

La fragmentación de la formación docente

Su relación con el sistema educativo:
Estudio de caso en partido de Pilar;
provincia de Buenos Aires

Autor:

Charovsky, María Magdalena

Tutor:

Birgin, Alejandra

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas.

Posgrado

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Pedagogías Críticas y
Problemáticas Socioeducativas

TESIS

**La fragmentación
de la formación docente.**

Su relación con el sistema educativo

Estudio de caso en el partido de Pilar,
provincia de Buenos Aires

Tesista: María Magdalena Charovsky

Directora: Alejandra Birgin

Junio de 2013

Índice principal

Agradecimientos	5
Introducción	9
1. Enfoque teórico y antecedentes de investigación	13
1.1. Las trayectorias como prácticas sociales	13
1.2. El territorio no es cualquier escenario	24
1.2.1. Antecedentes en el mismo territorio	30
1.3. La configuración del sistema de formador	35
2. Enfoque teórico–metodológico	43
2.1. Análisis de la información	48
2.1.1. Etapa cuanti-cualitativa	48
2.1.2. Etapa cualitativa	48
3. Análisis	51
3.1. Encuadre general de la región. Pilar en relación a la región	51
3.1.1. La formación de profesores en Pilar: análisis cuanti-cualitativo	57
Interrupción discursiva: percepciones del campo	65
3.2. Las trayectorias de los/as estudiantes	67
3.2.1. Breve presentación de cada entrevistado/a	69
3.2.2. Análisis de cada entrevista	72
3.2.3. Análisis de las tendencias generales	182
Eje 1: las trayectorias escolares, educativas y de formación	185
Eje 2: la relación con el territorio	189
Eje 3: la configuración del sistema formador	195
4. Conclusiones	198
La configuración del sistema formador en un espacio social fragmentado	198
Bibliografía	204
Índice de cuadros	211
Índice de imágenes	212
Anexos	
1. Guía de entrevista a directivos y jefes de área	214

2. Encuesta a estudiantes avanzados de profesorados	216
3. Guía de entrevista a estudiantes avanzados de profesorados	224

Agradecimientos

La escritura de los agradecimientos permite revisar el recorrido realizado hasta llegar a esta instancia, la presentación de la tesis. Hay muchas marcas personales que dan cuenta de la autoría; sin embargo, también es el producto de procesos más amplios, de una época, de un lugar, de la relación con los otros y del paso por las instituciones. En este apartado trataré de agradecer esos aportes que me ayudaron a llegar a este momento.

Mi primer agradecimiento es a mi madre y a mi padre, por la vida, por el ambiente acogedor en el que crecí y por acercarme al mundo de la cultura. Continuando el plano personal, mi inmenso agradecimiento a Marcelo por el apoyo y la ayuda con la edición de la tesis, y a nuestros hijos Uriel, Joaquín y María que tanta paciencia tuvieron en estos años.

Deseo destacar especialmente el papel que ha jugado la Maestría en Pedagogías Críticas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tanto por el posicionamiento que implica la gratuidad del posgrado, como por el modo en que las directoras Flora Hillert y Silvia Llomovate organizaron la propuesta generando las condiciones para que los/as maestrandos/as pudiéramos disponer lo cotidiano y sostener nuestra formación. Mi agradecimiento también a los profesores y compañeros de la maestría: las clases y las discusiones fueron aportes para pensar algunos de los problemas que aquí se presentan.

Agradezco a mi amigo Ramiro Fernández Unsain que me enseñó de modo práctico lo que son las relaciones de reciprocidad. Sin su apoyo ni siquiera me hubiera imaginado realizando esta maestría.

No podría haber llevado adelante esta tesis sin los invaluable aportes de mi directora, Alejandra Birgin. A partir de conversaciones iniciales, me invitó a modificar el tema de investigación que yo había pensado originalmente para articular fuertemente mi experiencia en formación de docentes en la provincia de Buenos Aires con las preguntas del grupo de investigación que estaba en formación y que hoy es el UBACyT que Alejandra dirige y que yo integro. Este grupo UBACyT fue un notable aporte por las discusiones que abrió y por los momentos de acompañamiento que propició frente al trabajo solitario que representa una tesis. Esto posibilitó unas condiciones de producción privilegiadas. También lo fueron la lectura y las devoluciones permanentes de Alejandra, su compromiso y sus aportes que siempre apuntaron a exigir más, a irrumpir, a llevarme a pensar algo nuevo que aún no me hubiera planteado.

Estoy muy agradecida a todos mis compañeros del UBACyT por sus atentas lecturas y señalamientos, por la sugerencia de textos y el apoyo tecnológico, por la contención emocional y los mates compartidos. Ellos son Nadina Poliak y Adriana Fontana -quiénes hoy también transitan el momento particular de elaboración de sus tesis- Pedro Rubens, Laura Sirotzky, Andrea Iglesias y Florencia Rodríguez. A todos ellos gracias.

La participación en el grupo UBACyT nos permitió contactar a investigadores que aportaron a esta tesis con las charlas e ideas compartidas. A ellos, Ramiro Segura, Claudia Jacinto, Ana María Ezcurra, Sandra Carli y Alejandro Vassiliades también les agradezco.

El trabajo de campo de esta investigación fue amplio. Hubiera sido aún más difícil sin el apoyo de los colegas de la región que dispusieron de su tiempo para escucharme, me ofrecieron información y facilitaron mis gestiones. A todos ellos mi agradecimiento: Hilda Di Nardo, Marcelo Jurisich, Alejandra Diaz, Miguel Di Fino, Verónica Martínez, Marta Francesena, Lili Soschinski, Patricia Policastro, Silvio Embón, René Palmieri,

Marcelo Sánchez, Sandra Filipelli, María José Ananía y María Isabel Fernández.

Agradezco a dos investigadores de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Federico Fritzsche y Laura Reboratti por su asesoramiento en temas de geografía y su disposición a atender mis consultas, así como a Silvia Pérez que amablemente hizo la gestión para que pudiera contactarlos.

Agradezco también por el asesoramiento en temas de estadística a Inés Capellacci (quién realizó una clínica en la Jornadas de jóvenes investigadores del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en diciembre de 2012) y a mi compañero del Instituto N° 55, Jorge Román.

Fue muy importante en este trabajo la colaboración de Federico Verly. Agradezco también la atenta mirada y las sugerencias de re-escritura de Graciela Iritano, la lectura y devolución de mi sobrina, Pilar Illarramendi y la orientación para concluir la etapa formal de entrega de la tesis a mi compañera Claudia Loyola.

Finalmente el agradecimiento a mis amigas y colegas Emilce D'Angelo y Virginia Ithurburu por sus lecturas, comentarios y apoyo permanente.

El marco institucional de producción de esta tesis es la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas que se dicta en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. A su vez, se inserta en el proyecto *Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada* que “se propone indagar en el marco de una nueva configuración del sistema educativo; la articulación entre la fragmentación del nivel de educación secundaria y la formación de profesoras/es a través de las trayectorias sociolaborales de los docentes noveles”¹.

Es una tarea difícil dar cuenta en un producto acabado (de eso se trata el informe final de una tesis) de toda la serie de recorridos, caminos, incertezas, contradicciones puestas en juego al realizar un trabajo de este tipo. El proceso de elaboración es arduo y complejo, con avances y retrocesos. Sería ilusorio creer que la escritura sería un espejo de este recorrido, del mismo modo que la realidad que aquí se presenta no es transparente. Intentaré entonces desarrollar el itinerario teórico y práctico realizado, ordenar el material analizado y presentar las ideas y conclusiones a las que arribamos.

Pero ¿cómo llego a esta tesis? Desde hace más de veinte años trabajo en formación y capacitación docente en la zona norte de la provincia de Buenos Aires. Ello ha

¹ Proyecto UBACyT de la Cátedra Formación y Reciclaje Docente que dirige Alejandra Birgin.

permitido que desarrolle un saber sobre esta tarea y sobre las características particulares de la región.

Con esta tesis me propuse volver a mirar lo cotidiano y problematizarlo. A partir de la experiencia profesional me he preguntado qué relación guardan las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado con sus itinerarios escolares anteriores y con sus expectativas de inserción laboral. También de qué modo incide el espacio social en las trayectorias de los/as estudiantes. En el caso particular de este estudio opté por el partido de Pilar por ser un lugar paradigmático debido a las transformaciones que sufrió en las últimas décadas llegando a una conformación socioeconómica, socioespacial y escolar fragmentada. ¿Qué sucede con la formación docente en este espacio social en particular? ¿Cuáles son las trayectorias de los/as estudiantes de profesorado y cómo es la relación entre el sistema formador y el sistema educativo? ¿Cuáles son los espacios por los que circulan, cuáles omiten y por qué? ¿Qué experiencias ofrecen estos espacios? ¿Qué relación puede establecerse entre los espacios sociales, las experiencias de socialización y los trayectos escolares anteriores y actuales? ¿Qué relación guardan con las expectativas futuras en términos laborales? ¿Qué ofrece la formación en relación a todo ello?

El **objeto de estudio** que abordamos son las trayectorias de formación docente que construyen los sujetos en un territorio caracterizado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa. A través del estudio de sus trayectorias (y de sus expectativas de empleo como profesores/as) nos proponemos indagar la relación que guarda el sistema formador con el sistema educativo en su conjunto.

Planteamos como **hipótesis** que las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado estarían condicionadas por la desigualdad geográfica y su relación con el origen social y con la trayectoria escolar. Esto daría lugar a una configuración específica del sistema formador, que con sus omisiones, *reforzaría* las situaciones de desigualdad características de la zona. Quiénes en su trayectoria anterior transitaban por determinado circuito socioeducativo, luego de la formación inicial del profesorado, tenderían a volver al mismo circuito como profesores, conformándose un tejido de circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales.

Los **objetivos generales** de la investigación son construir un saber que logre dar cuenta de:

- La configuración que ha adoptado el sistema formador de docentes en un territorio caracterizado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa.
- La relación que guarda el sistema formador con el sistema educativo en su conjunto, en ese espacio geográfico particular.

De modo **específico** los objetivos son:

- Comprender la relación entre el sistema formador y el sistema educativo a través del estudio de las trayectorias de los docentes en formación.
- Estudiar los recorridos que eligen y los que evitan los estudiantes, en términos de formación y en términos de espacio social.
- Indagar de qué modo incide el espacio social fragmentado en sus trayectorias formativas y en sus expectativas futuras de empleo.

La organización del texto es la siguiente²: en el *capítulo 1* desarrollamos el *enfoque teórico* que a su vez está organizado en tres ejes: las trayectorias, lo territorial y la configuración del sistema formador. En el *primer eje* partimos de pensar las trayectorias como prácticas sociales atendiendo a la tensión entre la subjetividad y el entramado social particular. En el *segundo eje* planteamos que el espacio no es sólo un escenario, sino que este territorio fragmentado socialmente produce formas de ver al mundo y verse a sí mismos en él que son particulares. El *habitus* se incorpora en entramados socio-espaciales. En el *último eje* realizamos un recorrido teórico en torno al problema de la segmentación y fragmentación escolar, pensando y problematizando estas categorías en la formación docente y en su relación con el sistema educativo.

En el *capítulo 2* presentamos el *enfoque teórico-metodológico*. Explicitamos allí las decisiones de índole metodológica que hemos tomado y su imbricación con el *enfoque teórico*. El enfoque de investigación es cualitativo pero incluye una primera

² Hasta este momento el texto estaba escrito en primera persona del singular dando cuenta del carácter personal de las motivaciones que condujeron a esta tesis. Sin embargo, a partir de este momento pasamos a la primera persona del plural. ¿A qué se debe esta decisión? A pesar de que sostenemos la autoría en la producción aquí presentada, reconocemos con esta marca del lenguaje el proceso social que supone la elaboración de una tesis. Detallamos más este punto en los agradecimientos.

etapa cuanti-cualitativa. Detallamos también la forma de abordar el trabajo de campo: el diseño e implementación de instrumentos y la forma de organizar el análisis.

El *capítulo 3* corresponde al *análisis*. Lo hemos organizado en diferentes apartados: en un primer momento realizamos un encuadre general de la región en el que identificamos las particularidades de Pilar y la oferta de educación superior incluyendo la formación de profesores en esta ciudad. Recurrimos a datos estadísticos, entrevistas a directivos y encuestas a estudiantes. En los siguientes apartados nos enfocamos en el nudo de la tesis: el análisis de las trayectorias de los/as estudiantes que organizamos en tres partes: primero realizamos una breve presentación de cada uno/a, luego el análisis de cada entrevista en la que decidimos incluir segmentos extensos que permiten recuperar las visiones, prácticas y representaciones de los/as estudiantes. Finalmente en el último tramo del análisis buscamos las tendencias generales, los aspectos comunes a los diferentes casos recuperando los ejes y dimensiones que habíamos establecido.

En el *capítulo 4* presentamos las *conclusiones* a las que hemos arribado y abrimos nuevos interrogantes.

Finalmente incluimos la *bibliografía* consultada y los *anexos* con los instrumentos diseñados y utilizados.

1- Enfoque teórico y antecedentes de investigación

En este capítulo presentamos los referentes teóricos que orientan este trabajo. Para estudiar las trayectorias de formación docente y las expectativas de empleo futuro en un territorio fragmentado organizamos los conceptos teóricos y antecedentes en tres ejes: las trayectorias educativas, la dimensión territorial y la configuración del sistema de formación docente. Nos proponemos estudiar las trayectorias *en relación* al territorio y a las posibilidades institucionales que el mismo ofrece, por lo que la separación en los ejes es meramente analítica.

1.1. Las trayectorias como prácticas sociales

“Todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio”
M. De Certeau

Las trayectorias sociales han sido ampliamente estudiadas en las últimas décadas. Algunos antecedentes que tomamos en este trabajo son los realizados por N. Elías, P. Bourdieu, y B. Lahire. En nuestro medio, se han realizado investigaciones, en general

referidas a trayectorias laborales (Jacinto y Millenard, 2009. Jacinto, 2010)³. Los estudios que han abordado trayectorias escolares refieren a otros niveles del sistema educativo (Terigi, 2007. Montes, 2009. Kessler, 2006).

Partimos de reconocer las trayectorias como recorridos o itinerarios personales que se desarrollan en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales. Pero, ¿cómo se produce la relación entre lo social y lo subjetivo en las trayectorias de los/as estudiantes? ¿Qué papel juegan las instituciones en las trayectorias? y ¿qué relación guardan con el espacio social y con el tiempo histórico?

La cuestión de la mutua imbricación entre la subjetividad y la estructura social es ampliamente estudiada por N. Elías quién problematiza el modo en que se conciben en Occidente al individuo y a la sociedad como aspectos separados y al primero como una *unidad* en sí misma (*homo clausus*). Por lo tanto, la sociedad es concebida como *sumatoria* de esas unidades independientes. Propone pensarlos como partes de procesos y en permanente cambio, no como esencias que *luego* se relacionan.

“... conceptos como «individuo» y «sociedad» no se remiten a dos objetos con existencia separada (...) Ambos conceptos tienen el carácter de procesos y no es posible en absoluto hacer abstracción de este carácter de proceso en una construcción teórica que se remita a los seres humanos. Por el contrario, (...) el problema de las relaciones entre estructuras individuales y estructuras sociales comienza a aclararse en la medida en que se investigan ambas como algo mutable, como algo que está en flujo continuo” (Elías; 1989).

