



El profesorado como proyecto profesional. Prácticas y perspectivas de los actores en el inicio

Roxana Mercado

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (*rmercado_ar@hotmail.com*)

Paola Saporiti

Instituto Superior Carlos. A. Leguizamón, Argentina (*paolasaporiti@hotmail.com*)

Andrea Coronda

Instituto Superior Carlos. A. Leguizamón, Argentina (*andreacoronda@yahoo.com.ar*)

INTRODUCCIÓN

El presente artículo expone una reseña de la investigación realizada en el período 2010-2011 con los ingresantes a los profesorados de Educación Inicial y Primaria del Instituto Carlos A. Leguizamón de la provincia de Córdoba (Argentina). El interrogante central que orientó nuestras indagaciones se focalizó en explorar y comprender cómo construyen los ingresantes su entrada al profesorado, y qué relación se puede establecer con el abandono de los estudios durante el primer año en el Instituto. También nos interesó indagar acerca de las perspectivas que los estudiantes ponen en juego cuando eligen la docencia como profesión. Nuestros interrogantes centrales fueron: ¿Qué relación se puede establecer entre la elección del profesorado como opción profesional, el ingreso a la carrera y el abandono de los estudios superiores? ¿Cómo construyen los alumnos el ingreso al profesorado? ¿Cuáles son las perspectivas que los estudiantes ponen en juego cuando eligen la docencia como proyecto profesional? ¿Cómo se configuran las relaciones sociales entre los alumnos ingresantes, con los docentes y con otros actores de la institución?

Esta problemática de investigación cobra relevancia cuando visualizamos la cantidad de estudiantes que dejan inconcluso el cursado del primer año: aproximadamente el 50% de los ingresantes no concluye con el cursado de las materias previstas en el currículo del plan de estudios. Esta cifra podría ser indicadora de problemáticas de abandono estudiantil en la fase inicial del ingreso a la carrera, y nos permite situarnos para explorar con mayor profundidad algunas cuestiones relacionadas con la construcción de las opciones vocacionales en relación con la docencia.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

En Argentina existen 1.117 Institutos de Formación Docente (675 de gestión estatal y 442 de gestión privada).¹ Las políticas referidas al sistema formador de nivel superior no universitario están centralizadas en el Instituto Nacional de Formación Docente, creado en abril de 2007. Es competencia de este organismo, que depende del Ministerio de Educación de la Nación, proponer y ejecutar políticas referidas a diversas líneas de acción, tales como implementación de nuevos diseños curriculares en diversas carreras de profesorado; promoción y financiamiento de procesos de investigación educativa; equipamiento de sistemas informáticos, bibliográficos y multimediales; conformación de la red virtual de institutos superiores; implementación de procesos de Mejora Institucional y Desarrollo Profesional; procesos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles mediante la promoción de la participación y la construcción de ciudadanía, entre otras.

El sistema es federal y mantiene relaciones de interdependencia con las Direcciones de Nivel Superior, responsables de las políticas jurisdiccionales en cada provincia de nuestro país. Cada jurisdicción debe garantizar y gestionar la cobertura gradual de las funciones del sistema formador en su territorio: formación docente inicial, formación docente continua, apoyo pedagógico a las escuelas e investigación educativa. En la provincia de Córdoba hay 64 Institutos de Formación Docente de gestión estatal y 77 de gestión privada. Según sondeos que realizó la DINIECE² en 2011, en Córdoba hubo 23.778 estudiantes matriculados en carreras exclusivamente docentes, y 4.883 estudiantes que egresaron del sistema formador como profesores y/o maestros.

Durante su trayecto formativo, que tiene una duración de cuatro años académicos, los estudiantes de carreras docentes realizan su formación en tres campos:³

1. Campo de formación general: aquí la formación es de carácter humanístico y está dirigida al manejo de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes.
2. Campo de formación específica: la formación está dirigida al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares; también, al conocimiento de las características y necesidades de los alumnos individual y colectivamente, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para los que se forman.
3. Campo de práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos. Esta formación se inicia desde el comienzo del cursado de la carrera, en actividades de campo (de observación,

1 Estos datos fueron extraídos del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

2 Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - <http://diniece.me.gov.ar/>

3 Esta información fue obtenida mediante la "Guía de estudiantes de carreras de Formación Docente 2011", publicada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluidos la sistematización y el análisis de las informaciones obtenidas), así como en situaciones didácticas planificadas y diseñadas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases). La experiencia formativa se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral en el 4° año.

RECURSOS METODOLÓGICOS DESARROLLADOS EN LA INVESTIGACIÓN

El enfoque con el que abordamos e indagamos sobre los interrogantes antes presentados fue interpretativo, relacional y socioantropológico. Esto implicó recuperar la perspectiva de los actores sociales que consideramos los informantes de esta investigación. En nuestro caso, trabajamos específicamente con los estudiantes que estaban iniciando sus estudios en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en 2010.

Cuando hablamos de un enfoque relacional, de carácter dialéctico (Achilli, 2005), nos referimos a que orientamos nuestra propuesta de investigación hacia la identificación de una serie de relaciones históricas y contextuales, que entran las prácticas estudiantiles de la problemática analizada. Desde esta perspectiva, concebimos los procesos sociales estudiados situados en relaciones de interdependencia; procesos dinámicos y en movimiento ubicados en estas tramas de relaciones no existen de manera aislada ni fuera de la historia. Por ello, es de gran relevancia reconocer en los sujetos y sus prácticas sociales, en sus experiencias, las formas en que se fueron constituyendo estas relaciones. En esta configuración relacional y dialéctica del objeto de estudio, Achilli (2005) destaca algunos núcleos problemáticos, en cuanto implican campos de discusión, de posicionamientos diferenciales y de resoluciones prácticas diversas y heterogéneas durante el trabajo de campo. Entre ellos, la autora menciona: a) el conocimiento de la cotidianidad social; b) la recuperación del punto de vista de los sujetos y sus construcciones de sentido; c) la dialéctica y recursividad entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual.

En nuestra investigación hicimos un esfuerzo por situarnos desde este enfoque relacional, dialéctico y socioantropológico, lo que implicó hacer indagaciones de carácter abierto, traducidos en observaciones y registros de campo, y entrevistas grupales e individuales a los ingresantes que se constituyeron en nuestros informantes. En relación a nuestro análisis cualitativo, observamos puntualmente el curso correspondiente al primer año del Profesorado de Nivel Primario del turno de la tarde. Con estos alumnos trabajamos haciendo un seguimiento durante todo el transcurso del primer año, tomando como referencia distintos momentos del año: el inicio del cursado de materias del plan de estudios, los primeros trabajos prácticos, los primeros parciales; los volvimos a contactar después del receso de julio y los acompañamos hacia lo que sería el final del año. Poco a poco se fue desplegando ante el equipo de investigadoras una serie de prácticas estudiantiles de las que ellos ni siquiera eran demasiado conscientes. Pudimos documentarlas bajo diferentes situaciones de registro: de observación participante en las clases, con entrevistas abiertas y focalizadas fuera del aula, con entrevistas grupales. Incluso, en la última semana de clases planteamos un taller para elaborar un video donde pudieran quedar registrados estos testimonios y perspectivas estudiantiles, en el que participaron voluntariamente catorce ingresantes.

El procesamiento y análisis de los datos cualitativos se realizaron a partir de la elaboración de registros ampliados, en articulación con la teoría, en los que tratamos de integrar y triangular la información obtenida mediante diversas fuentes (individuales y grupales, realizados mediante entrevistas y observaciones de aula). En estos registros también nos propusimos identificar los aspectos recurrentes que atañen a la elección y al proyecto profesional, a través de los dichos y perspectivas de los estudiantes. En el proceso de escritura de los registros ampliatorios, intentamos elaborar categorías analíticas teóricas mediante la conjugación de las categorías nativas y/o sociales (de los informantes) y las del intérprete (investigadores). Estas categorías no son evidentes en sí mismas, por lo que tratamos de realizar lo que Rockwell (2009) denomina descripciones analíticas. En estas instancias de procesamiento y análisis de los datos procuramos producir textos en los que pudiéramos ilustrar las relaciones entre categorías, mediante descripciones extensas sobre los hechos observados y documentados, para reordenarlos según estas categorías, pero conservando sus detalles particulares. Siguiendo esta modalidad teórica y metodológica, pudimos documentar y describir situaciones cotidianas de la vida estudiantil que interpelan la elección de la carrera; prácticas estudiantiles en el primer año relacionadas con el estudio y cuestiones institucionales y sociales; aspectos acerca de la socialización estudiantil en el primer año, cómo se da la configuración de grupos de pares en el mismo curso, con los docentes y con otros actores de la institución.

Las unidades de análisis fueron las prácticas de los estudiantes del curso seleccionado, para profundizar nuestras indagaciones, referidas a la elección de la carrera y su sostenimiento durante este primer tramo del cursado, y también, las prácticas estudiantiles relacionadas con la conformación de los grupos de estudio con sus compañeros.

Además, realizamos indagaciones de carácter cuantitativo,⁴ para obtener datos que nos permitieran establecer una primera referencia sobre la realidad de nuestra población de ingresantes, mediante la aplicación de una encuesta. La aplicación de este instrumento se realizó bajo criterios aleatorios (entregamos una encuesta a cada cinco estudiantes del cursillo), tratando de mantener una distribución proporcional de acuerdo con el turno del cursado (mañana, tarde y noche) y la cantidad de estudiantes inscriptos en cada turno. Repartimos cien fichas, sin focalizar en particular en ninguno de los dos profesorados (Nivel Inicial y Primario). El total de encuestas para ambas carreras fue 92, ya que tuvimos que invalidar algunas fichas porque no se habían completado en forma pertinente. Quedaron para ser analizadas 43 encuestas de la carrera de Nivel Inicial, y 49 de la carrera de Nivel Primario. La población de ingresantes inscriptos en el cursillo del ciclo lectivo 2010 fue de 257 jóvenes para los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial, por lo que la muestra de 92 encuestas representa el 36% de este total. En 2009 comenzamos a hacer las primeras búsquedas, y aplicamos una encuesta que tomó como referencia la ficha catastral que llenan los ingresantes a la Universidad Nacional de Córdoba. De allí consideramos particularmente las categorías relacionadas con el trabajo de los estudiantes, las ramas de actividades, las ocupaciones principales del padre y de la madre, la situación laboral actual, entre otros datos. Al implementar la encuesta, advertimos que surgieron algunas dificultades en los ingresantes de ambos profesorados, para comprender algunas instancias del instrumento. Después hicimos algunos ajustes en las mencionadas categorías, con la intención de simplificarlas.

