. (Julio, profesor graduado en 2022).

Por ello, en un sentido más o menos implícito, en sus discursos comienza a tomar fuerza la representación de un docente que, más allá de dominar los saberes matemáticos, debe interpretar los contextos, comprender la diversidad del estudiantado y ensayar alternativas de acción que no están pre-diseñadas en algún lugar, sino que surgen de la mirada reflexiva sobre su práctica y la toma de decisiones situadas. Esta resignificación de su ideal docente, ampliándolo en función de los contextos de la práctica o contrastándolo con sus representaciones al finalizar la formación, forma parte de la dinámica de construcción de sus identidades profesionales, y por tanto, nutre la concepción de profesión docente:

“La identidad profesional del profesor [...] se encuentra en el corazón de la profesión docente, Esta ofrece el marco para que los profesores construyan sus propias ideas acerca de "cómo ser", “cómo actuar” y “cómo comprender su trabajo y su lugar en la sociedad”. Resulta importante que la identidad del profesor no es algo fijo ni impuesto; más bien, es negociada a través de la experiencia y el sentido que se extrae de dicha vivencia” (Sachs, 2005, p. 15, citado en Day, 2019, p. 47).

Entonces, teniendo en cuenta los aportes de la formación docente inicial, cabe preguntarnos: *¿qué concepciones están construyendo los y las participantes del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática acerca de la identidad profesional docente?* Estas concepciones se hacen más o menos explícitas cuando los y las participantes intentan responder a la pregunta *qué es ser docente de Matemática*:

- Ser docente de Matemática implica ser un “buen docente” para cada uno de sus estudiantes, alguien que sea capaz de construir un espacio de confianza con los y las adolescentes, atendiendo sus inquietudes de aprendizaje e incluso, sus situaciones más personales, relativas a su constitución subjetiva. El sentimiento de identidad aparece ligado a la aspiración de ser como tal o cual docente, valorando actitudes pedagógicas

de cuidado, afecto y acompañamiento que han experimentado de referentes reales, no teóricos, de la docencia. De esta manera, la formación del Profesorado en Matemática no queda exenta del peso de lo vivencial como saber práctico de lo que es hacer docencia, aportando un modelo potencial de profesor y profesora. El acompañamiento de quienes son capaces de hacer bien el oficio de enseñar en los contextos reales de la práctica, tanto del instituto formador como de las escuelas secundarias, “modelizan el rol docente” (Davini, 2015, p. 20). Por lo tanto, los aspectos de la buena docencia están inevitablemente referenciados en la persona del profesor más que en la teoría pedagógica (Porta et al., 2014).

- Ser docente de Matemática significa ser alguien capaz de abordar la complejidad de su práctica y construir un espacio que responda a las necesidades del grupo-clase, denotando un compromiso intelectual y emocional con la mejora de la enseñanza de Matemática en el nivel secundario actual. Los sucesos particulares que narran en su tránsito por las prácticas y el modo en que justifican sus acciones, evidencian un esfuerzo por deconstruir el ideal clásico de profesor de Nivel Secundario, tomando distancia de la figura academicista, como un “mero transmisor de conocimientos”, y avanzando hacia un perfil de profesor como formador de sujetos que tienen en sus manos la transformación de la sociedad, denotando así un compromiso también ético. Podemos apreciar que la identidad profesional del profesorado, además de constituirse desde las historias personales previas y sus biografías escolares, se forma y configura explícitamente “a partir del aprendizaje profesional y las experiencias de desarrollo vivenciadas en comunidades de práctica, que se centran no sólo en 'qué hacer', sino también en el tipo de docente ‘que es posible ser’” (Mockler, 2011, p. 136). Por ello, en el caso de las profesoras y el profesor graduados ha quedado demostrado que la socialización profesional en las instituciones donde trabajan actualmente se constituye en un aspecto central de su proceso de formación, precisamente porque van aprendiendo a ser docente a partir de la interacción con los colegas de cada escuela y, en consecuencia, van configurando con más fuerza una identidad profesional común, además de la individual que vienen desarrollando desde la formación inicial. En otras palabras, la formación de un docente, y por ende su identidad profesional, no se limita a su paso por el profesorado, sino que éste es sólo una etapa de un largo recorrido.

- Ser docente de Matemática requiere asumir una postura investigativa y reflexiva sobre la propia práctica, identificando tal postura con una actitud de vigilancia permanente sobre su quehacer pedagógico. En línea con la noción de “práctica compleja”, resulta sustantivo que residentes y profesoras graduadas perciban la investigación y la reflexión sobre la práctica como un aprendizaje de la formación inicial que les permite afrontar distintos contextos, e incluso emprender otras instancias de formación continua. Podría pensarse que esta manifestación de un ejercicio permanente “de compromiso, de revisión y de apertura” es producto del “aprendizaje de una actitud reflexiva” (Sanjurjo, 2009, p. 11) vivenciada a partir de experiencias de análisis de las prácticas que transitaron durante el trayecto formativo. La reflexión sobre la práctica pedagógica aparece como una “necesidad” o un hábito propio de quienes enseñan. En relación con esto, Day (2019), recuperando planteos de autores como Stenhouse (1975) y Schön (1983), señala que los profesores reflexionan sobre su trabajo en el aula, tanto durante la acción misma como más tarde cuando analizan su efecto y planifican el futuro. Sin embargo, “no todos los profesores serán necesariamente aprendices a lo largo de toda su vida, ni serán apasionados de la mejora continua” (p. 130). Por ello, la concepción de un “docente reflexivo” que es capaz de responder a las necesidades de enseñanza y aprendizaje diarias de sus estudiantes, se erige como un rasgo de la profesionalidad y de la identidad profesional docente.
- Ser docente de Matemática implica poseer “vocación” para la docencia. Declarada explícitamente por varios participantes, la vocación estaría mostrando la orientación por la tarea de enseñar en sí misma, más allá del beneficio económico y la promoción que se pueda alcanzar. De allí que entiendan la docencia como “una llamada, un compromiso apasionado con el trabajo como tal” (Seligman, 2002, p. 168). Según este autor, quienes están orientados por una vocación perciben que su trabajo contribuye al bien común, a algo más grande que ellos mismos, y eso conlleva un sentimiento de “plenitud”. Al respecto, Day (2019) sostiene que la “vocación” suele asociarse a la actividad docente, ya que el oficio está imbuido de una finalidad moral. Tal finalidad moral -concepto investigado desde la década de los 90- se compone de valoraciones y convicciones basadas en principios de responsabilidad, cuidado y justicia para con los estudiantes, denotando un compromiso tanto intelectual como emocional con el trabajo por la mejora de la enseñanza. La finalidad moral está en “el corazón de las identidades

profesionales” (Day, 2019, p. 52). Por su parte, Tenti Fanfani (2007) nos propone pensar que la vieja idea de “vocación” se redefine en el presente siglo en función de las complejas realidades contemporáneas, dando lugar a un compromiso profundamente político que puede considerarse, para el caso del profesorado secundario, como un rasgo relativamente nuevo de la identidad del trabajo docente.

- Por último, ser docente de Matemática se compone centralmente de una expectativa de éxito basada en la adopción de actitudes resilientes mediante las cuales es posible enfrentarse a cualquier situación y resolverla de manera satisfactoria. Esto es relevante ya que se constituye en un posicionamiento ante la incertidumbre, la complejidad y la adversidad de los escenarios educativos actuales. Parafraseando a Day (2019), la resiliencia en la educación es un constructo relativo, relacional, procesual y altamente dinámico que va de la mano con el concepto de “agencia” individual y colectiva, referida a la forma particular en que los sujetos y/o las comunidades profesionales ejercen su influencia, realizan elecciones y toman posturas en su trabajo. La resiliencia entendida así conlleva también el mantenimiento de un sentido de compromiso a nivel personal, tanto intelectual como emocional, que puede flaquear ante ciertos condicionamientos externos, desafiantes o amenazantes (Day, 2019). Por esta razón, debemos señalar que asumir la resiliencia en solitario, sin conectar con otros en la búsqueda de acuerdos o proyectos colectivos, correría el riesgo de reducirse a una visión “mesiánica” y/o “voluntarista” que recae en los esfuerzos individuales de cada profesor con su grupo clase. Tal esfuerzo individual puede generar con el tiempo sentimientos de vulnerabilidad y sensación de supervivencia en la escuela.