¿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? ¿Qué papel juegan y han jugado los sujetos en las transformaciones sociales? Elías propone enfocar el problema como el *estudio de procesos* de largo plazo en los que están implicados los individuos y la sociedad estudiados como elementos mutables, no esenciales. Ello le permite llegar al concepto de configuraciones o composiciones

³ Ver Muñoz Terra, L. “Carreras y trayectorias laborales: aproximaciones a su conceptualización, reconstrucción y análisis”. Ponencia presentada en el 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

que parte de la imagen de los seres humanos interdependientes constituyendo un entramado social. Entonces 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. En función de ello nos resulta fructífero recurrir a *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.

“Las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable. (...) las anticipaciones del habitus, suerte de hipótesis prácticas fundadas en la experiencia pasada (...) producen las estructuras del habitus que a su vez se hallan en el principio de la percepción y de la apreciación de toda experiencia ulterior” (Bourdieu, 2007).

¿Cuál es entonces la incidencia de lo social en las prácticas? Los sujetos identifican circuitos en 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 ya había planteado la cuestión de los procesos de coacción y auto-coacción. En su desarrollo teórico compara comportamientos en sociedades pre-modernas y en sociedades modernas. Establece que con el proceso civilizatorio se ha ido diluyendo la violencia física, pero se han ido “internalizando” mecanismos de control que originariamente eran exteriores a las personas. Es decir se avanza en un camino de

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.” (1980)

autocontrol, 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.* A lo largo de la historia hemos aprendido a auto-controlarnos para poder vivir en sociedad.

Ambos conceptos (habitus y autoacción) nos permiten pensar en los fenómenos de reconocimiento de lugares y posibilidades a partir de la internalización de pautas que en su origen eran externas. En la medición de lo posible que evite sufrimientos, sentimientos de frustración o fracaso y moldee las expectativas.

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

“Los agentes se determinan con relación a índices concretos de lo accesible y de lo inaccesible, del “es para nosotros” y del “no es para nosotros” (...) De hecho, la relación práctica que un agente particular mantiene con el porvenir y que comanda su práctica presente se define en la relación entre, por una parte, su habitus y, en particular, ciertas estructuras temporales y disposiciones con respecto al porvenir que se han constituido en la duración de una relación particular con un universo particular de probables, y, por otra parte, un estado determinado de las probabilidades que el mundo social le asigna objetivamente. La relación con los posibles es una relación con los poderes.” (Bourdieu, 2007).

¿Cuáles son los derroteros en las vidas de los/as estudiantes? ¿Cuál es la relación entre el entramado social y las experiencias vividas con anterioridad? ¿Qué cursos de acción habilitan y cuáles obstaculizan? El sociólogo B. Lahire discute con la idea de habitus desarrollada por P. Bourdieu al plantear que las teorías del actor presentan dos grandes polos: las que establecen la unicidad y las que plantean la fragmentación interna del actor. Sin embargo opina que ambos parten de una idea del actor *a priori*. Propone la necesidad de avanzar e indagar empíricamente sobre estas cuestiones. Le critica a P. Bourdieu la visión unicista del actor. Según su criterio, el

habitus parte de suponer un sistema homogéneo. Lahire señala en cambio que el actor habita una *pluralidad* de mundos sociales, por lo tanto, posee

“... un stock de esquemas de acción o de hábitos no homogéneos, no unificados, y, en consecuencia, con prácticas heterogéneas (e incluso contradictorias) que varían según el contexto social en que se vea obligado a evolucionar” (Lahire, 2004).

Estos esquemas de acción se *activan* a partir de desencadenantes que provienen de las situaciones del presente. La configuración actual *convoca* los esquemas incorporados en el pasado; pero activa *algunos* y no todos. Ello implica una actividad *selectiva* por parte del sujeto. En palabras de Lahire:

“...el campo de investigación propuesto aquí plantea la cuestión de las modalidades de desencadenamiento de los esquemas de acción incorporados (producidos en el curso del conjunto de las experiencias pasadas) por los elementos o por la configuración de la situación presente, es decir la cuestión de las maneras con que una parte –y sólo una parte– de las experiencias pasadas incorporadas es movilizada, convocada, despertada por la situación presente.” (Lahire, 2004)

Es decir, las decisiones de los sujetos no pueden comprenderse sólo 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 éste 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, lo no permitido, el “esto no es para mí”, o la posibilidad de vencer estos obstáculos?

En este trabajo indagamos en el problema de las prácticas sociales sin reducirlas ni a un interaccionismo que desconozca el peso de la historia en las configuraciones actuales ni tampoco otorgando tanto peso al pasado y su cristalización en la estructura actual que impidiera la actuación del sujeto. Buscamos articular el complejo

problema que citábamos al inicio: la relación entre el sujeto y la configuración social. Lahire 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 ésta es la que prevalece? Estas ideas no pueden leerse únicamente en clave de clase social, por eso, sin desconocer el origen de clase, nos preguntamos por la *construcción* del itinerario que se realiza en cada caso.

En el caso de las investigaciones realizadas en el ámbito regional, L. Muñiz Terra aporta un amplio relevamiento sobre trayectorias laborales. Señala que las investigaciones en América Latina generalmente hacen hincapié en la articulación entre los elementos objetivos y subjetivos, restándole importancia a los aspectos temporal y espacial. Propone estudiar las trayectorias laborales reconociendo la articulación de tres ejes: el eje de las instituciones sociales, el eje del tiempo y el eje del espacio. Señala también que al estudiar las trayectorias se reconocen *varias* historias en cada individuo: las historias residencial, familiar, de formación y profesional (Muñiz Terra, 2011).

Abordar las trayectorias educativas implica recuperar los recorridos realizados por los/as estudiantes con anterioridad al profesorado tanto dentro como fuera del sistema escolar. Las oportunidades educativas e institucionales que hayan tenido estarán mediadas por el espacio social. ¿De qué modo se han desarrollado estos recorridos? Ello implica indagar en las trayectorias reales. Terigi diferencia las trayectorias escolares teóricas que “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” de las trayectorias reales, que pueden tanto acercarse a esos recorridos previstos como alejarse constituyendo “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2009).

¿Cuáles fueron las trayectorias escolares y educativas de los/as estudiantes de profesorado? ¿Qué relación guardan esas trayectorias con la elección de la institución formadora? ¿Cuáles han sido las experiencias formativas a lo largo de sus trayectorias? ¿Qué caminos logran abrir para realizar el profesorado?

Nos interesa indagar cuáles han sido las experiencias de los estudiantes de pro-

fesorado en su trayectoria escolar y cómo inciden las *desigualdades* de los niveles anteriores del sistema en las posibilidades de enfrentar el profesorado. G. Kessler propone la idea de escolaridad de “baja intensidad” para dar cuenta del tipo de experiencia escolar caracterizada por el “desenganche” por parte de los estudiantes. Es decir, se trata de alumnos que concurren más o menos esporádicamente a las escuelas, pero que no se vinculan con las tareas. Su paso por la escuela es una formalidad, se trata de prácticas empobrecidas y carentes de sentido pedagógico (Kessler, 2006). ¿Cuáles han sido las experiencias que tuvieron los/as estudiantes en sus recorridos educativos? ¿Cuál ha sido el modo de relacionarse con el conocimiento? V. Edwards en su tesis (Edwards, 1993) establece que la forma en que el conocimiento escolar es presentado, también es contenido. Propone una tipología, tres formas de presentar el conocimiento en la escuela: tópico, operacional y situacional. Los dos primeros llevan a que los aprendices mantengan una relación de exterioridad con el conocimiento y se manifiestan en rituales escolares que no garantizan la apropiación del mismo. El último, el conocimiento situacional recupera saberes y experiencias de los sujetos propiciando relaciones significativas con el mismo. ¿Cómo es la formación docente en relación a esas trayectorias? ¿Qué proponen las instituciones formadoras en relación a lo que los estudiantes traen y a lo que proyectan? ¿Qué tipo de experiencias propician, qué vínculos con el conocimiento?

En cuanto a la dimensión temporal de las trayectorias, éstas se desarrollan relacionando el tiempo biográfico y el tiempo histórico. Este último presenta marcas particulares de época: globalización (de la economía y la tecnología) y mundialización de la cultura (Ortiz, 1994). El desarrollo tecnológico produce cambios vertiginosos e inéditos con implicancias en el campo cultural, modifica las fronteras y la accesibilidad a bienes culturales. Ello implica la convivencia e hibridación de las culturas⁵ y es a lo que el antropólogo R. Ortiz denomina mundialización de la cultura. Estos cambios llevan a la coexistencia de temporalidades diferentes (aceleración del cambio global en contraposición de los ritmos en las instituciones) que se produjeron en un periodo muy corto. Hoy conviven dispositivos modernos de transmisión de

⁵ N. García Canclini inaugura una mirada de los fenómenos culturales con la idea de “hibridación de la cultura”. En el escenario global la crisis de las fronteras nacionales, el desarrollo de los medios de comunicación generan fenómenos de mezcla de diferentes elementos culturales. Deja de haber elementos puros predominando la *mixtura*.

la cultura (el sistema educativo) con ámbitos de socialización múltiples y diversos (los medios, las culturas juveniles, las nuevas tecnologías). S. Carli retoma la idea de anacronismo de Didi-Huberman para pensar la institución universitaria. Lo define como “el atravesamiento de distintas contemporaneidades o el montaje de tiempos heterogéneos y dislocados y de memorias múltiples, es un modo de expresar la sobredeterminación y la complejidad del presente” (Carli, 2012). Esta convivencia dislocada de prácticas correspondientes a tiempos distintos parece constitutivo de las instituciones formadoras y produce escenas que requieren ser pensadas en términos de lo que implica y de los efectos que produce. Ello incide también en lo que R. Ortiz denomina procesos de desterritorialización⁶, no se trata de que se borren las fronteras, sino que aparecen otras⁷. Este panorama de época impacta fuertemente en la cultura y surge la idea de consumos culturales que implica preguntarse por la diferente apropiación cultural, por los modos de uso, por el hacer desde la táctica (De Certeau, 1996). ¿Cuáles son los modos de apropiación de la cultura de los/as estudiantes? ¿De qué modo articulan sus experiencias y prácticas culturales con el campo de conocimiento en el que se forman? Al abordar un problema referido a la formación docente, nos interrogamos por el vínculo que los/as estudiantes tienen con la cultura y con el conocimiento especializado como parte de la misma. Se trata de un ámbito de formación con características particulares, su campo laboral estará impregnado por la función específica de la transmisión cultural. S. Carli en un estudio reciente sobre el estudiante universitario indaga sobre la experiencia de conocimiento que implica abordar tanto la dimensión subjetiva como las condiciones materiales para que se produzca (Carli, 2012). Una marca de época que describe cómo las condiciones materiales impactan en las formas de apropiación se vincula a los soportes textuales. La experiencia con el conocimiento está mediada por el uso de fotocopias, actualmente por la digitalización de algunos textos. Ello nos permite pensar las escenas en las instituciones formadoras desde la idea de anacronismo. Convive el uso de las nuevas tecnologías con los textos fotocopiados y el formato de

⁶ R. Ortiz explica que “la desterritorialización no es una negación del espacio, sino que crea una espacialidad desvinculada de forma inmediata del medio físico pero la complementa con un movimiento de reterritorialización, tornándose también un lugar de interacción entre los individuos” (Ortiz, 2002).

⁷ R. Ortiz señala también que la diversidad cultural no puede ser vista sólo como diferencia sino como desigualdad en la medida en que las instituciones que la construyen poseen distintas posiciones de poder y legitimidad (Ortiz, 2002).

clases expositivas⁸. ¿Qué hacen los/as estudiantes con todo ello? ¿Cómo se apropian del campo de conocimiento específico? ¿Cómo se inscriben en el nuevo universo textual? Para los estudiantes supone la inmersión en un universo de significados nuevo y a la vez conocido. La experiencia con el conocimiento estará mediada por las prácticas de lectura y escritura. Se produce allí un campo nuevo de apropiación en la medida en que “los modos de leer y escribir (de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2003). Es un campo conocido en la medida en que cierto habitus de estudiante ha sido incorporado a lo largo de las trayectorias, pero es también un campo nuevo en la medida en que las experiencias con el conocimiento son diferentes a lo que ofrecieron los niveles de escolaridad anteriores (Carlino, 2003).

La dimensión temporal de las trayectorias no implica pensar en una sucesión lineal sino en *hitos*, rupturas, condiciones y posibilidades. La corriente americana que estudia las trayectorias laborales se refiere a “puntos de inflexión”. Los estudios franceses hablan de “lo inesperado” (Muñiz Terra, 2011). Son los propios sujetos quienes, mirando desde el presente hacia el pasado, pueden identificar acontecimientos en su propia historia que les permitan reconocer el camino recorrido, los cruces, los avances, los obstáculos; reconocerse a sí mismos en esa trayectoria y proyectarse hacia el futuro. Ello nos conduce a preguntarnos por la relación entre pasado, presente y futuro. ¿Cuál ha sido el recorrido, cómo es el presente y qué les permite proyectar? R. Koselleck aborda la cuestión del pasado, presente y futuro a partir de las categorías “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”. La experiencia es un pasado presente conformado por todo lo que se puede evocar. Una expectativa no se puede deducir totalmente a partir de la experiencia. Introduce entonces la idea de *horizonte* como la línea que puede abrir en el futuro un nuevo espacio de experiencia.

“La ruptura del horizonte de expectativa funda, pues, una nueva experiencia. La ganancia en experiencia sobrepasa entonces la limitación del futuro posible presupuesta por la experiencia precedente. Así pues, la superación temporal de las expectativas coordina nuestras dos dimensiones de una forma nueva en cada ocasión” (Koselleck, 1993).

⁸ En relación a la enunciación del conocimiento S. Carli señala el predominio de la transmisión con “pretensión de universalidad” por parte de los profesores y los diferentes modos de recepción por parte de los estudiantes.

El espacio de experiencia en el presente, abierto hacia el futuro, puede *extender* el horizonte de expectativa. Estas ideas nos permiten pensar las trayectorias como recorridos, pero con la posibilidad de abrir *otros* horizontes. Ello dependerá, entre otras cuestiones, de las oportunidades que abran las instituciones en términos de experiencia y subjetivación.

Hasta aquí hemos planteado algunas ideas en relación a las trayectorias educativas y escolares, pero estas categorías, ¿llegan a dar cuenta de las trayectorias de formación? Pensar en la formación como procesos de subjetivación atravesados por la experiencia es más profundo y complejo que lo meramente educativo⁹. Larrosa se pregunta “*cómo se llega a ser lo que se es*” analizando la idea de formación (*bildung*) en parte de la obra de Nietzsche. Expresa que

“podría entenderse como la idea que subyace al relato del proceso temporal por el cual un individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o, en definitiva, se convierte en el que es” (Larrosa, 2003).

