

# Trayectorias de formación y de trabajo de profesores que fueron estudiantes becarios del programa nacional elegir la docencia

SARTIRANA, Laura / IICE- FLACSO - laura.sartirana@gmail.com

---

Formación y trabajo docente: Tipo de trabajo: ponencia

---

<sup>a</sup> *Palabras claves: formación docente – política educativa- educación superior- trayectorias formativas- posición docente*

## › **Resumen**

Esta ponencia tiene como propósito presentar los avances de un trabajo de Tesis que se desarrolla en la Maestría de Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO, bajo la dirección de Alejandra Birgin; y en articulación con el proyecto UBACYT “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, dependiente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

El objeto de estudio de esta investigación son las trayectorias formativas y de trabajo de docentes que fueron estudiantes becarios del Programa Nacional Elegir la Docencia.

Este Programa constituyó la primera experiencia nacional de políticas estudiantiles para la formación docente, que se desarrolló en Argentina entre los años 2004 y 2008, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Sus acciones se centraron fundamentalmente en Institutos Superiores de Formación Docente que formaban para el nivel medio o Polimodal, alcanzando al conjunto de las provincias del país. Sus principales destinatarios fueron las y los estudiantes ingresantes.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el Programa dejó huellas en los sujetos e instituciones que estuvieron involucradas. La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo que nos permite indagar los sentidos construidos sobre la tarea docente y su relación con la cultura; y cómo esos sentidos se recuperaron o resignificaron en el posterior ejercicio docente.

Las técnicas de recolección de datos fueron las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos, registros textuales y fotográficos de las experiencias desarrolladas a nivel institucional, jurisdiccional y nacional. Durante el 2017- 2018 se realizaron 28 entrevistas a Becarios, Tutores y Referentes jurisdiccionales. Actualmente, se está realizando el análisis de información con la herramienta Atlas ti y se está realizando la escritura de capítulos.

## › **Presentación**

Esta ponencia tiene como propósito presentar los avances de un trabajo de Tesis que se desarrolla en la Maestría de Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO, bajo la dirección de Alejandra Birgin; y en articulación con el proyecto UBACYT “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, dependiente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

El objeto de estudio de esta investigación son las trayectorias formativas y de trabajo de docentes de escuelas secundarias, que fueron estudiantes becarios del Programa Nacional Elegir la Docencia.

Elegir la Docencia constituyó la primera experiencia nacional de política de estudiantes para la formación docente, que se desarrolló en Argentina entre los años 2004 y 2008, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Sus acciones se centraron fundamentalmente en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), que formaban para el nivel medio o Polimodal, alcanzando al conjunto de las provincias del país. Sus principales destinatarios fueron las y los estudiantes que ingresaban a la formación docente.

Su surgimiento tuvo lugar durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003- 2007), que marcó un cambio de rumbo respecto de las políticas neoliberales y autoritarias que se habían implementado en el país a partir de la última dictadura militar en 1976, que se profundizaron durante la década de 1990 y que derivaron en la crisis política, económica y social del año 2001.

Durante este periodo, Argentina comenzó un proceso de reconstrucción de su tejido institucional, de legitimidad de las políticas públicas y de mejoramiento de la situación socio-económica. En materia de educación, el Estado asumió un rol más activo como garante del derecho a la educación y se promovió la ampliación matricular en todo el sistema educativo, incluso del nivel de educación superior, que incluye a la formación docente.

En ese contexto, el Programa constituyó una línea de acción tendiente a la mejora de la formación docente inicial y una política de estímulo a la opción por la docencia. Su propósito era fortalecer la formación de los futuros docentes, haciendo especial hincapié en la dimensión cultural y social de la tarea docente. (Documento Aportes para la propuesta de formación, 2004).

Para cumplir con sus objetivos, se definieron las siguientes acciones:

- Convocatoria anual de Becas para estudiantes ingresantes
- Propuesta de formación integral, que buscaba promover diversos espacios, experiencias y recursos en las trayectorias formativas de los jóvenes que ingresaban en la docencia. Entre sus líneas de acción se desarrollaron: Sistema de Tutorías, viajes de intercambio, proyectos socio-comunitarios, entre otras.

La pregunta de la investigación que orienta el trabajo es cuáles han sido los efectos del Programa Nacional Elegir la Docencia en las trayectorias de formación y de trabajo de los estudiantes becarios.