A modo de primeras conclusiones, la inquietud de los estudiantes practicantes, residentes y profesores graduados de afrontar las exigencias de los contextos educativos con sentido de compromiso intelectual y emocional nos hace recuperar algunas ideas de Tenti Fanfani (2007) en relación con la identidad del trabajo docente. Para este autor, la racionalidad técnico-instrumental que tradicionalmente caracterizó al oficio necesita reconstruirse con elementos de tipo afectivo, comúnmente asociados a la idea clásica de la vocación. La docencia requiere un plus de compromiso ético y moral, de respeto, de cuidado y de interés por los otros, es decir, por los aprendices concebidos como “sujetos de derechos” (p. 141) . Por todo esto, no se trata de una actividad neutra, ni mucho menos de un trabajo individual, sino doblemente colectivo.

Es colectivo en la medida en que el docente no trabaja en solitario, sino que la enseñanza y el aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo -el docente como “intelectual colectivo”²⁴. Y es colectivo en tanto trasciende la mera producción de recursos humanos. En esta línea argumental, la enseñanza supera la racionalidad instrumental, avanza hacia una racionalidad práctico-reflexiva y, por ende, se erige como una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de una ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más humana. Este sentido, al menos en forma intuitiva o incipiente, parece estar implícito en las representaciones del “ser docente” que declaran los y las participantes en sus narraciones, combinando componentes racionales de la profesión, afectivo-emocionales que podemos identificar con la vocación y un plus ético de compromiso social y político.

Teniendo en cuenta esto, parafraseando aportes de Bolívar (2014), podemos esbozar la idea de que la identidad profesional docente es fruto de un proceso de socialización que comienza en la formación inicial, se despliega en los espacios de la formación en la práctica y continua en el ejercicio cotidiano de la profesión y la identificación con la cultura profesional que le es propia, la que le permite sentirse y ser reconocido como “profesor” / “profesora”.

²⁴ Tenti Fanfani (2007) considera que la profesión docente en los escenarios actuales no puede limitarse a un trabajo en solitario, que encierra a cada profesor/a con sus alumnos dentro de su salón, sino que “el trabajo colectivo se convierte en una alternativa para hacer frente a las nuevas y complejas situaciones” (p. 124).

Capítulo 9: Conclusiones: tiempo de cierre, aunque también de apertura

A la luz de las discusiones planteadas en el capítulo anterior, podemos concluir que la construcción de la identidad profesional docente desde la formación inicial es tan solo una parte de un proceso intersubjetivo mucho más complejo: los sujetos, cada uno de estos participantes, son y serán siempre constructores de su propia identidad como profesionales, y no reproductores de los sentidos propuestos desde la formación inicial. Además de las experiencias del trayecto de dicha formación, existen experiencias previas que se corresponden con sus trayectorias personales, familiares, escolares, sociocomunitarias, las que se conjugan con los recorridos teóricos y experienciales que les va a proporcionar el Profesorado. A partir de allí van a ir conformando un *ir siendo acerca de la profesión*, un sentimiento de mismidad y continuidad, siempre provisional, no acabado, estructurado por la dinámica de la participación en espacios sociales, como las escuelas secundarias. Al respecto de la construcción social de las identidades, Torres Franco (2006) afirma:

“Podemos entender la identidad no como un punto de llegada en la vida de los individuos, sino como un proceso de estructuración de lo dado y lo que está dándose, es decir, la identidad es entendida entonces también como un proceso en el que los sujetos definen su presente y su futuro en función de su experiencia pero bajo la estructuración y orientación de espacios institucionalizados o, para decirlo en los términos de Thompson (1990), de espacios y procesos socialmente estructurados, como la familia, la escuela y el trabajo”. (p. 144).

De esta manera, los espacios institucionalizados estructuran la identidad, y en particular las identidades profesionales, pero son los sujetos los que “definen su presente y su futuro en función de sus experiencias” (Torres Franco, 2006). La noción de **un sujeto que construye a partir de lo dado y lo que está dándose**, da cuenta de que los y las participantes de nuestra investigación no están reproduciendo el planteo que puede hacer, en términos teóricos y declarativos, el currículo de formación. Siempre emerge un sujeto activo que está en diálogo con los otros y con su contexto, y que, en ese diálogo se autodefine. Si bien, en varios estudiantes practicantes y residentes hay intentos de ajustarse a ciertos parámetros que establece la formación, siempre hay un *yo personal* que emerge y está significando las experiencias, asumiendo un ideal de docente que combina las representaciones construidas desde la formación con el ejercicio del rol en los contextos reales de la práctica. Los sujetos se construyen en las redes de experiencias, entre ellas la de participar en una profesión. Al

respecto, ya en 1920, John Dewey propuso abandonar el sentido común atribuido a la categoría “experiencia”. Creemos necesario recuperar estos planteos para evitar simplificar la noción de la experiencia como constructora de rasgos de identidad. De acuerdo con su reconceptualización, Dewey (1967) entiende que las experiencias se realizan a partir de objetos particulares y generan una visión general concreta y una determinada capacidad organizada para la acción. Para este autor, el hacer y el pensar van siempre de la mano, el pensamiento es una acción en un plano no material. Su concepto relaciona lo empírico con lo conceptual y liga las acciones y los pensamientos:

“[...] La experiencia no es exclusivamente empírica: las cosas que nos pasan siempre las pensamos desde una red de conceptos (una red de experiencias previas) que dan significado a estas experiencias nuevas. En toda experiencia hay elementos conceptuales que la organizan. Esto va en contra de un lugar común en la formación docente: que la experiencia “se hace en la práctica”, como si la práctica fuera un momento a-teórico o vacío de conceptos.” (Caruso y Dussel, 2011, p. 43)

Entendemos, entonces, que nuestros participantes son sujetos que están situados en contextos particulares donde, a partir de la participación guiada en comunidades de práctica, aprenden de la actividad junto a otros y conceptualizan sus experiencias al punto de orientar sus acciones, de orientarse *al docente que pueden llegar a ser*. Es decir, no realizan una mera reproducción o copia de lo vivenciado. En este sentido, todos otorgan suma importancia al papel de los otros en sus experiencias, por ejemplo, cuando valoran a sus profesores co-formadores, quienes aparecen como actores que tienden un puente entre el docente ideal de la Institución formadora y el docente real que pueden llegar a ser en las escuelas secundarias: *“La profesora co-formadora que tuve en la etapa de Práctica y Residencia fue de gran ayuda y ejemplo porque es del tipo de docente que quiero ser. Además, al realizar la secuencia y planificación de las clases ya sabía cómo plantearlas gracias a las observaciones realizadas.”* (Jonatan, Residente del año 2017).

Además de que los y las estudiantes, residentes y profesores/as graduados/as son capaces de asimilar la propuesta pedagógica del Profesorado y poner en valor los dispositivos de formación para la práctica, hay otros ejemplos que muestran cómo son capaces de relativizar esta propuesta:

- Cuando no confían ciegamente en que la planificación exhaustiva de las situaciones didácticas será “la receta” para aprender Matemática: *“No en todas las clases se podía lograr los cuatro momentos, debido a diferentes motivos, en algunos casos, el inicio se debía realizar en una forma más profunda de lo planeado, otras veces, el desarrollo de las actividades era de cierta manera un poco complejo para su comprensión, o quizás un poco extenso.”* (Alan, Residente del año 2019).
- Cuando advierten contradicciones entre los principios que declaran sus profesores formadores y sus prácticas de enseñanza: Estudiantes de segundo comentan que en una de las asignaturas del primer año se encontraron con una clase “muy estructurada” donde la docente a cargo les tomaba el tiempo para leer “textos difíciles”. Por ello, conversaron con la regente acerca de esta situación para que mediara con la profesora. A partir de ese momento notaron un cambio de actitud en ella y sintieron que tuvieron que ir “acomodándose” mutuamente: “nosotros a ella y ella también a nosotros”.
- Cuando cuestionan los conocimientos teóricos y su relación con los problemas de la práctica: *“Me doy cuenta de que lo que leí y estudié no lo puedo aplicar: no puedo aplicar por edades, no puedo aplicar por curso, no puedo hablar por libre expresión, tampoco ser tan “pedagógica”, es necesario marcarles algunas cosas. [...] Me ha pasado a fin de año que los padres aparecen y antes de preguntar qué fue lo que pasó con su hijo, ya se quejan y agreden. En eso yo no estaba preparada. [...] Es todo un desafío aprender a lidiar con sujetos así, y te preguntás ¿qué implemento acá?, de todo lo que leí y estudié ¿qué hago? ¿Cómo enfrento esta situación?”* (Celeste, profesora graduada en 2017)
- Cuando no están de acuerdo con los modos en que algunos profesores se relacionan con sus estudiantes y deciden tomarlo como un contraejemplo del docente que quieren ser: *“Lo que viví en la Práctica Docente de segundo año no fue una experiencia muy positiva. [...] La docente dejaba de lado a los chicos que parecían no tener interés o no trabajaban, atendía solamente a los que querían trabajar. Esa fue una desilusión para mí. [...] Me sirvió muchísimo para saber el docente que yo quería ser y el docente que no quería ser, y eso lo apliqué en mi residencia”* (Julio, profesor graduado en 2022).

Por todo lo expuesto, cuando hablamos de construcción de identidades profesionales estamos hablando de un proceso de constitución subjetiva donde los sujetos *hacen* el currículum de formación. El currículum no es algo que se les hace a ellos, sino que lo crucial está en que

justamente son ellos los que hacen ese currículum. Por lo tanto, hay un juego permanente de resignificación identitaria, un sujeto que es activo y un currículum que se configura como un cruce de prácticas formativas y socializadoras.

Como estamos viendo, problematizar los aportes de la formación inicial a la construcción de la identidad profesional docente nos sumerge en la cuestión del currículum. En este sentido, otro hallazgo de nuestra investigación, imbricado con la noción de sujeto que estamos planteando, tiene que ver con la idea de que **el currículum de formación está encarnado en trayectorias reales y singulares**. En esta tesis utilizamos el término currículum en su sentido latino más primigenio, ligado a un trayecto, un recorrido, un camino, una extensión. Lejos estamos de entender lo curricular como el plan que prescribe objetivos, como el modelo que regula lo que “debería” suceder en la formación. Más bien nos apoyamos en la idea de un currículum real, *un curriculum encarnado, reconstruido, entramado en la trayectoria de cada uno de los sujetos*. Currículum que está siendo expresado *por y en* los sujetos. El currículum, entonces, hace referencia a un camino de aprendizaje, a un recorrido que deja huellas, al curso de la vida misma.

Los y las participantes nos muestran que hay una manera particular en la que significan la gradualidad del proyecto formativo. Sienten que su formación no se agota en las aulas del Instituto, sino que su aprendizaje de la docencia está estrechamente vinculado con la inmersión progresiva en los escenarios escolares. Tal inmersión les permite:

- Contrastar los conocimientos teóricos con las situaciones de la práctica.
- Revisar supuestos acerca de la convivencia en el aula, las relaciones con directivos, docentes y alumnos en la institución.
- Dejar atrás el rol de “alumno/a” para comenzar a ensayar el rol docente.
- Sostener la motivación e interés por el cursado de la Carrera.
- Sumergirse en una secuencia de acciones cada vez más complejas: “leer – escuchar – ver - hacer”.

Una residente plantea la expresión “de atrás para adelante” para hacer referencia al desplazamiento corporal dentro del aula que le significa este proceso gradual: se ocupa “un lugar en el fondo” para luego “llegar hasta el frente”. De esta manera, vemos que el itinerario

o camino formativo no solamente es temporal, sino que también es espacial. Camilloni (2009) nos dice acerca del trayecto y los dispositivos pedagógicos:

“Secuencia y continuidad son, pues, atributos del proyecto. Otorgan al proceso de formación caracteres de viaje a través del tiempo, de puntos de partida y puntos de llegada, y de pasaje de etapa en etapa, un tránsito que se está realizando y que alcanza algún grado efectivo de profundidad en la transformación del sujeto que aprende” (p. 17).

Aunque exista un proyecto curricular que define de antemano el perfil docente del Profesor de Educación Secundaria en Matemática, finalmente el trayecto produce sujetos-docentes que han “encarnado” el currículum desde sus propias subjetividades.

Otro aspecto central de la formación docente inicial en relación con la construcción de la identidad profesional lo constituyen las **prácticas docentes vivenciadas como modelizadoras**. Davini (2015) propone el concepto de “modelización del rol docente” para aludir al “papel formativo explícito o implícito” que tiene durante la formación inicial el acompañamiento de quienes son capaces de hacer las cosas en los contextos reales de la práctica (p. 20). Las modalidades de trabajo docente que los y las estudiantes practicantes, residentes y profesores/as graduados/as experimentan, tanto en el Instituto formador como en las escuelas secundarias donde realizan sus primeras prácticas, van a conformar modelos potenciales del rol docente. Es decir, *el docente que quieren ser o están siendo* no va a surgir de imágenes capturadas de la teoría didáctica, sino que van a tomar de referencia la personalidad de los y las docentes que les enseñaron, quienes les mostraron un modo de hacer docencia. Las formas de trabajo con el saber matemático, la relación dialéctica con el conocimiento pedagógico, los modos de comunicarse y vincularse con los estudiantes, el acompañamiento ante las dificultades de aprendizaje y las orientaciones y sugerencias brindadas en la cotidianeidad del aula de Secundaria, se constituyen en prácticas altamente modelizadoras de la profesión docente con las que se identifican. De esta manera, podemos afirmar que los y las participantes aprenden los modelos de buenas prácticas en el transcurso de su trayecto y en el ejercicio de la docencia, más que lo teorizado en forma académica.

Nuevamente vemos que el currículum no es solamente el plan de estudios, sino que es, también, el plan mediado por docentes reales. Estamos frente a un aprendizaje experiencial/vivencial del rol docente. El currículum no se agota en los contenidos de los diferentes campos de la

formación, sino, sobre todo, se pone de manifiesto en los modos de ser y estar en el mundo que muestran los profesores formadores y co-formadores, lo que se constituye en un componente fundamental de la construcción de la identidad, justamente porque estamos frente a profesores formando futuros profesores. Como sujetos constructores de su propia identidad, los y las participantes están buscando referencias reales del “ser docente”, no se apegan a lo que les dicen las asignaturas o los libros consagrados de Pedagogía. Aprenden a ser profesores y profesoras viendo a otros enseñar y también enseñando, siendo ellos mismos docentes interactuando con otros docentes en los contextos de enseñanza. En este sentido, se torna fundamental la dimensión emocional de la profesión, vinculada con la salud mental de quienes enseñan y el cuidado a sus estudiantes, lo que puede observarse en la referencia permanente a algunos profesores del trayecto formativo que poseen estilos pedagógicos centrados en el acompañamiento y la escucha.

“Todos veíamos en la profe Lili a una profesora en la cual podíamos apoyarnos, que nos va a aconsejar, que nos va a escuchar, que nos va a acompañar. Ese es mi ideal. O sea, no tengo toda la Pedagogía y todos los estudios que hizo la profe, pero me gustaría que mis estudiantes vean eso en mí.” (Carla, estudiante de segundo año).

“[...] Una cosa es saber matemática y otra es poder transmitir ese conocimiento. Obviamente esto lo construí en las prácticas, en los talleres de Práctica Docente, en Pedagogía, en Didáctica. También viendo las clases de otros profesores, como la profesora de Pedagogía, el profesor de Álgebra, el profesor de Análisis Matemático, la profesora de Didáctica de la Matemática, el profesor de Práctica Docente. Me gustaba la forma de enseñar de estos profesores, los conocimientos que tenían y cómo sabían transmitirlos. Me dieron un modelo del profesor que yo quiero ser.” (Julio, profesor graduado en 2022).