4 La mencionada encuesta se aplicó solamente a los ingresantes al Profesorado de Educación Primaria.

A continuación, presentamos algunas de las categorías analíticas que fueron surgiendo a partir de este análisis preliminar de la problemática que nos propusimos investigar.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS QUE SURGIERON A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN

Luego de la configuración de estas descripciones analíticas detalladas, en las que intentamos identificar ejes y recurrencias sobre los interrogantes que estuvimos explorando, nos abocamos a identificar las categorías y/o dimensiones teóricas desde las que sería pertinente realizar nuestros análisis preliminares. En muchos casos, estas categorías operan de manera inconsciente, implícitas; por ello, es importante hacer estas revisiones, para desecharlas, y realizar el análisis desde una concepción más elaborada o apropiada, articulando fuertemente con la teoría. A continuación de todo este trabajo, que nos requirió seleccionar y descartar ejes y conceptuales y teóricos, e incluso información empírica de campo, les proponemos una lectura sobre la problemática investigada, a partir de las siguientes categorías analíticas que pudimos elaborar.

LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

La elección del profesorado se abordó tomando aportes de investigaciones anteriores, realizadas en el ámbito de la universidad pública (Mercado, 1999).⁵ A partir de estos análisis, iniciamos nuestra exploración en el magisterio pensando que los estudiantes ingresan al profesorado con diferentes grados de indeterminación en la elección de la carrera. Esta elección se realiza desde una trayectoria estudiantil que ya se ha configurado previamente. Al comenzar sus estudios superiores en el profesorado, los alumnos se encuentran con diversas situaciones que ponen a prueba esta elección precaria, porque los interpelan en su implicación. Nos referimos a los primeros prácticos evaluados, primeros parciales (a mediados de año), primeros exámenes finales (a fin de año), situaciones de trabajo grupal, situaciones con los docentes, directivos y otros actores institucionales. El ingreso al instituto supone también la entrada a nuevos espacios y vínculos sociales. Tomamos como referencia los grupos de trabajo entre pares, los encuentros (o no) entre compañeros que tienen diversos orígenes y procedencias sociales, los intercambios con los docentes y otros actores de la institución. Construir estas tramas lleva un tiempo; se trata de procesos y relaciones sociales. El ingreso es un momento en que todo está en una etapa de iniciación. Si esto no se logra con cierta consistencia que les permita situarse y posicionarse en el Instituto como sujetos de una elección por la cual construyen un proyecto profesional, es probable que acontezca el abandono de los estudios. Éste no es un trabajo estricto sobre la deserción estudiantil, pero consideramos que esta problemática se constituye en marco referencial que encuadra y da sentido a nuestras indagaciones sobre el ingreso. Las prácticas cotidianas de los estudiantes, las significaciones que ellos construyen sobre la carrera, los nuevos vínculos con los compañeros, los docentes y otros actores sociales de la institución, el

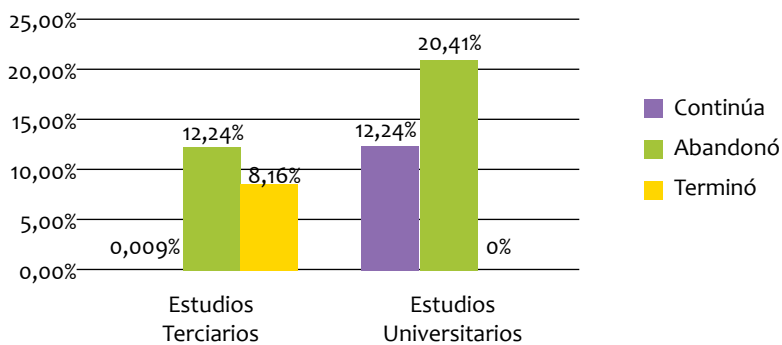
5 Nos referimos a investigaciones realizadas sobre las problemáticas del ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba, en las que particularmente se analizaron temas como la elección de la carrera, desde un acercamiento socioeducativo, tomando como referencia las perspectivas que ponían en juego los jóvenes en cuanto sujetos sociales, al elegir una profesión.

inicio de un proyecto profesional por desplegar en el futuro, son diferentes aspectos asociados a la continuidad o al abandono de los estudios. Nuestra investigación no se focaliza en documentar aspectos particulares relacionados con el abandono de los estudios en el magisterio, pero estimamos que realiza una contribución conceptual sobre esta problemática, porque descentra el problema de la deserción estudiantil de la escena pedagógica exclusivamente y permite redimensionar esta cuestión en el contexto social e institucional.

TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES PREVIAS

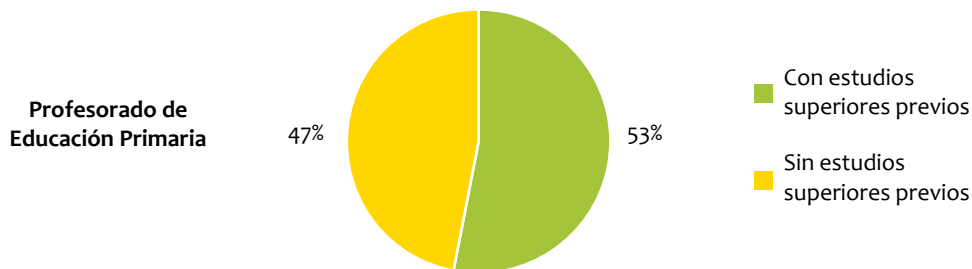
Estimamos relevante indagar en relación con las trayectorias estudiantiles previas se vincula al cursado o finalización de carreras de nivel superior no universitario o universitario. Estimamos relevante indagar sobre la elección del profesorado en relación a las trayectorias estudiantiles previas de los jóvenes, porque en las entrevistas y en otras investigaciones consultadas, aparece la idea de la docencia como una “segunda opción” o una opción alternativa. Éstos son los datos procesados:

Estudios anteriores realizados por los ingresantes al Prof. de Educación Primaria



Si observamos los datos obtenidos para el Profesorado de Educación Primaria, la proporción de abandono de estudios superiores es también alta (12,24% para el caso de estudios terciarios, y 20,41% para el caso de estudios universitarios). Es más alto el índice de finalización de estudios terciarios (8,16%) y también el porcentaje que indica que aún están estudiando carreras en la universidad: 12,24%. Reagrupando los datos del gráfico anterior, tenemos la siguiente información:

Trayectorias educativas previas en nivel superior



Vemos aquí que más del 50% de los ingresantes ya han cursado carreras de nivel superior (universitario o no universitario) al comenzar a estudiar en ambos profesorados del ISCAL. La población estudiantil del magisterio es heterogénea. Los ingresantes presentan una diversidad importante en relación con su edad, sus intereses, sus situaciones familiares, sus cuestiones laborales. Dados los datos estadísticos emergentes, nos pareció oportuno profundizar nuestros sondeos sobre las trayectorias educativas previas que muchos de ellos han realizado, ya que el profesorado no es una elección que hayan realizado en primera instancia. Algunos de los ingresantes han trabajado, estudiado en otros institutos o en la universidad.

Cuando terminé el secundario mi mamá no quería que siga esa carrera. Ese año lo dejé porque ella no quería que siguiera esto, empecé a trabajar y a buscar otras carreras. Pensé en Recursos Humanos, Analista en Sistemas; en todas iba y me anotaba pero no rendía nada ni el ingreso. El año pasado, que trabajaba en un *call center*, fui y me anoté en diciembre para Recursos Humanos; me dieron el cuadernillo y nunca fui. (Mariana, 19 años)

En el caso de Mariana, ella se inscribe pero no llega a cursar esa carrera, porque estaba trabajando; hubo algún intento de emprender una carrera, pero no se sostuvo con convicción. Comenta que la madre no avalaba la elección del profesorado. En el caso de Ezequiel, cuando ingresa a estudiar al Instituto, él ya lleva cursando cuatro años en una carrera universitaria (Geología).

–Entrevistadora: Y en Geología, ¿cómo estás? Estás en cuarto año. ¿Estás al día con las materias?
 –Ezequiel: Y, Tengo la mitad de tercero y las que curso de cuarto.
 –E: Y cómo vinieron estas dos elecciones: ¿geología y magisterio?
 –Ez: Porque en realidad del secundario, pero digamos que el mejor profesor que tuve fue de geografía, increíble cómo te abría la cabeza.
 –E: Pero, ¿por qué no geografía?
 –Ez: Porque en ese momento no estaba, tiene tres años [se refiere a la carrera]. No estaba, de todos modos me interesó más la geología, la parte histórica de la geografía.
 –E: Que decís de la carrera, ¿la vas a terminar?
 –Ez: Tengo una gran dualidad. Con la ética y la moral de lo que es el trabajo. El fuerte del trabajo es el estudio de la minería, hay que saber hacer el trabajo, pagan bien, pero si tenés conciencia lo tenés que cuestionar, se gasta mucha plata en la carrera...
 –E: Hoy, parados en este día, ¿cómo te ves en el futuro?
 –E.: Me gustaría... si no puedo enganchar en la parte de investigación de la geología, me gustaría seguir con la docencia, hoy me veo laburando en la docencia. (Ezequiel, 24 años)

Comenta que vive con “gran dualidad” esta decisión de estar cursando ambas carreras: el profesorado y el Nivel Primario y Geología. Incluso, se “ve laburando en la docencia”, aunque tiene bastante avanzada la otra carrera.

