

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Birgin, Alejandra; Charovsky, María Magdalena
Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado
Pedagogía y Saberes, núm. 39, julio-diciembre, 2013, pp. 33-48
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064830004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado*

Trajeto rias de formação de futuros professores num território fragmentado

Training pathways of future teachers in a fragmented territory

Alejandra Birgin**

María Magdalena Charovsky***

* Este artículo da cuenta de dos investigaciones realizadas en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: "La fragmentación de la formación docente. Estudio de caso en el partido de Pilar", a cargo de María Magdalena Charovsky, y "Las(os) nuevas(os) profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada", dirigida por Alejandra Birgin.

** Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: alebirgin@gmail.com

*** Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires, investigadora en formación de la misma institución, docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: malenacharo@yahoo.com.ar

Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación que indaga las relaciones entre el sistema formador de docentes para el nivel medio y las escuelas de ese nivel a través de las trayectorias de formación de los futuros profesores y professoras, en el marco del proceso de reconfiguración del sistema educativo argentino. Se centra en un territorio particular de la provincia de Buenos Aires caracterizado por la existencia de nítidos circuitos socioeconómicos y educativos que condicionar an los usos y ausencias del espacio social estableciendo relaciones materiales y simbólicas que incidir an en las trayectorias de formación de los futuros docentes.

Palabras clave

Formación docente/fragmentación educativa/trayectorias de formación.

Resumo

Este artigo trata sobre uma pesquisa que indaga as rela  es entre o sistema de formação de professores para o ensino médio e as escolas que oferecem esse ensino através das trajetórias de formação dos futuros professores e professoras, no decorrer do processo de reconfiguração do sistema educacional argentino. O texto centra-se no território particular da província de Buenos Aires caracterizado pela existência de circuitos socioecon micos e educacionais nítidos, os quais condicionariam os usos e ausências do espaço social estabelecendo rela  es materiais e simbólicas que afetariam as trajet rias de formação dos futuros professores.

Palavras chave

Forma  o docente/ Fragmenta  o educativa/ Trajet rias de formação.

Abstract

This article accounts for a research that inquires the relationship between the middle level teachers' training system and the schools of that level through the future professors' training paths as a part of the reconfiguration process of the Argentine educational system. It focuses on a particular area of the province of Buenos Aires characterized by the existence of clear socio-economic and educational circuits which would condition the uses and lacks of the social space by setting material and symbolic relationships that would influence on future teachers' training pathways.

Keywords

Teacher training / educational fragmentation / training pathways.

Fecha de recepción: 3 de octubre de 2013

Fecha de aprobación: 13 de diciembre de 2013

En las últimas décadas, en Argentina se produjo un proceso de expansión de la educación superior, fuertemente ligado a la creciente masificación del nivel medio desde la segunda mitad del siglo XX. En ese sentido, este país (y América del Sur) acompañaron el fenómeno de “masificación intensa, continua y sin antecedentes” de la educación superior en el mundo (Ezcurra, 2011; Brunner, 2012) con sus diversas instituciones. Ahora bien, las investigaciones muestran que este proceso no implica solo un cambio de escala, sino que produce una serie de modificaciones en el nivel mismo. Junto con la masificación, opera una ampliación y diversificación del nivel superior así como un crecimiento institucional: se observa un crecimiento de la cobertura a la vez que la persistencia de desigualdades. Algunos autores nombran a este fenómeno como una *inclusión excluyente*, una inclusión socialmente condicionada, en la que el rol de las instituciones resulta nodal (Ezcurra, 2011; Birgin y Rubens, 2012). Lo cierto es que la ampliación del acceso a la educación superior interroga prácticas y prejuicios institucionales más acordes a la tradición de una educación superior diseñada y vivida por y para una élite.

Justamente, la investigación que aquí se presenta indaga a través de las trayectorias de formación de futuros docentes, en las transformaciones de un sistema común para la formación de profesores y profesoras en Argentina que se amplía en una escena educativa fragmentada.

En Argentina, históricamente son dos las instituciones que forman profesores en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente (ISFD), que establecen relaciones diversas con los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia, además de distintas organizaciones, culturas, tradiciones institucionales y académicas. Es decir que podría discutirse la noción de la homogeneidad de la formación de profesores desde su conformación histórica misma (Pinkasz, 1992; Dussel, 1997; Pineau, 2012; Birgin, 2013). En su configuración actual, el panorama es más complejo no solo por su expansión sino por las dinámicas de fragmentación social y cultural que han atravesado también al sector docente en su formación y ejercicio (Birgin, 1999; Poliak, 2009 y 2009; Ziegler, 2012).

La relevancia de las hipótesis que orientaron este análisis solo se dimensiona por la diferencia de la que darían cuenta respecto de una tradición muy arraigada en el sistema educativo argentino: aunque la formación de docentes para la escuela secundaria no tuvo una configuración homogénea, los profesores estaban (y se reconocían) habilitados para trabajar en cualquier institución, más allá de donde se habían formado (Birgin, 2000). Los años noventa (aquella década neoliberal

sólidamente asentada sobre los efectos de la última dictadura militar argentina) fueron muy exitosos en relación con las fuertes transformaciones que lograron producir. Desarticularon la vieja sociedad industrial y desarticularon también el lugar que sostenía el Estado como organizador de las relaciones sociales. En educación produjeron sistemas educativos descentralizados, diversificados, segmentados en el marco de nuevas dinámicas de regulación y control por parte del Estado. En ese marco, la década de 1990 también produjo rupturas tanto en términos simbólicos como fácticos: se consolidaron así circuitos urbanos. Paradójicamente, se trató de un periodo de crecimiento matricular tanto en el nivel medio como superior.

El crecimiento de la matrícula y de las instituciones de formación docente (aunque comparte las problemáticas de la expansión del nivel superior), tiene tradiciones y problemáticas específicas. Múltiples interrogantes se plantean: la mayor heterogeneidad institucional y matricular, la diversificación o segmentación del sistema formador, los cambios en la relación con los saberes y las culturas de la población estudiantil y docente, la relación entre masificación y prestigio docente, etc. (Birgin y Rubens, 2012) que han sido poco abordadas desde la investigación aún¹.

Desde principios del mencionado periodo, y con vaivenes según la situación del mercado de empleo y el tipo de institución (profesorado, universidad), crece y se heterogeneiza la matrícula de las instituciones que forman profesores, mostrando la incorporación de jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior y, sobre todo, del trabajo docente. Ingresan así a la docencia sectores que constituyen la primera generación de su familia que llega al nivel medio o superior (Birgin, 2000; Birgin y Pineau, 2007; Gluz, 2011; Charovsky, 2013).

La crisis de 2001 significó el colapso del sistema de representación político argentino y el principio del fin del ciclo iniciado por la dictadura en 1976. Es difícil explicar el cambio en la política distributiva y la construcción del nuevo keynesianismo en

1 En este contexto y respecto de la formación docente, una situación novedosa y paradigmática para nuestra investigación es la creación del Profesorado para los Bachilleratos Populares. Entre los procesos recientes de transformaciones del sistema educativo argentino ligados a las nuevas desigualdades, poscrisis 2001, se crearon los bachilleratos populares en el marco del desarrollo de los movimientos territoriales y las fábricas recuperadas. Ya son más de cuarenta en Argentina. Este año se ha iniciado un profesorado especializado en bachilleratos populares en el marco de un convenio entre la universidad popular llamada “Universidad de los Trabajadores” y el IMPA. ¿Cómo se articula la tensión entre la búsqueda de la igualdad de acceso al conocimiento que sostienen los bachilleratos populares y la afirmación de una diferenciación de las enseñanzas? Sobre este tema estamos desarrollando una nueva línea de investigación.

la Argentina sin comprender la hondura de dicha situación de excepción (Diorio, 2012). En este nuevo marco, se profundiza la ampliación matricular, sobre todo en el nivel superior². Recientes investigaciones acerca de los nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense³ señalan, junto con dicha ampliación, la intensa relación entre la situación de fragmentación del nivel medio y la desigual preparación de los nuevos que acceden al nivel superior. En particular, señalan que el capital cultural diferencial de los estudiantes del nivel superior dependería de las escuelas a las que asistieron, del capital cultural familiar y de la impronta territorial en cuanto a la posibilidad de acceso material a bienes culturales. En su mayoría, se trata de jóvenes que pasaron su infancia en el marco de desigualdad y desempleo que se ha señalado. Todo ello tiene fuerte relación con su rendimiento académico en el nivel superior (Gluz, 2011; Carlino, 2013).