Ser docente, como enuncian los y las participantes, no se trata de una mera “transmisión de conocimientos matemáticos”, se trata más bien de ser una persona comprometida intelectual y emocionalmente con su grupo de estudiantes. Los profesores reales están señalando el camino de la docencia desde su propio comportamiento, volviéndose ellos mismos *contenido* de la formación. Por ejemplo: los y las estudiantes de segundo año rescatan la asignatura Álgebra porque el profesor a cargo, al advertir sus dificultades de comprensión, dejó de dictar clases siguiendo la urgencia del programa y se adecuó a sus tiempos y necesidades de aprendizaje. Esto lo están vivenciando como un *acto de cuidado al estudiantado*. Vemos entonces que los contenidos no son simplemente aquellas cosas que se verbalizan, se exponen o se recitan, sino

que hay contenidos emocionales, actitudinales que se están transmitiendo en el mismo acto de enseñar, más allá de que la teoría defina una clasificación de estilos de enseñanza. El currículum no es solamente lo prescripto sino la acción docente real; lo real (lo que verdaderamente se enseña) e incluso lo oculto, aquello que refiere al conjunto de influencias formativas que no están explicitadas ni formalmente reconocidas (Jackson, 1990). Finalmente, estos conocimientos experienciales derivan en categorías interpretativas que les permiten advertir modelos positivos o negativos de profesores.

En línea con este planteo resulta valioso recuperar las consideraciones de Claxton (1987) acerca de la enseñanza. Para este autor, en toda situación de enseñanza, sea lo que sea que se enseña, se enseña *la propia personalidad*. Por lo tanto, la formación del Profesorado aporta un modelo potencial de profesor/a: quienes enseñan ejemplifican lo que es ser profesor con sus estilos de enseñanza. Los sujetos en formación adoptan, a veces de modo inconsciente, valores y hábitos que conforman un modelo de lo que es ser profesor de nivel secundario, el que se pone de manifiesto cuando comienzan a desarrollar las prácticas de “dar clase”. En relación con el desarrollo de la identidad de los profesores, Day (2019) explica:

“El proceso de desarrollo de la identidad habrá comenzado en la fase de prácticas, cuando los maestros son todavía estudiantes y se habrá visto influido por las interacciones entre sus biografías personales (su propio colegio, familia y experiencias, y los [sic] de sus alumnos), las particularidades de los valores y prácticas experimentados durante los cursos de formación, las experiencias del tiempo pasado y, por supuesto, los entornos más generales de las políticas educativas” (p. 207).

Lo que los sujetos están reservando para sí coincide con un modelo de profesor dedicado al conocimiento disciplinar, pero que además conoce a sus alumnos y brinda oportunidades para que puedan aprender:

“Este proceso de formación, y esta etapa en particular, me ayudan a encaminarme y tomar el perfil de docente al que quiero llegar a ser, porque para mí va más allá de la planificación (lo cual es muy importante en esta tarea de ser docente, siendo la organización un factor fundamental en el camino). Yo no solo quiero quedarme con eso, sino más bien, poder llegar a los alumnos de una manera significativa, no solo como profesor sino también como persona, quedar

marcado en los alumnos como algunos profesores lo hicieron conmigo.” (Matías, Residente del año 2019)

En definitiva, están expresando una manera de vivir la enseñanza de la Matemática y de vincularse con la profesión docente. En relación con esto, recuperan la idea clásica de “vocación docente” para señalar los aportes de la formación inicial. Tal vocación aparece en sus discursos como la orientación por la tarea de enseñar en sí misma, más allá del beneficio económico y la promoción que se pueda alcanzar. Al respecto, Day (2019) sostiene que la “vocación” suele asociarse a la actividad docente, ya que el oficio está imbuido de una finalidad moral. Esta finalidad moral se compone de valoraciones y convicciones basadas en principios de responsabilidad, cuidado y justicia para con los estudiantes, denotando un sentido de compromiso tanto intelectual como emocional en el trabajo por mejorar la calidad de la enseñanza. La finalidad moral está en “el corazón de las identidades profesionales” (Day, 2019, p. 52). De allí que recurren a este concepto para justificar su ideal docente. Tenti Fanfani (2007), por su parte, nos propone pensar que la vieja idea de “vocación” se redefine en el presente siglo en función de la complejidad de las realidades contemporáneas, dando lugar a un compromiso profundamente político que puede considerarse, para el caso del profesorado secundario, como un rasgo relativamente nuevo de la identidad del trabajo docente.

Vemos entonces que, contrariamente al supuesto de que los y las participantes podrían rescatar aspectos más duros del trabajo con el conocimiento matemático en sus identidades narradas, están rescatando aspectos netamente pedagógicos. Ni siquiera están cimentando sus ideales de docencia en la teoría pedagógica, sino en los modos de ser, de pensar, de sentir y de vivir la profesión en los escenarios educativos actuales.

En consecuencia, también emerge el **ejercicio de una mirada problematizadora de los contextos de enseñanza**. Los y las participantes advierten que puede haber contradicciones entre lo que se les dice y lo que se les muestra, como el caso del profesor Julio que afronta su Residencia buscando tomar distancia de la imagen de una docente que excluye, observada en su segundo año de prácticas, asumiendo un vínculo pedagógico que rompe con el ideal clásico de mero transmisor de conocimientos y genera condiciones para que todos los estudiantes, fundamentalmente los sujetos con discapacidad, participen en el proceso de aprender. Esta mirada problematizadora también se evidencia cuando dos profesoras señalan una brecha entre

las aulas reales y las cosas que esperan que ocurran o creen que son posibles, heredadas de la formación inicial:

- El caso de la profesora Celeste, cuyo ideal de ser una “buena docente”, comprometida intelectual y emocionalmente con su práctica, se ve cuestionado por las vicisitudes de la práctica cotidiana con los estudiantes, con las familias, y la tensión permanente entre amoldarse o resistir a las presiones institucionales.
- El caso de la profesora Carolina, que se sintió “poco preparada” para abordar cuestiones relativas a la diversidad y a la discapacidad. La insatisfacción consigo misma y con el entorno laboral, le devolvió la sensación de poca “efectividad” en su trabajo pedagógico, por lo que decidió concentrar su actividad en sólo tres cursos.

La noción de “complejidad de la enseñanza” también es un rasgo de identidad y da cuenta del ejercicio de una mirada problematizadora de los contextos de enseñanza. Residentes y profesores/as graduados/as reconocen *la complejidad del rol en los tiempos que corren* ligada a varios aspectos de la práctica, tales como la diversidad de los estudiantes (discapacidad, situaciones de pobreza y vulnerabilidad), la dinámica de las instituciones educativas (demandas burocráticas y relaciones conflictivas) y el sentido de compromiso con la tarea docente y la formación continua (vinculadas con el despliegue de actitudes de paciencia, dedicación y “gran voluntad”). Esta noción de práctica compleja les permite comprender que no es posible tener una mirada simplificadora de los contextos donde tiene lugar el ejercicio de la profesión de la enseñanza. Reconocer tal complejidad es también reconocer que los problemas son multifactoriales y los sujetos implicados pueden producir mejoras a partir de nuevas construcciones:

“[Estoy] convencida de que es posible producir conocimiento a partir de las reflexiones de la propia práctica, teorizando sobre la vida cotidiana y dando un anclaje en las dimensiones sociales, culturales y políticas de la función pedagógica de educar.” (Mirian, Residente del año 2019)

“La investigación constante se ha convertido en una práctica esencial para mejorar mis estrategias de enseñanza y comprender las necesidades cambiantes de mis estudiantes.” (Silvia, profesora graduada en 2021).

La complejidad también implica afrontar las situaciones adversas, no anticipadas, de la práctica, las cuales solamente pueden superarse a partir de *la reflexión y una actitud de “resiliencia”*:

“La capacidad de reflexión, la resiliencia y el compromiso con la mejora constante son los pilares que sostienen mi perfil docente. La enseñanza es un viaje de aprendizaje continuo, y mi formación en el Instituto ha sido el cimiento sólido sobre el cual construyo mi trayectoria educativa.” (Silvia, profesora graduada en 2021).