Tomamos la idea de *novela de formación (bildungsroman)* porque establece como punto de partida la negación, la realización contra el presente y en definitiva contra lo que uno es. “Para llegar a ser el que se es hay que combatir al que *ya se es*” (Larrosa, 2003). Hay una tensión entre presente y futuro, entre lo que se es y el dejar de serlo para pasar a ser otra cosa. ¿Qué les sucede a los sujetos en su trayectoria de formación? Larrosa plantea que no se trata de un camino de autodescubrimiento, sino el inventarse, crearse a sí mismo. Lo que caracteriza a la formación es la *invención*. Sin embargo (citando a Nietzsche) establece que para poder crear hay que saber “tenemos que ser físicos para poder ser creadores” (Larrosa, 2003). Las instituciones educativas como espacios de subjetivación, tanto por las prácticas que en ellas se realizan como por el lugar que le asignan al conocimiento y el tipo de vínculo que propician entre los sujetos y el mismo. Por otro lado, el camino de la formación es un camino de invención, de creación a través de la experiencia, no es un camino predeterminado sino a realizar. Larrosa define experiencia como “eso que me pasa” que por un lado hace referencia a la aparición de

otro que es externo a mí. Pero el lugar de la experiencia es el sujeto, se produce un movimiento de ida y vuelta que posibilita la constitución subjetiva, la propia transformación. Finalmente la idea de experiencia alude a un pasaje, a un recorrido que implica riesgo (Larrosa, 2009). ¿Qué papel juegan las instituciones de formación como espacios de subjetivación? ¿Se presentan como otro, como alteridad? ¿Cuál es el tipo de pasaje que ofrecen? ¿Cuán hospitalarias son a la hora de albergar a aquel que transita la experiencia de formación? Las instituciones juegan un papel importante en relación a las experiencias que puedan propiciar. ¿Qué papel cumplen en este espacio social específico?

⁹ Es probable que devenga también en un problema metodológico, cómo acceder en el marco de esta investigación a estos datos. Aun así decidimos plantear el problema.

1. 2. El territorio no es cualquier escenario

*“En Junín o en Tapalqué refieren la historia”
Jorge Luis Borges*

Borges en “El Cautivo” ubica el relato en un escenario que bien podría ser otro. Daría igual que sucediera en Junín o en Tapalqué. Partimos de esta ironía de su pluma prodigiosa para argumentar que el espacio no es sólo un *escenario*, no da igual un lugar que otro, mucho menos en tiempos y lugares de grandes transformaciones sociales. En verdad el lugar (cada lugar) produce condiciones particulares en las trayectorias de los sujetos.

En este trabajo abordamos la relación entre las trayectorias de formación de los estudiantes de profesorado y el espacio social. Al referirnos a espacio, aludimos a una *construcción social*. No lo pensamos como paisaje natural sino como *producción humana*, como consecuencia de pugnas de poder. Además lo hacemos en tanto espacio *experimentado* por el sujeto a través de las experiencias vitales¹⁰. De Certeau diferencia lugar de 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” (De Certeau, 1996).

Compara las formas de mirar y andar por la ciudad, recurriendo a la imagen de ver Nueva York desde la cima del desaparecido World Trade Center. Este tipo de mirada (desde arriba, panóptica, global) crea la ilusión de completitud, de totalidad. Pareciera que quién mira la ciudad desde arriba, la ve de forma *completa*. Sin embargo, pierde los aspectos vitales de quiénes la recorren. Sólo se ve desde arriba, como hormigas, al conjunto de personas. No llega a verse el *hacer* de esas personas,

¹⁰ L. Arfuch retoma la idea de cronotopo de Bajtin, literalmente significa espacio-tiempo y alude a la indisolubilidad de estas dimensiones. (Arfuch, 2005) Las trayectorias se desarrollan en el espacio social, con sus particularidades y con los cambios que se fueron sucediendo a través del tiempo. El espacio no es estático sino cambiante y la forma de experimentarlo también varía.

los intercambios, los gestos. En cambio, quiénes andan por la ciudad no poseen esta legibilidad panóptica. Su percepción de la ciudad es itinerante, marcada por el andar y nutrida por la riqueza del hacer en esa ebullición humana. Son caminantes, en palabras de De Certeau,

“... de un “texto” urbano que escriben sin poder leerlo. (...) Estas prácticas del espacio remiten a una forma específica de operaciones (de “maneras de hacer”), a “otra espacialidad” (una experiencia “antropológica”, poética y mítica del espacio), y a una esfera de influencia opaca y ciega de la ciudad habitada. Una ciudad trashumante, o metafórica, se insinúa así en el texto vivo de la ciudad planificada y legible” (De Certeau, 2000).

Al preguntarnos por la formación docente en esta zona, lo hacemos también por las formas en que los estudiantes *habitan* los lugares, por las maneras en que 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. “La trama de conocimiento, lenguaje y acción opera de tal modo que el contexto incide incluso en la percepción, por lo que esta se da más bien como *interpretación*” (Candiotti, 2007). Por lo tanto, no pensamos el problema de la formación en *cualquier* escenario, sino reconociendo la complejidad que le imprime el entramado específico en el que se desarrolla. Además, el espacio tal como es practicado, está condicionado por la cuestión de clase, por las formas de reconocer lugares como propios o ajenos, y por las formas de inscribirse en el mismo. M. De Certeau diferencia estrategia de táctica. La primera alude a quién posee un lugar propio a partir del cual establecer relaciones. Por el contrario la táctica no cuenta con un lugar propio, “no tiene más lugar que el del otro” (De Certeau, 2000). ¿Cómo son las trayectorias de los/as estudiantes en este espacio particular? ¿Cuál es la relación entre sus itinerarios de formación y la configuración del espacio social? Quién recurre a la táctica es quién 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. Quién, 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 quiénes 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. Dice De Certeau:

“Mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido por otros, caracterizan la actividad, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por no tener uno propio, deben arreglárselas en una red de fuerzas y de representaciones establecidas. Hace falta “valerse de”” (De Certeau, 2000).

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 a las formas de apropiarse del lugar. Las trayectorias se construyen en un espacio fragmentado socialmente¹¹. Los cambios socio-espaciales 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, 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.

¹¹ En relación a este punto S. Carli desarrolla una categorización de los estudiantes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en función de los desplazamientos que realizan para llegar a las sedes. Describe tres tipos de experiencias diferentes según se trate de emigrados (provenientes del interior que viven en alguna pensión y viven situaciones de desarraigo, residentes en el conurbano con una marcada impronta por el uso del transporte público y la vivencia de la situación de extranjería en la ciudad. Finalmente los que vivían en Capital Federal. La autora señala que este último grupo desconocía el conurbano y este hecho daría cuenta de la jerarquía que se establece entre ambos espacios. Estas formas de aprender los lugares de unos y otros en relación al espacio también inciden en el reconocimiento de lugares diferenciados y en la subjetividad. Lo que abordamos para Pilar, con sus particularidades, debe leerse también en un contexto más amplio.

Se produce un movimiento dialéctico entre las prácticas subjetivas y el espacio social mediado por las experiencias. ¿Cómo han incidido las transformaciones urbanas en la experiencia vivida en esos espacios? ¿Cómo es la vinculación con los espacios que han cambiado? ¿Cómo es la circulación en ellos, las prácticas de evitación, los lugares de pertenencia, los lugares con relación de amenidad, los lugares de tránsito? R. Segura plantea:

“... comprender formas distintas de ver, vivir y significar la ciudad. Formas distintas que remiten a condiciones de vida, trayectorias biográficas y posiciones sociales desiguales, las cuales se traducen en “maneras de hacer” diferentes en lo que se relaciona a posiciones espaciales, territorialidades cotidianas y circuitos urbanos. (...) La representación de la ciudad es, entonces, un proceso continuo de representación/interpretación del espacio que está estrechamente vinculado con la práctica del espacio; a la vez que la orienta, puede ser transformada por ella” (Segura, 2011).

Estos espacios han estallado debido a un crecimiento veloz y anárquico, que trajo como consecuencia el establecimiento de fronteras simbólicas. Se hace necesario recurrir a algunos conceptos provenientes del urbanismo para dar claridad a la exposición. Para ello, a pesar de partir de una perspectiva funcionalista, abrevamos en el clásico estudio de D. Lynch que también recupera Segura, ya que ordena la cuestión de la configuración de la ciudad desde el urbanismo.

Lynch (1984) propone una clasificación de cinco elementos básicos para estudiar las formas físicas de la ciudad. Son *sendas, bordes, barrios, nodos y mojones*. Las sendas son los conductos habituales. Pueden estar representadas por calles, rutas o vías férreas. Los bordes son los límites entre dos fases, rupturas lineales de una continuidad, elementos fronterizos. Pueden ser vallas que separan una región de otra, o suturas que unan dos regiones. El tercer elemento lo constituyen los barrios que funcionan a partir de las referencias interior y exterior. El cuarto elemento lo conforman los nodos, que son los puntos estratégicos de una ciudad. Pueden ser confluencias, cruces. Finalmente, los mojones son puntos de referencia exteriores al observador. Suele ser un objeto físico, por ejemplo, un edificio, un monumento, una señal. Su uso implica la *selección* de un elemento entre una multitud de posibilidades.

Por otro lado, Lynch señala que estos cinco elementos están interrelacionados. “Los barrios están estructurados con nodos, definidos por bordes, atravesados por sendas y regados de mojones”. Y además, una autopista puede ser percibida de modos diferentes según su *uso*: puede ser una senda para el conductor de un automóvil y un borde para el peatón. Estos elementos nos permiten pensar las formas de percibir, habitar, circular y usar esos espacios por parte de los sujetos. La circulación por ciertos lugares, el tipo de uso de los espacios, dará cuenta de la posición social, y de las formas de representar el espacio y a sí mismos a través de su apropiación o su evitación. Podríamos identificar, entonces, circuitos diferenciados de circulación que se convierten en excluyentes o bien por el trazado que adoptaron o bien por las posibilidades de *uso* de los sujetos en condiciones desiguales. Es decir, por condiciones materiales y/o simbólicas, ciertos recorridos son posibles sólo para algunos. Como expone Segura, esto “supone que no hay una realidad que representar sino diversas maneras de interpretar y simbolizar la experiencia social” (Segura, 2011) distanciándose de las concepciones adecuacionistas¹², que aparean la idea de representación social con la de realidad. Nos interesa averiguar cómo inciden en los estudiantes de profesorado las formas de percibir y habitar este espacio social fragmentado, ¿cómo se inscriben en el mismo? N. García Canclini propone indagar en las formas de situarse de los diferentes grupos sociales en medio de la heterogeneidad y cómo entran en conflicto. También pensar los vínculos entre cultura, sociedad y saber no sólo en relación con las diferencias sino con la desigualdad (García Canclini, 1997). D. Morley plantea que pensar en la hibridación cultural no debe hacernos perder de vista que las relaciones se producen en “geografías de poder”. (Morley, 2005)

La zona elegida en este estudio ha ido cambiando. No ha sido a través de una planificación urbana, sino de la yuxtaposición de capas a lo largo del tiempo¹³. Se fueron superponiendo dos lugares diferentes 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.

¹² Al plantear las formas de representar la ciudad, el modelo adecuacionista establece que hay una normatividad, una forma de ver la ciudad. Las representaciones de los usuarios se miden en relación a la adecuación o ajuste a ese modelo.

¹³ El concepto de periurbano, proveniente de la Geografía, se define como un territorio de borde, una interfase entre campo y ciudad. Un espacio de gran heterogeneidad. Con el paso del tiempo, el periurbano se relocaliza, se corre de lugar, se desplaza, corriéndose el borde o frontera que se establecía (Barsky, 2005).

El diseño de las autopistas 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. Quiénes 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.

Estos cambios profundos, el paso de la cuadrícula tradicional a otros trazados están dando cuenta de un fenómeno novedoso de las últimas décadas: la conurbación del territorio. H. Caride establece que la palabra conurbación, traducida del inglés fue utilizada por primera vez por Geddes a comienzos del siglo XX. Este “término habría producido un contundente cambio de interpretación en las concepciones urbanísticas del siglo XX” (Caride, 1999) ya que suponía reconocer este espacio como *construcción cultural*. Por otro lado implicaba una superación del enfoque dicotomizante entre campo y ciudad, ya que la idea de conurbano permite pensar en una complementariedad o aún una transición entre ambos espacios.

El investigador historiza el término y su uso administrativo. Señala que aparece por primera vez en el Censo General del año 1947. Allí se expresaba que “La capital Federal y los partidos de la provincia de Buenos Aires que la circundan formando su zona suburbana, también formaron una unidad censal separada, a la que se denominó “Gran Buenos Aires”” (Caride, 1999).

El espacio social en la zona de Pilar se ha ido transformando superponiendo capas de urbanización, ¿qué relación guardan con las clases sociales y la oferta escolar? ¿Qué relación guarda esta forma de fragmentación social y escolar con las instituciones formadoras de docentes y los estudiantes que se forman en ellas?

Un último elemento a tener en cuenta es la tensión entre este espacio social particular y los intercambios que habilitan las nuevas tecnologías. El espacio no puede ser pensado exclusivamente en términos de cercanía. R. Ortiz señala que las transformaciones en la tecnología cambian las concepciones de proximidad y distancia, de familiaridad y extrañamiento. La globalización rompe la relación entre espacio físico y cultura (Ortiz, 2002). Siguiendo a D. Morley podríamos plantear que las

transformaciones en esta zona han producido también cambios en la relación con la alteridad. Este tipo de relación se ve modificada, no sólo por los cambios en el espacio físico, sino también en el espacio virtual. Las “geografías de exclusión” virtuales y materiales operan en conjunto. (Morley, 2005)

¿De qué modo se articulan estos elementos en los procesos formativos de los/as estudiantes? ¿Cómo incide en ellos la lectura del espacio social? ¿Qué bienes y servicios tienen a su disposición física y económicamente? ¿Qué accesos a bienes tienen a través de medios tecnológicos? ¿Cómo inciden en su proceso de formación?

1. 2. 1. Antecedentes en el mismo territorio

En los últimos años se ha desarrollado una nutrida investigación social y socioeducativa en el territorio de Pilar. Citamos aquí como antecedentes relevantes algunos de esos trabajos¹⁴. A. Garay analiza el impacto que los cambios en la economía han producido en los espacios y en sus usos sociales. Así 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 (agregaríamos nosotros) 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” (Garay, 1999).

El autor menciona que así como el desarrollo de countries, centros comerciales y otros rubros se realiza por el emplazamiento, o en este caso, ampliación de la autopista; persisten alrededor de las estaciones de trenes y colectivos, inmensos centros

¹⁴ Svampa, M. (2001), Ziegler, S. (2004) (2011), Del Cueto, C. (2007), Fernández Wagner (2008)

comerciales destinados a los usuarios de estos servicios, es decir otro segmento o circuito de comercialización.

“Si las autopistas se convierten en núcleos de transformación del espacio urbano, en los términos que acabamos de describir, las líneas del ferrocarril constituyen el eje que organiza territorialmente las estrategias de subsistencia de los sectores populares, aferradas necesariamente a la permanencia de las formas de organización de una economía, que tiene como propósito principal la reproducción de la vida” (Garay, 1999).

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

Otro antecedente relevante lo constituyen las investigaciones que ha realizado M. Svampa, quién recurre a la idea de fragmentación urbanística, social y política. Al analizar las transformaciones sociales de la zona de Pilar visibles en el desarrollo de las nuevas urbanizaciones Svampa señala que

“... el actual proceso urbano ha sido descrito por los especialistas como 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”, propio del modelo norteamericano, marcado por la afirmación de una ciudadanía “privada”” (Svampa, 2001).

En su estudio, a partir de los cambios en la configuración urbana, señala el papel que las clases medias dejaron de cumplir, en tanto integradoras de las clases sociales. Ahonda también en los cambios en la socialización que rompe con el modelo integracionista de la escuela pública pasando a modelos homogeneizantes que se avocan a diferentes franjas que no se tocan entre sí.