- Entrevistadora: ¿Cómo te ha ido hasta acá con los seminarios, en las materias y en los prácticos?
- Edith: Re bien, soy muy aplicada. Muy hartante, [...] encaré con mucho entusiasmo, vengo de dos carreras, empecé Derecho, hice un año, dejé porque no me gustó.
- E: ¿En la [(Universidad)] Nacional?
- Ed: En la Nacional. Hice Kinesiología también, me quedó una materia que la estoy recursando también.
- E: ¿Pero hiciste la carrera?
- Ed: Hice toda la carrera de Kinesiología, hice las prácticas hospitalarias también.
- E: ¿Y ya está?
- Ed: Sí, me queda una [materia] nomás, espero aprobar la tesis, estoy cursando la última materia. Empecé con muchas ganas; es que, como todas las actividades, las encaró con muchas ganas.
- E: Vos que tenés experiencia en la universidad, ¿Qué ves de contraste — o no — en relación a esta experiencia educativa de estudiar acá, en un instituto?
- Ed: Primero y principal, la cantidad de alumnos. Nosotros en Kinesiología éramos quinientas personas en un aula, sentados en la puerta, los últimos no escuchaban. Los trabajos prácticos, por ejemplo, eran grupales, uno ni siquiera ponía el nombre, ponía el número de la matrícula; muy impersonal el trato. Igual, no sé cómo corregían esos trabajos prácticos, porque era un aprobado o desaprobado. Acá el trato es más personalizado y es como que el profesor va viendo el progreso más de cerca, y se nota eso.
- E: Contáme un poquito cómo surge estudiar esta carrera en tu historia, porque venís de una carrera totalmente diferente.
- Ed: Yo hice apoyo escolar cuando terminé el secundario [...] Con eso pagaba mis apuntes y todo, y es como que lo hacía porque sí. Después me empezó a gustar, es como que tengo facilidad con los niños, y todo eso. Me gustaba preparar cosas para explicarles porque yo veía que no entendían, y buscaba la manera que lo entendieran, y todas esas cosas (Edith, 27 años)

Edith ya casi es kinesióloga; le queda apenas una materia para recibirse, porque ha hecho hasta las prácticas hospitalarias. Como el recorrido es mayor en estos ámbitos, puede establecer comparaciones entre las modalidades de cursado en ambas instituciones educativas. Valora mucho el acompañamiento que hacen los profesores. Otros dos estudiantes que están ingresando en 2010 nos relatan la carrera anterior que cursaron en la universidad pública:

- Julián: Sí, yo cuando me recibí en la secundaria empecé Odontología e hice, cursé como cuatro años, pero que en realidad hice hasta tercer año a medias...
- Entrevistadora: Como estudiante independiente, de guardapolvo blanco (risas)
- J: (Risas) Sí, de guardapolvo blanco, todos iban de chaquetilla, menos yo, que iba de guardapolvo (risas) [...]
- E: (Risas) Me podrías haber dicho hasta Medicina, pero Odontología era...
- J: Pero yo no lo tomaba como una... Yo, o sea, eso es algo medio contradictorio de mi vida, yo lo tomaba como social...
- E: (Risas) Usted se hace cargo de lo que dice... Como social, ¿lo veías como social?
- J: Algún día me iba a recibir, digamos, la Medicina como parámetro de salud, digamos, todos tienen mínimas posibilidades, pero tienen posibilidades de ir a un médico gratis. Pero en

esto capaz que no, entonces yo lo veía como que me gustaría vivir en algún momento en un espacio rural y brindar eso a ese tipo de gente...

–E: Lo que pasa es que toda la formación de Odontología...

–J: Claro, por eso es que digo que es contradictorio, porque cuando yo empecé la carrera, a los dos meses ya me había gastado lo que había gastado en toda la vida...

–E: No, pero además una cosa es que lo que vos hagas una vez que salgas de la carrera que podés inclusive, yo tengo poco conocimiento del tema, pero una vez por lo menos fuimos a hacer una actividad de extensión, ellos iban a hacer una actividad de extensión con la universidad, los estudiantes de odontología y nosotros le íbamos a plantear otra cosa con ellos, pero vos ves que hay un laburo de tipo más social, pero como van formateándolos a los estudiantes, los van formateando con el consultorio...

–J: No, si es así, y ellos lo que buscan es que no haya gente, digamos así como...

–E: Muy social (risas)...

–J: Claro, es que es que ellos se tratan de formar para que el trabajo, sea no trabajo, sino, no sé, una empresa... Entonces...

–E: También en Medicina, pero bueno, el campo es más complejo entonces se te van abriendo distintas cosas...

–J: Y a mí, me atrapó un montón...

–E: Ajá, ¿te gustó la carrera? ¿Cómo hiciste para estar cuatro años con toda esa problemática tan biológica, tan no sé...?

–J: No, no, a mí me gustó... Siempre me gustó la parte de, o sea la rama natural y después no pude seguir... (Julián, 29 años)

–Agustín: Empecé la (Universidad) Tecnológica para estudiar Ingeniería Civil; me inscribí en el 2005; estoy cursando actualmente. Me fue lindo, empecé a compartir con mis compañeros; estoy entre segundo y tercer año, me gusta mucho, es diferente a ésta; mis compañeros de allá me dicen que eso no es para mí, porque esto es... plata y números. Y yo decía: algún día voy a estudiar magisterio. Mi hermana estudió en el Carbó [el profesorado de] Jardín; se recibió y está trabajando, hace como siete años. Yo vine acá, porque están los bosquecitos de mi escuela; yo estaba enojado porque armaron esta escuela en el bosquecito de mi escuela, un día construyeron esta escuela. [Se refiere al instituto Leguizamón, que es colindante con el IPEM Roca]. (Agustín, 23 años)

EXPERIENCIAS PREVIAS RELACIONADAS CON EL ACTO DE ENSEÑAR

La elección del profesorado se construye desde muchas aristas diferentes. Una de las cuestiones que emergieron en las entrevistas con los estudiantes, es que algunos ya tenían algún recorrido o alguna experiencia relacionada con la práctica de transmitir saberes y conocimientos, por la vía de la enseñanza de la música, la catequesis, o el apoyo escolar. En estos casos, que curiosamente se registraron en los varones entrevistados,⁶ muchos ya habían tenido contacto con niños y establecido interacciones con ellos por esta vía.

6 Los estudiantes varones que ingresaron al Profesorado de Educación Primaria en 2010 fueron seis. Tratamos de relevar las perspectivas de todos. La población masculina es una minoría significativa en los profesados de Educación Primaria.

Entrevistadora: Y contáme, ¿cómo fue tu decisión de empezar (el profesorado) en el 2008 y qué pasó ahora en 2010...?

–Julián: Bueno, yo siempre tuve ganas de esto, por lo que me había anotado ahí, y que no había podido; por cuestiones laborales no había podido...

–E: ¿Y en qué año fue que te anotaste?

–J: Y eso fue...

–E: Fue antes del 2005... Tiene que haber sido...

J–: En 2001, creo, 2000, 2001 [...] Y ahí yo me había quedado con ganas...

–E: ¿Y cómo te surge empezar a hacer eso?

–J: No, no sé en este momento...

–E: ¿No te acordás? Hace mucho tiempo, son como diez años para atrás...

–J: Claro, en ese momento, no sé... Pero siempre me gustó el tema de formar niños, o de maniobrar así, interactuar...

–E: ¿Pero venías haciendo alguna experiencia?

–J: No, después sí, cuando empecé en el 2008, sí... En mi barrio había como una agrupación, como una ONG, pero vacía, digamos así, que no tenía ningún aporte político...

–E: Ajá, ¿qué fue primero? ¿Estar participando en la organización, y después viniste a hacer [el profesorado]...?

–J: Y fue medio paralelo, fue medio paralelo, pero a la misma vez yo había agarrado como ganas de aunque sea dar en un colegio, o ir al conservatorio para dar música [...] (Julián, 29 años)

Julián no se quedó sólo con las ganas; avanzó con la experiencia, que él mismo relata en forma humorística, sin tener clara conciencia de las implicancias para el sujeto que ocupó el lugar del discípulo.

–Entrevistadora: Claro, pero por lo que vos decís, creciste entre la música...

–Julián: Y entonces ya sí, todo el tiempo escuchando música, y bien, escuchando de todo un poco; la cuestión es que te sale...

–E: Te sale, sí...

–J: Y después te cuesta hacer lo que él hizo [se refiere a su padre]. Igual, ya es que estás acostumbrado tanto a hacerlo de una forma, y en un momento pensé en empezar a hacer algo en una academia o en algún lado. Me había averiguado en la Universidad Nacional que es, digamos... que son un montón de años. Y qué sé yo, y bueno, dije que no...

–E: ¿No lo consideraste mucho en términos de carrera?

–J: No, no; a mí me gustaba más para poder explicar. Es más, yo di clases de guitarra, daba clases de guitarra gratis, les daba papelitos...

–E: (Risas) Te salía el maestro, ¡no el músico! Era el maestro de guitarra...

–J: No, le daba clases a un niñito, un gordito así, que tenía unos dedos anchos así y cortitos así, y yo le decía: “Vos no sabés las manos de guitarrista que tenés”...

–E: Mi alma...

–J: Y él se pensaba que era... Y me decía: “Mirá, mirá como aprendí...” ¡Y yo no entiendo cómo podía tocar con esos dedos! (Risas)...

–E: Vos decías que era una proeza admirable lo que estaba consiguiendo [...] Fijate lo importante de la palabra tuya...

–J: Sí, sí...

–E: Habías asumido el lugar del maestro, pero sin dudas...

–J: Sí, yo le decía: “No sabés qué dedos de músico que tenés”, y él se miraba así, como diciendo, “¡Guauuu!”...

–E: Viste que la profecía autocumplida siempre es al revés, y es que vos sos un burro de miércoles y vas a morir bien burro... Vos le dijiste que tenía los mejores dedos y él lo vivía así...

–J: Claro, era como que lo que yo le vendía, él lo tomaba como un incentivo. Así como para que él... porque por ahí le dolían un poco las manos, o sea él tenía problemas de huesos, entonces yo no sé, le decía que... no sé qué le inventaba...