La profesora está convencida de su capacidad para la resiliencia y la toma de decisiones en función de los contextos; y esta capacidad es, al mismo tiempo, el resultado de su historia personal y formativa, y del grado de apoyo externo experimentado en el momento particular de su Residencia y aún en el presente. Coincidimos con Day (2019) en concebir la resiliencia en la educación como un constructo relativo, relacional, procesual y dinámico que emerge en la gestión de escenarios no anticipados o adversos. Va de la mano con el concepto de agencia individual y colectiva, que refiere a la forma particular en que los sujetos y/o las comunidades profesionales ejercen su influencia, realizan elecciones y toman posturas en su trabajo.

De todas formas, los rasgos identitarios que se van develando a partir de cómo los y las participantes están percibiendo los aportes de la formación inicial quedan ligados a una suerte de *voluntarismo individual*, ya que no hay referencias suficientes a la participación en contextos más amplios, junto con otros compañeros, o incluso la idea de proyectos en común que impliquen la articulación de varias cuestiones para lograr acciones integradas. Parece que la comprensión de la diversidad, el trabajo con la complejidad de los escenarios, la lucha cotidiana por sostener oportunidades de aprendizaje, la construcción de la resiliencia y la reflexión quedan ceñidos al aula y a la relación personal de cada docente con su grupo de alumnos. No hay atisbos, salvo algunas expresiones que hablan de asumir un compromiso social, de transformación de la educación en un sentido colectivo. Solo aparecen enunciados algunos principios, pero se quedan en planteos teóricos e individuales. Una identidad docente sostenida en la *voluntad individual* conlleva maneras de ejercer la profesión con una significativa inversión personal cognitiva y emocional, donde la confrontación con otras trayectorias, otras identidades docentes o las fuertes presiones de la gestión institucional por ajustarse a ciertas regulaciones burocráticas o a las prácticas habituales de la cultura escolar,

pueden generar sentimientos de vulnerabilidad y malestar que amenazan el sentido de agencia y bienestar que están construyendo para sí, como el caso de la profesora Celeste que hoy se siente “agobiada” por la tensión entre amoldarse o resistir a las presiones institucionales. En esta misma línea, encontramos el caso de una profesora graduada que pondera positivamente la formación del Instituto, especialmente como profesora de Matemática que no transmite conceptos aislados o mecánicos, sino que ayuda a los alumnos para que puedan construirla, hacerla, sostenida en los enfoques didácticos constructivistas de la Matemática. Cuando ella comienza a trabajar en una institución como Profesora Tutora de Matemática para estudiantes que tenían dificultades en el área, entra en conflicto con otra profesora que tenía un estilo de enseñanza más estructurado, centrado en la lógica formalista de la Matemática. Si bien tuvieron ocasión de intercambiar, no lograron ponerse de acuerdo ya que ambas tenían “una formación académica distinta”. Además, el hecho de que ella fue contratada circunstancialmente para dictar clases de apoyo, la colocaba en situación de persona “extraña a la institución”, debilitando su sentido de pertenencia. Encontramos así que en todos nuestros participantes se pone de manifiesto un proceso de *socialización profesional* que opera en la conformación de sus identidades, y esta socialización va tomando el matiz propio de los modos de funcionamiento de cada institución, los cuales a veces condicionan y ponen en tensión los ideales contruidos al finalizar la formación inicial. Todas las instituciones generan un proceso de socialización particular para los y las profesores/as, por ello la socialización profesional es un aspecto central del proceso de formación de los profesores, precisamente porque se va aprendiendo a ser docente a partir de la interacción con los colegas más cercanos en cada escuela y, por ende, se va configurando con más fuerza una identidad profesional común además de la individual. En otras palabras, la formación de un docente no se limita a su paso por el profesorado, sino que ésta es sólo una etapa de un largo recorrido.

A modo de cierre y nuevas aperturas

En el título de nuestra tesis: “Aportes de la formación docente inicial a la construcción de la identidad docente desde la perspectiva de los y las participantes”, ya se explicita una perspectiva interpretativa del trayecto formativo. Sin el afán de cambiar ese título, podemos ponerlo en cuestión. La categoría “aportes” que utilizamos no tiene que ver con conocimientos disciplinares, estrategias de enseñanza, disposición de tecnologías y arreglo de recursos, etc. No debe pensarse como *algo que se hace* desde el Instituto con los sujetos, en un sentido

prescriptivo, lineal, de modelo proceso-producto; más bien entendemos que el Instituto genera las condiciones para que se despliegue un proceso singular de construcción de la identidad profesional docente, propio de la perspectiva de sujeto activo que planteamos en los inicios de este capítulo. No podemos quedarnos con la idea de que los aportes designan una relación causal donde el Instituto otorga algo que tiene impacto directo en cada uno de los sujetos. El Instituto ofrece, nada más ni nada menos, un espacio de formación. En ese espacio hay sujetos activos y constructores, cargados de su propia historia y subjetividad, que resignifican lo que podrían ser esos aportes. La formación inicial termina siendo una generadora de condiciones, pero las construcciones siguen siendo propiedad exclusiva de los sujetos, y tales construcciones no serán permanentes, sino provisorias e irán cambiando con el ejercicio de la profesión. Estamos logrando advertir que no se trata de aportes de / para, sino que el currículum de la formación inicial es un mundo de experiencias que se despliegan desde personas activas, que llevan a cabo una significación particular del currículum formal. Insistimos entonces en que los aportes son, más bien, *las condiciones de posibilidad que genera el Instituto desde la formación inicial para que se despliegue la capacidad de aprender de un sujeto constructivo, y, por ende, se despliegue la conformación de un sujeto-docente que, finalmente, es autor de su propia identidad profesional.*

El currículum de la formación es un espacio de despliegue de acciones de los sujetos. Este despliegue de acciones de unos sujetos que interactúan se observa tanto en la idea de un sujeto activo constructivo -que planteamos al principio- como en la idea de un docente que es currículum por su modo de posicionarse frente a la acción educativa. Por lo tanto, siempre el currículum es un espacio de despliegue de interacciones entre sujetos que se van resignificando unos a otros; quienes, al participar, van generando un conjunto de prácticas compartidas y espacios de resignificación de experiencias. Esta red de interacciones termina abonando, en última instancia, al proceso de construcción personal de una identidad profesional. Los sujetos se despliegan en espacios que son espacios pedagógicos, aprenden no sólo en las situaciones formales, sino también de las interacciones cotidianas, menos estructuradas. Aprenden cuando tienen presencia real y la posibilidad de decidir qué sentido le pueden dar a lo que están viviendo. Por todo lo dicho, los y las estudiantes practicantes, residentes y profesores graduados le otorgan una importancia sustantiva a la práctica en los contextos escolares, porque, finalmente, es el lugar donde más participan.

Como campo teórico estamos hablando de la identidad docente y hemos utilizado el concepto de identidad para interpretar qué es lo que va construyendo para sí quien se forma como docente de Matemática, pero terminamos haciendo alusión al campo pedagógico del currículum, entendiendo a éste como un espacio de construcción y reconstrucción de identidades. Porque la construcción de la identidad docente no es otra cosa que currículum. En este trabajo comenzamos analizando por dónde marcha el currículum real, pero también fuimos des-ocultando el currículum, aquello que no está dicho, reconociendo lo que sí se dijo y lo que se construyó pero no se dijo. Como dice Jackson (1990), el currículum es un conjunto de influencias formativas que no siempre están explicitadas ni formalmente reconocidas. De esta manera, como nueva apertura, queda planteada la importancia de la investigación del currículum (Stenhouse, 1987) para advertir justamente no sólo lo que los formadores declaramos respecto de *los profesores que queremos formar* sino *los profesores que realmente estamos formando*. La investigación nos ayuda a develar influencias que pueden estar ocultas o pasar inadvertidas en la formación inicial (currículum oculto).