A partir de este interrogante, el estudio se realiza desde un enfoque cualitativo. Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos, registros textuales y fotográficos de las experiencias desarrolladas a nivel institucional, jurisdiccional y nacional.

En el marco de esta investigación, nos proponemos analizar la experiencia del Programa Elegir la Docencia, a través de las trayectorias de formación y de trabajo de quienes fueron sus principales destinatarios. La hipótesis de trabajo es que el Programa dejó huellas en los actores e instituciones que estuvieron involucradas.

En el año 2017 se realizaron 28 entrevistas en profundidad a diferentes actores encargados de instrumentar la política: Referentes Nacionales, Referentes jurisdiccionales, Becarios y Tutores.

En esta ponencia nos proponemos abordar algunos aspectos generales del trabajo que se está realizando y los tres ejes conceptuales que estructuran el proyecto de investigación y que orientan el trabajo de análisis de las entrevistas realizadas a docentes que fueron Becarios y Tutores de Elegir la Docencia: trayectorias de formación, políticas estudiantiles para la formación docente y posición docente.

### › ***El estudio del Programa Nacional Elegir la Docencia***

La formación de profesores/as en Argentina se caracterizó, históricamente, por formar en dos tipos de instituciones: los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y las Universidades. Actualmente, estos dos subsistemas de formación docente conviven con planes de estudio, modelos, culturas institucionales y académicas diversas.

Para comprender el periodo histórico que analiza este trabajo, es necesario remontarnos al periodo previo de hegemonía neoliberal: un periodo que se extendió entre los años 1970 y 1990, y que terminó por consolidar en el país procesos de fragmentación económica, social y cultural, asociados a lo que Castel (1977) definió como “la crisis de la sociedad salarial”. En materia educativa, se produjo la descentralización del sistema formador y la instalación de nuevas dinámicas de regulación y control por parte del Estado nacional, profundizando las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación y segmentación de la oferta educativa. Todos estos discursos, generaron debates también en las instituciones formadoras, que quedaron a la espera de un supuesto estudiante que ya no era.

La crisis del 2001 significó el colapso del sistema de representación político argentino. Desde entonces, Argentina inició un nuevo proceso de reconstrucción de su tejido institucional, de legitimidad de las políticas públicas y de mejoramiento de la situación socio económica. A diferencia de lo que ocurría en la

década del 90, donde se priorizaban las pautas de la economía, en el gobierno del Presidente Néstor Kirchner (2003- 2007) se definió un conjunto de políticas destinadas a recuperar la centralidad del Estado. En educación, se promovieron políticas tendientes a ampliar la matrícula del sistema educativo y garantizar el derecho a la educación.

En la educación superior y particularmente en las instituciones de formación docente, se amplía la matrícula; y se incorporaran jóvenes de sectores sociales, que hasta ese momento habían estado excluidos del nivel de enseñanza superior, y más específicamente, del trabajo docente (Pineau y Birgin, 2013; Charosky, 2013).

En ese contexto político y social surge el Programa Nacional Elegir la Docencia que se desarrolló entre los años 2004 y 2008, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Su propuesta política se basaba en una concepción de trabajo docente que se contraponía al discurso público que había instalado el tema de la calidad de la formación vinculada al empobrecimiento material y simbólico de los futuros docentes. En ese contexto, investigaciones realizadas desde diferentes organismos internacionales indagaban acerca del perfil de los estudiantes de formación docente y destacaban que cada vez más quienes elegían ser docentes eran mayoritariamente “pobres”, privados material y culturalmente, lo que además se presentaba como una problemática semejante en otros países de la región (BID, 1999; BID, Banco Mundial & PREAL, 1999; OIT, 2005; OECD, 2005).

En el marco de esa disputa de sentidos, el desarrollo de esta política marcó un hito político en nuestro país. Era la primera vez que se pensaba en una política estudiantil para la formación docente de alcance nacional. El antecedente más cercano era una propuesta de estímulo para estudiantes de Profesorado (2000- 2001), que fue el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Superior de la Provincia de Buenos Aires (PromesBa).

Por otra parte, Elegir la Docencia no se circunscribió sólo a una ayuda económica, sino que ofrecía a los becarios la posibilidad de transitar por diferentes experiencias socio cultural con fuerte vinculación con la comunidad en la que se insertaban los ISFD. Su propuesta resultó novedosa no sólo para nuestro país sino también en la región, en términos de experiencias alternativas para la formación docente inicial.