Este artículo indaga la relación entre el sistema formador de docentes para el nivel medio y las escuelas de ese nivel a través de las trayectorias de formación (social, escolar, profesional) de los futuros profesores en un territorio particular de la provincia de Buenos Aires, caracterizado por la existencia de nítidos circuitos socioeconómicos y educativos. Para ello, en primer lugar se desarrollan los ejes seleccionados para el análisis del problema planteado (las trayectorias de formación, la cuestión territorial y la configuración del sistema formador de docentes). A continuación se describe el terreno y la metodología utilizada en la investigación. En tercer lugar, a la luz de los ejes explicitados, se analizan las entrevistas realizadas a estudiantes de formación docente. Por último, se plantean algunas conclusiones e interrogantes.

Trayectorias, territorios e instituciones que forman docentes

Para avanzar en el análisis de las trayectorias de formación de las y los futuros profesores y sus expectativas de trabajo docente en un territorio fragmentado, esta investigación se organiza en tres ejes: las trayectorias de formación, la dimensión territorial y la configuración del sistema de formación docente. Nos propusimos estudiar las trayectorias *en relación*

2 En Argentina, entre 2001 y 2010, la matrícula del nivel superior en su conjunto se incrementó el 28,4%. En el caso de la formación docente paso de 281.601 estudiantes en 2001 a 387.722 en 2011.

3 Entre 1989 y 2012 se crearon once universidades nacionales en el conurbano. Actualmente, el total es de 47 universidades nacionales.

al territorio y a las posibilidades institucionales que este ofrece, por lo que la separación en los ejes es meramente analítica.

Las trayectorias como prácticas sociales

Entendemos las trayectorias como recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales. Pero, ¿cómo construyen las trayectorias los/as estudiantes? ¿Cómo se constituye su subjetividad en relación a los procesos sociales más amplios en los que están insertos?

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

Recuperamos también *dos* dimensiones del concepto de *habitus* desarrollado por P. Bourdieu⁴. Por un lado, la necesidad de pensar simultáneamente los *habitus* del pasado y del presente: aquel que se conformó vinculado a las condiciones sociales del pasado y el que se conforma en el presente, ocultando aquellas marcas del pasado. Por otro lado, nos interesa la idea de que el *habitus* opera estableciendo lo permitido y lo no permitido, diseñando circuitos posibles, aquello que *le es permitido/se permite* el sujeto, conformando autoexclusiones sutiles, al punto de que se las identifica, en palabras del propio Bourdieu, como *sabias decisiones*, más que como exclusiones.

¿Cuál es entonces la incidencia de lo social en las prácticas? Los sujetos identifican circuitos en

4 Bourdieu define *habitus* como “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta, sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente *reguladas* y *regulares*, sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007, p. 87)

la conformación social, transitan por unos y evitan otros. Estas decisiones serían producto del interjuego entre las experiencias pasadas y la configuración presente; fruto de una evaluación de lo posible, de lo esperable, de lo razonable. Elías (1989) señala que con el proceso civilizatorio se han ido *internalizando* mecanismos de control que originariamente eran exteriores a las personas. Es decir se avanza en un camino de autoacción, de autorregulación que tiene incidencia en la constitución de la personalidad. Las subjetividades están condicionadas por los fenómenos sociales y por los entramados de los que son parte, son históricas y situacionales.

Ambos conceptos (*habitus* y autoacción) permiten pensar en los fenómenos de reconocimiento de lugares y posibilidades a partir de la internalización y naturalización de pautas que en su origen eran externas. De este modo, en la medición de lo posible se busca evitar sufrimientos, sentimientos de frustración o fracaso y se moldean expectativas.

En el contexto particular que aborda este estudio, ¿se han conformado circuitos diferenciados de circulación? ¿Los sujetos *eligen* ciertos recorridos y *omit*en otros en función de lo que consideran posible, adecuado o permitido? Si fuera así, ¿condicionaría las expectativas futuras?

B. Lahire (2004) discute con la idea de *habitus* desarrollada por P. Bourdieu a partir de la crítica de su visión unicista del actor y de una idea de *habitus* que supone un sistema homogéneo. Señala, en cambio, que el actor habita una *pluralidad* de mundos sociales y posee un *stock* de esquemas de acción o de hábitos no homogéneos, no unificados y, en consecuencia, actúa prácticas heterogéneas e incluso contradictorias que varían según el contexto social (Lahire, 2004; Corcuff, 2007).

Es decir, las decisiones de los sujetos no pueden comprenderse solo por los *habitus* incorporados del pasado. Tampoco como una respuesta a la configuración social presente. Las prácticas surgen de un interjuego dialéctico entre pasado y presente, entre las condiciones del contexto actual, lo que este activa en el sujeto de sus repertorios del pasado y finalmente las prácticas que realiza. ¿De qué modo estos *habitus* incorporados, que son convocados en el presente, definen los lugares de lo permitido, del “esto no es para mí”, o la posibilidad de vencer estos obstáculos?

En esta investigación se indagó el problema de las prácticas sociales sin reducirlas desde un interaccionismo que desconozca el peso de la historia en las configuraciones actuales, ni le otorgue tanto peso al pasado y su cristalización en la estructura actual que impidiera la actuación del sujeto. Se

buscó articular el complejo problema que citábamos al inicio: la relación entre el sujeto y la configuración social. Lahire (2004) lo complejiza al plantear que la *pluralidad* de repertorios de acción puede llevar a contradicciones. Siguiendo esta idea, nos preguntamos por la tensión entre lo esperable y lo no esperable y por las contradicciones que experimentan los sujetos. ¿Por qué los profesores en formación han optado por determinados caminos? ¿Qué otras opciones han quedado descartadas con esta elección? ¿Por qué esta es la que prevalece? Así, nos preguntamos por la *construcción* de itinerarios que realiza cada entrevistado, entendiendo que se trata de opciones íntimamente ligadas a su capital cultural y social (Bourdieu, 1979). Específicamente, ¿a dónde van a trabajar los estudiantes avanzados y los recientes egresados? ¿Con qué criterios orientan sus búsquedas?

El territorio como espacio habitado

En esta investigación abordamos la relación entre las trayectorias de formación de los estudiantes de profesorado y el espacio que habitan. Entendemos con De Certeau (1996) que hace falta diferenciar entre lugar y espacio. El primero alude al orden establecido, a lo normativo, a la configuración de posiciones. Por el contrario, *el espacio es un lugar practicado*, es lo percibido por la subjetividad. “La calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes” (p. 129).

Cuando nos preguntamos por la formación docente en una zona, lo hacemos también por las formas en que los estudiantes *habitan* los lugares y los transforman en espacios con sus prácticas. Al hacerlo construyen formas particulares de ver el mundo o *cosmovisiones*. Se va produciendo una trama compleja en la que los sujetos se definen en relación al espacio que habitan. Por eso, no pensamos el problema de la formación en *cualquier* escenario, sino reconociendo la complejidad que le imprime el entramado específico en que se desarrolla.

En ese sentido se resalta también la diferencia que De Certeau (1996) señala entre estrategia y táctica. La primera alude a quién posee un lugar propio a partir del cual establecer relaciones. Por el contrario, táctica no cuenta con un lugar propio, “no tiene más lugar que el del otro” (p. L).