Sin saber demasiado, sin tener en claro cómo se hacía, aunque sí la intencionalidad y el sentido de lo que hacía, Julián se sitúa, en la interacción que mantiene con este “niñito” (como él lo llama), en el lugar del maestro. No es un lugar sencillo: mirar al otro, tratar de transmitir la confianza sobre la posibilidad de aprendizaje y crecimiento que tiene un sujeto. Implica una decisión, dejar de ser el aprendiz de música, para ubicarse en el lugar de quien tiene algo para transmitir, en el lugar de quien puede acompañar ese proceso.

Ezequiel (24 años) es estudiante de Geología en la Universidad Nacional de Córdoba, y también tiene algún recorrido previo, en particular relacionado con el apoyo escolar, que realizó como parte de su intervención en un programa de voluntariado.

–Ezequiel: Yo estoy haciendo una carrera en la Facultad de Ciencias Exactas, estoy en cuarto año de Geología, y en realidad, el magisterio surge hace varios años, casi cinco años. Estoy en un voluntariado, hay varias temáticas y áreas: salud, educación, trabajo; yo siempre me aboqué a la educación de adultos, en un parque llamado Sarmiento, para el lado de Jesús María. El voluntariado pertenece a la Universidad Católica, y bueno... tantos años de trabajar ahí, casi cinco años.

–Entrevistadora: ¿Qué laburo estuviste haciendo, qué les enseñas?

–Ez: Estamos toda la jornada, una vez por mes; por los recursos y las distancias largas. La movilidad la paga la universidad, hacemos proyectos a largo plazo. Apoyo a la niñez, tratar con pediatras, odontólogos y oftalmólogos, y apoyo a las materias básicas. Lamentablemente, no contamos con el apoyo de las maestras, no podemos sumar esfuerzos. El grupo anterior de trabajo chocaba mucho con la maestra, ; entonces, también lamentablemente nosotros.

–E: ¿Cuántos son ustedes, los que trabajan más lo vinculado a lo educativo?

–Ez.: Nosotros somos dos. Bueno, esto es lo que despertó que me guste, sobre todo el trabajo de mi vieja.

Gastón (23 años) y Agustín (23 años) son dos estudiantes que plantearon su elección del magisterio a partir de una experiencia previa, que les surgió a partir de su participación en un grupo religioso, como catequistas:

–Gastón: Estoy yendo a un grupo de catequistas los sábados, cuando puedo voy a un grupo de fe que se llama Movimiento de la Palabra; estoy todo el sábado en eso, soy catequista, y bueno, en este grupo también estudio, me gusta y me cuesta.

–Entrevistadora: ¿Has tenido experiencia de trabajar en catequesis, o estás yendo al grupo para aprender?

- G: Te explico un poco cómo es el grupo es de fe. A uno le va creciendo la fe; tengo mis coordinadores o los pastores que le decimos, van viendo cómo va creciendo la fe. Los días de la semana nos juntamos a compartir, hacemos anuncios o charlas de tales temas, vamos creciendo en fe, no tanto en escribir, sino más bien personalmente, o espiritualmente. Y bueno, este grupo brinda cursos en PCC: Procesos Comunitarios de Confirmación, que no es una confirmación tradicional.
- E: ¿Está dentro de lo que sería la Iglesia católica, o es otro grupo?
- G: Sí, somos católicos.
- E: ¿Y de qué congregación?
- A: Es el Movimiento de la Palabra de Dios, laico.
- E: ¿Vos también estás acá?
- A: No, no.
- G: Bueno, la catequesis está. Trabajo con niños y jóvenes de 14 a 23 años; tenemos 45 chicos, más o menos, y nosotros somos 9 catequistas. Les transmitimos, nos juntamos y tenemos ciertos pasos para darles eso.
- E: ¿Entonces esta carrera te ha aportado para eso?
- G: Sí, y viceversa. También me ha servido para el día de mañana, cómo pararme, muchas cosas...
- E: Me dijiste recién: “Ahora quiero esto” [...] Desde que están, desde febrero a esta parte, ¿hubo algunos meses en los que dijiste qué hago acá, esto no me gusta?
- G: Yo lo converse y lo discerní con mis coordinadores, y realmente descubrí este llamado, siento que yo estoy llamado a esto.
- E: ¿Vos hablas de esto con el grupo de fe?
- G: Sí, compartimos toda la vida. Un llamado que sentía “a esto”, digamos.
- E: ¿Qué quiere decir “esto”? ¿Qué decís vos de un llamado a esto?
- G: De ser profesor. Estoy llamado a esto el día de mañana, lo discerní, voy a probar con esto, tal vez me equivoque; la vivo con libertad a mi elección.

En el recorrido que ha hecho Gastón, se puede observar cómo le surge la inquietud de estudiar el profesorado. Lo explica a través de su práctica religiosa y pertenencia a lo que denomina “un grupo de fe”. Es interesante observar cómo este estudiante habla de la “vocación” como un “llamado a ser profesor”. Para él, este grupo, donde hay otros jóvenes y también coordinadores, le ha brindado un entorno donde “discernir” esta elección. Otro de los estudiantes varones también plantea su elección vocacional en una situación similar:

- Entrevistadora: Bueno, Agustín, contáme vos un poquito de acuerdo a lo que él contó. ¿Por qué estás acá?
- Agustín: Yo desde chico tuve esta perspectiva, y siempre desde toda la primaria y la secundaria. Lo hablé con los profes, los acompañaba, miraba las tareas que hacían; quería ayudar a mis compañeros y no me dejaban. Siempre me gustó, y desde chico estoy trabajando en diferentes lugares, haciendo apoyo escolar, con mis vecinos o compañeros que no sabían, siempre tuve contacto. Cuando empecé a acompañar estaba en quinto grado. Desde que estaba en el jardín me gustaba transmitirle al otro todo lo que yo sabía, porque sí me lo guardaba para mí, no tenía sentido, y yo sentía este llamado.
- E: [...] Por eso, durante la secundaria estuve trabajando en varias organizaciones y en casa de forma particular, no les cobraba, lo hacía porque me gusta. Por ahí los padres me daban una colaboración, y no me parece, porque siento que es lo que Dios me pide, es el primer llamado que me acuerdo de mi vida desde niño, es el servicio.

–R: Contáme un poquito del grupo de fe.

–A: Yo desde chiquito voy a la iglesia, a la capilla.

–R: ¿Estas actividades de apoyo ¿las has hecho vinculadas a la iglesia?

–A: No, no, es solamente catequesis. Cuando estaba ahí la ayudaba a la maestra. Cuando terminé, a los 12 años, quería formar, y la coordinadora no me dejaba, porque era muy chico. Y a los 15 años hablo con el padre [sacerdote] y me deja trabajar con los jóvenes. Fui a los grupos de jóvenes y después fui a los servicios y guarderías de niños. El grupo de jóvenes no me gustaba y lo dejé. Eso fue más o menos en el 2002. Después empecé con el apoyo escolar en otra asociación cerca de mi casa, yo tenía como 16 años. A mitad de año se va la maestra titular que estudiaba medicina y me quedo a cargo, todos los días cuatro horas, y tenía como veinticinco niños de la primaria y de la secundaria. Y bueno, siempre me gustó esa tarea; entonces, estuve con los scout porque me echan de la parroquia, de la actividad, y me voy a este grupo. Trabajé con los valores, es lo que me gusta transmitir, y para lo que sirven estos grupos. Es lo que manda en mi vida: los valores, a través de las acciones. (Agustín, 23 años)

Aquí vuelve a aparecer este argumento del trabajo con el otro, para sostener la elección del profesorado. Aparece una idea fuerte asociada a la transmisión de valores, a la idea de servicio religioso. François Dubet (2008) plantea que la escuela surgió ligada a la Iglesia, con la finalidad de crear un tipo particular de sujeto: un creyente, un hombre guiado por la fe. El autor menciona que de esta forma la Iglesia inventó un dispositivo simbólico, al que él denomina “un programa institucional”, que cada vez se ha ido distanciando más de sus marcos referenciales iniciales. Sin embargo, dentro de este programa, se considera que hay una serie de valores que son sagrados, como fuera del mundo, situados por encima de la sociedad. Uno de los valores principales refiere a la virtud central de los maestros: su vocación. Se espera del maestro de escuela y del profesor, así como del sacerdote, que adopten los valores institucionales y se sacrifiquen por ellos, transformándose en modelos o ejemplos de vida. En la relación que se establece con el otro está la idea de enseñar, cuidar o ayudar para liberarlo y convertirlo en igual. Desde Bourdieu (1991)⁷, podríamos cuestionar esta idea de “vocación” como un llamado interior, aunque en estos casos aparece el “grupo de fe”, como un espacio en el que se sostiene esta elección. Para este autor, “uno se hace a eso por lo que es hecho”, los sujetos tienden a moverse desde sus *habitus* en espacios sociales que resultan familiares, que son conocidos, porque se han socializado en ellos. El *habitus* es una estructura mental, estructura estructurante, que se ha configurado por las condiciones objetivas de las clases sociales a las que pertenecen los sujetos. Son disposiciones adquiridas desde una posición de clase, mediante las cuales los sujetos se mueven en un campo social. El *habitus*, entendido como un principio organizador de la experiencia social, es la forma por la cual los grupos sociales resuelven sus condiciones de existencia. Desde estas conceptualizaciones, el estudiante hace una elección de la carrera que no es de carácter racional; no pone en juego intencionalidad y cálculo, aunque desde la mirada de los jóvenes esto resulte así. Para ellos, el objeto es externo al sujeto, y el sujeto social puede apropiarse de él como mejor le convenga.⁸ Bourdieu, sin embargo, considera la práctica social como regida por una lógica que no es la racional. En todo caso, hablamos de una “racionalidad” muy particular. Que los actores se muevan con algunas

7 Ésta es la idea que sostiene la teoría de la “elección racional”. Podemos citar a los textos *Juicios salomónicos* (1996) y *Tuercas y tornillos* (1991) de Jon Elster como referencia.