El estudio de este tipo de políticas implica considerarla situada espacial y temporalmente en ese entramado de disputas de sentidos y enunciados existentes en torno al trabajo de enseñar, dado que esos discursos y enunciados construyen posiciones docentes, modos de vivir y sentir la tarea docente y sus problemas (Southwell y Vassillades, 2014).

Por estos motivos, desde que comenzamos a pensar en este proyecto de investigación nos preguntamos por los sentidos construidos sobre la tarea de pensar y qué aportes dejó esta política estudiantil en la formación de los estudiantes becarios, así como en las instituciones. La mirada puesta en quienes fueron

sus principales destinatarios: los becarios nos llevaron a preguntarnos por sus trayectorias laborales y cómo resignificaron esas experiencias en el posterior ejercicio docente.

De acuerdo a lo indagado, no existen aún investigaciones que focalicen su atención en las políticas estudiantiles de la formación docente en la región, y tampoco hemos encontrado investigaciones sobre políticas docentes estudiadas a partir de las trayectorias de formación y de trabajo de quienes fueran sus principales destinatarios, en este caso, los becarios. Los estudios realizados en el marco del Proyecto UBACYT del que participo abordan principalmente la relación que guardan las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado con sus itinerarios escolares anteriores y con sus expectativas de inserción laboral. (Dubini, 2012; Charovsky, 2013). Consideramos que un estudio de estas características puede significar un aporte para reflexionar sobre las condiciones de posibilidad y políticas de intervención más democratizadoras en el campo de las políticas docentes de la región.

### › ***Políticas estudiantiles de la formación docente en Argentina:***

Desde la segunda mitad del siglo XX se produce en toda la región y, particularmente, en Argentina un proceso de expansión de la educación superior, que estuvo ligado principalmente a la creciente masificación del nivel medio (Dussel 2004, Terigi, 2007). En ese contexto, se registró una ampliación de la matrícula en la educación superior, así como un crecimiento y diversificación de sus instituciones.

Esta ampliación matricular en la formación de maestros y profesores, posibilitó el acceso de jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior y del trabajo docente. Frente a esta creciente heterogeneidad de los ingresantes, se desplegaron en la región una serie de políticas (con sentidos y énfasis muy distintos) denominadas políticas estudiantiles. Esta línea de políticas públicas en la formación docente fue adquiriendo un peso creciente en la agenda regional, que no fue ajena a los modos en que eran hablados públicamente los futuros docentes desde diversas perspectivas y orientaciones. (Birgin y Vassillades, 2018)

Dentro de lo que se denominan políticas estudiantiles en la formación docente se encuentran un conjunto de normativas, programas, prácticas e instituciones que se ocupan de quienes estudian para trabajar como docentes. Se trata de discursos que producen sentidos y contribuyen a la construcción de las posiciones docentes.

En Argentina, las políticas estudiantiles de la formación docente cobraron impulso desde 2003, cuando se creó el Programa “Elegir la Docencia” en el Ministerio de Educación de la Nación. En la educación superior y particularmente en las instituciones de formación docente, se amplía la matrícula; y se incorporaran jóvenes de sectores sociales, que hasta ese momento habían estado excluidos del nivel de enseñanza superior, y más específicamente, del trabajo docente (Pineau y Birgin, 2013; Charovsky, 2013).

En ese contexto político y social surge el Programa Nacional Elegir la Docencia. Su propuesta política se basaba en una concepción de trabajo docente que se contraponía al discurso público que había instalado el tema de la calidad de la formación vinculada al empobrecimiento material y simbólico de los futuros docentes. Investigaciones realizadas desde diferentes organismos internacionales indagaban acerca del perfil de los estudiantes de formación docente y destacaban que cada vez más quienes elegían ser docentes eran mayoritariamente “pobres”, privados material y culturalmente, lo que además se presentaba como una problemática semejante en otros países de la región (BID, 1999; BID, Banco Mundial & PREAL, 1999; OIT, 2005; OECD, 2005).