¿Cómo son las trayectorias de los estudiantes en este espacio particular? ¿Cuál es la relación entre sus itinerarios de formación y la configuración del espacio social? Quien recurre a la táctica es quien carece de un lugar propio y de poder, y por eso hace uso de los lugares establecidos por otros. En ese uso identifica *modos* de hacer que implican astucia,

picardía, el aprovechamiento del instante. Quien, en cambio, posee el lugar propio, entendido como capacidad para delimitar un campo y establecer las reglas (es decir ejercicio del poder), es aquel que recurre a la estrategia. Sin embargo, ello no implica que quienes hacen uso de esos espacios definidos por otros lo hagan de un modo pasivo. Al contrario, en el hacer de la táctica, en el hacer del que no tiene lugar propio, sino el producido por el otro, hay *acciones productivas*. En las prácticas invisibles, clandestinas, soterradas, está el valor de la táctica, del que no tiene el poder de diseñar, pero sí el de *usar* esos espacios para lograr su propio proyecto.

Por eso, un nudo conceptual en este trabajo consiste en pensar la tensión entre los aspectos productivos de las prácticas y el *habitus*. El trazado del lugar define y asigna posiciones y jerarquías sociales. Las experiencias están condicionadas por las circulaciones, por las formas que adopta el andar. La subjetividad se va definiendo en estos trazos al transitar los espacios y al crear visiones del mundo en relación con las formas de apropiarse del lugar. En ese sentido, las trayectorias se construyen en un espacio socialmente fragmentado. Los cambios socioespaciales que ha sufrido la zona en las últimas décadas afectan la relación de los sujetos con los lugares, en la medida en que estos últimos establecen jerarquías sociales, portan marcas de desigualdad y producen efectos en el espacio social y escolar. ¿Cuál es la incidencia de la impronta territorial en la conformación de los circuitos sociales y escolares? El ideal de la escuela igualitaria parecería haber sucumbido ante una organización del espacio social marcado por circuitos de tránsito y *evitación* (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998). Se trataría de territorios marcados por una lógica de exclusión-inclusión que implican regulaciones y autorregulaciones vinculadas al libre uso (o no) de esos espacios.

Estos elementos permiten pensar las formas de percibir, habitar, circular y usar esos espacios por parte de los sujetos. La circulación por ciertos lugares y el tipo de uso darán cuenta de la posición social y de las formas de representar el espacio y a sí mismos a través de su apropiación. Se podría identificar, entonces, circuitos diferenciados de circulación que se convierten en excluyentes o bien por el trazado que adoptaron o por las posibilidades de *uso* de los sujetos en condiciones desiguales. Es decir, por condiciones materiales o simbólicas, ciertos recorridos resultan posibles solo para algunos. Nos interesa averiguar cómo inciden en las trayectorias de los estudiantes de profesorado las formas de percibir y habitar este espacio social fragmentado. Como plantea D. Morley (2005), pensar en la hibridación cultural no debe

hacernos perder de vista que las relaciones se producen en “geografías de poder”.

La configuración del sistema formador⁵

El sistema educativo argentino tiene una fuerte tradición homogeneizante. Sin embargo, estudios pioneros en los años ochenta, posdictadura, señalaban la existencia de circuitos educativos diferenciados (Braslavsky, 1985). La política de ajuste de los años 1990 creó facturas que hasta entonces no existían y formó nuevos circuitos de escolarización que marcaron distinciones probables en el destino de niños y jóvenes (Puiggrós, 1995). Se observa allí el declive de la escuela y el barrio como espacios de socialización que habilitaban la mezcla de sectores, en pos de una configuración que tiende a instalar circuitos homogéneos en su interior, en los que los diferentes grupos tienen menor contacto entre sí.

A comienzos de 2000, una serie de trabajos en Argentina retomaron el análisis de la desigualdad y conceptualizaron a la sociedad como fragmentada (Gorelik, 2001; Lewkowicz y Corea, 2004; Svampa, 2001; Isla y Míguez, 2010), nombrando una *distancia social* entre los integrantes de diferentes grupos o sectores de la sociedad que se expresa en términos de extrañamiento cultural y de fronteras de exclusión⁶. También diversos estudios en el campo de la educación marcaron las continuidades entre lo social y lo educativo (Feldfeber y Andrade, 2006; Kessler, 2002; Neufeld, 1999), tomando como escenario las consecuencias sociales del modelo económico (que alcanzó su punto más álgido en la crisis de 2001) y de la implementación de la reforma educativa que se desarrolló en el periodo neoliberal (Dussel y Finocchio, 2003).

Desde perspectivas complementarias, ciertos estudios señalaron cómo el sistema escolar argentino varió su función uniformizadora para tomar un rol protagónico en la producción de fronteras culturales (Puiggrós y Dussel, 1999). Otros señalaron que la fragmentación sociocultural se constituyó en la lógica hegemónica que permeo los diferentes contextos, debilitando las identidades docentes colectivas y profundizando la desigualdad escolar (Achilli, 2010).

Ahora bien, con el siglo XXI se impulsan procesos redistributivos y de ampliación y consagración de derechos en la región (Sader, 2009). En particular,

5 Agradecemos a Nadina Poliak los aportes y comentarios específicos sobre este punto.

6 No solo en Argentina el desarrollo de territorios urbanos crecientemente desiguales y complejos se trama con sistemas educativos que se amplían, diversifican y, en muchos casos, se circuitan y fragmentan (cf. Van Zanten, 2009).

en Argentina la escuela media, que se constituyó históricamente como un nivel destinado a la selección meritocrática de la población, enfrenta hoy el desafío de su universalización (su obligatoriedad desde 2006) y con ello, el del abandono de sus patrones selectivos (Tenti, 2003; Terigi, 2008; Birgin, 2010). Dicha universalización trae consigo la expansión creciente ya señalada de la educación superior y de la formación docente y, con ella, la incorporación también de otros *nuevos* que buscan formarse para trabajar en la enseñanza. Así, se observa un proceso paradójico: en este caso, a la vez que más jóvenes acceden a los niveles medio y superior de educación de modo veloz, pareciera que los procesos de fragmentación se sostienen, portan otra temporalidad y es en ellos donde se inscribe esta ampliación.

En este contexto, poco se ha indagado aún acerca de cómo los circuitos estudiados podrían haber alcanzado la formación docente, es decir las instituciones y los sujetos que en ellas se forman para trabajar en la enseñanza. ¿Se han formado circuitos diferenciados en el sistema formador? ¿Ello implicaría *necesariamente* que se trate de espacios *desiguales*?

No podemos pensar los circuitos con total autonomía unos de otros. Hay una interrelación y *combinación* de esas partes, producto del contexto social del cual forman parte. ¿Los sujetos se mantienen en el circuito de origen en el paso escolaridad-formación-inserción laboral, o se producen saltos/puentes posibles entre uno y otro? ¿Cuál es la relación entre origen social y escolaridad con la elección del ámbito de formación docente y las expectativas de trabajo posterior? Frente a la existencia de circuitos sociales y escolares, las instituciones formadoras (y las experiencias que propician), ¿cómo abordan las elecciones laborales de los futuros egresados respecto del propio circuito de origen? Si las trayectorias son construcciones en tramas complejas, al reconocer la *pluralidad* de repertorios de acción, ¿podríamos hablar de *tendencia* a permanecer en el *propio* circuito?

Terreno y metodología de nuestra investigación

La zona elegida para este estudio es Pilar, partido del Gran Buenos Aires, que mantiene una continuidad urbana con la Ciudad de Buenos Aires y que ha ido cambiando vertiginosamente en las últimas dos décadas hasta transformarse en un caso paradigmático: Pilar condensa transformaciones urbanas, económicas, sociales y culturales propias de la Argentina de fin del siglo XX.

En los últimos años se ha desarrollado una nutrida investigación social y socioeducativa en el territorio

de Pilar. Garay (1999) analiza el impacto que los cambios en la economía han producido en los espacios y en sus usos sociales. Identifica en la década del noventa la ampliación de las autopistas, los nuevos espacios de comercialización (*shoppings*), el amplio crecimiento de los *countries* y barrios privados. Señala que este tipo de cambio implica una nueva conflictividad social, ligada (se podría agregar) a la falta de integración de los diferentes sectores sociales, a su coexistencia en *circuitos de circulación diferenciados*.

La introducción de clubes de campo, barrios cerrados, etc., en un tejido urbano ya ocupado por los sectores populares implica una modificación sustancial de los patrones de organización espacial de estos territorios populares, implica asimismo la incorporación de nuevas conflictualidades, derivada fundamentalmente de los parámetros de segregación que los nuevos vecinos imponen a las relaciones sociales (p. 31).