Hasta aquí, hemos contribuido con enriquecer la comprensión de la formación inicial entendida como *un trayecto*, ampliándose a partir del sentido más vivencial del término currículum, como camino de aprendizajes, como recorrido de vida y como despliegue de subjetividades e identidades. Además, hemos visto que las identidades docentes que se despliegan desde el Instituto Superior Macedo Martínez muestran un esfuerzo por parte de los sujetos participantes de reconstrucción de las identidades profesionales heredadas por la matriz histórica de la escuela media de otrora y una perspectiva sobre la práctica comprometida intelectual y emocionalmente con las adolescencias.

Capítulo 10: Relato autoetnográfico acerca del proceso de investigación²⁵

Los comienzos

Inicio este relato expresando las inquietudes de formación que inspiraron el cursado de la Maestría en Práctica Docente en el año 2016 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa. Desde el año 2010 vengo trabajando como profesor en asignaturas afines al campo de la formación general y el campo de la formación para la práctica en profesorado de Nivel Terciario y de la Universidad Nacional de Formosa. Por este motivo, encontré en esta carrera de posgrado la oportunidad de ampliar mi preparación para desenvolverme con mayor solidez en los diferentes espacios que integro.

Como psicopedagogo graduado en el año 2007, casi sin proponérmelo, fui adentrándome en la formación docente mediante carreras de Especialización como “Didáctica y Currículum” y “Docencia Universitaria”. Mi incorporación temprana en asignaturas de profesorado entre los años 2009 y 2010 me encontró descubriéndome como “profesor”, haciendo cosas que había valorado de mis formadoras y colegas de la UNaF Olga Martina Loyo y Lilia Ester Daldovo, y ensayando perspectivas pedagógicas que había aprendido en mis recorridos de posgrado. Me había sumergido en la práctica de enseñar, estaba empapándome de las problemáticas de la formación docente y comenzaba a construir el “ser docente” que ahora se ha transformado en el tema de esta investigación.

Debido a que mi papel como profesor de Práctica Docente se situaba en el Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez”, tomé la decisión de poner el foco del estudio de la construcción de la identidad en el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, una carrera relativamente reciente en el Instituto. Es decir, yo ya estaba inmerso en el campo de la formación en la práctica cuando comencé la Maestría; ya había construido ciertos significados alrededor de mi papel como formador de formadores y ocupaba un lugar en el plantel de docentes del Instituto Macedo; pero en ese contexto de significaciones fui advirtiendo que había “cosas” que debía poner en valor, sentía que ese “nosotros” que soy yo junto con los otros que me acompañaron en este recorrido -colegas y estudiantes-, me fortalecieron como

²⁵ En este capítulo del Informe de Tesis, que se ocupa de narrar el proceso personal de investigación, se adopta la primera persona del singular.

profesional de la educación que soy, de manera que necesitaba ponerle voz a la experiencia de construcción de la identidad profesional docente que tiene lugar en dicho Instituto.

Con el cursado del seminario “Metodología de la Investigación” a cargo de la Dra. Liliana Sanjurjo, emprendí un camino de estudio y análisis de las prácticas docentes que enriqueció mi comprensión sobre los procesos de formación docente. Espacios como “Teorías epistemológicas de la relación teoría-práctica”, “Teorías pedagógicas de la formación docente”, “Taller de Tesis I” y “Dispositivos de formación y de investigación de la práctica docente” aportaron líneas de investigación y principios teóricos y metodológicos que me permitieron revisar y mejorar mis propias prácticas como docente de profesorado, así como también delinear más claramente mi objeto de investigación.

Desde el primer trabajo presentado en la Maestría hasta estas instancias he tratado de ir aproximándome a los intereses de mi proyecto de Tesis, tal como sugirieron las profesoras Liliana Sanjurjo y Alicia Caporossi. Sin embargo, los años de pandemia y problemas familiares me mantuvieron apartado del proceso de realización de la investigación por más de dos años. Debido al sobreesfuerzo que significó el aislamiento por COVID-19 en materia de organización y seguimiento de las asignaturas que enseñé, así como al acompañamiento permanente a mi mamá Gladys por sus problemas de salud que se manifestaron en ese lapso de tiempo²⁶, recién pude retomar el desarrollo de la tesis en el mes de marzo del año 2023.

El proceso de construcción de esta Tesis

Una vez que pude retomar la elaboración de la Tesis, me comuniqué con mi directora, la Dra. Ana María Zoppi y le comenté el plan de trabajo que había anticipado en el Taller de Análisis y reflexión de la práctica docente que cursé en 2022. Esto significó un auténtico recomenzar, porque mi directora ya no recordaba el proyecto en detalle ni las primeras construcciones teóricas realizadas sobre el tema “identidad profesional docente”. De hecho, le hacía ruido el concepto de identidad profesional en la formación inicial del profesorado y en el estudio de las prácticas educativas, hoy más centradas en el análisis de la profesionalidad docente. Esta situación me llevó a reconstruir todos los intercambios vía correo electrónico realizados con la

²⁶ Mi mamá transitó una dura enfermedad entre marzo de 2021 y septiembre de 2022, mes en que falleció con 62 años de edad.

profesora Zoppi entre el mes de febrero de 2020 y el mes de septiembre de 2021, mes en que la coordinación de la Maestría en Práctica Docente me informó la resolución de admisión del proyecto de tesis. A partir de esta reconstrucción, acordamos la realización de reuniones quincenales con la profesora Ana María a través de la aplicación Zoom para conversar acerca del proceso de elaboración de la tesis. Ella conectada desde la ciudad de Posadas, Misiones, y yo desde la ciudad de Formosa. Dichas reuniones fueron sustanciales para revisar la construcción del objeto de investigación, ya que mi directora me había observado que en el proyecto presentaba una variedad interesante de autores para conceptualizar la identidad docente, pero que no podía advertirse “mi propia voz” en esta construcción teórica. Por tal razón, me sugirió recorrer nuevamente cada uno de los textos y autores que había citado y ensayar mi propia respuesta a la pregunta *qué se entiende por identidad profesional docente*, atendiendo a que debería aproximarme a un concepto que trate de capturar la complejidad del término identidad en relación con la profesionalidad docente.

De esta manera, volví a dialogar con los distintos autores que tomé de referencia en el proyecto de tesis (Arroyo y Poliak; Bolívar; Davini; Hargreaves y Vizcaíno, entre otros) y realicé una primera reconstrucción teórica. Intenté reescribir las ideas apoyándome en mi propia interpretación, distinguiendo entre los conceptos de “identidad”, “identidad profesional” e “identidad profesional docente”, lo que me permitió finalmente esbozar un concepto de identidad profesional docente a considerar durante el proceso de indagación. Transcribo algunas líneas:

“En este trabajo, el concepto de ‘identidad profesional docente’ no será abordado como un producto acabado, único y determinado de antemano en los futuros profesores, sino más bien se lo comprenderá como una construcción compleja y todavía incipiente que se apoya en imaginarios, representaciones y sentidos que los sujetos en formación van elaborando en relación con sus primeras experiencias de desempeño del rol. La formación inicial constituye un espacio propicio para explorar, identificar y comprender la trama de imaginarios, sentidos y componentes configuradores de la profesión docente que los estudiantes residentes del profesorado van significando en el aprendizaje del rol de enseñantes.” (Texto de revisión del Marco Teórico del proyecto)

Cabe señalar que el texto resultante nunca estuvo cerrado y dio lugar a nuevas discusiones en torno a las nociones de identidad y de profesión docente, que más adelante me llevaron a

dialogar con nuevas investigaciones y publicaciones que ahora están integradas al marco conceptual de esta tesis. Esta reconstrucción del objeto fue ponderada positivamente por mi directora y me propuso, en simultáneo con el estudio teórico, avanzar con la primera actividad de análisis empírico que había planificado en el proyecto: el análisis de relatos de experiencias de la práctica escritos por residentes del profesorado en Matemática.