En el marco de esa disputa de sentidos, el desarrollo de esta política marcó un hito político en nuestro país. Era la primera vez que se pensaba en una política estudiantil para la formación docente de alcance nacional. El antecedente más cercano era una propuesta de estímulo para estudiantes de Profesorado (2000- 2001), que fue el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Superior de la Provincia de Buenos Aires (PromesBa).

Elegir la Docencia se constituyó en una línea de acción que procuraba jerarquizar la carrera docente a la vez que fortalecer la formación y constituirse en una política de estímulo a la juventud, instalando una discusión sobre el valor de la formación docente y la docencia (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007). En este sentido, el Programa no se circunscribió sólo a una ayuda económica, sino que ofrecía a los becarios la posibilidad de transitar por diferentes experiencias socio cultural con fuerte vinculación con la comunidad en la que se insertaban los ISFD. Su propuesta resultó novedosa no sólo para nuestro país sino también en la región, en términos de experiencias alternativas para la formación docente inicial.

Desde los documentos del Programa Elegir la Docencia se planteaba que la propuesta buscaba fortalecer la formación de los futuros docentes, haciendo especial hincapié en la dimensión cultural y social de la tarea docente. Para cumplir con sus objetivos, se habían definido diferentes líneas de trabajo. Una de esas líneas de acción consistió en el desarrollo de proyectos comunitarios de desarrollo socio-cultural. Estas experiencias de formación se desarrollaban a nivel institucional, a cargo de un/a profesor/a Tutor/a seleccionado para esta función. Los proyectos buscaban articular las trayectorias de los becarios con las condiciones, posibilidades y necesidades de desarrollo social y cultural de las comunidades locales a las que pertenecían. El propósito de esta línea de acción era ofrecerles a los/las estudiantes un conjunto de herramientas para el análisis y la intervención desde una perspectiva pedagógica en sus contextos comunitarios locales, buscando potenciar su formación como futuros agentes del desarrollo sociocultural, y ofreciéndoles posibilidades para vincular la tarea educativa con los distintos ámbitos de producción cultural y realidades que forman parte de nuestra sociedad contemporánea.

En el marco de estos proyectos, se desarrollaron talleres de teatro, jornadas de cine debate, salidas a teatros, museos u otras instituciones culturales, espacios públicos, instituciones barriales; acciones de divulgación y participación cultural dirigidas a la comunidad; vinculados a temas que resultaban socialmente prioritarios (salud, nutrición, higiene, educación, etc.).

Otra línea de acción que se propicio desde el Programa fueron los “viajes de estudiantes y becarios” que buscaban promover el diseño, planificación y realización de itinerarios pedagógicos como parte sustancial del proceso de formación inicial de docentes. Estos viajes se basaron en una experiencia colombiana de maestros itinerantes, un movimiento llamado Expedición Pedagógica Nacional, que implicó una movilización social por la educación, que involucró a muchos actores –no solamente del ámbito educativo– y que fue pensada como parte del proceso de formación de maestros.

Elegir la Docencia ya existía al momento de creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el año 2007, dependiente del Ministerio de Educación de Nación, y desde entonces este organismo asumió la orientación de las políticas estudiantiles. Desde entonces, el Área de Políticas Estudiantiles, ha impulsado políticas orientadas a promover la democratización del acceso a la formación docente y en la organización de las instituciones de formación inicial.

Así, las políticas estudiantiles implementadas en los últimos diez años plantearon la necesidad de otorgar centralidad a los estudiantes en su condición de sujetos de derecho, a la vez que buscaron promover la integración y la participación estudiantil (Res CFE 23/07). El despliegue de estas políticas se sostenía en la necesidad de reconocer a los estudiantes de la formación docente como sujetos adultos, que no siguiera reproduciendo una cultura escolarizada en el Nivel Superior y la pasividad en los estudiantes. Como parte de esta disputa con sentidos arraigados en la tradición de la formación docente, las políticas estudiantiles propusieron mirar a los alumnos desde sus potencialidades, capaces de asumir obligaciones y responsabilidades; y no desde sus limitaciones y carencias. Así, comenzó a construirse otra visibilidad y otros modos en que eran nombrados los estudiantes, y se los convocó a participar de otras actividades diferentes de las que tradicionalmente se los convocaba, que los situaba en un lugar de infantilidad (Birgin y Pineau, 1999). Estas políticas lógicamente generaron resistencias tanto dentro de los ISFD, como en las políticas mismas.