Junto con el desarrollo de *countries*, centros comerciales y otros rubros, se realiza la ampliación de la autopista. A la vez, persisten alrededor de las estaciones de trenes y colectivos inmensos centros comerciales destinados a los usuarios de estos servicios, es decir otro segmento o circuito de comercialización.

Estos fenómenos (desde hace ya más de una década) daban cuenta de la existencia de *circuitos de circulación diferenciados*, en este caso circuitos de comercialización de bienes. Esos, así como los específicamente escolares, se han profundizado. ¿Qué relación guardará la formación de profesores con ellos? ¿Existen también circuitos diferenciados de formación?

Como señala Svampa (2001), el proceso urbano descripto marca el desplazamiento de un modelo de *ciudad abierta*, básicamente europeo, centrado en la noción de espacio público y en valores como la ciudadanía política y la integración social hacia un régimen de *ciudad cerrada*, más cercano al modelo norteamericano, marcado por la afirmación de una ciudadanía *privada*. Señala la autora que para el caso de Pilar los nuevos residentes de los *countries* no tienen espacios de interacción con los habitantes tradicionales de la ciudad. El desarraigo y la experiencia de extranjería los ha llevado a interactuar con los otros residentes de los *countries* que se encuentran en situaciones similares.

La circulación por los espacios es diferente a la de los pobladores de la ciudad, el paso por instituciones escolares también, y este ámbito deviene en espacio de socialización familiar. Esto trae como consecuencia el colapso de los anteriores modelos de socialización en la heterogeneidad y la profundización de los circuitos (Svampa, 2001). Sin embargo, aún con las condiciones que esta configuración urbana ejerce, es pertinente preguntarse por los usos que hacen los sujetos y por cómo inciden específicamente en los proyectos de

formación y trabajo. Se puede identificar el uso inteligente, propio de la táctica por parte de los sujetos. Prácticas productivas a partir de lo pensado por otros, pero no prácticas que solo acaten, sino que producen. Al hacerlo, hacen posible algo distinto, algo novedoso.

Finalmente, es necesario cuestionarse por la tensión entre esas prácticas productivas y las experiencias marcadas por el “esto no es para mí y esto sí”, por el buen sentido que señala Bourdieu (2007). El espacio practicado permite la constitución del sujeto en un lugar y no en otro. Se trata de aprender ¿y aceptar? qué está permitido y qué no. Se llega, así, a la tensión entre las disposiciones incorporadas y la posibilidad de producción de algo diferente. Un estudiante entrevistado señala una diferencia que aquí se retoma, dividiendo dos circuitos diferentes de habitación y circulación: Pilar por un lado y el kilómetro 50 por otro. ¿Qué efectos produce esta estructuración diferenciada de los espacios en términos de trayectorias educativas, de formación y de expectativas laborales de los docentes en formación y cómo esto se ha modificado a lo largo del tiempo?

En la última década, con la ampliación de la ruta Panamericana se ha profundizado el desarrollo inmobiliario. La ampliación de las vías de comunicación permitió un desarrollo vertiginoso de las nuevas urbanizaciones, *countries* y barrios cerrados⁷. El aumento poblacional también está alimentado por un movimiento migratorio de habitantes de otras provincias y de países limítrofes.

En Pilar se fueron superponiendo dos lugares diferentes y delimitando las circulaciones en el espacio social: por un lado, el trazado histórico de la ciudad y su ampliación a barrios periféricos, y por el otro, la aparición de las urbanizaciones privadas cercanas a las autopistas. El diseño de estas últimas limita la circulación a *ciertos* transeúntes, expulsando a otros: peatones y ciclistas. Los recorridos en transporte público dibujan otros recorridos, por caminos laterales

y dentro de los barrios. La condición de uso de la autopista es el vehículo particular. Quienes no tienen esta posibilidad limitan sus andares al recorrido del transporte público desde los barrios hasta el centro de la ciudad, o bien permanecen en su lugar.

El espacio social en la zona de Pilar se ha ido transformando superponiendo capas de urbanización. Allí, el crecimiento demográfico así como la expansión del nivel medio de enseñanza son algunos de los factores que implicaron una mayor presión por acceder al nivel superior. En la actualidad el sistema de formación docente y técnica en la región es variado. Algunos institutos son mixtos, es decir ofrecen tanto carreras docentes como técnicas. Otros son exclusivamente de formación docente o de formación técnica. Por otro lado, a pesar de que en un primer momento la oferta del nivel terciario fue estatal, con el avance de la privatización de la educación en los años noventa y los cambios en el territorio, comenzaron a instalarse sucursales de universidades privadas. También se crearon en los últimos años universidades nacionales.

En términos metodológicos, esta investigación se inscribe en el paradigma constructivista (Sautu Boniolo, Dalle y Elbert, 2005) que supone reconocer la realidad social como una trama compleja y construida, producto de las relaciones de poder históricas y situacionales. El enfoque de investigación es cualitativo en tanto aquí se propone *comprender* los fenómenos que se estudian, recuperando los significados sociales que se les atribuyen. Ello implica interpretar la vida de los sujetos a lo largo de un periodo (Muñiz, 2011) y en un espacio social determinado. Buscar *comprender* los fenómenos socioeducativos (en lugar de *explicarlos*) implica recuperar los *significados* que los sujetos implicados les adjudican (Kornblit, 2007). La forma de acceso a los mismos es el lenguaje: se trata de capturar los diferentes significados y ponerlos en diálogo y discusión entre sí y con los de las investigadoras. El resultado final es una nueva elaboración producto de la interpretación, mediada por las significaciones de los diferentes sujetos y por el conocimiento.

En Pilar solo dos instituciones del nivel superior forman profesores para las áreas sociales y humanísticas, priorizadas en esta investigación. Se trata de un instituto superior público (ISFD) y una universidad privada. Se entrevistó a la directora del ISFD y a la profesora del ciclo pedagógico de la universidad que tiene a su cargo las prácticas docentes. Además, se tomaron 45 encuestas a estudiantes del ISFD y 15 a estudiantes de la universidad privada, para un total de 60. Se realizaron 16 entrevistas en profundidad, que constituyen el material que se prioriza en el abordaje del presente artículo: 13 a estudiantes de formación docente y a 3 profesionales que buscan agregar a

7 En la Argentina, el fenómeno de suburbanización específicamente en el caso Pilar ha sido estudiado por M. Svampa (2001). Los primeros *countries* surgen en el país a partir de la década del treinta bajo la forma de loteos convencionales. Solo después comienza el proceso de organización como sociedades o cooperativas de dueños, estableciendo espacios comunes, periodo que abarca las décadas del 1930 y 1970. La finalidad era la casa de campo de fin de semana, el ocio ligado a la vida familiar y al deporte. A finales de los años setenta comienza la segunda etapa con el *boom* inmobiliario de esos años, producto de la expansión de la exitosa clase media-alta ligado a lo que se denominó *plata dulce*. A finales de los años ochenta, el modelo pasa a ser residencial. Inciden en este cambio la expansión de las vías de acceso y de las ofertas de comercialización. El crecimiento en este periodo ha sido abrumador: en 1994 había 1450 familias asentadas en este tipo de urbanizaciones en el Gran Buenos Aires y en 2000 llegaban a 13.500.

su formación universitaria de base aquella que les permitirá trabajar como profesoras.

Una trama heterogénea y desigual

El análisis de las 16 entrevistas a estudiantes recupera los ejes propuestos: las trayectorias de formación,

la incidencia del territorio fragmentado y la configuración del sistema formador. Se establecen dimensiones en los ejes y, a medida que se avanza en el análisis, cada uno va imbricándose con los anteriores constituyendo una *trama analítica*.

En el cuadro 1 se detallan los entrevistados; sus nombres han sido cambiados para preservar sus identidades.