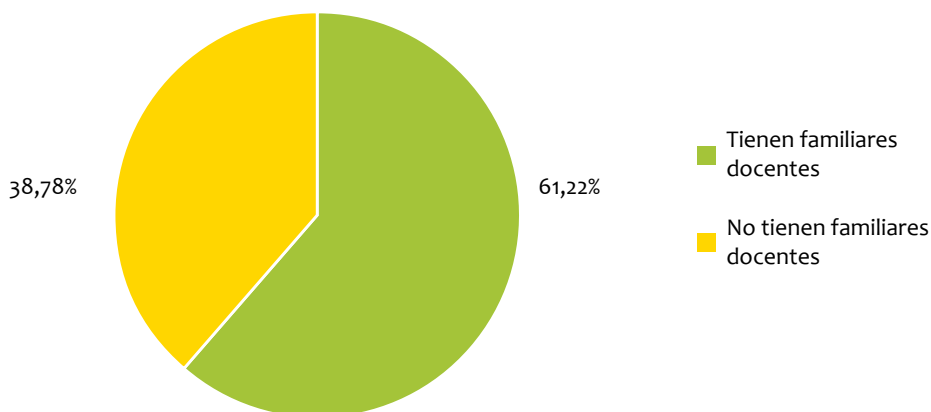
8 Ésta es la idea que sostiene la teoría de la “elección racional”. Podemos citar los textos *Juicios salomónicos* (1996) y *Tuercas y tornillos* (1991) de Jon Elster como referencia.

claridades en relación con sus objetivos en la vida, sus proyectos, no implica que sean conscientes de las condiciones objetivas que enmarcan estas elecciones que realizan. Hay ciertas trayectorias sociales y estudiantiles que se van desplegando y construyendo en el tiempo. Si tomamos como referencia esto, tenemos que considerar que las elecciones que los jóvenes realizan están atravesadas y se forjan dentro de estas trayectorias: no son elecciones coyunturales. Hay un proceso de construcción que las antecede, hay una historia previa que les da su sentido.

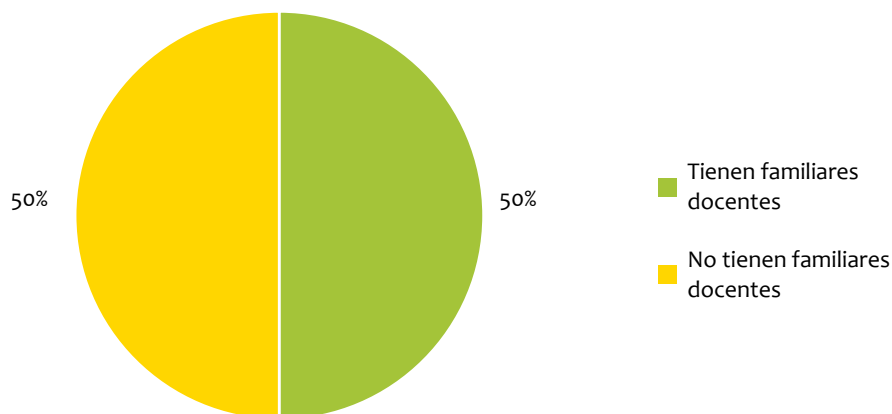
TRAYECTORIAS FAMILIARES Y DOCENCIA

Uno de los temas que abordamos, para continuar con esta línea de análisis, refiere a las trayectorias familiares en relación con la docencia como profesión. Muchos de los ingresantes fueron planteando en las entrevistas que tenían familiares vinculados a la docencia, en los distintos niveles del sistema educativo. Los datos estadísticos también muestran información relevante en torno a esta temática.

Familiares docentes (Educación Primaria)



Familiares docentes (Educación Inicial)



En el caso del profesorado de Educación Inicial, el 50% de las ingresantes responde que tienen familiares docentes, y la otra mitad, que no. En el Profesorado de Educación Primaria, el 39% de los ingresantes no tiene familiares docentes. El 61,22% restante manifiesta que sí. Y particularmente en esta carrera, entre los estudiantes que responden que sí tienen, hay un 16,33% de padres docentes, igual porcentaje de tíos docentes (16,33%), un 8,16% de hermanos que se dedican a la docencia, y un 18,37% de primos docentes. Estos datos nos permiten considerar que las elecciones del magisterio están sostenidas en las historias familiares de los estudiantes, en las que hay allegados próximos que ya son docentes. Los mismos estudiantes, al ser entrevistados, manifestaron que cuando llegó el momento de decidirse por el cursado de esta carrera, lo consultaron con estos familiares. En algunos casos, estas opiniones fueron favorables a la elección; en otros, no.

–Milena: Yo en realidad tengo a mi mamá, que es maestra, ; siempre me gustó lo que es el magisterio. Cuando iba a la primaria había maestros que hacían cursos, y nosotros estábamos en sexto grado y nos mandaban a hacerles las actividades a los alumnos de primero y segundo grado; iba al Ricardo Rojas, y siempre me gustó. Cuando terminé el secundario mi mamá no quería que siga esa carrera. Ese año lo dejé porque ella no quería que siguiera esto; empecé a trabajar y a buscar otras carreras. Pensé en Recursos Humanos, Analista en Sistemas; en todas iba y me anotaba pero no rendía nada, ni el ingreso. El año pasado, que trabajaba, en un *call center*, fui y me anoté en diciembre para Recursos Humanos; me dieron el cuadernillo y nunca fui. En marzo vine y me inscribí acá; me encontré con dos compañeros que tendrían que estar en segundo año pero que por problemas de trabajo tuvieron que dejar, y me contaron. Me anoté a escondidas de mi mamá. Pagué y fui y le llevé el cupón de pago a mi mamá, y me dijo que me iba a apoyar.

–Entrevistadora: ¿No le preguntaste por qué no quería que estudies esto?

–M: Dice que no quería que estudie esto, quería que sea otra cosa. Que ella no estaba bien, que la cansaban mucho los chicos; ella es maestra de segundo grado.

–E: ¿Cuántos años hace que ella labura de maestra?

–M: M.: Hace veinte años. Dice que está cansada. Pero yo quiero estudiar esto. También le dije que me había arrepentido de no empezar el año pasado.

–E: ¿Conocías este instituto?

–M: No, en realidad me enteré por un compañero. Yo lo iba a hacer en el Carbó, pero después me dijeron que éste era mejor, por referencias de compañeras de mi mamá. Me dijeron que era un buen instituto.

(Milena, 19 años)

Es curioso cómo se presenta la elección en el relato de Milena. Manifiesta haberse inscripto en la carrera “a escondidas” de su mamá, que es maestra. Pero después de veinte años de ejercicio de la profesión, parece estar cansada de las tareas docentes.

–Entrevistadora: ¿Cómo te decidiste a comenzar el magisterio?

–Carina: Principalmente porque me gusta. Me había anotado en la Facultad de Lenguas, para el Profesorado de Inglés, porque me encanta, y después me di cuenta que no era lo que quería enseñar. Me anoté en diciembre, y después dije, en febrero, “No, me anoto para maestra”.

–E: ¿De dónde viene esta elección?

- C: Y de parte de mi mamá, mi mamá estuvo once años en un colegio como secretaria, y yo iba y veía a las maestras.
- E: ¿Y tu mami nunca estudió magisterio?
- C: No, no, debe una materia del secundario. Es caligrafía, y no la dan más. Y a ella le encantaría estudiar esto.
- E: ¿Qué edad tiene tu mami?
- C: 46 años.
- E: ¿Y quiso estudiar?
- C: Sí, en el 2001, quiso empezar Abogacía y quedó embarazada.
- E: Cuando hablaste en tu casa de tu elección, ¿qué te dijeron?
- C: Me apoyaron. Mis dos hermanos dejaron el magisterio en el Carbó. Encontraron un trabajo que ganaban bien y lo dejaron. Uno tiene 26, y la otra, 24 años. Y ahora se arrepienten. Una dejó en segundo y tiene una hija.
(Carina, 20 años)

En el caso de Carina, la mamá no puede seguir estudiando en el nivel superior porque le quedó pendiente rendir una materia en la escuela secundaria para egresar de ese nivel. Sin embargo, ella relaciona su elección del magisterio con su madre, quien estuvo trabajando once años en un colegio como secretaria.

- Entrevistadora: ¿Tu mamá es maestra?
- Ezequiel: Sí, se jubiló como inspectora. Y sus tres últimos años estuvo en la educación rural, y es lo que pienso para mi futuro.
- E: ¿Estuviste viviendo en esa zona?
- Ez.: No, no, acompañaba a mi vieja.
- E: ¿Y en Geología cómo estás? Estás en cuarto año. ¿Estás al día con las materias?
- Ez: Y, tengo la mitad de tercero y las que curso de cuarto.
- E: ¿Y cómo vinieron estas dos elecciones: geología y magisterio?
- Ez: Porque en realidad del secundario, pero digamos que el mejor profesor que tuve fue de geografía, increíble cómo te abría la cabeza.
- E: Pero, ¿por qué no geografía?
- Ez: Porque en ese momento no estaba, tiene tres años [se refiere a la carrera]. No estaba, de todos modos me interesó más la geología, la parte histórica de la geografía.
(Ezequiel, 24 años)
- Lorena: Primero había elegido otra [carrera] que era fotografía, pero no [...] pero no me gustó...
- Entrevistadora: ¿Pero hiciste algo? ¿Empezaste?
- L: Sí, empecé... Empecé pero dejé a los dos meses más o menos...
- E: ¿Y con tu familia eso estuvo bien? Porque a veces dejar una carrera viste que tenés que hablar con tus viejos...
- L: No, pero sí, me entendieron, yo pensaba que se iba a armar la bronca, pero no, me entendieron... Y bueno, maestra sí, siempre me gustó.
- E: ¿Jugabas a la maestra?
- L: Sí, cuando era chica...

–E: Porque viste, las mujeres juegan cuando son chicas, como dice Patricia, era lo que las madres, las tías y las abuelas hacían, entonces de metidas por ahí les querías corregir...