### › ***El estudio de las trayectorias:***

El tema de las trayectorias sociales ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas. Algunos de los referentes teóricos más destacados han sido P. Bourdieu, N. Elías y B. Lahire. En el contexto nacional, también se han realizado investigaciones referidas a las trayectorias de formación (Nicastro y Greco, 2012; Dubini, 2012; Charovsky, 2013) y sobre trayectorias laborales de jóvenes (Jacinto y Millenard,

2009; Jacinto, 2010). Algunos estudios abordan el tema de las trayectorias escolares, aunque su foco está puesto en otros niveles del sistema (Terigi, 2009; Montes y Sendón, 2012; Kessler, 2006).

Estos autores retoman el debate sobre la relación estructura/ acción, individuo/sociedad. En el caso de Elías y Bourdieu destacan la idea una relación entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los habitus). Dentro del campo social, los agentes individuales o colectivos ocupan sucesivas posiciones, según su condición económica y cultural. El concepto de trayectoria, para Bourdieu:

“(…) la trayectoria describe la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por el mismo escritor en los estados sucesivos del campo literario, dando por supuesto que sólo en la estructura de un campo, es decir una vez más relacionadamente, se define el sentido de estas posiciones sucesivas, publicación en tal o cual revista o en tal o cual editorial, participación en tal o cual grupo, etc.” (Bourdieu, 1997: 71)

En cada momento de cada sociedad, las elecciones que realizan los agentes sociales (actividades y bienes) se comprenden en relación a un conjunto de posiciones sociales y disposiciones (o de habitus). Los habitus se constituyen como un sistema de principios generadores de prácticas distintas y distintivas, estructuras estructuradas y estructurantes, que se transforman en la relación con la posición social y que definen la subjetividad. Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras, funcionan, en cada sociedad, a la manera de diferencias constitutivas de los sistemas simbólicos. Desde esta concepción, las elecciones y los recorridos individuales se sitúan objetivamente en las condiciones en las que se produjeron y se producen.

Más recientemente, Lahire amplía y discute el determinismo social e histórico de las decisiones de los individuos, así como el carácter de excepción de algunas trayectorias, sustentándose en la hipótesis del stock de capitales y de prácticas a las que las personas recurren en contextos específicos, prácticas que pueden ser, incluso, contradictorias con las desarrolladas en otros contextos o en ejercicio de otros roles. Esta postura rescata la figura del “actor plural” y alerta sobre el riesgo de utilizar tipologías simples para problemáticas complejas y de presentar como homogéneos a sectores o grupos que poseen estrategias múltiples, distintas y, en muchos casos, opuestas.

Para este autor, las prácticas del “actor plural” sólo pueden aprehenderse observando el vínculo particular entre los “acontecimientos” o “situaciones” que atraviesa el actor y las “disposiciones” que pone en juego en ellos. Afirma que “ni el acontecimiento “desencadenante” ni la disposición incorporada por los actores pueden designarse como auténticos “determinantes” de las prácticas (...). De hecho, la realidad aquí es relacional (o interdependiente): el comportamiento o la acción es el producto de un encuentro en que cada elemento del mismo no es más “determinante” ni menos que el otro” (Lahire, 2004: 83).

En términos de trayectorias educativas, si bien sus trabajos están orientados a otros niveles del sistema, su análisis nos aporta herramientas para estudiar las trayectorias en el nivel superior. El trabajo de Falvia Terigi (2009) plantea las diferencias que existen entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales.

Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. En su definición, se identifican tres rasgos del sistema educativo que resultan especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción.

En las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero también, se identifican itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo.

Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2012) definen la trayectoria como un camino que se recorre, en permanente construcción y que implica a sujetos en situación de acompañamiento. En este sentido, las autoras proponen pensarlo como un itinerario en situación y señalan la importancia de relacionar la idea de trayectoria con la de tiempo y de narración. ¿Cómo hemos llegado cada uno de nosotros al espacio y tiempo que hoy habitamos? Las trayectorias personales siempre se dan en un contexto histórico, social, cultural e institucional más amplio. Hablar de trayectorias implica también la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas, supone entenderlas en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, no de modo lineal, sino complejo, que permita entender cómo se construyen esos saberes y qué aporte hacen las instituciones. Pero, además las trayectorias deben ser concebidas en términos de narración, dado que el acceso a la comprensión de las trayectorias depende necesariamente de la construcción de un relato, que participa en el proceso de constitución de una identidad y que continúa incluso una vez que los docentes se insertan en el campo laboral. El relato se verá atravesado por las vicisitudes del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo. Al hacer énfasis en la cuestión de la narración la preocupación está puesta en qué significa para cada uno ese recorrido.