Cuando me dispuse a recuperar los relatos de residentes facilitados por la Biblioteca digital del espacio “Práctica Docente IV y Residencia” del Instituto Macedo Martínez, me encontré con una variedad interesante de narrativas que van desde el año 2015 -primera cohorte de residentes- hasta el año 2022 -último año en que la carrera contó con estudiantes en la Residencia-, lo que hacen un total de más de veinticinco relatos escritos. La profesora Ana María me propuso comenzar a leer los relatos obtenidos sin realizar alguna selección aún, con el objetivo principal de explorar las ideas que están manifestando los residentes acerca de su formación para la práctica, y a partir de esta lectura ir identificando categorías teóricas afines con los aportes de la formación inicial para la construcción de la identidad profesional. Tales categorías se fueron “saturando” relato a relato. Una vez alcanzadas ciertas categorizaciones, se podrían pensar las siguientes instancias del trabajo de campo: entrevistas de grupo focal y entrevistas narrativas.

La lectura de estos relatos me sorprendió gratamente porque revelaron ideas muy interesantes, algunas más sencillas y cargadas de la urgencia de narrar hechos de la práctica para la instancia de evaluación y otras más profundas, que enuncian aspectos relacionados con los intereses de mi investigación. Éstas últimas no sólo describen experiencias formativas, sino que también muestran impresiones, valoraciones y sentimientos en torno a los modos de afrontar las distintas circunstancias de la práctica y residencia en las instituciones de nivel secundario de la ciudad de Formosa. Sentí que estaba rescatando “la voz” de los y las residentes que había quedado como material de archivo. Finalmente, seleccioné veinte ejemplares para este informe, los cuales fueron mostrando ciertas tendencias analíticas o exponían interpretaciones de los propios residentes, haciéndolos más singulares.

La realización de los grupos focales no solo constituyó una metodología de investigación, sino que se convirtió en una experiencia formativa para los y las participantes. Por mi parte, coordinar estos grupos de discusión resultó un poco complejo, ya que tuve que hacer aclaraciones sobre el tema sin proponer definiciones o darles orientaciones, cuestión que

algunos reclamaron, a los fines de dar lugar a que desplieguen procesos reflexivos donde emerjan sus propias representaciones y significados. Encontrarnos durante el horario del taller de Práctica Docente llevó a que los y las estudiantes de segundo y tercer año se mostraran altamente colaborativos y comentaran vivencias de su tránsito por las escuelas secundarias. Más tarde, según ellos me comentaron en instancias de socialización de la Práctica Docente, reconocieron el valor de este encuentro como un aprendizaje reflexivo acerca de los aportes de la formación a la construcción de su identidad docente. El análisis posterior ofreció aristas de interpretación que enriquecieron las primeras categorizaciones surgidas con los relatos de residentes. Notamos, junto con mi directora, que salieron a flote experiencias, vivencias y valoraciones que fortalecieron las primeras interpretaciones o las enriquecieron a tal punto de plantearnos la necesidad de precisar la denominación de las categorías esbozadas. En realidad, casi no agregamos nuevas categorías, encontrábamos que una idea o experiencia podía integrarse con alguna categoría ya propuesta, y al considerarla, se resignificaba el título, introduciendo otros conceptos en juego. Tal fue el caso de categorías como “dispositivos de formación para la práctica”, que pasó a denominarse “trayectorias reales que expresan el currículum de formación”, o “noción de identidad docente” que se renombró “rasgos de identidad docente reconstruida en el proceso de formación inicial”. Es decir, en palabras de Ana María Zoppi, “siempre estuvimos amasando” las construcciones teóricas a lo largo del proceso de análisis. Hubo una retroalimentación permanente entre los primeros análisis, las evidencias empíricas y las decisiones de conceptualización.

Para estas alturas, con mi directora habíamos tomado la decisión de realizar las entrevistas narrativas a profesores/as graduados/as que están ejerciendo la docencia actualmente, debido a que no hubo cohorte de residentes durante el período en que se llevó adelante el trabajo de campo. La búsqueda de profesores graduados participantes fue amplia, en primera instancia se convocó por e-mail a los veinte residentes cuyos relatos de práctica habíamos analizado como parte de la estrategia de estudio de documentos. De tal convocatoria, sólo cuatro profesoras respondieron afirmativamente, dos de ellas lamentablemente aún no estaban ejerciendo la docencia y las otras dos sí se encontraban trabajando en el nivel secundario, mostrándose interesadas en participar. Los demás docentes que conforman el corpus de las cinco narrativas pertenecen a las últimas cohortes de “Práctica Docente IV y Residencia” que dictó el Profesorado.

Las entrevistas narrativas se realizaron a partir de consignas abiertas que propusieron temáticas que recuperaban los relatos escritos de la etapa de Residencia, pero resignificados hoy a partir del ejercicio de la profesión. Buscamos que el profesor y las profesoras participantes contrasten el ideal docente que se habían representado al finalizar las experiencias de la formación inicial con el que se representan actualmente desde la cotidianeidad de sus prácticas. Al reconstruir sus narraciones, obtener el texto de sus relatos y trabajar en una primera lectura de lo dicho, comencé por hacer una identificación de las cosas a las que hacen referencia cada uno de los enunciados. Fui separando y destacando expresiones, armando categorías interpretativas que luego se enriquecieron con nuevas citas o referencias, tanto de los sujetos como de los autores de los aportes bibliográficos, quedando como resultado una radiografía de significaciones que van mostrando la trama de imaginarios, sentidos y componentes configuradores de la identidad docente que las profesoras graduadas y el profesor van significando acerca de su papel como educadores. Ya en ese proceso pude advertir que las categorías construidas en el estudio de documentos y los grupos focales se amplificaban de tal manera que podía emprender la triangulación hermenéutica y comenzar a esbozar las primeras conclusiones.

Apreciaciones finales del proceso de Tesis

Finalmente, todo el proceso que he narrado fue posible gracias a un trabajo intensivo con mi directora a fines de enero de 2024. Durante cuatro días en que nos reunimos en la ciudad de Córdoba, logramos ordenar los recorridos y tomar decisiones. Comenzamos ampliando la discusión teórica de la tesis, integrando aportes de Antonio Bolívar y Christopher Day, quienes articulan los conceptos de “identidad docente” y “profesión docente” en investigaciones de los últimos años. Me ayudó a sistematizar y seleccionar el corpus empírico, reconociendo ciertas saturaciones en la construcción de categorías explicativas. Asimismo, identificamos hilos argumentativos para la escritura final del informe, buscando la coherencia entre los objetivos, los principios metodológicos, los elementos empíricos y la conceptualización. Como me señaló Ana María Zoppi en la última de esas reuniones, al referirse al análisis del proceso de la tesis:

“No es sólo lo que te dijeron o sólo lo que vos pensaste, es lo que te dijeron, pero vos seleccionaste, vos pusiste acá tal o cual cosa, vos analizaste desde tal lugar. Eso que te dijeron [los y las participantes] ya está cargado de múltiples significaciones. Lo que vos pensabas, a su vez, está mediado por tu contexto de significación, porque encontraste o

no cosas que te permiten quedarte con ideas anteriores o modificarlas, entonces siempre hay una construcción colectiva”.

Como resultado de esta construcción personal, pero también “colectiva”, en la última etapa del Informe de Tesis tomé las siguientes decisiones acerca de la estructura definitiva:

- En el capítulo **Introducción** reformulé someramente algunos objetivos específicos del proyecto inicial, porque la indagación en sí misma, producto de un diseño flexible de investigación cualitativa, fue dándome mayor claridad hacia dónde estábamos yendo.
- Seguida a la introducción agregué el **Estado del Arte** como un capítulo, debido a la variedad tan significativa de las tesis consultadas.
- Respecto del marco teórico, yo no lo denomino "marco teórico", sino "**notas teóricas...**", haciendo hincapié en que se tratan de conceptos de partida que nunca se constituyeron en un “corset”, sino que hasta último momento fueron significados provisorios, en permanente reconstrucción por la misma tarea investigativa.
- Siguiendo las orientaciones de mi directora, fui explicitando las decisiones metodológicas en el capítulo **Metodología de Trabajo**, donde enfatice en que se trata de una investigación cualitativa, interpretativa, con apoyo en documentaciones narrativas. Aquí fui precisando procedimientos de análisis para cada instrumento, a los fines de dejar explícito el paso a paso del proceso de indagación, evitando caer en definiciones de fórmulas metodológicas.
- En el capítulo **Análisis del Material empírico** traté de poner en valor las narraciones de los sujetos participantes por cada nivel de indagación: relatos escritos de residentes, grupos focales con estudiantes de los primeros años y narrativas de profesores graduados. Lo hice también pensando en que cualquier lector pueda comprender los caminos metodológicos. En el caso de las entrevistas narrativas, decidí ir analizando relato por relato para encontrar luego ciertas tendencias en función de los objetivos de la investigación. Consideré esta forma de ir presentando los análisis a partir del estudio de autores sobre investigación biográfico-narrativa (Coffey y Atkinson; Gibbs) que sugerían interpretar los relatos en su singularidad. En la lectura de "retroalimentación" con los profesores graduados que me recomendó Ana María, a modo de validación, todos expresaron que los análisis de sus relatos les resultaban claros y suficientes, que no quitarían ni agregarían nada. Seguido a este Análisis del Material empírico hay un

capítulo llamado "**discusión de los resultados**" que busca ser un momento de triangulación hermenéutica e integración.