–P: (No, ¡pero actualmente todas esas maestras me dicen que cómo voy a seguir maestra!)
(Patricia, 21 años)

–L: No, mi mamá está chocha que yo estudie esto...

–E: Sí, yo la conozco a tu mamá, es directora.

–L: Sí, es directora de secundaria...

–E: Claro, imagínate que tienen un compromiso fuerte con la profesión, estas madres...

–L: Bueno, entonces me decidí, al principio quería inicial pero no, después no, como que tan chiquitos no. No, preferiría que ya vengan más “armaditos” (risas) [...] Y no, ahora durante el año me ha ido bien [...] ...

(Lorena, 19 años)

Lorena y Ezequiel comentan que sus mamás están vinculadas a la docencia, una es maestra, la otra profesora. Pero una se ha jubilado como inspectora, y la otra se ha hecho cargo recientemente de la dirección de una escuela pública de nivel medio. Además de la profesión docente, se desempeñan en otras funciones, dentro del sistema educativo, relacionadas con la gestión escolar y la coordinación de políticas educativas.

–Entrevistadora: Contáme un poquito cómo es que se planteó la elección de la carrera...

–Patricia: Bueno, yo tengo mi familia, que son todos maestros, no sé en qué momento la elegí, yo siempre en el secundario dije que quería ser maestra.

–E: ¿Quién de tu familia es maestro?

–P: Mi abuela, mi mamá, tres tías mías...

–E: Son todas mujeres... ¿Maestras de primaria?

–P: Sí, primaria.

–E: ¿Tu madre trabaja aún?

–P: Trabaja en una [no se entiende qué dice]... mi mamá, a la tarde da clases particulares. Está todo el día con chicos...

–E: Claro, pero no está dando clases en este momento.

–P: Claro, digamos en una escuela no, es particular. Y no sé, yo siempre me metía, miraba y me gustaba. Y cuando era chiquita también le decía a mi mamá que iba a ser maestra; ¿por qué?, No sé. Y bueno, cuando empecé tenía miedo que realmente no me gustara, pero la verdad es que estoy bastante parada con los textos, con las cosas que estoy estudiando, con las cosas que leo...

–E: ¿Consideraste otra carrera? ¿Vos cuánto hace que has egresado (del secundario)? ¿Hace tres años, dos años más o menos?

–P: Sí, más o menos, porque me quedaron materias y las saqué el año pasado...

–E: ¿Y consideraste hacer otra carrera? ¿Estuviste haciendo otra cosa? ¿Laburando?

–P: No, porque justo terminé el secundario y la tuve a mi hija, así que estuve con ella.

(Patricia, 21 años)

En el caso de Patricia, podríamos hablar de un “linaje” de mujeres maestras: la abuela, la madre y tres tías. La estudiante cuenta cómo ella, desde chiquita, decía que iba a ser maestra, sin

saber por qué. Bourdieu (1991)⁹ nos aporta el concepto de trayectoria social, para comprender el proceso de elección de un estudiante, que no se remite exclusivamente al inicio del magisterio, sino que está relacionado con la configuración de estrategias familiares para garantizar su reproducción y reposicionamiento en el espacio social. De esta forma, los individuos y sus familias, en forma intencional o prerreflexiva, tienden a conservar o aumentar el capital adquirido (económico, cultural, social y simbólico) a través de las opciones educativas, puntualmente para el caso que estamos analizando. La educación es entonces una vía estratégica de reproducción y reconversión del capital familiar. Es interesante cómo en muchas historias, las estudiantes manifiestan que jugaban desde chicas a ser maestras, que ya desde niñas les gustaba ser maestras. El juego aquí es una instancia de socialización mediante la cual van tomando forma ciertas disposiciones de los sujetos.

PROBLEMÁTICAS DE GÉNERO EN EL PROFESORADO

Como ya se planteó oportunamente, la mayoría de ingresantes a primer año en 2010 eran estudiantes mujeres. Si bien el porcentaje de las estudiantes que viven con su propia familia es del 26,53%, para el caso del Profesorado de Educación Primaria, es significativo. Y aquí vamos a exponer algunas cuestiones que fueron relevadas de las entrevistas abiertas que hicimos con el grupo observado. Nos parece importante exponer los puntos de vista de algunas estudiantes que al iniciar el cursado del profesorado tenían hijos y vivían con sus respectivas familias. Esto les implicaría una serie de negociaciones con sus parejas (esposos o concubinos) e hijos, de las que fueron informando en sus relatos. De esta forma, se nos planteó pensar y considerar la elección desde la perspectiva de género. No es casual que la mayoría de los estudiantes sean mujeres; esto marca una tendencia, una asociación de roles, que se relacionan con los roles o las expectativas que sobre la mujer construyen los estereotipos sociales o culturales. Uno de los rasgos que en Argentina caracterizó a la docencia fue su fuerte impronta femenina (Birgin y Dussel, 2000). Nació asociada a un imaginario social de fines del siglo XIX, según el cual a la mujer le correspondían las tareas relacionadas con el ideal de la maternidad, la familia y las actividades del hogar, como vía de la realización personal. El Estado promovió que las actividades vinculadas a la educación de los niños estuvieran a cargo de mujeres, con la idea de dar cierta continuidad entre la función maternal y la función docente. Estos “ideales”, que hoy podríamos poner en cuestión –si nos posicionamos en considerar la docencia como una profesión entre tantas–, sin embargo, representaron para muchas mujeres de esta época la oportunidad de acceso a una educación más prolongada, y una salida laboral al espacio público. Esto último, si bien fue una posibilidad de transformación para las mujeres, no dejó de ser un proyecto moderno contradictorio; pudieron acceder a mayor nivel de estudios, pero se insertaron en espacios laborales de autonomía restringida. La idea de la madre educadora por vocación (Morgade, 2008) se constituyó en un fuerte nudo de sentido social e institucional, que contó con muchas adherentes al elegir la docencia como profesión. Esto particularmente lo observamos en relación con la docencia en los niveles Inicial y Primario, donde precisamente

9 Bourdieu, P. (1991) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus ediciones. España.

se plantea la relación entre mujeres e infancias. Se plantea entonces la función de “educar” a los niños, atravesada por una fuerte vinculación con el “cuidado del otro”, la contención y el afecto. La posibilidad de gestar y parir los hijos se convirtió en la necesidad de cuidarlos; por ello, devinieron en las cuidadoras y educadoras de la primera infancia. No se trata sólo de la transmisión del conocimiento. “Devenir docente” no equivale a serlo. Morgade marca esta distinción entre “ser” o “devenir” docente, para referirse a la identidad docente como un proceso que es inestable, ya que está en permanente construcción. Implicará aprender todos los gajes del oficio, mediante la transmisión de una práctica y una experiencia que se irá conformando en el día a día. Este origen de la docencia como profesión, ceñido a los sentidos de género que construyó una modernidad homogeneizadora, ha dejado marcas duraderas. Podemos rastrear algunos de ellos en los relatos de nuestras ingresantes. En estas historias aparece la clara negociación con los hombres con quienes conviven, respecto de las responsabilidades sobre el cuidado de los hijos y las tareas domésticas. El estudio es para ellas una vía de la realización personal. En esos términos, encaran la elección de ser maestras como una manera no sólo de mejorar las condiciones objetivas y económicas de sus grupos familiares, sino, sobre todo, como una forma de crecimiento personal, individual.

“EMPECÉ A PENSAR EN EL FUTURO”

Conversamos con Vanesa (27 años) apenas comenzamos a realizar las observaciones en el grupo seleccionado para hacer los indagaciones cualitativos. Había realizado estudios anteriormente en la Universidad Tecnológica Nacional, sin concluirlos; estudió una tecnicatura en Alimentación. Está casada, tiene tres hijos, dos de siete y cuatro años, y un bebé de seis meses. En estas primeras entrevistas, ella se hace esta pregunta: “¿Qué voy a hacer de mi vida cuando mis hijos sean grandes?”. Sin embargo, allí mismo, reflexiona: “Es un poco egoísta, pero es mi prioridad la carrera”. Estaba trabajando en un *call center*, y dejó este trabajo para comenzar a estudiar, con esta reflexión: “Prefiero aguantar criaturas, no grandotes que te tratan mal”. Pero no es sencillo sostener esta decisión que toma; ha vuelto a estudiar después de diez años de no estar en el sistema educativo. Relata que ella comenzó a pensar en el futuro; por eso, decidió iniciar sus estudios en el magisterio. Sin embargo, esta elección, para volverse posible, tiene que acordarse en forma cotidiana con su compañero:

–Entrevistadora: Pero, bueno... , ¿cómo es tu día con tres niños y un marido? ¿Cómo te organizás para leer? Suponete Psicología, pensá que es una materia teórica... .

–Vanesa: Y, bueno, lo que hago es a la tarde; bueno, ahora me siento con los dos, con Alejo y con Alexis; Alejo que está con el tema del nombre y ese proceso, pero bueno, nos sentamos ahí, ellos se sientan con sus cosas, yo con las mías, y la gorda con el andador y ahí [...] Sino, a la noche o a la mañana [...]

–E: ¿Y más o menos qué tiempo le dedicás?

–V: Y, no sé... me reparto.

(Vanesa, 27 años)

Nos preguntamos las implicaciones de esta última frase: “me reparto”. ¿Cómo hace una mujer para emprender un proyecto, como el de estudiar, y sostenerlo con convicción? ¿Cómo se organiza esta familia, para que Vanesa concrete esta decisión? Las responsabilidades de la vida doméstica recaen, en última instancia, sobre ella; recordemos que tiene niños pequeños.

–Entrevistadora: ¿Y cómo la venís negociando a la cosa con tu marido? ¿Se distribuyen tareas ahí o cómo es?

– Vanesa: (Risas) Ya lo voy a correr en cualquier momento... Y con mi marido, no sé...

–E: Él labura, ¿qué parte del día labura?

–V: A la tarde y hasta las doce y media que viene... Y los fines de semana laburaba todo el día, y yo era feliz... (Risas)

–E: Él laburaba y vos podías ponerte al día con tus cosas...