Cuadro 1. Estudiantes entrevistados

Nombre	Institución	Carrera	Año
Oscar	N.º 1	Profesorado de Historia	3.º
Carolina	N.º 1	Profesorado de Lengua y Literatura	4.º
Mariana	N.º 1	Profesorado de Historia	3.º
Gabriela	N.º 1	Profesorado de Historia	4.º
Diego	N.º 1	Profesorado de Historia	3.º
Javier	N.º 1	Profesorado de Historia	3.º
Pablo	N.º 1	Profesorado de Historia	3.º
Federico	N.º 1	Profesorado de Historia	3.º
Eliana	N.º 1	Profesorado de Lengua y Literatura	4.º
Paula	N.º 1	Profesorado de Lengua y Literatura	3.º
Lucrecia	N.º 2	Abogada – recibida	1.º CP
Catalina	N.º 2	Abogada – recibida	1.º CP
Eugenia	N.º 2	Psicología – estudiante	1.º CP
Ana Inés	N.º 2	Abogada – recibida	1.º CP
Victoria	N.º 2	Literatura Inglesa – estudiante	2.º CP
Florencia	N.º 2	Publicidad – estudiante	2.º CP

En sus trayectorias

Como ya mencionó, se definió *trayectorias* como los itinerarios personales en relación al contexto, cómo cada sujeto se va constituyendo en relación con el espacio social, en un tiempo personal e histórico determinado y en relación a las instituciones por las que ha transitado y transita. Con respecto a las *trayectorias escolares* se atiende a la relación entre las características familiares y la formación previa, así como qué experiencias han tenido en su paso por las instituciones escolares. Se analizó cuál es la relación entre las trayectorias escolares con las elecciones de la carrera y de la institución formadora. Se abordó también la situación de vida, especialmente la cuestión de género. Se atendió al papel que cumplen las instituciones como espacios de subjetivación. ¿Cuál es la vinculación que los estudiantes tienen con la cultura y con los conocimientos? ¿Cómo se ven a sí

mismos como futuros transmisores de cultura? ¿Qué traen de otros ámbitos y cómo lo conjugan en su proceso formativo y como ello es tenido en cuenta por la institución formadora?

La relación entre las *trayectorias de formación profesional* y las *trayectorias escolares* es estrecha. La mitad de los estudiantes describieron su paso por la escuela secundaria (refiriéndose a su experiencia de conocimiento) como pobre o deficitaria, situación que produjo marcas diversas. ¿A qué se debe esta diferencia? Pablo, Oscar y Paula iniciaron una carrera que luego dejaron. Sus trayectorias están atravesadas por postergaciones, cambios de rumbos, dificultades. A pesar de ello las interrupciones (en la medida en que los sujetos no se desalientan y continúan otra carrera) también pueden ser interpretadas como prácticas productivas, como búsquedas para concretar su proyecto de formación, como usos tácticos

en condiciones que les fueron adversas. Hay una tensión entre *habitus* y prácticas productivas, en los *modos de hacer* por parte de los sujetos que tácticamente fueron encontrando caminos. Además, Pablo y Oscar eligieron ciertos empleos, descartaron otros lugares de estudio y tomaron decisiones para *crear las condiciones* de posibilidad de su proyecto formativo y profesional. Cuando llegaron al profesorado ya habían recorrido un camino, ya no eran los mismos que cuando comenzaron su primera carrera en el nivel superior, también habían incorporado algunos elementos del *habitus* académico en su tránsito frustrado por la universidad.

Catalina, Lucrecia y Florencia no sufrieron interrupciones en sus trayectorias. A pesar de que les costó apropiarse de los conocimientos en el nivel superior, pudieron avanzar respaldadas en las condiciones de origen familiar *favorables*. Es decir, frente a itinerarios escolares deficitarios, que no pudieron garantizar el acceso al saber ni a formas de abordar el estudio, la diferencia en los recorridos en el ámbito superior radicó, entre otros factores, en que contaban con un sostén vinculado al capital cultural familiar.

La formación es un proceso complejo, que no se limita a la trayectoria escolar. Se puede pensar la *trayectoria de formación* a partir de la pregunta acerca de *cómo los estudiantes han llegado al punto actual, a ser lo que son*. Los casos estudiados se caracterizan por la diversidad pero comparten también marcas de desigualdad. Las diferentes experiencias de vida y el paso por las instituciones han funcionado como aspectos que los han interpelado para pensarse y actuar como profesores y para constituir una subjetividad profesional. Pablo señala hitos en su trayectoria, experiencias que no lo conformaron y lo llevan a pensarse como profesor. Apuesta a ofrecer otra alternativa a sus futuros estudiantes, una transmisión de conocimientos que, dice, la escuela no le ofreció. Javier se constituye subjetivamente en relación al espacio social y al espacio de pertenencia. Construye su actuación docente considerando el conocimiento como puerta para pensar el medio circundante e imaginar cambios destacando el rol emancipador de la enseñanza. Oscar reconoce el rol subjetivante de las instituciones por lo que significaron en su propia trayectoria y espera poder ofrecer lo mismo. Federico presenta la particularidad de cómo su experiencia deportiva es de gran importancia en su trayectoria de formación, en ser quién es y en cómo se proyecta a futuro. Es decir, el proceso de formación de cada estudiante entrama sus propias experiencias con la propuesta de la institución formadora dando lugar a recorridos de una variedad y riqueza insospechada.

Se ha identificado en los 16 entrevistados *situaciones de vida* y procedencias que dan cuenta también de la desigualdad social y educativa. En el caso de los estudiantes que trabajan (11 de los 13 si excluimos las profesionales), en general lo hacen en algún empleo que consideran temporal, que les permite sostener sus estudios y su forma de vida, o bien dan sus primeros pasos en la docencia aún sin estar recibidos. Están transitando un camino y un proyecto que les permitirá ciertos cambios de vida que aún no han alcanzado. Las motivaciones por estudiar y recibirse están ligadas a la necesidad de concretar ese proyecto. Incluso tratándose de situaciones dispares (Diego y Federico trabajan en empresas y tienen personal a cargo. Paula es empleada municipal. Pablo tiene un empleo que le permite organizarse y estudiar. Carolina, Mariana, Javier dictan algunas horas de clase. Victoria, Eliana y Florencia tienen muchas horas de clase) sus situaciones dan cuenta de un proceso en curso, una transición.

La situación de vida y profesional de las tres profesionales que realizan la formación pedagógica en la universidad privada es totalmente diferente. En general tienen resuelta su situación económica y profesional y han formado una familia. La manera de encarar el profesorado responde a motivaciones que se vinculan con decisiones que suponen replanteamientos en la vida.

La *cuestión de género* está presente en todas las entrevistadas. Las decisiones y el desarrollo profesional de Ana Inés, Catalina y Lucrecia están impregnadas por ser mujeres, esposas y madres. Pero lo mismo sucede en los casos de Gabriela y Mariana. La cuestión de género afecta las trayectorias a través de postergaciones o proyectos inconclusos y aparece naturalizado por parte de las propias entrevistadas ya que lo describen como algo que les sucedió, incluso como justificación de las postergaciones sin problematizar que estas decisiones responden al modo de concebir su condición de mujeres.

¿Cómo el tipo de *organización institucional* influye en las trayectorias? La mayoría de los estudiantes del instituto interrumpió otros estudios en universidades nacionales. Luego de ese paso, ingresaron al instituto y avanzan en el profesorado. Pareciera que el formato secundarizado (por tanto, familiar y conocido), les resultó más amigable, y que la experiencia (abandonada pero acumulada) de otro tránsito por el nivel superior también resultó fortalecedora. Así, este tipo de formato institucional presentaría dos caras opuestas: por un lado infantiliza a los estudiantes y demanda tiempos de cursada que resultan difíciles de sostener a estudiantes adultos. Por el otro, en ciertos casos puede funcionar como un dispositivo de hospitalidad (Charovsky, 2013).

En su relación con el territorio⁸

Como ya se señaló, el espacio se entiende como una construcción social, experimentado de modo particular en función de cómo es practicado por los sujetos. Se analizó: la relación que guardan los entrevistados con el espacio social fragmentado, qué espacios son vividos como propios y cuáles como ajenos, qué espacios son evitados, qué relación guardan estas prácticas con la configuración socioeducativa del espacio, cómo operan los *habitus* y qué relación tienen con los aspectos productivos de las prácticas. También se atendió al modo en que los aspectos materiales condicionan la elección, accesibilidad y permanencia en la carrera.