Las urbanizaciones privadas y sus requerimientos de colegios para la nueva pobla-

ción estarían dando cuenta de ello. Denomina a este tipo de modelo “burbuja”. Los niños y jóvenes sólo entran en contacto con pares de un mismo ambiente: viven en countries, tienen los colegios dentro de ellos, o bien éstos se instalan en cercanía de la autopista. Realizan actividades recreativas dentro de los mismos countries o bien en torneos inter-countries. A pesar de que esta investigación fue publicada en 2001 y el contexto social actual es diferente de aquel, su descripción de la zona de Pilar sigue teniendo vigencia, el modelo de privatización de los espacios ha quedado instalado en la zona. Ya en ese estudio Svampa señalaba que:

“La homogeneidad residencial encuentra, pues, una continuidad natural en el ámbito de la escuela. A esto es necesario agregar que tal homogeneidad no se traduce de manera lineal en términos de mercado educativo. Más bien, este mercado sufre nuevas segmentaciones a partir de la proliferación de las instituciones educativas que se añaden a la oferta tradicional” (Svampa, 2001).

El sistema escolar en el que trabajarán los/as estudiantes de los profesorados está atravesado por estas transformaciones que llevaron a una profundización de los circuitos escolares.

Otro aporte que tomamos de este estudio es el señalamiento que realiza la autora, específicamente para el caso Pilar, de que los nuevos residentes de los countries (en este círculo que se va conformando) no tienen espacios de interacción con los habitantes tradicionales de la ciudad. En general provienen de partidos de la zona norte y de la ciudad de Buenos Aires. 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 también 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). La autora sintetiza estas ideas diciendo:

“En definitiva, a diferencia del pasado, en la actualidad las urbanizacio-

nes privadas se insertan en un entramado social cada vez más denso gracias a la articulación con los nuevos servicios. Esto ha sucedido de manera paradigmática en la zona de Pilar, en donde las nuevas urbanizaciones van conformando una red socioespacial homogénea. Entre estos espacios de interacción (el social y el espacial) se destacan los nuevos colegios privados, cuya población proviene casi exclusivamente de countries y barrios cerrados” (Svampa, 2001).

Nos resulta revelador citar un relato de una residente de country que publica Svampa. La señora expresaba que sus hijos, que viven en el country, van al mismo colegio, realizan las mismas actividades, luego cruzarán para ir a la Universidad Austral. Y agregaba: “Y después harán un edificio en donde estarán todos juntos trabajando” (Svampa, 2001). Este relato de campo tiene más de diez años, sintetiza el eje de nuestro trabajo ya que marca de modo naturalizado la forma de habitar en un circuito.

Estas formas de habitar, en un modelo de ciudadanía patrimonialista, excluyen al otro que no posee ese patrimonio. Para garantizar esta exclusión los countries tienden a ofrecer más servicios mutando en microciudades (Svampa, 2001). De allí la tendencia a no tener necesidad de salir, o que la salida sea en vehículo particular a la autopista. No es fácil entrar o salir (o bien se pertenece al círculo, o bien se entra como empleado en una clara diferenciación social) O se circula adentro, o afuera. Svampa agrega:

“... la creación de una urbanización privada bajo cualquiera de sus modalidades, introduce una fractura en la tradicional trama urbana. Tanto el cerramiento de las calles públicas como la materialización de los límites (sea a través del alambrado perimetral o de altos muros) generan una serie de dificultades de circulación y traslado, especialmente para residentes de la zona y demás usuarios, obligados a buscar nuevas vías de pasaje frente a la oclusión de algunas de ellas” (Svampa, 2001).

Sin embargo, aún con las condiciones que esta configuración urbana ejerce, nos preguntamos por los usos que hacen los sujetos y por cómo incide específicamente

en los proyectos de formación. Podemos 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 nos preguntamos 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. 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. Llegamos nuevamente a la tensión entre las disposiciones incorporadas y la posibilidad de producción de algo diferente.

En este desarrollo problematizamos una categoría social, la división en dos circuitos diferentes de habitación y circulación: Pilar por un lado y el kilómetro 50 por otro. Nos preguntamos aquí 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. Partimos del supuesto de que la formación docente estará impregnada por estos fenómenos, no queda al margen de los mismos. Frente a la existencia de dos instituciones que ofrecen formación docente (un instituto y una universidad privada) la elección de una u otra estará marcada por la *pertenencia* y las *formas de habitar* los dos circuitos diferentes. Por un lado los barrios de la ciudad, por otro los *countries*. Tanto los mecanismos de circulación como los de evitación operan en ambos sentidos.

C. Jacinto y V. Millenaar destacan el papel de las instituciones como mediadoras de las trayectorias. Además señalan que:

“Las instituciones han sido, a lo largo de la modernidad, no sólo dispositivos de control y socialización, sino también espacios de subjetivación (Dubet y Martucelli, 1997). Conformaron los soportes organizadores de los tiempos y dinámicas en las trayectorias, al mismo tiempo que se constituyeron en recursos que permitieron orientar las estrategias y decisiones” (Jacinto, 2010).

En un espacio social polarizado, que ofrece ámbitos de formación diferenciados, ¿cuáles son las experiencias que se posibilitan y cuáles las trayectorias que se delinean?

1.3. La configuración del sistema formador

*Necesitamos desentrañar las reglas que regulan el juego y de este modo crear condiciones de posibilidad para construir otros escenarios.
Alejandra Birgin*

El hilo conductor del último eje se basa en hipotetizar que en el espacio social fragmentado que abordamos, los ámbitos de formación docente estarían también diferenciados. ¿Ello implicaría *necesariamente* que se trate de espacios *desiguales*? ¿Se han formado circuitos diferenciados en el sistema formador?

Al buscar antecedentes de investigación encontramos que la mayoría fueron producidos sobre otros niveles del sistema escolar. Recuperamos así el recorrido teórico iniciado por C. Braslavsky con la idea de segmentación educativa, donde señalaba que las instituciones escolares ofrecían educación diferencial tanto en cantidad como en calidad para los distintos sectores sociales, (Braslavsky, 1985) hasta llegar a la idea de fragmentación del sistema que desarrolla G. Tiramonti (Tiramonti, 2004 y Tiramonti y Montes, 2009). La investigadora define fragmento a partir de la idea de *frontera de referencia* que produce una demarcación del adentro y el afuera. En el adentro, el fragmento se presenta con cierta homogeneidad. La contracara es la situación de diferenciación con el afuera. G. Tiramonti diferencia las ideas de fragmentación y segmentación, ya que este último concepto surge al pensar *campos escolares integrados* en un contexto social Estado-céntrico y plantea que los cambios en el orden mundial no permiten seguir sosteniendo la idea de integración. Los fragmentos carecen de referencia a una totalidad, revisten cierta autonomía entre sí.

Estas ideas se han desarrollado pensando en los sistemas escolares. Aquí discutimos con ellas porque al construir nuestro problema de investigación, pensamos la formación docente como un *campo específico* que guarda relación con el sistema escolar. Continuar conceptualmente, transpolar las ideas de segmento o fragmento implicaría pensar la formación docente como una *prolongación* de los sistemas escolares.

Por el contrario, aquí planteamos como hipótesis que el sistema formador, con sus

omisiones, *refuerza* la situación de desigualdad que proviene del origen social y del sistema escolar. Quienes en su trayectoria anterior transitaron por determinado circuito¹⁵, luego de la formación inicial en el profesorado, volverían al mismo circuito como profesores¹⁶. Es improbable que haya cruces, por autoexclusiones, por decisiones identitarias, por habitus. Sin embargo (teniendo en cuenta que los sujetos cuentan con una pluralidad de repertorios de acción en tanto habitan múltiples contextos sociales) que sea improbable no quiere decir que sea imposible. Pueden darse situaciones de excepción.

A. Puiggrós, refiriéndose al contexto de los años noventa plantea la existencia de *circuitos escolares*.

“En la Argentina, la política de ajuste creó fracturas que no existían, sobre el terreno ya marcado por la dictadura militar. Se formaron nuevos circuitos de escolarización, es decir subsistemas escolares implícitos, establecidos de hecho, como resultado del conjunto de las estrategias económicas, culturales y político-educacionales. Los siguientes circuitos marcan distinciones probables en el destino de los niños y jóvenes” (Puiggrós, 1995).

Hace hincapié al definir circuitos escolares en el aspecto fáctico, implícito, naturalizado (agregaríamos) de los mismos. El tránsito por los diferentes circuitos condicionaría las posibilidades futuras. Son los siguientes:

- Primario-asistencial
- Público de educación general básica: sin acceso a la educación polimodal
- Público de educación general básica con salida a la educación polimodal y eventuales estudios superiores en institutos terciarios y universidades nacio-

¹⁵ Los circuitos que estamos planteando no pueden establecerse mediante la frontera público-privado. Revisten otras complejidades que se desarrollan a lo largo del trabajo. En el caso específico de la Formación Docente, aparece otra diferenciación que aquí abordamos sólo tangencialmente: el tipo de institución formadora, los Institutos y las Universidades.

¹⁶ Recordamos que esta tesis se inscribe en el proyecto *Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada*. UBACyT. Cátedra Formación y reciclaje docente, que dirige Alejandra Birgin.

nales.

- Privado de educación general básica con salida a universidades públicas y privadas.
- Privado de elite de educación general básica con continuidad en universidades extranjeras.

En un extremo la aparición del circuito que conduce a las universidades extranjeras, en el otro la terminalidad en el noveno año con empobrecimiento del acceso al saber.

Otro antecedente, pensado específicamente para la *formación docente* se encuentra en un artículo de A. Birgin, quién refiriéndose a “los cambios actuales en los sectores sociales que se forman para la docencia” explica que:

“... se trata de jóvenes que provienen de sectores sociales pobres y empobrecidos. Por otra parte, estos grupos provienen en muchos casos de una escolarización en los segmentos más deteriorados del sistema, con un perfil débil en los saberes académicos” (Birgin, 2000).

A. Birgin señala la relación entre origen social, trayectoria escolar y ámbitos de empleabilidad como docentes introduciendo la idea de circuitos (algo que ya se insinuaba en el planteo de A. Puiggrós) Los sujetos *permanecen* en el circuito por percibirlo como lo posible o esperado para ellos.

“... estos jóvenes estudiantes sólo visualizan determinados circuitos del sistema educativo como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. (...) buscan ser docentes en su propia comunidad. Van a trabajar en ámbitos donde dramáticamente se dibuja la más dura frontera de inclusión-exclusión. En algunos casos es un modo de “devolver” a su localidad las oportunidades recibidas pugnando porque las fronteras sociales no se configuren fronteras educativas (Redondo y Thisted, 1999), comprometidos en extender su propia inclusión a su comunidad. En otros, porque es el único ámbito donde sienten que la distancia cultural que está en la base del vínculo pedagógico tradicional se mantiene y les posibilita su posición de

enseñantes.¹⁷ *Muchos de ellos no se sienten capacitados para “enfrentar” otros entornos culturales, que anticipan hostiles” (Birgin, 2000).*

Destacamos que estas ideas tienen más de una década y han sido desarrolladas en otro contexto socioeducativo. Sin embargo, continúan teniendo vigencia para pensar y analizar el referente seleccionado. Nos preguntamos si esta distancia cultural que es percibida por los sujetos, y opera regulando lo posible y lo inaccesible provocará que los ámbitos laborales elegidos sean aquellos a los que pertenecían originalmente. La idea de frontera sociocultural vinculada al habitus podría operar así como mecanismo de regulación del tránsito y habitabilidad en los circuitos. A. Birgin insinúa la idea de *territorialidad* al plantear que “estos jóvenes procuran resguardarse en los límites de lo local, no cruzar ciertas fronteras socioculturales e incluso territoriales” (Birgin, 2000).

En este estudio, sostenemos que la variable territorial tiene también un peso decisivo en la conformación de los habitus y en las expectativas y elecciones laborales.

“... los sujetos se orientan “solos” a través de una anticipación práctica de qué escuelas “no son para ellos”. Y así se constituye un nuevo rasgo en la reconfiguración y creciente autonomización de los circuitos socio-pedagógicos, que contribuirá a su consolidación. La globalización y la polarización de las condiciones sociales van juntas, del mismo modo que la creciente movilidad espacial y también su creciente ausencia. Dicho de otra forma: hoy, una mayor extraterritorialidad viene de la mano de una mayor restricción espacial” (Birgin, 2000).

¿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 inciden en las elecciones laborales de los futuros egresados?

Por otro lado, N. Gluz y un equipo de investigadores/as de la Universidad Nacional de General Sarmiento abrevan en la idea de capital cultural al plantear el punto de

¹⁷ El destacado es nuestro.

partida desventajoso de algunos estudiantes del nivel superior. El capital cultural diferencial depende de las escuelas a las que asistieron¹⁸, del capital cultural familiar, pero también señalan la impronta territorial en cuanto a la posibilidad de acceso material a bienes culturales. La proximidad en términos de espacios físicos facilita las apropiaciones, los encuentros fortuitos y el aprovechamiento de las diferentes especies de capital en él disponibles. “El hábitat contribuye a formar el habitus” (Bourdieu, 2000) y viceversa; la posesión de cierto habitus posibilita el aprovechamiento de aquello que se encuentra disponible en el territorio (Gluz, 2011). Finalmente establecen una relación entre capital cultural familiar, escuela de procedencia (señalando circuitos diferentes de escolarización) y rendimiento académico en el nivel superior.

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. El movimiento de una pieza afecta a otras, modifica toda la configuración. ¿Los sujetos se mantienen en el circuito de origen en el paso escolaridad-formación-inserción laboral, o hay saltos/puentes posibles entre uno y otro? ¿Quiénes son los docentes en uno y otro caso? ¿Dónde y cómo se forman?

S. Ziegler y C. del Cueto profundizan el análisis de los cambios en el sistema educativo en la misma zona que tomamos en este estudio, aunque el objeto de sus trabajos radica en la formación de las élites. C. del Cueto, parte también del diagnóstico iniciado por C. Braslavsky en los '80 señalando la existencia de circuitos educativos diferenciados (Del Cueto, 2007). Señala como rasgo característico la pérdida del rol integrador de las clases medias en la sociedad. 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 no tienen contactos posibles. Esta configuración implica la invasión de la lógica del mercado en el sistema educativo. Desarrolla una categorización de instituciones educativas a las que los sectores medios altos, residentes de las nuevas urbanizaciones, envían a sus hijos: colegios de estilo de excelencia, de estilo vincular y de estilo masivo (Del Cueto, 2007).

¹⁸ En este estudio toman como sinónimos las ideas de *fragmento* y *segmento*.

Por su parte, S. Ziegler coincide con el diagnóstico de la fragmentación del sistema educativo, pero plantea no limitar el análisis a una lectura de clases sociales, sino que propone avanzar en las diferentes experiencias que vivencian los jóvenes en su tránsito por la escuela secundaria (Ziegler, 2004).

¿Podemos plantear la existencia de circuitos de formación docente relacionados con los circuitos escolares? Las marcas de desigualdad tendrían además del tradicional y conocido origen social y familiar otra fuente: *el propio sistema educativo*. ¿De qué modo inciden las trayectorias escolares en la formación docente y cuáles son sus efectos en la inserción laboral de los egresados? ¿Cómo se *distribuyen* esos estudiantes, cuáles son sus aspiraciones y cuáles son las posibilidades de concreción de sus proyectos?

También nos inquieta saber, retomando las ideas de P. Bourdieu desarrolladas en el primer eje y profundizadas por la idea de reforzamiento de circuitos que aporta A. Birgin, a qué *no* aspiran, cómo operan los habitus. Qué formas de la regulación social hacen que se excluyan ciertas propuestas del propio deseo.

¿Qué sucedió al transitar el sistema escolar en los niveles anteriores a la formación docente? ¿Cómo ha sido, de qué herramientas los ha provisto / desprovisto para la prosecución de estudios superiores el paso por el sistema escolar?¹⁹ ¿Cuánto de ello opera en la dinámica cotidiana de las instituciones y en relación a las historias previas de los y las estudiantes? ¿Cómo entrama con el contexto socioespacial?