–V: Claro porque ahora me está pasando esto de que tengo ese problema con Alejo de que bueno, entra a la salita de cinco, entonces estoy con que enseño los colores, él va a fonodólogo porque tampoco habla bien, que escribo el nombre, entonces está como en ese proceso, el tema de Alexis que también anda bien en el colegio, el tema es el comportamiento, del estudio no me quejo. Y las cosas, que también demandan que no estoy y es mucha carga, mucha carga, me dan ganas de mandarlos a todos al carajo (risas)... Estoy en una situación en la que no me importan (risas), estoy como cansada [...] Y por ahí viene mi marido y “¿Cómo te fue?” [...] Estamos como en una posición de contarnos, qué nos interesa. Sí, le exijo el tema de la casa; antes era una cosa que si lo quería hacer, lo hacía... *ahora se lo exijo*, : “Me lo hacés porque no te queda otra”.

–E: ¿Qué es lo que no quiere hacer y le exigís así?

–V: No, que lave los platos, que me ayude con la casa, eso sí se lo exijo directamente...

–E: ¿Pero, ¿y él qué hace?

–V: No, él es muy colaborador, últimamente... Bueno y capaz que por todo esto es que me estoy cargando y otras cuestiones, o sea, ya son muchas cosas que llevan... Y bueno, qué sé yo, siempre colaboró, pero por ahí, si se tiene que hacer el tonto, se hace... Entonces ahora le exijo.

–E: ¿Y con el tema de tu decisión, que eso era muy clarito en las primeras entrevistas, él te respaldó?

–V: Sí, siempre, hasta el día de hoy cuando me ve medio así desganada que le digo que ya voy a ir, él me dice que bueno, pero que lo siga. No, en eso sí, nunca que deje ni nada de eso, todo lo contrario. Pero como que también, no sé, *me siento muy cargada* pero con pilas, digamos.

–E: Pero en función de eso, ¿no te entró la duda? Con que estás con esa carga familiar... ¿No te entró la duda de que no era el momento, el tiempo, el dejar algunas materias?

–V: No, no, para nada. O sea, *lo voy a hacer frente a cualquier cosa*, no me interesa dejar...

El relato de esta estudiante, mamá y esposa nos deja entrever las distintas situaciones de tensión familiar que atraviesan su idea de estudiar. Ella le exige a su marido que la ayude con las tareas domésticas; él parece colaborar. Pero todas estas cuestiones son una sumatoria de dificultades a la hora de estudiar y organizar el tiempo. De todas maneras, a Vanesa le fue muy bien en su primer año de magisterio; logró promocionar varias materias que estaba cursando. Sin embargo, esta sensación que ella describe como “muy cargada, pero con pilas” o “estoy como cansada, desganada” es algo real, que aparece en el cuerpo; esto también se presenta en otros relatos. El cansancio, el agobio, son cuestiones que otras estudiantes también mencionan. Aunque no hemos advertido que pongan en jaque la decisión de continuar estudiando.

“NO PUEDO MÁS PORQUE ME LLENO DE COSAS”

Marianela (25 años) tiene un chiquito de un año y ocho meses. También, como Vanesa, ha tenido otras experiencias de estudio previas: estudió una tecnicatura en Comunicación en la Universidad Nacional de Córdoba y una tecnicatura en Fotografía en un instituto público de formación superior. También menciona esta sensación de cansancio. Convergamos que estos testimonios se obtuvieron en agosto de 2010, cuando las alumnas ya estaban a mitad del año de cursado.

–Marianela: Bueno, yo me llamo Marianela... No, bueno, el balance bien, me está yendo bien, en todas las materias me fue bien, igual me pasa lo que le pasa a Vane, que estoy *cansada*, después de julio estoy así como... y aparte no tuve vacaciones porque yo estoy terminando fotografía...

–Entrevistadora: Contáme eso un poquito, la edad y qué estás haciendo, si estás estudiando otra cosa...

–M: Tengo 25. Yo estoy terminando... O sea, terminé el año pasado de cursar Fotografía en el S. [nombre del instituto superior], es una tecnicatura... Tenía que rendir dos materias en julio que eran mucho material fotográfico y teórico también, así que estuve todo julio... Y tuve que hacer también trabajos de acá, así que como que no tuve para descansar, tuve problemas con mi viejo, tengo un hijo, trabajo...

–E: Y porque la vida además... ¿Tenés un hijo?

–M: Tengo un gordo de un año y ocho meses... Pero estoy *cansada también físicamente*, no con esto, me encanta, *no sé cómo voy a llegar a fin de año, reventada*... Porque ahora sí me está costando más que el primer cuatrimestre, de leer... También estudié la tecnicatura de Comunicación Social...

–E: ¿La terminaste a ésa?

–M: Claro, terminé hasta tercero...

–E: ¿Y qué tenés que...?

–M: No, después vas a hacer radio, qué sé yo, canales...

–E: ¿Pero lo tenés terminado a eso?

–M: Claro, pero no tengo ganas de seguir con eso...

–E: ¿Y cómo se te dio para estudiar para maestra?

–M: Mirá, yo tengo mi mamá maestra pero en realidad, qué sé yo, a mí me gusta estar en educación... Yo le contaba la otra vez que yo no sé si me veo en un aula toda mi vida... Sí me interesa la educación... Cómo veo la educación, cómo la ocupan digamos...

En este fragmento menciona su preocupación por hacer múltiples actividades, y sobre su estado físico; teme no llegar bien a fin de año, no quiere llegar “*reventada*”. Le gusta estudiar esta carrera, aunque todavía no se ve trabajando en un aula durante toda su vida; pero expresa que sí le interesa trabajar en educación.

–Marianela: [...] Pasa que yo soy así, este año me pasó lo mismo, llega un punto en el que no puedo más porque me lleno de cosas... Trabajo en un centro cultural que es una cooperativa y trabajar cooperativamente no es ir y cumplir un horario y volver, sino que es mucho más

demandante. Está bueno, es independiente, porque te pueden cubrir; no tenés que responder nada por nadie, pero si vos no hacés, ya le estás cargando cagando a otro, se trata de cumplir.

–Entrevistadora: ¿Y te pagan?

–M: Sí, sí, hace ya ocho años que laburo ahí... Que laburamos, es un grupo de teatro y otra gente, y trabajamos en una casa que dan talleres todas las semanas, y los fines de semana funciona un bar y una sala de teatro los jueves, viernes, sábado y domingos; nos estamos acostando a las cuatro, cinco de la mañana... Entonces yo a los fines de semana tampoco los tengo tan libres, pero por suerte yo sí tengo mucho apoyo de mi pareja, con el gordo.

Explica todas estas situaciones de sobrecarga de actividades, porque ella “es así”, se llena de cosas. Además de organizarse con su bebé, para el que cuenta con mucho apoyo de su pareja, ella también tiene que coordinar horarios en su trabajo. Aunque le gusta esta instancia de trabajo cooperativo, pero considera que es muy demandante. Como Vanesa, a esta estudiante le fue muy bien con el cursado de las materias de primer año, a pesar del cansancio físico, la sobrecarga de tareas y las responsabilidades familiares.

–Marianela: En realidad no tengo un porqué definido de la docencia. Mi mamá es maestra, y de chica le decía que jamás iba a ser maestra, no me gustaba. Estudié otras carreras anteriormente, y no sé *si al ser madre... me empezaron a preocupar temas educativos* que yo veo, que no están buenos. Y bueno, y finalmente, me decidí a ver, qué onda, digamos. Y me encantó. En este transcurso del año, me encantó la carrera. No sé si quiero estar frente a un aula, no sé si me veo todavía en eso. Pero estoy convencida de lo que estoy haciendo, de lo que estoy estudiando, desde dónde yo puedo aportar a todo esto que... me generó probar.

En este testimonio aparece una preocupación que surge desde su nuevo rol en la vida, el de mamá. Marianela dice que al ser madre, le empezaron a preocupar temas educativos, porque considera que no están buenos. Y es desde allí que se anima a “probar” cómo es esto de ser maestra.

“ME ANIMÉ A DECIRLE A MI MARIDO QUE ME MANTENGA”

Marta (32 años) proviene de un hogar donde hay médicos y docentes. Cursó hasta cuarto año de la carrera de Medicina, pero decidió dejar de estudiar. Ha formado familia, está casada y tiene dos niños. Hizo trayectos de formación anterior en educación a distancia, que no concluyó. Estudiar magisterio involucra a la familia, no es sólo una decisión de carácter personal.

–Marta: La docencia siempre estuvo presente, desde mi infancia. Vengo de familia en la que son docentes, también médicos. Siempre me gustó, siempre estuve involucrada. Me recibí en un bachiller docente. Fue pasando la vida, me casé, tuve dos hijos. Y siempre quedó pendiente la búsqueda de con qué carreras yo me sentía cómoda, qué me gustaría ser, como dicen los chicos. Y con la docencia... me identifico mucho a lo que dice Marianela, no sé si me veo frente a un curso

todavía... con niñitos adelante mío. Pero me animé a empezar este año, a dejar de trabajar, a decirle a mi marido que me mantenga. Lo cual provocó seguramente muchos conflictos. Pero no estoy arrepentida. Me siento muy feliz con la decisión que tomé, me encanta la carrera. Superó mis expectativas, y me voy sintiendo completa. Voy sintiendo que eso que tanto estaba buscando, que esos baches que yo sentía, se van llenando. Y eso me pone muy feliz.

Esta situación de estudiar y cursar una nueva carrera, la condiciona de alguna manera, en relación con el tiempo y las responsabilidades abocadas a este proyecto; por lo que debe negociar con su marido la organización de la vida doméstica.