Desde esta perspectiva, la formación docente se lleva a cabo formalmente en el marco de una institución formadora y de un curriculum que, en tanto proyecto, anticipa un sentido y define un trayecto deseado. El texto curricular plasma un conjunto de principios y de saberes, así como un tipo de trabajo pedagógico que se considera valioso, y que no se circunscribe a la versión escrita, sino que se despliega en prácticas institucionales y en la acción pedagógica de cada uno de los profesores implicados en la tarea formativa.

Por eso, al pensar la formación como trayectoria, resulta necesario interrogarse, también, por las diversas experiencias por las que los estudiantes transitan a lo largo de este proceso.

### › **El concepto de posición docente**

El estudio este tipo de políticas implica considerarla situada espacial y temporalmente en ese entramado de disputas de sentidos y enunciados existentes en torno al trabajo de enseñar, dado que esos discursos y enunciados construyen posiciones docentes, modos de vivir y sentir la tarea docente y sus problemas (Southwell y Vassillades, 2014).

Las posiciones docentes se construyen en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, suponen la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución. “La categoría posición docente se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refieren específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.” (Southwell y Vassiliades, 2014:4) Estas configuraciones son siempre relacionales y dinámicas.

En primer lugar, suponen una relación con la cultura, es decir, vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza. Es decir, entendiendo por enseñanza el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural, que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios. Pero también, las posiciones docentes suponen una relación con los otros, expresada en vínculos de autoridad y en concepciones acerca de qué hacer con las nuevas generaciones.

Así, la posición docente se compone de articulaciones de elementos, traducciones de otros discursos, nuevas interrelaciones y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados “de hibridación” (García Canclini, 1990). Estos mecanismos operan movilizandoy articulando distintas tradiciones y discursos dentro un ámbito con condiciones históricas particulares, que implican límites y posibilidades en la articulación de sentidos en torno del trabajo de enseñar.

De esta manera, la posición docente da cuenta una construcción histórica y social acerca de los problemas educacionales que enfrentan los docentes, pero también implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas.

Desde esta perspectiva, los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes nunca se dan en vacío, sino que deben negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones o nuevas hibridaciones. La formación de los nuevos estudiantes de profesorado se construye sobre la base de producciones de sentido acerca del trabajo de enseñar. Las políticas que regulan esta formación están estrechamente vinculadas a la construcción de las posiciones docentes.

› ***A modo de cierre***

Estos tres ejes constituyen la unidad de sentido de este trabajo, dado que entendemos que las políticas estudiantiles intervienen en las trayectorias de formación de los estudiantes y a la contribuyen a la construcción de sentidos sobre la tarea docente, a modo de reglas espacial y temporalmente situadas que configuran funciones y posibilidades de enunciación, que darán lugar a distintos tipos de posiciones docentes, que no son fijas y están en permanente movimiento.

## Bibliografía

- Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2013). Informe Argentina. Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente en el MERCOSUR. Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM). Universidad Nacional de San Martín.
- Birgin, A. y Pineau, P. (2014). "Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente". En: Revista Teoria e Prática da Educação – "Dossier História da formação docente: olhares latino-americanos". Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama.
- Charovsky, M. M. (2013). "La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires". Tesis de Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Directora: Alejandra Birgin. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- DINIECE - UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- Dubini, M. (2012) "Nuevos sujetos" en la formación docente: las trayectorias educativas de jóvenes de sectores desfavorecidos en las instituciones de formación docente. Tesis de Maestría en Educación. Director: Daniel Suárez. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". En: Revista Educação & Sociedade, Vol. 32, n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Jacinto, C. (Compiladora) (2010) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades Buenos Aires. Teseo / IDES.
- Lahire, B. (2004). El hombre plural. Los resortes de la acción. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Montes, N. y Sendón, M. (2012). "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI" Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006, pp. 381-402 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002904>> ISSN 1405-6666
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014) "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas", en Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.