Fitoussi y Rosanvallon (1997) diferencian *desigualdades estructurales* de *desigualdades dinámicas*. Las primeras, que se identifican con las variables macroeconómicas, no llegan a dar cuenta de otros fenómenos que se suscitan en torno a la idea de de-

¹⁹ Al preguntar por las herramientas con que cuentan los/as estudiantes según cómo hayan sido sus trayectorias escolares no suponemos la idea de un traspaso automático del nivel medio al superior, una ilusión de transparencia. Tampoco que exista un lector universal; sin embargo el training de lecturas realizadas en el nivel medio es disímil y condiciona la trayectoria. Además los profesores del nivel superior parten de supuestos acerca de las lecturas previas de los estudiantes que opera como una suerte de ilusión de aprendizaje universal de lectura, e incide en las dinámicas institucionales (Carli, 2012). Estos mecanismos desconocen que cada campo de saber requiere de una apropiación singular y específica, de una nueva alfabetización académica indisociable del campo de estudios. P. Carliño señala que los requerimientos de lectura del nivel medio son diferentes del superior (Carliño, 2003). Sin embargo las trayectorias hablan de experiencias disímiles, de contactos diferentes con materiales de lectura, de oportunidades desiguales.

sigualdad. Desarrollan entonces la idea de *desigualdades dinámicas* que incluyen las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etcétera, que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales. El estudio de Fitoussi y Rosanvallon, desarrollado en otro contexto, es un aporte valioso en tanto plantea que algunas categorías clásicas no son lo suficientemente explicativas. Señalan que enfrentamos una situación de creciente opacidad social en el que los modos de diferenciación y jerarquización sociales ya no son sólo colectivos sino que están individualizados. Siguiendo estas ideas, en esta tesis estaríamos identificando el fuerte impacto que ejerce la desigualdad geográfica en las posibilidades de los estudiantes. Ello unido al origen social, produciría una configuración específica del sistema formador, delimitando espacios diferenciados de formación y de expectativas laborales.

En nuestro país, contamos con un antecedente que toca tangencialmente estos temas. Se trata de la investigación que realizó M. Kisilevsky en 2002 en diferentes provincias argentinas. Refiriéndose a las elecciones de los estudiantes del nivel superior, expresaba allí que “la escuela secundaria de procedencia así como el traslado de ciudad para estudiar son dos indicadores que ponen de manifiesto la existencia de circuitos por los que transitan los estudiantes” (Kisilevsky, 2002).

Las variables como la distribución geográfica, los medios de transporte, la accesibilidad, los tiempos y costos del transporte, el costo de oportunidad, son condicionantes a estudiar al abordar el problema de los circuitos del sistema formador. Es importante por lo tanto, analizar la relación entre las variables macro y las trayectorias de los estudiantes.

En nuestro trabajo, hemos identificado como un condicionante de relevancia la *distribución territorial de las instituciones*. El acceso físico y material tiene un peso insoslayable en tanto y en cuanto, por las distancias que tomamos en consideración, cada desplazamiento supone disponibilidad de tiempo y de dinero. Este condicionante pesa más que otros aspectos en la elección de la carrera por parte de los/as estudiantes.

A ello se suman problemas vinculados a la posibilidad de continuar los estudios en tanto las desigualdades producidas en los niveles anteriores del sistema operan en las posibilidades de enfrentar el tipo de propuesta de estudios del nivel superior. A. M. Ezcurra plantea que el nivel superior se abre para sectores que no accedían, pero al mismo tiempo que ingresan, son expulsados por desconocer los códigos y no compartir el habitus académico, se trata de una inclusión excluyente (Ezcurra, 2011) y la ilustra con la metáfora de la puerta giratoria. En esta dimensión de orden simbólico, se hace visible el impacto que ejercen los recorridos realizados, los saberes incorporados, las prácticas adquiridas en la posibilidad de comprender y ejercer el rol de estudiante del nivel superior.

2. Enfoque teórico-metodológico

En este capítulo presentamos el enfoque metodológico adoptado en la investigación, íntimamente imbricado con el enfoque teórico. Las decisiones tomadas dan cuenta de que se trata de un proceso de elaboración y construcción que finaliza con la presentación de los resultados en este escrito. R. Sautu señala que:

“... toda investigación es una construcción teórica, ya que la teoría permea todas las etapas del diseño: desde la construcción del marco teórico y la formulación de los objetivos, hasta la implementación de la estrategia metodológica para la producción de los datos y su posterior análisis. Cada una de estas etapas se conecta entre sí en forma lógica mediante una estructura argumentativa que también es teórica. En este sentido, la teoría es el hilo conductor, el andamiaje que atraviesa todas las etapas de una investigación” (Sautu y otros, 2005).

Esta investigación se inscribe en el paradigma constructivista (Sautu y otros, 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 **cuantitativo** en tanto nos proponemos *comprender* los fenómenos que estudiamos recuperando los significados sociales que se les atribuyen. En este caso cuál es la relación que guarda el sistema formador con el sistema educativo (a través de las trayectorias de formación) en un territorio caracterizado por la existencia de circuitos socioeco-

nómicos y educativos. Ello implica interpretar la vida de los sujetos a lo largo de un período (Muñiz Terra, 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, por lo tanto la búsqueda de transparencia sería ilusoria y carecería de sentido. Por el contrario, se trata de capturar los diferentes significados y ponerlos en diálogo y discusión entre sí y con los de la investigadora. El resultado final es una nueva elaboración producto de la interpretación de la investigadora²⁰, mediada por las significaciones de los diferentes sujetos y por el conocimiento.

A pesar de que se trata de una investigación de corte cualitativo, incorporamos una primera **etapa cuanti-cualitativa** con el propósito de construir un contexto de análisis. No obstante la investigación es cualitativa en tanto no hemos buscado criterios de representatividad estadística sino un marco de referencia para la interpretación situada. Como expresáramos antes, el enfoque es cualitativo y se inscribe en el paradigma de la comprensión de los fenómenos sociales (Schuster, 1995)²¹. El **referente empírico** entendido como el recorte del universo geográfico y poblacional, el dónde y con quiénes se construirá la base documental de la investigación (Achilli, 2001) está ubicado en la ciudad de Pilar como parte de la región educativa N° 11 de la provincia de Buenos Aires. Incluye estudiantes de profesorado del área de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura para el nivel secundario que cursen sus estudios en alguna institución (instituto o universidad) de la ciudad de Pilar. La elección de la ciudad de Pilar responde a que ha sufrido transformaciones sociales profundas en los últimos años constituyendo un analizador privilegiado para estudiar lo que aquí nos proponemos.

20 Se trata de una interpretación de segundo grado (Kornblit, 2007).

21 Federico Schuster opone los métodos de explicación y comprensión identificando al primero como representativo de las Ciencias Naturales (positivistas) y al segundo como específico de las Ciencias Sociales. Historiza el término alemán *verstehen* que significa comprensión. El método de la comprensión fue criticado desde Dilthey hasta Weber porque no conseguía salir de la interpretación psicológica. Alcanzó cierta validez cuando A. Schütz da fuerza a la idea de que toda conciencia individual nace en relación a otras ya que los individuos son individuos sociales y que la realidad social es una construcción. Para Schütz la comprensión del científico social es la reconstrucción de las perspectivas que los individuos tienen de la sociedad a través de la intersubjetividad. Se trata de una comprensión de segundo grado. Posteriormente Winch agregó que la comprensión está representada en el "juego del lenguaje". Para Schuster la comprensión es el resultado de una interpretación que supone un acuerdo entre el investigador, su marco teórico, metodológico y el investigado.

En cuanto al diseño de **instrumentos** realizamos un relevamiento estadístico, elaboramos encuestas y entrevistas, definimos protocolos de encuesta para los/as estudiantes, realizamos una aplicación de prueba a un grupo que no integraba el referente seleccionado. Esto permitió realizar ajustes²². Las encuestas relevan aspectos vinculados a las trayectorias escolares, los niveles de formación de padres y hermanos, las expectativas de empleo. En cuanto al espacio geográfico, los motivos de elección de la institución, el medio de transporte utilizado, si comenzó otros estudios, en qué lugar; y en caso de no finalizarlos, las causas. También si trabaja, en caso de hacerlo, la cantidad de horas semanales. Finalmente se incluyeron algunos ítems que relevan prácticas culturales y sociales. En el caso de la universidad se incorporó un ítem que diferencia si se trata de un/a estudiante o profesional.

Diseñamos las entrevistas, entendidas como "un intercambio comunicativo" (Bravin, y Pievi, 2008) de modo semiestructurado para orientar el diálogo. Planteamos pautas diferentes para directivos o coordinadores, y para los estudiantes de ambas instituciones. En estos últimos casos, y de acuerdo al peso que en este estudio le damos a la dimensión territorial, solicitamos al entrevistado/a que bosquejara el itinerario de sus desplazamientos²³. En todos los casos las entrevistas fueron acordadas con los/as entrevistados/as, tanto el día y lugar como las condiciones de grabación para luego ser transcritas para el análisis.

En resumen, el relevamiento, las encuestas y las entrevistas a directivos funcionan como marco de referencia. El instrumento privilegiado en esta investigación es la entrevista a los/as docentes en formación. Nos permite acceder a la trama de significados que construyen acerca de cómo se ven a sí mismos/as en relación a su historia, su presente, sus expectativas y proyectos, y al espacio social que habitan.

"En su estructura dialógica, la entrevista permite la expansión narrativa que tiene que ver con las transformaciones de una historia. En este sentido se aproxima a la conversación cotidiana, donde el sujeto, a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser,

22 Tanto el protocolo de encuesta a estudiantes como las pautas de entrevista a estudiantes y a directivos fueron analizadas con el grupo de investigación UBACyT.

23 De las dieciséis entrevistas a estudiantes contamos con catorce dibujos ya que en los casos restantes, escribían el relato sin poder recurrir a la representación gráfica.

de un hacer, de un saber), de objetivación de la propia experiencia” (Arfuch, 1995).

La entrevista abre un espacio de reflexión subjetiva para los/as entrevistados/as que nos permite la reconstrucción de sus trayectorias y su ubicación espacio-temporal.

Realizamos la **aplicación de instrumentos** del siguiente modo:

Entrevistamos a directores o jefes de área en cuatro institutos superiores de la región. Se trata de las únicas instituciones de la región que cuentan con los profesores destinados al nivel secundario en el área de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura. Dos institutos en la ciudad de Campana, uno en Zárate y uno en Pilar. Entrevistamos a la profesora del área didáctica del ciclo de formación pedagógica de la universidad situada en Pilar que ofrece esta propuesta formativa.

- Encuestamos a 65 estudiantes de 3º y 4º años de las carreras elegidas de los institutos de la región. Estos datos tienen un carácter *exploratorio* y de contextualización de Pilar.
- Encuestamos en la ciudad de Pilar a 45 estudiantes de 3º y 4º años de las carreras elegidas de un instituto (Institución N°1) y a 15 estudiantes del Ciclo de Formación Pedagógica de una universidad (Institución N°2).
- Entrevistamos a diez estudiantes de la institución N°1 y a seis la institución N°2²⁴.

Organizamos el **trabajo de campo** en cuatro momentos. La primera etapa consistió en relevar información estadística y censal así como la oferta de educación superior en la región en el año 2010. En la segunda etapa realizamos entrevistas a directores y jefes de área (cargo que cumple la función de coordinar la carrera) en caso de que las instituciones contaran con este cargo. El supuesto del que partíamos era que nos

ofrecerían una mirada global de la carrera y de los estudiantes en cada institución desde la óptica de los roles de gestión institucional. Durante las entrevistas buscamos el acuerdo para realizar encuestas a la totalidad de estudiantes avanzados de las carreras seleccionadas y posteriormente entrevistar a un grupo. Las encuestas nos ofrecerían una vista panorámica acerca de quiénes son los/as estudiantes. La tercera etapa consistió en la toma de encuestas a los estudiantes y la organización de la agenda para realizar las entrevistas. Finalmente, realizamos entrevistas a estudiantes avanzados/as. El criterio para elegirlos/as fue la diversidad en cuanto a carrera y año de cursada, sexo y localidad de residencia.

²⁴ En el caso de la institución N°2 aplicamos los mismos instrumentos con adaptaciones en caso de que se tratara de profesionales que completaban el ciclo pedagógico. Nos resultó difícil encontrar estudiantes puros, no profesionales. En el 2º año del ciclo (dura un año y medio) sólo una estudiante era “pura”, es decir no era profesional. En primer año eran dos (siempre refiriéndonos al tipo de carreras seleccionadas). De las seis entrevistas, tres se tomaron a estudiantes y tres a profesionales.

2.1. Análisis de la información

2.1.1. Etapa cuanti-cualitativa

Proponemos una primera etapa de análisis cuanti-cualitativo que tiene la finalidad de ofrecer un marco de la región en la que se encuentra Pilar. Elaboramos un mapa de la educación superior en la región educativa N° 11 estableciendo relaciones con los datos estadísticos de población. Integramos los datos duros con una selección de datos de las encuestas a estudiantes y las entrevistas a directivos de estas instituciones. Con ello construimos un encuadre general de la región y las particularidades que presenta Pilar.

2.1.2. Etapa cualitativa

El nudo de esta investigación está en esta etapa. Organizamos el análisis de las entrevistas a estudiantes en *dos momentos*. Primero nos enfocamos en *cada entrevista*. Luego profundizamos el análisis a partir de los ejes definidos en el enfoque teórico. Decidimos este orden que implica un doble análisis por la amplitud y variedad del material con que contamos. Por lo mismo, presentamos también una selección amplia de los datos. Consideramos que en caso de omitir el primer paso (el análisis pormenorizado de cada entrevista) corríamos el riesgo de obviar detalles que los datos ofrecen.

“El análisis temático es una estrategia de análisis ampliamente utilizada en diseños cualitativos. El mismo consiste en analizar cada una de las entrevistas como un todo, realizando una codificación de los contenidos de las mismas” (Sautu y otros, 1997).

En el *segundo* paso profundizamos el análisis a partir de los ejes que establecimos en el enfoque teórico. Estos son *las trayectorias escolares, educativas y de formación, la incidencia del territorio fragmentado y la configuración del sistema formador*. Abordamos el análisis de las entrevistas a los/as estudiantes estableciendo *dimensiones* en los ejes. Sin embargo, a medida que avanzamos cada eje va imbricándose con los anteriores constituyendo una trama analítica.

Definimos *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 educativas y escolares atendemos a la relación entre las características familiares y la formación anterior. Tenemos en cuenta qué tipo de experiencia han tenido en su paso por las instituciones escolares. Analizamos cuál es la relación entre las trayectorias escolares y educativas con las elecciones de la carrera y de la institución formadora. Abordamos también la situación de vida, especialmente la cuestión de género. Con respecto a las *trayectorias de formación* atendemos al papel que juegan las instituciones como espacios de subjetivación. Cuál es la vinculación que los/as estudiantes tienen con la cultura y con el conocimiento, cómo se ven a sí mismos como futuros transmisores de cultura. Que traen de otros ámbitos y cómo lo conjugan en su proceso formativo. Cómo es tenido en cuenta por la institución formadora. Buscamos también si en su trayectoria de formación los/as entrevistados señalan puntos de inflexión y cómo se proyectan a futuro.