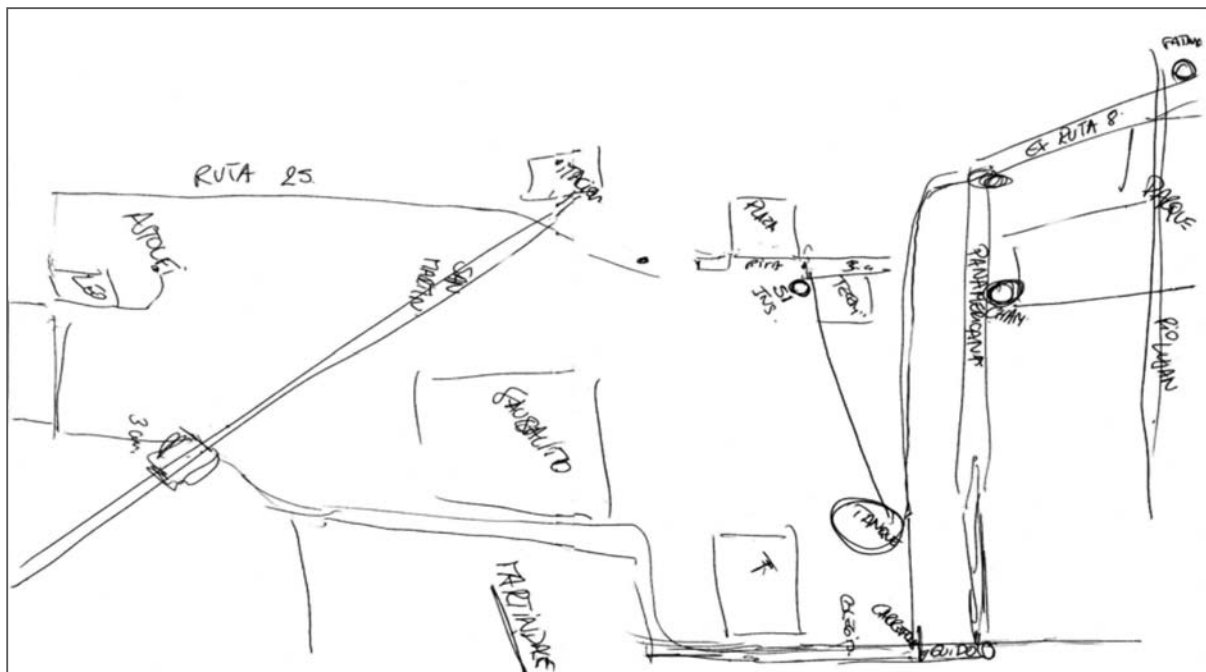
Las distancias, el tiempo y el transporte repercuten en todos los entrevistados. De una u otra manera, ellos están condicionados por las distancias y los tiempos de traslado de un lugar a otro, aun aquellas estudiantes que están en una posición social aventajada están atrapadas en el territorio. Por supuesto, los modos en que la dimensión material influye en las elecciones y trayectorias son diversos y desiguales. Tanto las elecciones que han realizado como las que esperan hacer a futuro al insertarse laboralmente están mediadas por la percepción del espacio social que habitan, por los modos de practicarlo y

experimentarlo. Viven ciertos espacios como propios y otros como ajenos; así, se producen ciertos usos y evitaciones, y se van delineando *circuitos de circulación*.

En las entrevistas se solicitó a los entrevistados que realizaran dibujos que dieran cuenta de sus recorridos diarios (gráfico 1). No se buscó analizarlos desde un enfoque adecuacionista (comparando sus formas de representar el espacio con la cartografía oficial), sino relevar el espacio practicado, identificar los ámbitos por los que circulan, cómo perciben esos espacios (los dibujos fueron acompañados por un relato), qué hitos identifican como significativos, qué lugares no aparecen en esos recorridos (Segura, 2011). Finalmente, teniendo en cuenta los cambios de la zona, que perciben de los hitos tradicionales de la ciudad y de la cuadrícula urbana.

Las formas de representar el espacio practicado están impregnadas por la configuración que fue tomando Pilar en los últimos años pero las referencias a las que acuden en las entrevistas son propias del conurbano. Se trata de espacios en los que predomina un objeto por sobre una referencia como la calle o la numeración porque son visibles desde lejos al andar en la ruta. Los estudiantes del instituto recorren un circuito que viene de los barrios o de otras localidades a través de las rutas y entra en la ciudad. No aparece

Gráfico 1.



Representación gráfica del recorrido diario de Javier. Realizado por él durante la entrevista.

⁸ Este punto retoma fielmente lo que desarrolla Charovsky (2013) en su tesis de maestría.

el circuito del kilómetro. 50 como propio ni en sus relatos ni en sus dibujos. En algunos casos identificaban *countries* o emprendimientos comerciales sobre la ruta, pero no como un espacio propio, de uso habitual, sino de otros. Por el contrario, las estudiantes de la universidad desarrollan su vida cotidiana en el kilómetro 50 y acceden esporádicamente a la ciudad de Pilar. En el caso de las tres abogadas entrevistadas, estas viven en *countries* sobre esta línea, los colegios a los que concurren sus hijos están en el mismo sector, realizan compras, van al gimnasio, a la universidad en el mismo circuito, según sus palabras van poco al “pueblito”. Florencia proviene de otra localidad pero se mudó a un *country* en Pilar. El caso de Victoria es distinto ya que vive en el casco urbano, sin embargo su vida transcurre en el kilómetro 50: va a la universidad y trabaja en un colegio bilingüe. Eugenia viene de una localidad vecina, pero vive sobre la ruta lo que favorece sus traslados.

¿De qué modo influye el territorio en las trayectorias de los estudiantes? Se identificaron básicamente dos modos: en las interrupciones y en las elecciones basadas en la evitación. De los 16 estudiantes, 10 manifestaron haber comenzado sus estudios en otro lugar. Sin embargo, lo que se denomina aquí *ecuación tiempo/espacio/dinero* los llevó a cambiar, produciendo la primera interrupción en las trayectorias de formación profesional: dejar otros estudios por no poder resolver esta ecuación. Pilar es la opción viable por la cercanía. Hubo otros casos que no *necesitaron* atravesar esa experiencia y de antemano excluyeron la opción que implicaba viajar. Por último, las tres profesionales eligieron la sede de la universidad para realizar la formación pedagógica por la cercanía con sus respectivos domicilios.

También el territorio se vincula con los *criterios de elección de la carrera*. Los estudiantes fueron definiendo sus trayectorias con un mayor peso por la cercanía de las instituciones que por el gusto por la carrera. Es el caso de Mariana que, luego de varias interrupciones en su trayectoria, elige el Profesorado de Historia en función del lugar: le hubiera gustado estudiar Profesorado de Geografía pero no se dicta en Pilar.

N. Elías (2003) analiza las relaciones entre dos grupos pertenecientes a la misma clase social. Sintetizando su hipótesis, se produce una distancia de poder entre ambos, el grupo establecido se ve a sí mismo como superior y los forasteros se ven como inferiores. La mirada en relación a los otros funciona en la medida que el otro grupo la acepta. Siguiendo esta idea, en Pilar se encuentra, entre los entrevistados, tres grupos: los que residen en otros partidos y llegan a Pilar a estudiar; los que viven en la ciudad o sus localidades y se manejan en el circuito de la ciudad,

y los que se afincaron hace poco tiempo y viven en *countries*. El primer grupo mantiene una relación de exterioridad con la ciudad. Es un lugar de tránsito, van a estudiar. El segundo grupo es el de los antiguos residentes. Viven el fenómeno de las nuevas urbanizaciones como una invasión y evitan el circuito del kilómetro 50. El último grupo lo conforman las nuevas residentes que se han mudado a algún *country*. Ellas concurren a la universidad privada. Debido al desarraigo, una fuente importante para vincularse en el lugar es la escolaridad de sus hijos. Sus recorridos habituales son en el circuito del kilómetro 50, entran a la ciudad esporádicamente.