- En las **conclusiones** tomé en cuenta la última conversación con mi directora en la ciudad de Córdoba. Los ejes temáticos que construimos juntos están resaltados en negrita, enriquecidos con argumentaciones que integran datos empíricos y algunas citas bibliográficas. Confío en que las ideas resultantes hacen justicia a ese momento de discusión tan valioso.
- Finalmente, el último capítulo está dedicado al **relato autoetnográfico del proceso de investigación**, un texto que siempre fue provisorio y que, precisamente, en estas últimas líneas, va encontrando su cierre.

Por todo lo dicho, cuando escribo este relato del proceso de investigación, decido hablar en primera persona porque me hago cargo de que estamos frente a una construcción que es propia, hecha aquí y ahora, situada en contextos particulares con personas reales donde yo soy uno más de los intérpretes. Pero, además, no puedo dejar de hablar en plural, porque entiendo que ha habido una resignificación y reconstrucción de conocimientos en diálogo con muchos otros: los sujetos participantes, los autores del marco de referencia y, sobre todo, mi directora Ana María Zoppi, quienes claramente colaboraron en producir lo que estoy diciendo.

Referencias

- Aguirre Rodríguez, L. M. (2011). *Construcción de la experiencia social y la identidad en maestros y maestras de educación secundaria en Morelos*. [Tesis de Doctorado, FLACSO, Sede Académica México]. Repositorio Institucional FLACSO - Ciudad de México. <http://hdl.handle.net/10469/3322>
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Tomo I y II, C.E.A.L., Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. En Revista *Itinerarios educativos*, Año 6, N° 6, 2012–2013 (pp. 197-214). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Anijovich, R. y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2010). *El trabajo de enseñar en la escuela media: perspectiva histórica y discusiones actuales*. Seminario Virtual Educación Secundaria, FLACSO. Buenos Aires.
- Ascolani, A. (2010). Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo XX). En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año XVII, N° 28. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 11-26.
- (2011). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina. En Revista *Educação*, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, v. 35, n. 1, pp. 42-53.
- Beck, H. H. (2005). De la postergación hacia la plenitud de derechos. Formosa durante su primer gobierno constitucional: 1958-1962. Corrientes, Argentina: Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET). Facultad de Humanidades (UNNE).
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (Dir) (1999). *Profissao Professor. O itinerario profissional e a construçao da escola*. Brasil: EDUSC Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, vol. 7, (Suppl-2, M4), 2014, pp. 106-112. <http://benthamopen.com/contents/pdf/TOSSJ/TOSSJ-7-106.pdf>

- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En Valle, J. M. y Manso, J. (Dirs.) (2016), *La cuestión docente a debate*. Nuevas perspectivas. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Braslavsky, C. (1985). Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica. En Ibarrola, M., y Rockwell, E. (comps.). *Educación y clases populares en América Latina*. México: Centro de Investigación de Estudios Avanzados.
- Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy: notas sobre una identidad en repliegue*. [Tesis de Maestría, FLACSO, Sede Académica Argentina]. Repositorio Institucional FLACSO - Buenos Aires, Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/1126>
- Caballero de Helguero, A. N. (2013). *La historiografía en Formosa en la primera etapa provincial (1955-1983). Autores, relatos e instituciones*. Corrientes, Argentina: Moglia S.R.L.
- Camilloni, A. (2009). Prólogo. En Anijovich, R. y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. En *Educational Researcher*, Vol. 19, N° 5. Canadá.
- Claxton, G. (1995). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. C. (2011). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.
- Delgado, P., Ojeda, M., y Nuñez, C. (2011). La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y “huellas” en profesores de Escuela Media. En Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 2, N°2, Año 2011, (pp. 17-28). ISSN 1853 – 1393. Resistencia, Chaco, Argentina.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3ra. ed., pp. 1–32). Londres: Sage Publications Ltd.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3° ed. rev). París: Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad)*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (1993). Víctor Mercante (1870–1934). En Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, pp. 808-821.
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and identity*. Londres: Tavistock.
- Escamilla Ricalday, M. (2023). Hacia una conceptualización de la identidad docente. En RECIE, Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa. Volumen 7, enero-diciembre 2023. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1868>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gómez Torres, F. (2015). *La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la Educación Secundaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, España, Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología]. Repositorio Institucional Universidad de Barcelona, España. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/377472#page=1>
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) - Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. A. K. (2001). El lenguaje y el hombre Social (Parte I). En Halliday, M. A. K., *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (Vol. 2005). Madrid: Morata.
- Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Maalouf, A. (1998). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat* (Vol. 2006). Barcelona: La campana.
- Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia del 13 de octubre de 2013. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Mcewan, H. y EGAN, K. (comps.) (1998). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Merino Guerrero, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla, España. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social]. Repositorio Institucional Universidad de Sevilla, España. <http://hdl.handle.net/11441/34717>
- Mockler, N. (2011). *Becoming and "Being" a Teacher: Understanding Teacher Professional Identity*. In N. Mockler y J. Sachs (Eds). *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry: Essays in Honour of Susan Groundwater Smith* (pp. 123-138). Dordrecht: Springer.

- Montero, L. (2003). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ortíz Lachica, F. (2006). La identidad desde una perspectiva somática. En Rosales Ortega, R., Gutiérrez Ramírez, S. y Torres Franco, J. L. (Coords.) (2006). *La interdisciplina en las ciencias sociales*. Barcelona, España: Anthopos Editorial.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3ra. ed.). Londres: Sage Publications Ltd.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, N° 29 (1997), pp. 125-140.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pinkasz, D. (1989). *La formación pedagógica de los docentes de enseñanza media. Argentina 1930-1945*. Buenos Aires: FLACSO/CONICET.
- (1992). Orígenes del profesorado secundario en Argentina. Tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, pp. 59-82.
- Popkewitz, T. S. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. En Revista de Educación, núm. 285, pp. 125-149. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Porta, L., Álvarez, Z. y Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2014. Vol. 19, Núm. 63, pp. 1175-1193 (ISSN: 14056666).
- Regueira, A., Williams, J. y Caielli, E. (2020). ¿Cómo se construye la identidad docente? Estudio de caso de una docente en formación. Ponencia presentada en VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ricoeur, P. (2006). *El Conflicto de las Interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Rosales Ortega, R., Gutiérrez Ramírez, S. y Torres Franco, J. L. (Coords.) (2006). *La interdisciplina en las ciencias sociales*. Barcelona, España: Anthopos Editorial. Parte III: El estudio de las identidades desde una perspectiva interdisciplinaria (pp. 105-154).

- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. En “Huellas”, Revista de Psicoanálisis y Psicología Social, Año 1, N° 1. Madrid: Edición PDF. <http://www.revistahuellas.es>.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano Rodríguez, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Córdoba, España. Departamento de Educación]. Repositorio Institucional Universidad de Córdoba, España. <https://doi.org/10.14201/13086>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En Tenti Fanfani, E. (comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. En Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 125-126.
- Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S. A.
- (coord.) (2006). *Estrategias de investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Valles Martínez, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vizcaíno, A. M. (2008). La construcción de la identidad docente: sujetos, instituciones y prácticas sociales. En Chapato M. y Errobidart A., *Hacerse docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica*. Volumen 3. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.