En cuanto a la relación con el *territorio*, entendemos el espacio como una construcción social. Es experimentado de modo particular en función de cómo es *practicado* por los sujetos. Analizamos la relación que guardan los/as entrevistados/as con el espacio social fragmentado. Qué espacios son vividos como propios y cuáles como ajenos. Qué espacios son habitados y cuáles evitados. Qué relación guardan estas prácticas con la configuración socioeducativa del espacio. Cómo incide el territorio en su vinculación con el conocimiento. Cómo operan los *habitus* y qué relación guardan con los aspectos productivos de las prácticas.

También atendemos al modo en que los aspectos materiales condicionan la accesibilidad y permanencia en la carrera. Cuál es la incidencia de las distancias, el tiempo, el transporte y el dinero en la elección de la carrera y el lugar de estudio.

En cuanto a la *configuración del sistema formador* analizamos su relación con el espacio social fragmentado y con las instituciones escolares existentes en el mismo. La relación que guarda con la elección del lugar de estudio por parte de los/as estudiantes. El campo laboral que habilitan y el capital social que se asocia a las instituciones. El tipo de experiencia de conocimiento que propician y el peso del formato

organizativo. Cómo disponen las prácticas docentes, si se presentan como alteridad en la formación. Cuán hospitalarias son a la hora de albergar a aquel que transita la experiencia de formación.

El doble análisis nos ha llevado a una *recursividad* en el texto. Volvemos, como en una espiral, a datos de las entrevistas pero estableciendo relaciones entre los/as entrevistados/as a partir de las dimensiones de análisis.

3. Análisis

3. 1. Encuadre general de la región.

Pilar en relación a la región

El propósito de este apartado es presentar una visión panorámica de la región que

nos permita dimensionar la situación específica de Pilar. En un primer momento analizamos el impacto de los cambios demográficos en las instituciones de formación y luego describimos la oferta de educación superior. Para ello recurrimos a diferentes datos estadísticos, encuestas, entrevistas e informes de investigación.

Presentamos en un primer

Imagen N°1: Mapa general de la región



momento un mapa de la región ya que los/as entrevistados hacen referencia a diferentes lugares del partido de Pilar y de localidades vecinas.

Al analizar en el mediano plazo, datos de población identificamos un crecimiento diferencial de la región, dando lugar a una configuración separada en dos sectores. Por un lado, el sector más alejado de la ciudad de Buenos Aires (Zárate y Campana) crece en términos poblacionales al ritmo de la variación provincial. El sector conformado por Pilar, Escobar y Exaltación de la Cruz²⁵, ha crecido muy por encima del promedio. Pilar es el partido de crecimiento demográfico más pronunciado.

Cuadro N° 1: Datos absolutos de población de los partidos de la región entre 1980 y 2010

PARTIDO	CENSO DE POBLACIÓN			
	1980	1991	2001	2010
CAMPANA	57.839	71.464	83.698	94.461
ESCOBAR	81.385	128.651	178.155	213.619
EXALTACIÓN DE LA CRUZ	12.859	17.041	24.167	29.805
PILAR	84.924	130.187	232.463	299.077
ZÁRATE	75.848	91.600	101.271	114.269

Fuente: INDEC. Censos Nacionales de Población. 1980, 1991, 2001 y 2010.

Al calcular la variación relativa de la población en los últimos treinta años se observa el crecimiento diferencial en los dos sectores de la región. Comparando Pilar y Zárate, los partidos que crecieron más y menos respectivamente, encontramos que la población de Pilar creció 252,17%. En cambio Zárate en el mismo periodo creció 50,65%²⁶ (ver cuadro N° 2).

25 Vale aclarar que el caso de Exaltación de la Cruz es también particular dentro del grupo que aquí establecemos. Este partido ha realizado un crecimiento poblacional en la última década, algo que tanto Pilar como Escobar venían realizando desde antes. Sin embargo, lo incluimos aquí por lo sorprendente y veloz del crecimiento del último periodo. No debe olvidarse, sin embargo que en términos absolutos, se trata de un partido pequeño, diez veces más chico que Pilar, tres veces más chico que Campana.

26 Datos de población elaborados por el INDEC señalan que la variación inter-censal relativa de la provincia de Buenos Aires entre 2001 y 2010 es de 13%. En los casos de Campana y Zárate fue 12,9% y 12,8% respectivamente, la población de estas ciudades creció al ritmo provincial. Sin embargo, Escobar, Exaltación de la Cruz y Pilar crecieron 19,9%, 23,3% y 28,7% respectivamente. Es decir, muy por encima del promedio provincial. Pilar es la ciudad de mayor crecimiento de población. Fuente: Cuadro P1-P. Provincia de Buenos Aires. Población total y variación inter-censal absoluta y relativa por partido. Años 2001-2010.

Cuadro N° 2: Variación absoluta y relativa de población de los partidos de la región entre 1980 y 2010

PARTIDO	CENSO DE POBLACIÓN		VARIACIÓN ABSOLUTA	VARIACIÓN RELATIVA (%)
	1980	2010		
CAMPANA	57.839	94.461	36.622	63,31
ESCOBAR	81.385	213.619	132.234	162,47
EXALTACIÓN DE LA CRUZ	12.859	29.805	16.946	131,78
PILAR	84.924	299.077	214.153	252,17
ZÁRATE	75.848	114.269	38.421	50,65

Estos datos de población nos permiten contextualizar el caso Pilar y reconocer su excepcionalidad. En la última década, con la ampliación de la ruta Panamericana, se ha profundizado el desarrollo inmobiliario que ya venía aconteciendo en décadas anteriores en los partidos de la región más cercanos a la ciudad de Buenos Aires (Escobar y Pilar). Actualmente este fenómeno se está extendiendo a los distritos más alejados (Zárate, Campana y Exaltación de la Cruz). La ampliación de las vías de comunicación permitió un desarrollo vertiginoso de las nuevas urbanizaciones, countries y barrios cerrados²⁷. Sin embargo esto no explica la totalidad del aumento poblacional. También ha incidido el movimiento migratorio de habitantes de otras provincias y de países limítrofes.

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 superior²⁸. Al analizar los cambios en la población podríamos pensar la región como

27 En la Argentina, el fenómeno de suburbanización específicamente en el caso Pilar ha sido estudiado por M. Svampa quien además ha establecido periodos. Los primeros countries surgen en el país a partir de la década del '30 bajo la forma de loteos convencionales. Sólo después comienza el proceso de organización como sociedades o cooperativas de dueños, estableciendo espacios comunes. Este período abarca las décadas del '30 al '70. 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 '70 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. Los propietarios comienzan a competir, a mostrar su posicionamiento a través de las construcciones que realizan. En este período comienza a tener peso la vigilancia privada que ofrecían los countries. Finalmente, la etapa actual comienza a finales de los '80. El modelo pasa a ser residencial más que aquel modelo de casa de fin de semana. Inciden en este cambio la expansión de las vías de acceso y de las ofertas de comercialización. El crecimiento en este período ha sido abrumador. Svampa cita para ilustrar que en 1994 había 1450 familias asentadas en este tipo de urbanizaciones en el Gran Buenos Aires. En 2000 llegaban a 13500. Pilar se ha convertido, en las últimas décadas en ejemplo paradigmático de este tipo de proceso de transformación socioespacial (Svampa, 2001).

28 Un fenómeno característico de esta época es la masificación del nivel superior. Según la información disponible a nivel nacional, el sistema universitario pasó del año 2000 al 2010 de 1.138.503 a 1.650.150 estudiantes. El sistema de educación superior no universitaria pasó del año 1996 al 2010, de 391.778 a 691.007

dos subregiones. El crecimiento diferencial impacta de modo distinto en las instituciones formadoras en cada subregión. Las entrevistas a los directivos de las instituciones aportaron datos en este sentido. Mientras un instituto de la ciudad de Zárate tiene un total de 300 estudiantes, un instituto de la ciudad de Pilar tiene 1100.

M. C. Davini ha realizado un relevamiento nacional sobre la oferta de la formación docente. Allí señala que en el caso de la provincia de Buenos Aires el promedio de estudiantes por institución de nivel superior no universitario es de trescientos alumnos (Davini, 2005). En el caso de Zárate, así como el crecimiento demográfico coincide con el promedio provincial, otro tanto sucede con el promedio de estudiantes por institución formadora. En cambio, Pilar supera varias veces tanto el promedio provincial de crecimiento demográfico como los estudiantes que se matriculan en los institutos superiores. Este fenómeno de masificación repercute en la cotidianidad de las instituciones, llevando, por ejemplo a tener que adaptar lugares que originalmente no eran aulas como tales o habilitar más sedes.

La oferta de educación superior en la región fue cambiando ligada a los cambios en la sociedad, a las decisiones de política educativa y al tipo de desarrollo de cada ciudad, entre otros factores. M. C. Davini en el informe citado señala que:

“El crecimiento de la matrícula en el NSNU (Nivel Superior No Universitario) no impide el crecimiento de la misma en el Nivel Superior Universitario. Al contrario de lo que algunos podrían prever, el NSNU no estaría funcionando como un camino educativo que descomprime la presión por el ingreso en la Universidad. *Ambos segmentos de la educación superior crecen paralelamente y a ritmo sostenido*²⁹” (Davini, 2005:17). Concluye “que ambos son nichos educativos con población de aspirantes distinta”.

La oferta de educación superior en la región es la siguiente: de los cinco distritos de la región, cuatro de ellos cuentan con instituciones de este nivel, sean estas universidades o institutos. El único que no cuenta con oferta es Exaltación de la Cruz.

alumnos matriculados. Fuentes: Mapa Nacional Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, Anuario de Estadísticas Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Relevamiento Anual 2010-Red Federal de Información Educativa. Anuario estadístico 1996. DINIECE.

29 El destacado es nuestro.

En las otras localidades se hallan emplazadas diferentes tipos de instituciones de educación superior. Su creación corresponde a diferentes momentos históricos. A modo de ejemplo, en el caso de la ciudad de Campana, la Escuela Normal Nacional Superior, destinada a formar maestros fue creada en 1917. Con posterioridad se crearon los Institutos Superiores de Formación Docente, que ampliaron su oferta de carreras a profesorado para el nivel secundario. Luego se sumaron los Institutos de Formación Técnica y se transfirieron en la década del '90 colegios nacionales que en algunos casos contaban con el 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 correr de los años y el avance de la privatización de la educación, comenzaron a surgir instituciones de gestión privada para este nivel. Por otro lado, se registra también la instalación de diferentes universidades en la región. Campana ha sido un polo que atrajo diferentes instituciones para acompañar el emplazamiento de industrias propio del desarrollismo (la Universidad Tecnológica Nacional, una Sede de la Universidad Nacional de Luján). En el caso de Pilar, con su desarrollo demográfico, se instalaron sucursales de universidades privadas. Hace pocos años una sede de Universidad de Buenos Aires, otra de la Universidad Tecnológica Nacional dependiente de Campana y una sede de la Universidad Pedagógica (provincial). En Zárate a partir de los años '90 se instalaron sedes de universidades privadas. En Escobar una sede del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

Presentamos la oferta educativa actual de educación superior en la región.

Cuadro N° 3: Instituciones de educación superior en la región educativa N° 11 de la provincia de Buenos Aires

	CAMPANA	ESCOBAR	PILAR	ZÁRATE
INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y/O TÉCNICA DE GESTIÓN OFICIAL	Instituto N°15 Instituto N°116 Instituto N°187 Extensión Escuela de Arte	Instituto N°55	Instituto N°51 Instituto N°184	Instituto N°120 Instituto N°187 Instituto N°85
INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y/O TÉCNICA DE GESTIÓN PRIVADA	Instituto Armonía Instituto Capacitare	Instituto Avellaneda Instituto Altos Estudios del Pilar Instituto SUETRA Instituto FOBA Música	Instituto María Madre Nuestra Instituto Modelo de Pilar Instituto de Arte y Creatividad de Pilar Instituto Frederic Chopin Instituto del Bicentenario de Pilar	Instituto Babbage Instituto José Manuel Estrada Instituto Sagrada familia
UNIVERSIDADES NACIONALES Y/O PÚBLICAS / SEDES DE UNIVERSIDADES	Universidad Tecnológica Nacional. Regional Delta Universidad Nacional de Luján. Sede	Universidad de Buenos Aires - Sede CBC Universidad de Buenos Aires - Tecnicaturas	Universidad de Buenos Aires – Sede Facultad de Ciencias Económicas Universidad Tecnológica Nacional. Tecnicaturas Universidad Pedagógica (provincial)	
UNIVERSIDADES PRIVADAS			Universidad del Salvador Universidad Austral	Universidad Nacional de Lomas de Zamora. (acuerdo privado con cámaras comerciales)

3.1.1. La formación de profesores en Pilar: análisis cuanti-cualitativo

En este apartado realizamos una primera etapa de análisis de la formación docente en Pilar desde la perspectiva de las instituciones formadoras y desde los/as propios estudiantes. Recurrimos en este caso a entrevistas a personal de las instituciones, a encuestas a estudiantes y a informes de investigación.

En Pilar sólo dos instituciones del nivel superior forman profesores para las carreras que elegimos en esta investigación. Se trata de un instituto superior público (Institución N°1) y una universidad privada (Institución N°2) Entrevistamos a la directora de la Institución N°1 y a la profesora del ciclo pedagógico de la Institución N°2 que tiene a su cargo las prácticas docentes. Además tomamos 45 encuestas a estudiantes de la Institución N°1 y 15 a estudiantes de la Institución N°2, contando con un total de 60.

Desde la perspectiva de las instituciones tomamos *el formato institucional, la organización curricular y la forma de organizar las prácticas de enseñanza* como factores que podrían *interpelar* a los/as estudiantes contribuyendo en los procesos de subjetivación.

M. C. Davini señala en el informe citado que persiste la visión secundarizada sobre los institutos, tanto en el plano discursivo como en las prácticas que allí suceden (Davini, 2005). ¿Qué sucede con el instituto que tomamos en esta investigación? ¿Y con la universidad privada? ¿Cuál es el tipo de experiencia que les ofrecen a los/as estudiantes? ¿Qué subjetividades producen?

En cuanto a la organización curricular identificamos dos *modelos de formación* diferentes en función de cómo se articulan los ejes pedagógico-didáctico y disciplinar. Un modelo es simultáneo y el otro sucesivo. El modelo simultáneo se basa en articular el eje pedagógico-didáctico y la práctica docente desde el inicio de la carrera, acompañando toda la estructura curricular. Este es el modelo que se desarrolla en los Institutos de Formación Docente dependientes de la provincia. El modelo sucesivo, adoptado por varias Universidades Nacionales y Privadas, propone un período, ciclo o trayecto de formación pedagógica que incluye la práctica profesional de

modo separado e independiente del resto del trayecto curricular. Generalmente se ofrece al final de la formación o bien se abre a profesionales que deseen complementar su carrera con la formación pedagógica. Es el caso de la universidad que toma este estudio.

La forma de organizar las prácticas de enseñanza da cuenta del tipo de experiencia que se intenta propiciar desde la institución formadora. La elección de instituciones donde se realizarán las prácticas, las modalidades de trabajo que se propongan pueden funcionar como espacios de construcción, crítica y análisis, también como lugar de conocimiento y apertura a otros mundos sociales. En el caso de la Institución N° 2, la profesora entrevistada relataba lo siguiente:

P: ¿Cómo organizan la observación y práctica?