En los croquis que realizaron los entrevistados predomina la idea de *encrucijada*, de cruce de caminos. Los estudiantes del instituto han debido elegir su carrera entre varias opciones: en la mayoría de los casos, la primera elección fue otra que no pudo sostenerse por las distancias y los costos (se trataba de traslados a Luján o a Buenos Aires). La encrucijada entonces está dada por una decisión ligada fuertemente a lo posible y, en ese sentido, define trayectorias. En cuanto a las estudiantes de la universidad, en su mayoría se mudaron a *countries* en Pilar. No hay una vinculación profunda con el medio. Se trata de lugares sin historia ni pertenencia para ellas. Experimentan situaciones de desarraigo y vuelven a sus lugares de origen cada vez que pueden. El afincarse allí también ha respondido a proyectos familiares vividos como encrucijadas: decidir un camino y determinado futuro. Para unos y otros, Pilar es una encrucijada en ambos sentidos, por el cruce de caminos y por las elecciones que han realizado. Todos parecen estar atrapados en el territorio. Sin embargo, ello no debe ocultar las situaciones de desigualdad que condicionan las trayectorias.

Este último grupo (el de las estudiantes de la universidad) sería, al decir de Elías, el de los forasteros, los nuevos llegados. Sin embargo, su forma de habitar el lugar, de moverse no se condice con lo que N. Elías (2003) analizaba en su estudio. Una diferencia es que se está en presencia de *diferentes* clases sociales. Las percepciones de un grupo hacia el otro, que en su estudio estaban marcados por el vínculo de superioridad e inferioridad, aquí se invierten. El forastero no se ve en relación de inferioridad a los habitantes de la ciudad porque su condición socioeconómica presenta una ventaja relativa. En cuanto al grupo de antiguos residentes, se encontraron diferentes visiones que se manifiestan en su elección de escuelas en las que buscan trabajar. Están aquellos que, como Javier, manifiestan rechazo hacia los nuevos grupos a los que reconocen en una posición social aventajada con respecto a la propia. Están quienes,

como Carolina, se autoexcluyen de este circuito por considerarse en inferioridad de condiciones. Ellos darían cuenta de las manifestaciones de la fragmentación escolar y del sistema formador ya que los 10 entrevistados del instituto pertenecen al circuito de Pilar u otras localidades y concurrieron a escuelas públicas o privadas masivas (Del Cueto, 2007). No conocen las escuelas de élite, el instituto tampoco los acercó a ellas ni abordó este tema. Solo uno de los 10 entrevistados del instituto accedió a trabajar en colegios de elite. El resto lo evita explicitando motivos diversos. Por otro lado, una de las estudiantes de la universidad accedió a trabajar en el circuito público de escolaridad a pesar de que por su trayectoria lo desconocía. El resto no manifiesta excluirlo, pero tampoco lo ha concretado. Si sus vidas transcurren en el kilómetro 50, ¿por qué cambiarían a la hora de trabajar? Ningún entrevistado relata que este haya sido tema de conversación o intervención desde las instituciones formadoras.

En la configuración del sistema formador

Con respecto a la configuración del sistema formador, se analizó su vinculación con el espacio social fragmentado y con las instituciones escolares existentes en el mismo, así como la relación con las elecciones de los estudiantes de ese ámbito como su lugar de estudio. También se indagó, respecto de las instituciones, el campo laboral que habilitan y el capital social que se asocia con ellas, el tipo de experiencias que propician y el peso del formato organizativo, además de dónde organizan las prácticas docentes que las carreras exigen.

Como ya manifestó, en este estudio se tomaron dos instituciones de Pilar, una universidad privada y un instituto de formación de gestión pública, con formatos institucionales bien distintos: el régimen del instituto responde a un formato escolarizado (cursada todos los días en el mismo horario, régimen de asistencia, actos escolares, etc.). La organización de la universidad relevada tampoco escapa a este formato: quienes cursan una carrera lo hacen en una misma franja horaria. Las entrevistadas señalaron que se aleja bastante de su anterior experiencia en universidades nacionales. El tipo de formato escolarizado parte de suponer un estudiante sin experiencia, infantilizado (Birgin y Pineau, 1999).

Respecto de la participación estudiantil, algunos estudiantes del instituto hicieron referencia a espacios institucionales como el centro de estudiantes y a un reclamo público organizado para evitar el cierre de una carrera. No obstante, señalaban su carácter incipiente. En cambio, en la universidad privada los

espacios de participación estudiantil no son mencionados y no parecen estar contemplados en la lógica de la organización.

Un aspecto relevante en relación a cómo se conforma el sistema formador es la propuesta que toma cada institución para organizar las prácticas docentes, que se relaciona con el formato de la formación. El instituto sigue un diseño de formación simultáneo⁹. Los profesores de práctica eligen las instituciones asociadas donde los estudiantes realizarán sus primeras experiencias de clase. Los estudiantes entrevistados han referido que se trata de escuelas públicas y de gestión social. La directora de la institución expresó que evitan ir a colegios privados para realizar las prácticas, especialmente los de élite. Por otro lado, la universidad adopta un diseño sucesivo, la formación docente se realiza al final. Realizan la práctica en dos niveles: en la misma universidad y en el nivel secundario, siendo los propios estudiantes los que buscan las instituciones para realizar esas prácticas: las entrevistadas cuentan que recurrieron a escuelas conocidas.

Así, de modos diferentes, ambas instituciones producen exclusiones. En el caso del instituto no se accede al circuito privado de élite. En la universidad se deja la elección de las instituciones en manos de las estudiantes, por tanto el acceso al ámbito en el que realizarán la práctica estará mediado por la propia trayectoria y el capital social, funcionando como un sistema de refuerzo. A pesar de ello, Florencia (que proviene del circuito privado) trabaja en la actualidad en escuelas públicas y privadas así como en un programa público de terminalidad de secundaria para adultos. De nuevo se encontraron aquí los aspectos productivos de las prácticas de los sujetos que trascienden lo esperado.

¿Estas exclusiones pueden incidir en las expectativas laborales de los estudiantes? La mayoría de los entrevistados del instituto plantea que *evitaría* los colegios privados de élite al pensar en su inserción laboral. Las estudiantes de la universidad no descartan las escuelas públicas, pero tampoco las conocen ni son parte de su espacio cotidiano. Pareciera que ambas instituciones formadoras con sus exclusiones evitan abordar el problema de la fragmentación socioeducativa y de la inscripción de cada uno de los futuros docentes en este espacio social.

Las dimensiones analizadas operan como hebras en una trama. Las trayectorias se desarrollan en

⁹ En el caso de la práctica docente, los lineamientos curriculares vigentes desde 2008 establecen que acompaña los cuatro años de los profesorados con diferente grado de aproximación. Se prevé que las prácticas de enseñanza propiamente dichas se realizan en los tres últimos años y son materias anuales.

este espacio social que las condiciona. El pasado y las oportunidades que ofreció Pilar condicionan las trayectorias. Los sujetos van tomando decisiones en torno a su futuro, a lo que quieren ser, que a su vez están mediadas por las oportunidades y por las instituciones disponibles. Se dibujan así en la trama de Pilar circuitos de habitación y de evitación.

Algunas reflexiones acerca de trayectorias de formación para el trabajo docente en un espacio social fragmentado

Los futuros profesores entrevistados dan cuenta de trayectorias sinuosas, en las que se pueden ver modos diversos de apropiarse e intervenir en un campo que, para la mayoría de ellos (y sus familias), estaba vedado hace solo dos décadas.

Los estudiantes entrevistados reconocen en sus recorridos al sistema formador como un campo jerárquico regido por sus propias reglas (Bourdieu, 2007). Algunos realizaron los primeros intentos en el nivel superior en instituciones *prestigiosas*, otros las evitaron explícitamente. Algunos relataron las dificultades de orden académico que representó la universidad para ellos, los requerimientos con los que no pudieron cumplir. Son varios los estudiantes del instituto que no pudieron continuar en la universidad y que hoy están terminando sus carreras en instituciones locales. Para ellos, el paso por la universidad no fue inocuo: a la vez que representó una situación de frustración por no poder continuar los estudios que habían elegido en primer término, también les aportó saberes (organización del tiempo, recorridos de lectura, alguna bibliografía) que les permitieron manejarse con más solvencia en el instituto de formación docente, tanto en términos cognitivos como de supervivencia institucional. Al ingresar al profesorado ya no eran los mismos que cuando accedieron por primera vez al nivel superior y seguramente parte de esos aprendizajes son las *enseñanzas omitidas* (Ezcurra, 2011) que se hacen visibles en jóvenes que son primera generación en sus familias que accede al nivel superior¹⁰. Lo accesible así no refiere solo a las distancias que se miden en kilómetros, *la construcción de circuitos de formación también es simbólica*.