–Marta: Yo, en mi caso, como era el primer año acá, decidí dejar de trabajar, porque pensé que no iba a poder con todo. Mi marido, desde que nacieron los chicos, siempre fuimos muy compañeros. Para criar los chicos, nunca se desentendió de... la cosa de bebés. Esos papás... yo no sé si son los papás de ahora. Son papás que cambian pañales, son papás que lavan la ropa, son papás que están al lado, a *full*, en todas las tareas de la casa. Es desgastante ir al *súpersuper* [(mercado)]. Ir al *súper super* es desgastante! Volvemos peleados (risas). Los chicos... cuando están en la escuela, tengo un ratito para estudiar. Pero no es solamente estudiar. Hay que hacerse cargo de un montón de otras cosas. Y venir. Y el cursado es todos los días, y son muchas horas. Y llegar, y hacerte cargo de otras... de muchas otras... muchas, muchas cosas (sonríe). SiSí; , te queda poco tiempo. Terminás a fin de año exhausta. El comentario, entre muchas de las mamás, es: dormí tres horas, no comí, no doy más. Se empiezan a aflorar también... conflictos de todo tipo (sonríe)... conyugales, de pareja.

Estudiar magisterio le implica dejar cierta independencia económica que había conseguido, ya que deja de trabajar para dar prioridad a sus estudios y a la vida familiar. Es recurrente en su testimonio, como en el de otras estudiantes; esta permanente mención que hacen del cansancio, del tiempo que les consumen las tareas del hogar y del profesorado, de las cargas familiares. Pocas horas de sueño, muchas responsabilidades, conflictos conyugales y de todo tipo. El proyecto de “ser docente” en el horizonte sigue siendo, a pesar de los costos, mejor que la alienante tarea de ser el “ángel del hogar”.

CONCLUSIONES

En este trabajo intentamos analizar algunos aspectos que atañen a la problemática del ingreso al profesorado en un instituto de formación docente de la provincia de Córdoba. Nos propusimos como objetivo central documentar el proceso que realizan los ingresantes al magisterio, cuando inician sus estudios. Tomamos conocimiento de perspectivas y puntos de vista diferentes que construyen los estudiantes en este particular momento en que ingresan al campo de la formación docente. Analizamos el ingreso al magisterio en relación con la elección de la carrera. Nuestra conjetura central respecto a esta cuestión, se centró en plantear que esta elección no estaba definida al iniciar los estudios superiores. Los jóvenes no realizan esta

elección en forma completamente racional, sino que se trata de un proceso de construcción, que se da en el marco de alguna incertidumbre. Ellos argumentan una serie de explicaciones, muy obvias y transparentes, en torno a esta elección que han realizado, pero cuando examinamos y analizamos las prácticas estudiantiles que pudimos documentar, vemos que no están acabadas, ni cerradas, al finalizar incluso el cursado del primer año. Al respecto, pudimos ver que muchos de los estudiantes entrevistados ya tenían alguna experiencia de formación superior previa, que habían realizado en la universidad pública o en instituciones de nivel superior. Esto nos permitió conocer que para muchos de ellos, el profesorado era una opción de segundo orden, que se les había planteado como una alternativa ante los estudios anteriores. En algunos casos, estos estudios habían sido concluidos; en otros, abandonados. Los ingresantes relataban cómo la docencia había surgido entonces como un proyecto profesional alternativo. En un número significativo de casos, las elecciones del magisterio estaban sostenidas en las historias familiares de los estudiantes. Muchos de los ingresantes relataban que tenían familiares docentes. Al decidirse por el cursado de esta carrera, consultaron con estos familiares de qué se trataba el oficio. En algunos casos, lo que manifestaron los familiares aportó elementos para fortalecer la elección; en otros casos, no. Dos estudiantes comentaron que no querían ser maestras, precisamente por conocer las implicancias de esta profesión, mediante sus madres. El concepto de trayectoria social nos permitió comprender el proceso de elección que realizaban estos estudiantes. Para nosotros, este proceso no remitía exclusivamente al inicio del magisterio, sino también a la configuración de una serie de estrategias familiares, para garantizar su reproducción y posicionamiento en el espacio social. Una alta proporción de ingresantes en el año 2010 (más del 50%) ya tenían alguna experiencia previa en el cursado de estudios superiores, de carácter universitario o no. Observamos una importante heterogeneidad en la población estudiantil, en relación con su edad, sus intereses, sus situaciones familiares, sus cuestiones laborales. Estas experiencias no sólo remitían a estudios cursados con anterioridad. Analizamos que la elección del profesorado se fundaba en distintas cuestiones. Algunos ya tenían algún recorrido vinculado a la transmisión de saberes y conocimientos. La habían realizado enseñando música, catequesis, o en apoyo escolar. Estos casos se presentaron curiosamente en tres de los varones entrevistados, aunque las estudiantes también nos relataron situaciones parecidas. Esto fue analizado teóricamente desde la idea del “trabajo con el otro”, para sostener la elección del profesorado. Desde aquí se plantea una idea fuerte asociada a la transmisión de valores, y a la idea de servicio religioso. Consideramos así el origen de la escuela como institución, que surgió ligada a la Iglesia, con la finalidad de crear un tipo particular de sujeto: un creyente, un hombre guiado por la fe. Desde Dubet, consideramos la existencia de un dispositivo simbólico, inventado por la Iglesia, que el autor denomina “un programa institucional”, para tales fines. Desde aquí, habría una serie de valores sagrados, uno de los cuales sería la “vocación” del maestro, como una de sus virtudes centrales. Así, el maestro de escuela, el profesor (como el sacerdote), se transformarían en modelos o ejemplos de vida. En la relación que se establece con el otro está la idea de enseñar, cuidar o ayudar para liberarlo y convertirlo en igual. Sin embargo, nosotros cuestionamos esta idea de “vocación” como un llamado interior, y consideramos que esta elección está moldeada desde los *habitus* sociales de los agentes, tomando forma a partir de ciertas condiciones objetivas de las clases sociales a las que pertenecen los estudiantes. Analizamos y comprendemos estas elecciones

desde el concepto bourdeano de trayectorias sociales y estudiantiles, que se van desplegando y construyendo en el tiempo; no son, por lo tanto, elecciones coyunturales o circunstanciales que suceden en un momento particular de la historia de un sujeto. Y para comprender este proceso de construcción, es relevante deconstruir la historia previa que les da su sentido. En 2010, como en años anteriores, la mayoría de las ingresantes a primer año eran estudiantes mujeres. También relevamos un porcentaje significativo de estudiantes que trabajaban o tenían familia a cargo. Por lo tanto, nos pareció oportuno presentar los puntos de vista de aquellas mujeres que al inicio de los estudios en el profesorado tenían hijos y vivían con sus esposos o concubinos. Si bien no lo habíamos planteado originalmente como uno de nuestros interrogantes, la perspectiva de género se nos fue presentando a medida que avanzamos en nuestros análisis. Dada la visibilidad que cobró el dato empírico en relación con la matrícula mayoritariamente femenina, comenzamos a considerar que no se trataba de casualidades, sino de tendencias sociales ancladas en roles, expectativas o estereotipos construidos culturalmente sobre la mujer. Vimos así que en nuestro país la docencia estuvo caracterizada por estas cuestiones que vinculaban el rol docente a la figura de la madre. Hacia fines del siglo XIX, a la mujer le correspondía asumir tareas relacionadas con la maternidad, la familia y el hogar, como el ideal de la felicidad y la realización personal. El Estado colaboró con estos sentidos, promoviendo que las actividades vinculadas a la educación de los niños estuvieran a cargo de las mujeres, con la idea de dar cierta continuidad entre la función maternal y la función docente. La idea de la madre “educadora por vocación” fue un sentido social muy consistente, que contó con muchas adeptas. Esto, en particular, lo observamos en relación con la docencia en los niveles Inicial y Primario, donde precisamente se plantea la relación casi “natural” entre la mujer y la infancia. Esta relación, justamente, asoció la cuestión de parir los hijos con la de cuidarlos, estableciendo un enfoque biológico, incluso, hasta de la maternidad. La función de “educar” a los niños, se muestra fuertemente connotada por el “cuidado del otro”, la contención y el afecto. Por ello, las mujeres devinieron en las principales cuidadoras y educadoras de la primera infancia. Si bien en la actualidad podríamos discutir con estos “ideales”, por su carácter contradictorio y estereotipador, para las mujeres de aquel momento histórico significaron la oportunidad de mayor escolaridad y una salida laboral a un espacio público de autonomía restringida, ante la casi exclusiva tarea de resguardar la economía doméstica y la vida afectiva del hogar. A un siglo de distancia, la docencia hoy sigue siendo una alternativa profesional para muchas mujeres en Argentina. Tal vez haya que profundizar en los sentidos actuales, teniendo en consideración otros aspectos del contexto histórico, como la posibilidad de una inserción laboral relativamente rápida y compatible con las funciones del hogar. En los testimonios de nuestras informantes aparecían bien delineadas estrategias de negociación con sus parejas, a la hora de la división de tareas en el hogar y las responsabilidades en torno al cuidado de los hijos. Para muchas de ellas, estudiar en el profesorado era una vía y oportunidad de realización personal, un sueño, un espacio donde “despejarse”. Así, encaraban la elección de ser maestras, no sólo como una manera de mejorar las condiciones objetivas y económicas de sus grupos familiares, sino, sobre todo, como una forma de crecimiento personal, individual. Hasta aquí, éstas son algunas de las facetas analizadas sobre la problemática del ingreso. Dada la complejidad del tema, consideramos que apenas si nos hemos adentrado en algunos aspectos significativos relacionados con esta temática, que esperamos poder profundizar en investigaciones posteriores.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). Rol y trabajo docente. En: *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Documento de trabajo, Secretaría de Educación.
- Bourdieu, P. (1991a). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (1991b). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus Ediciones, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2008). El declive y las mutaciones de la institución. En Jociles, y Franzé, (comp.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Editorial Trotta, Madrid.
- Elster, J. (1991). *Tuercas y tornillos*. Gedisa.
- Elster, J. (1996). *Juicios salomónicos*. Gedisa.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- García Salord, S. y otros (2000). *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: Ediciones del Centro de Estudios Avanzados (UNC).
- Mercado, R. (1999). Un análisis sobre el ingreso a la universidad como un aporte para pensar la deserción estudiantil. Tesis de maestría en Investigación Educativa. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Morgade, G. (2008). Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. VII Seminario REDESTRADO: Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós Editorial.