R: Bueno, a veces se presentan zonas grises en este tema. Porque es complejo, porque no es fácil conseguir apertura en las instituciones para que vengan a dar clases. Ellos tienen que cumplimentar una instancia que es la observación y la práctica en el nivel secundario y en el nivel universitario. (Lo buscan) los alumnos mismos, como ya tienen un recorrido académico importante, muchos de ellos ya están dando clase, entonces ya tienen conocimientos de instituciones donde se les va a generar este espacio sin dificultad para decir: "Bueno, observo y practico acá". Y por otro lado se presenta que tal vez existan alumnos que ya tienen diez años de ejercicio de la profesión, entonces la universidad les exige esta instancia, no cursan Observación y Práctica. Allí se reduce bastante el grupo de alumnos, de 60 alumnos tengo un grupo de 10, para que veas la proporción. Y bueno, y si esta instancia se les dificulta porque no tienen contacto con alguna institución educativa, la universidad les da alternativas de posibles instituciones a las que puedan recurrir... Ahí intervenimos un poquito nosotros. Después por conocidos también o... Hay un profesor que dijo: "Si necesitas algún alumno, yo estoy en una escuela... No hay ningún problema". O sea, entre lo institucional y lo personal del docente se subsana y el contacto que el alumno pueda traer.

P: En Observación y Práctica algunos van al propio colegio en el que trabajan, otros consiguen por conocidos. ¿Tienen algún tipo de vinculación con escuelas secundarias?

R: Con colegios de la zona. Hay dos. Uno no me acuerdo el nombre, el otro es (nombra un colegio bilingüe) que son escuelas de la zona. Pero te soy honesta, la verdad no necesité usarlo. También un poco lo que siempre hablamos en los encuentros, poder volver a su propia escuela secundaria. Esto les encanta... o alguna institución educativa que les quede cerca y hacerse conocer; también puede ser un futuro lugar de trabajo. Y bueno... desde ahí se gestionan bien los espacios.

P: Claro. Y cuando es la escuela a la que fueron...

R: Ellos te cuentan, capaz que encuentran a la misma directora, los mismos profesores. Si es acá en la universidad también, profesores que han tenido, que les piden y los recuerdan. No hace falta ningún papel. Desde lo personal fluye... De hecho acá hay exalumnos que de pronto son directores de escuela o tienen una... Hay un exalumno que tiene un instituto terciario también. Nunca lo necesité llamar pero también me ofreció su terciario.

P: Alguno que ha ido a escuela pública ¿volvió a esa misma escuela?

R: No. Lo que ocurre con la escuela pública es lo siguiente. En la escuela privada van, hablan con el director y ya se soluciona el problema. En la escuela pública hay otros requisitos administrativos que ya lo bloquean absolutamente. Tienen que ir a hablar con la inspectora, pedirle autorización. Y bueno... empieza un trámite que es más complejo. La inspectora tiene que hablar con la directora... Entonces... es más complejo el tramiterío. Hay que hablar con la inspectora y demás. El tema de la falta de tiempo. No pueden... por ejemplo, la inspectora atiende los martes a la mañana de tal hora a tal hora. Entonces ya directamente buscan una privada, para agilizar el tema.

Como la propuesta pedagógica consiste en que cada estudiante gestione dónde realizará las prácticas,³⁰ ellos recurren a instituciones que les son familiares, incluso al colegio al que han concurrido en el nivel secundario. La organización de la observación y práctica se realiza a partir del capital social, incluso en el caso de necesitar la gestión de la universidad. Un dato significativo es la exclusión de las instituciones públicas por la "complejidad del trámite" Estas decisiones tienden a mantener la circulación en el

³⁰ Una de las estudiantes de la universidad relataba que ella buscó el colegio para realizar las prácticas. Ver el capítulo de análisis de entrevistas a estudiantes.

mismo circuito de pertenencia. Este mecanismo *refuerza* la permanencia en el lugar de origen, sin ofrecer otros caminos ni abrir otras posibilidades.

Con respecto a la Institución N°1, predomina la elección de escuelas públicas para organizar la observación y práctica.

P: ¿Cuáles son los criterios para elegir las escuelas para la práctica?

R: Depende las puertas que nos abran. Y los contactos que los mismos profesores tienen en la comunidad. Porque... En general no hay problemas.

P: ¿Son escuelas públicas, privadas...?

R: La mayoría son escuelas estatales. A veces se hacen prácticas en privadas. Pero la mayoría son en las escuelas medias de la zona. Justamente las privadas no facilitan espacios para las cuestiones de prácticas.

La directora de la institución N°1 plantea que evitan realizar las prácticas en escuelas privadas³¹. No menciona de modo específico las escuelas privadas de elite, ni tampoco que se aborde este tema como contenido de análisis. ¿Acaso estos modos de evitación tenderían a naturalizar la exclusión de determinados ámbitos institucionales? El lugar donde la institución formadora propone realizar las prácticas de enseñanza puede funcionar como apertura a otros espacios sociales u obtener caminos, puede ser un espacio de crítica a la vez que de adaptación. También puede incidir en las expectativas laborales de los/as estudiantes y en sus formas de percibir la realidad circundante y a sí mismos como docentes.

El instrumento elaborado para encuestar a los/as estudiantes aporta diferentes datos. Centramos el análisis en las trayectorias escolares y nivel educativo de los padres; en la relación entre lugar de residencia y estudio; así como en sus expectativas laborales. La primera variable que tomamos es el *lugar de residencia*.

³¹ Sin embargo, comentó que algunos colegios privados de la zona se acercan al instituto pidiendo datos de egresados para contratar.

Cuadro N° 4: Lugar de residencia de los/as estudiantes³² de las instituciones N° 1 y N° 2 de Pilar. Valores absolutos y porcentaje

LUGAR DE RESIDENCIA	PILAR O SUS LOCALIDADES	OTROS PARTIDOS	TOTAL
	VALORES ABSOLUTOS PORCENTAJE	VALORES ABSOLUTOS PORCENTAJE	
INSTITUCIÓN 1	37 82%	8 18%	45 100%
INSTITUCIÓN 2	8 53,33%	7 46,66%	15 100%

Existe una diferencia entre ambas instituciones. La gran mayoría de estudiantes de la Institución N°1 vive en el mismo partido de Pilar, la cercanía de la institución fue uno de los motivos de la elección de la misma. En el caso de las estudiantes de la universidad casi en partes iguales viven allí y viajan de otros partidos. En su mayoría estas estudiantes son profesionales (66,66%) el momento de la vida, la situación económica son diferentes del estudiante que realiza su carrera. Sólo un tercio de estas estudiantes es “pura”, es decir no son profesionales que estén realizando la formación pedagógica (5 del total de 15 encuestadas).

Excluyendo la particularidad del grupo que siendo profesional realiza la formación pedagógica, relevamos cuántos han comenzado otros estudios sin finalizarlos.

Cuadro N° 5: Estudiantes de las instituciones N° 1 y N° 2 de Pilar que iniciaron otra carrera antes de la actual (valores absolutos).

INICIÓ OTRA CARRERA ANTERIORMENTE	SI	NO	TOTAL
INSTITUCIÓN N°1	28	17	45
INSTITUCIÓN N°2	2	3	5

El 62% de los/as estudiantes de la Institución N°1 había comenzado otros estudios en diferentes lugares antes de estudiar el profesorado en Pilar. La tendencia es que no los finalizaron por la dificultad de sostener los estudios viajando a otra ciudad³³.

³² Recordamos que la encuesta fue aplicada con criterio censal a 45 estudiantes de 3° y 4° años de los Profesorados en Historia y en Lengua y Literatura de un instituto de Pilar (Institución N°1) y a 15 estudiantes del ciclo de formación pedagógica de una universidad de Pilar que cursan carreras del área de Ciencias Sociales o Lengua, o bien son egresados de carreras de estas áreas. (Institución N°2)

³³ El 68% de los/as estudiantes de institutos de la región, iniciaron pero no pudieron finalizar otros estudios. En su mayoría se trataba de carreras universitarias en otras ciudades (datos obtenidos en la etapa exploratoria).

De esas cinco estudiantes de la Institución N°2 sólo dos iniciaron otras carreras. Los motivos para dejarlas fueron personales.

Las distancias, el transporte público disponible, los costos y el tiempo condicionan las trayectorias de los/as estudiantes. La distribución geográfica de las instituciones cobra relevancia para ellos/as. Desplazarse en la región implica disponer de tiempo y dinero. El transporte público interurbano presenta una frecuencia menor que el transporte urbano, además de que su costo es más alto. Se trata de distancias considerables para recorrerlas todos los días (ver cuadro N° 6).

Cuadro N° 6: Distancias entre ciudades de la región, C.A.B.A. y Luján expresado en kilómetros³⁴.

	CAMPANA	BELÉN DE ESCOBAR	EXALTACIÓN DE LA CRUZ	PILAR	ZÁRATE	BUENOS AIRES	LUJÁN
CAMPANA	----	25	28	39	8	90	48
BELÉN DE ESCOBAR	25	----	43	38	50	50	73
EXALTACIÓN DE LA CRUZ	28	43	----	27	20	47	35
PILAR	39	38	27	----	47	50	38
ZÁRATE	8	50	20	47	----	99	56
BUENOS AIRES	90	50	47	50	99	-----	62
LUJÁN	48	73	35	38	56	62	-----

Sin embargo, plantear que sólo las distancias influyen en la posibilidad de los/as estudiantes para sostener sus estudios, sería enfocar el problema de modo sesgado. Consideramos relevante analizar el peso del capital cultural familiar y de las trayectorias escolares. En función de ello relevamos cuántos estudiantes son primera generación en acceder al nivel superior.

Cuadro N° 7: Primera generación de estudiantes en acceder al nivel superior por institución formadora. Valores absolutos y porcentaje

	PRIMERA GENERACIÓN	NO ES PRIMERA GENERACIÓN	TOTAL
INSTITUCIÓN N°1	40 88,88%	5 11,11%	45 100%
INSTITUCIÓN N°2	5 33,33%	10 66,66%	15 100%

³⁴ Incluimos en el cuadro de distancias las ciudades de Buenos aires y Luján a pesar de que no pertenecen a la región, debido a que han sido dos polos elegidos por los/as estudiantes para realizar sus estudios.

Del total de encuestados/as, casi el 90% de quienes estudian en la Institución N°1 son la primera generación en acceder al nivel superior. Por el contrario la relación se invierte en la Institución N°2 donde sólo la tercera parte es primera generación.

Nos preguntamos entonces, ¿qué relación guarda la elección de la institución formadora con el hecho de ser los primeros en su familia en acceder al nivel superior? ¿El formato secundarizado funcionaría como un aspecto conocido y contenedor que ayudaría a la formación? Recordemos que casi dos tercios de estos/as estudiantes habían iniciado otra carrera, generalmente en alguna universidad y no la continuaron. ¿Influyó exclusivamente la distancia, el territorio o también otros factores como el habitus académico? (Ezcurra, 2011). Por otro lado, al tratarse de la segunda o tercera carrera, esos/as estudiantes ya no son los/as mismo/as que cuando iniciaron la primera (ver cuadro N°5).

¿Cuál es la relación entre estas variables, las trayectorias escolares y las expectativas de trabajo futuras? ¿Podemos establecer una relación entre haber concurrido a escuelas públicas o privadas con la elección de la institución formadora y con los ámbitos en los que esperan trabajar como profesores/as? La dimensión simbólica tendría un peso que no debería quedar oculto detrás de la cuestión territorial.

Cuadro N° 8: Tipo de institución en la que realizaron su escolaridad los/as estudiantes de las instituciones N°1 y N°2. Valores absolutos y porcentaje

ESCOLARIDAD	INSTITUCIÓN N°1	INSTITUCIÓN N°2
PÚBLICA	23 51,11%	1 6,66%
PRIVADA	5 11,11%	13 86,66%
AMBAS	17 37,77%	1 6,66%
TOTAL POR INSTITUCIÓN	45 100%	15 100%

Identificamos una diferencia entre las trayectorias escolares de los/as estudiantes de las dos instituciones de Pilar. En el caso de la Institución N°2 la amplia mayoría ha realizado su escolaridad en instituciones privadas (86,66%) y pareciera haber una continuidad al elegir la institución también privada en la que realizan la formación.

En el caso de la Institución N°1 el 51% proviene del subsistema escolar público, la otra mitad, o bien concurrió a escuelas privadas o a ambos subsistemas, es decir se produce una mixtura distinta³⁵.

Con respecto a las expectativas de empleo a futuro, identificamos también tendencias diferenciadas.

Cuadro N°9: Tipo de institución en la que esperan trabajar a futuro los/as estudiantes de las instituciones N° 1 y N° 2. Valores absolutos

TIPO DE ESCUELA	INSTITUCIÓN N°1	INSTITUCIÓN N°2
PÚBLICA	25	1
PRIVADA	1	5
AMBOS	13	8
OTROS	4	--
NS/NC	2	1
TOTAL POR INSTITUCIÓN	45	15

En el caso de la Institución N°1 sólo un estudiante elegiría trabajar en el ámbito privado. Más de la mitad elige el ámbito público. Por el contrario en el caso de la Institución N°2 sólo un estudiante elige trabajar en el ámbito público, un tercio en el ámbito privado, y lo que predomina es que les resulte *indistinto* trabajar en cualquier escuela³⁶.

¿Podríamos interpretar que se delinearán determinados recorridos o circuitos? A pesar de que muchos/as estudiantes manifiestan que les resulte indistinto trabajar en diferentes tipos de escuelas, hay una *tendencia* a permanecer en el mismo circuito de origen. Sobre esto volveremos al analizar las entrevistas a estudiantes en el capítulo N°3.

El marco de la región nos ha permitido identificar algunas tendencias y vislumbrar la situación particular de Pilar. El nudo de este trabajo está allí y se profundiza en el análisis de las entrevistas a estudiantes de esa ciudad. Esta primera aproximación nos permite identificar una tendencia: que los grupos que se forman en las diferentes instituciones son también distintos y tienden a manejarse en circuitos diferenciados.

³⁵ Nos preguntamos cuál sería la proporción si tomáramos estudiantes de 1° año y quiénes son aquellos que van quedando afuera. Sin embargo, estos interrogantes exceden la propuesta de este estudio.

³⁶ Las entrevistadas de la Institución N°2 manifestaron lo mismo, aclarando que desconocían la situación actual de las escuelas.

Para hacer el trabajo de campo, solía ir a Pilar por la ruta provincial N° 25. Esta ruta y la N°26 conectan los dos ramales de la ruta Panamericana desde Pilar hasta Escobar. Estas rutas atraviesan localidades, vías de tren, tienen semáforos y lomos de burro. En ellas transitan colectivos, peatones, ciclistas, autos, camiones. Se recorre un paisaje del conurbano caracterizado por la extensión y los contrastes. Por momentos, se cruzan lugares populosos, llenos de comercios e instituciones con el bullir de mucha gente atareada en sus obligaciones cotidianas; por momentos zonas de quintas con mucho espacio verde y poco movimiento, por momentos urbanizaciones privadas con sus grandes vallados y sus zonas de vigilancia.

Un día cambié el recorrido y fui por la ruta N° 26. Esta ruta no desemboca en el centro de Pilar. Ello implicaba tener que hacer algunos kilómetros por el ramal Pilar de la ruta Panamericana, un recorrido que no hacía desde hacía muchos años.