La indagación acerca de la experiencia de conocimiento (Carli, 2012) que transitamos nuestros

entrevistados en sus diversas trayectorias escolares resulta clave dado que su campo laboral tiene como tarea específica de la transmisión cultural. Allí también se observan marcas de desigualdad, en la tensión que se vislumbra entre escolaridades de *baja intensidad* a la vez que convicciones sólidas construidas, justamente, a la luz de esos recorridos.

La cuestión del territorio no había sido suficientemente considerada con anterioridad en los estudios sobre formación docente. En las prácticas cotidianas de las instituciones formadoras, una vez que los estudiantes se sientan en el aula, los caminos que han recorrido para llegar allí (en términos de tiempo, espacio y trayectoria) quedan invisibilizados. Sin embargo, el territorio (tanto en términos físicos –por la distribución geográfica de las instituciones– como simbólicos –por los modos de acceder, habitar y evitar los lugares–) es un factor que condiciona notablemente las trayectorias (Charovsky, 2013). La mayoría de los estudiantes vive cerca de la institución formadora y ese ha sido un motivo de peso para elegirla (ya sea en primero, segundo o tercer término).

Aunque en esta investigación se identificaron circuitos sociales, escolares y de formación docente, no se podrían considerar excluyentes. Más bien, se pensó en una dinámica de *fronteras móviles o porosas* que permiten algunos intercambios entre ellos. Por exclusiones y autoexclusiones físicas o simbólicas, quienes parten de una situación de desventaja social tienden a permanecer en el circuito de origen y aquellos que provienen de un ámbito social aventajado, en cambio, se sienten con posibilidades de elegir.

Así, el paso de un circuito a otro no tendría las mismas oportunidades en ambos sentidos. En uno se produciría una dinámica de exclusión física y simbólica. Esta última refiere a la distancia social que perciben los sujetos y la decisión de *eludir* ciertos ámbitos conformándose así *circuitos de evitación* (Birgin, 2000). Pero además se producen exclusiones físicas por la imposibilidad de acceder a algunos colegios del kilómetro 50 si no es en automóvil. Los estudiantes del instituto ponen en acto y expresan mecanismos de autoexclusión de este circuito. Por otro lado, las estudiantes de la universidad privada no excluyen de sus posibilidades al otro circuito, aunque tienden a circunscribirse al espacio social *propio*. Entonces, a través de los usos y cómo son practicados y representados los lugares, a través de las experiencias vitales de los sujetos en este contexto social, a través de las evitaciones, se va produciendo una *construcción simbólica de los circuitos* que retroalimenta esas mismas prácticas y representaciones. Esto daría cuenta que los circuitos no implican solamente lo que puede observarse en términos de trazados, formas de uso

10 Queda para otra investigación indagar en el primer año de las carreras de formación docente, teniendo en cuenta los altos porcentajes de estudiantes que dejan tempranamente los estudios.

y circulación sino lo que ello produce en términos de representaciones sociales al pensar la relación con los otros, la asignación y aceptación de lugares en la trama socioeducativa y lo que implica en términos de potencial subjetivante por cómo son experimentados.

Se puede afirmar entonces que Pilar presenta una trama socioespacial que se caracteriza por la existencia de circuitos sociales y educativos en los que están incluidas las instituciones formadoras. Más allá de las porosidades entre ellos, cada institución tiende a formar profesores que finalmente se emplearían en las escuelas del mismo circuito. A veces, los circuitos no se circunscriben a los límites geográficos de Pilar, el campo jerárquico excede el límite territorial¹¹.

Como proceso de mediano plazo, esta investigación muestra que las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entran con el origen social, el capital familiar y el territorio dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales futuras. El espacio social profundizaría la situación tejiendo una trama en *capas de desigualdad* que van superponiendo circuitos escolares con otros circuitos sociales. En esa trama se sitúan también las instituciones de formación docente, que contribuyen a una configuración específica del sistema formador delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales. A pesar de ello, se encontraron jóvenes que rompen lo previsible desde categorías clásicas; es que las *trayectorias se construyen*. Los sujetos cuentan con el poder de agencia para *hacer otra cosa* que contradice la idea de aceptación del lugar, del "esto no es para mí". Se sabe que, cuando quedan naturalizadas, las articulaciones entre sistema formador y escuelas de *destino* resultan más eficaces.

En un tiempo de construcción posneoliberal (en Argentina y en otros países de la región) las huellas de la hegemonía neoliberal son profundas y las disputas que se libran, arduas (Sader, 2009). En todo caso, entre la fuerte tradición homogeneizadora y uniformizante de la formación docente en Argentina y una fragmentación que se asentó en los años noventa, parecieran delinearse circuitos que empiezan a incluir a la formación de los profesores. Resulta urgente entonces volver a insistir con una pregunta por lo común desde la formación docente que se decline en términos plurales e igualitarios.

11 Más aun, las instituciones de formación docente de Pilar no abastecen el mercado laboral de profesores de los colegios de élite de la zona: encontramos instituciones que optan por contratar profesores formados en otras casas de estudio y que viajan desde Buenos Aires en vehículos contratados ad hoc (Charovsky, 2013).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Buenos Aires: Labor de Editor.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- _____. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En: P. Gentili y G. Frigotto. *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf>
- _____. (2010). Massificação do ensino. En: D. Oliveira; A. Duarte y L. Vieira. *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais Ano da edição.
- _____. (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). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Birgin, A.; Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Propuesta Educativa*, 19, (24-35). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Birgin, A. y Pineau, P. (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Cuadernos de Educación* 1(2). Buenos Aires.
- _____. (2007). Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes? En: M. Feldfeber y D. Andrade (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Birgin, A. y Rubens P. (19-20 de julio de 2012). *La expansión de la Formación Docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado*. XI Seminario de la Red Estrado: "Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social". Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- _____. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Brunner, J.J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación*

- Superior (3)7. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/228>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- 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. Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Corcuff, P. (2000). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. París: Armand Colin.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Diorio, G. (2012). En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En: A. Birgin (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: Flacso-Oficina de publicaciones del CBC.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1989). *El proceso de la Civilización*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Reis* 104(03), 219-251.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldfeber, M. y Andrade, D. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Garay, A. (1999). *Desarrollo local en áreas metropolitanas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gorelik, A. (2001). *La grilla y el parque*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Isla, A. y Míguez, D. (2010). *Entre la inseguridad y el temor: instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Kornblit, A.L. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lewkowicz, I. y Corea, C (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Morley, D. (2005). Pertenencias. Lugar, espacio e identidad en un mundo mediatizado. En: Arfuch (comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñiz, L. (2011). *Carreras y trayectorias laborales: aproximaciones a su conceptualización, reconstrucción y análisis*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires.
- Neufeld, M.R. (1999). *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En: C. Braslavsky y A. Birgin (comps.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Flacso/CIID Miño y Dávila.
- Poliak, N. (2009). Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco*, 19. Serie Indagaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En: A. Birgin (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

- Puiggrós, A. y Dussel, I. (1999). Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico. En: A. Puiggrós. *Los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 7-23). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sader, E. (2009). *Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Segura, R. (2011). Cartografías discrepantes. La ciudad de La Plata vista y vivida desde la periferia. *Revista Periferia* 2(1). Río de Janeiro: Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ). Recuperado de: http://www.febf.uerj.br/periferia/V2N1/html_artigos/3.ramiro.htm
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tenti, E. (2003) (comp.). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Altamira
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa* 17(29). Buenos Aires: FLACSO.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école, Le lien social*. París: Puf.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comp.) (2012). *Formación de las élites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.