Este trayecto me impactó. Esos pocos kilómetros sobre la autopista me permitieron percibir de otro modo el lugar. Sobre la ruta Panamericana, en sus colectoras hay todo tipo de oferta de comercios, no los pequeños comercios de las rutas provinciales. Se trata de grandes emprendimientos, de edificaciones imponentes. Hay centros comerciales o shoppings como se los nombra popularmente, centros recreativos, un hotel internacional, cementerios parque, centros de salud, agencias de venta de automóviles de alta gama, countries, emprendimientos habitacionales de lujo, cole-

gios, universidades. Existen también numerosas publicidades en gigantografía que ofrecen sus productos y servicios. Mi percepción, en relación al itinerario que hacía habitualmente, fue de estar en *otro* lugar. Por supuesto, ya no se veían ciclistas ni peatones. Las líneas de colectivo de media distancia presentan también otras prestaciones, son más confortables que las líneas interurbanas.

Si esta era mi percepción en un camino y en el otro, me pregunté por la forma en que perciben el espacio -y a sí mismos en él- los habitantes de los diferentes lugares de Pilar.

En otra ocasión, una entrevistada me citó en su domicilio particular en un country. Antes de llegar me perdí y estuve dando varias vueltas por lugares desconocidos. Percibí que al salir de la ruta y tomar calles que la cortan, aparecen múltiples barrios. Algunos con la mayoría de calles de tierra y alguna calle asfaltada. Un asfalto que convive con las cunetas que perduran para permitir el libre fluir de las aguas. Otros barrios nuevos, de casitas iguales. Las calles y los barrios se multiplicaban en un escenario invisible para el transeúnte de la ruta. Vueltas y vueltas hasta volver a recuperar el camino perdido. Un nuevo hallazgo: Pilar no sólo es lo que se ve desde la autopista.

Vi el mismo paisaje en otro lugar cuando salía de hacer otra entrevista en un shopping. En los pasillos del mismo hay publicidades de la universidad privada a la que concurren las entrevistadas. Ambos lugares pertenecen al mismo circuito. Delimitan recorridos: la universidad, el shopping, el country.

Otro descubrimiento. El shopping queda sobre la ruta panamericana. Decidí salir por otro acceso y di a la calle de atrás. El esplendor uniforme del consumo exitoso dio paso a la misma calle con zanjas con agua y un resto de barro en los bordes del asfalto. Era el mediodía y una señora con rasgos del altiplano, llevaba a dos niños de la mano. Iban con guardapolvo blanco. La cercanía de una calle no logra acortar el abismo de la distancia social. La polarización social irrumpe inexorablemente.

3.2. Las trayectorias de los/as estudiantes

*“...cada habitante se permite cada día
el placer de un nuevo itinerario
para ir a los mismos lugares.”
Italo Calvino*

En este capítulo realizamos el análisis de las entrevistas a las/los estudiantes. El material con que contamos son dieciséis entrevistas a estudiantes de profesorado del área de Ciencias Sociales o Lengua y Literatura. Diez corresponden a la institución N°1 y seis a la N°2. En este último caso, nos encontramos con estudiantes avanzadas que finalizando la carrera realizan la formación didáctica para recibirse con dos títulos: licenciatura y profesorado. Sin embargo la mayoría de los casos son profesionales, que luego de varios años de ejercicio profesional se acercan a la formación didáctica con la perspectiva de dedicarse a la enseñanza. En estos casos, al analizar las trayectorias, nos encontramos con situaciones vitales diferentes de los/as estudiantes que realizan su primera carrera.

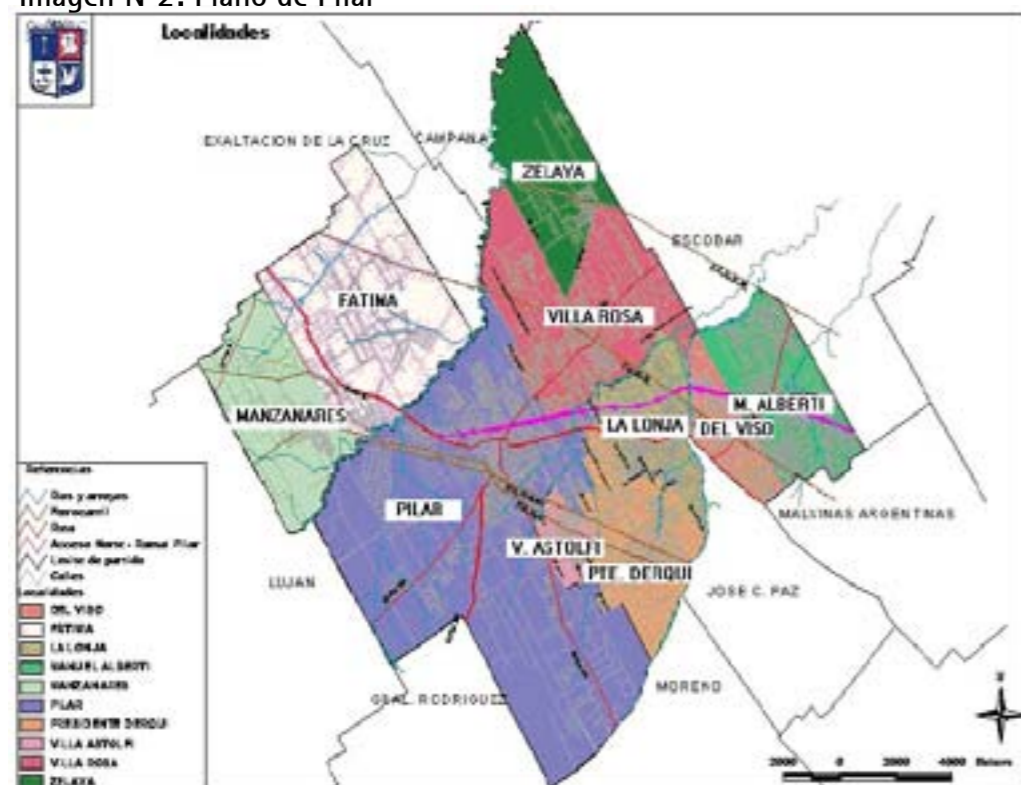
Organizamos este apartado en tres momentos, una breve presentación de cada entrevistado/a, el análisis de cada entrevista y el análisis a partir de los ejes y dimensiones. Decidimos este orden que implica recursividad en el análisis por la amplitud y variedad del material con que contamos. Si hubiésemos omitido el análisis pormenorizado de cada entrevista corríamos el riesgo de obviar detalles potentes para el análisis.

Cuadro N° 10: Detalle de estudiantes entrevistados/as³⁷

NOMBRE	INSTITUCIÓN	CARRERA	Año
OSCAR	N°1	Profesorado de Historia	3º
CAROLINA	N°1	Profesorado de Lengua y Literatura	4º
MARIANA	N°1	Profesorado de Historia	3º
GABRIELA	N°1	Profesorado de Historia	4º
DIEGO	N°1	Profesorado de Historia	3º
JAVIER	N°1	Profesorado de Historia	3º
PABLO	N°1	Profesorado de Historia	3º
FEDERICO	N°1	Profesorado de Historia	3º
ELIANA	N°1	Profesorado de Lengua y Literatura	4º
PAULA	N°1	Profesorado de Lengua y Literatura	3º
LUCRECIA	N°2	Abogada – Recibida	1º CP
CATALINA	N°2	Abogada – Recibida	1º CP
EUGENIA	N°2	Psicología – Estudiante	1º CP
ANA INÉS	N°2	Abogada – Recibida	1º CP
VICTORIA	N°2	Literatura Inglesa – Estudiante	2º CP
FLORENCIA	N°2	Publicidad – Estudiante	2º CP

Dado que los/as entrevistados citan lugares que recorren, incorporamos un plano del partido de Pilar para ayudar al lector.

Imagen N°2: Plano de Pilar



37 Los nombres han sido cambiados para preservar la identidad

3.2.1. Breve presentación de cada entrevistado/a

Pablo es un joven de 24 años que cursa el tercer año del Profesorado en Historia. Realizó toda su escolaridad en escuelas públicas. Vive en una localidad que pertenece al partido de Pilar. Proviene de una familia pobre. Es el único que está realizando estudios de nivel superior. Antes de comenzar a estudiar en este instituto, realizó el CBC³⁸ en Escobar y el primer año de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Carolina tiene 23 años y cursa el cuarto año del Profesorado en Lengua y Literatura. Decidió estudiar aquí por la dificultad que le hubiera supuesto desplazarse a Capital. Originalmente le interesaba estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA pero descartó desde el principio esta opción por considerarla inviable. Vive con sus padres en un barrio alejado del centro de Pilar. Cursó su escolaridad en colegios privados masivos (Del Cueto, 2007).

Eliana (30 años) vive en otro partido, en José C. Paz y estudia el Profesorado en Lengua y Literatura que está finalizando luego de muchos años. Su carrera se prolongó debido a su trabajo paralelo como profesora. Comenzó a estudiar en otro instituto de la zona pero como trabajaba en Pilar, le resultaba complicado viajar hasta esa sede, por lo tanto pidió el pase de una institución a otra. Eliana realizó su escolaridad en colegios privados masivos. Sus primeros pasos en la docencia fueron casi simultáneamente en los ámbitos público y privado (colegio privado masivo). Sin embargo desde hace un año, ingresó a un colegio privado que se encuentra dentro de un country. Es el único caso de los estudiantes entrevistados del instituto que ha tomado esta opción.

Javier está en tercer año del Profesorado en Historia. Vive en Villa Astolfi, un barrio alejado del centro de Pilar y ha accedido a su primer empleo como profesor en un colegio comunitario del mismo barrio. Tiene 22 años. Destaca en sus comentarios, su pertenencia al lugar. Antes del profesorado, inició otros estudios, pero la distan-

38 La sigla corresponde a Ciclo Básico Común de las carreras de la Universidad de Buenos Aires.

cia de la sede de estudio (Universidad Nacional de Luján) y la elección vocacional lo llevaron a dejar esa opción y estudiar en Pilar. Realizó parte de su escolaridad en colegios privados masivos y parte en escuelas estatales.

Mariana cursa tercer año del Profesorado en Historia. Tiene 31 años. Trabaja en el mismo colegio de gestión comunitaria que Javier. Vive en Pilar, en un barrio desde hace veinte años, y señala que fue percibiendo los cambios que se dieron en la zona. Hizo su escolaridad primaria en escuelas estatales y el secundario en un colegio privado masivo. Inició otros estudios y por motivos personales y de distancia, los dejó. Su elección hubiera sido estudiar el Profesorado en Geografía, pero siguió Historia porque es la carrera más cercana a lo que le gusta que se dicta en Pilar.

Oscar estudia tercer año del Profesorado en Historia. Tiene 36 años. Proviene de una familia pobre. Describe que en su infancia y adolescencia tuvieron muchos problemas y la escuela fue para él un lugar de contención. Realizó toda la escolaridad en escuelas estatales. Trabaja desde hace muchos años en gastronomía. En términos económicos, tiene su vida organizada, pero el profesorado es una elección personal que va más allá de este aspecto.

Federico es estudiante de tercer año del Profesorado en Historia. Vive en un barrio FONAVI³⁹ lindante con Pilar sobre la ruta Panamericana. Su trayectoria tiene rasgos particulares, ya que dedicó parte de su vida a la práctica deportiva. Desde los diez a los veinte años entrenaba para ingresar al circuito profesional del fútbol. Cuando estaba por lograrlo, se lesionó. Actualmente tiene 29 años. Trabaja nueve horas diarias y cursa el profesorado. En primer término había elegido otra carrera, pero la distancia lo decidió a dejarla. En la conversación aparece con mucha fuerza cómo la práctica del deporte influyó en su formación y el disciplinamiento que le proporcionó para otros ámbitos de la vida.

Diego (27 años) vive en Matheu, una localidad que pertenece al partido de Escobar. Cursa tercer año del Profesorado en Historia. Trabaja nueve horas en una fábrica y mantiene el ritmo de la carrera. Realizó la escolaridad básica en una escuela pública, y el 3° ciclo de la E.G.B. y el polimodal en un colegio privado masivo. Antes del

profesorado inició otra carrera en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA pero la distancia le impidió continuar. Averiguó en primer lugar si el profesorado estaba en el Instituto de Escobar. Como no es así, optó por el Instituto de Pilar que es el más cercano a su domicilio.

Gabriela vivía en Del Viso, una localidad perteneciente a Pilar. Realizó parte de su escolaridad en un colegio privado masivo. Luego finalizó el Polimodal en una escuela pública. Hace un año formó su familia y se mudó a Pilar. Vive cerca del Instituto y esto agiliza sus tiempos de estudio. Tiene 25 años y es estudiante de cuarto año del Profesorado en Historia.

Paula es estudiante de tercer año del Profesorado en Lengua y Literatura. Tiene 27 años. Luego de otros intentos optó por esta carrera. Vive en Derqui, una localidad del partido de Pilar y trabaja en el centro de la ciudad, por lo tanto viaja para trabajar y de allí el profesorado le queda muy cerca. Toda su escolaridad fue en colegios privados masivos.

Las estudiantes de la universidad son seis. Tres de ellas son profesionales y tres estudiantes.

Lucrecia es abogada. Tiene 39 años. Estudió en la provincia de Santa Fe, en una universidad pública. Toda su escolaridad la realizó en colegios privados masivos. Hace algunos años se casó y se mudó a un country en Manzanares, partido de Pilar. Acaba de comenzar a cursar la formación pedagógica en una universidad privada de Pilar.

Catalina también es abogada. Es hermana de Lucrecia. Tiene 36 años. Estudió en una universidad pública en la provincia de Santa Fe. Toda su escolaridad la realizó en colegios privados masivos. Hace algunos años se mudó a Pilar por el trabajo de su marido y vive en un country en Villa Rosa. Acaba de comenzar a cursar la formación pedagógica en una universidad privada de Pilar.

Eugenia tiene 35 años y estudia Psicología. Ha finalizado segundo año y está haciendo el ciclo pedagógico. Había iniciado otra carrera hace varios años pero una situación familiar grave fue el desencadenante para que dejara de estudiar. Vive en el mismo barrio FONAVI que Federico sobre la ruta Panamericana.

39 Fondo Nacional de la Vivienda.

Ana Inés también es abogada y estudió en la provincia de Santa Fe, en una universidad pública. Está por cumplir 40 años. Toda su escolaridad la realizó en la escuela normal de su ciudad de origen. Se mudó a un country en Villa Rosa, Pilar por el trabajo de su marido. Acaba de iniciar la formación pedagógica en la universidad privada.

Victoria tiene 21 años. Está estudiando Licenciatura en Lengua Inglesa y está finalizando el ciclo pedagógico en una universidad privada en Pilar. Siempre vivió en el casco urbano de Pilar. Toda su escolaridad la realizó en colegios privados masivos. Trabaja en un colegio bilingüe, al que accedió por una compañera de la universidad.

Florencia tiene 22 años. Realizó su carrera de base en la misma universidad privada en la que está finalizando el ciclo pedagógico. Le falta la tesis para recibirse de publicista. Siempre vivió en José C. Paz con su familia y de allí viajaba a estudiar a Pilar. Hace poco formó pareja, tuvo un bebé y se mudó a un country en La Lonja, Pilar. Trabaja en José C. Paz y está finalizando sus carreras. Siempre fue a colegios privados masivos.

3.2. 2. Análisis de cada entrevista

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.
Eduardo Galeano

Este apartado en el que realizamos el *análisis de cada entrevista* constituye uno de los nudos centrales de la tesis. Tomamos la decisión de transcribir tramos extensos por la potencia explicativa que presentan. Durante el encuentro le solicitamos a cada estudiante que graficara sus recorridos habituales. Estos dibujos están integrados en el texto⁴⁰.

⁴⁰ Hubo dos casos que no lograron realizar un gráfico, esquema o dibujo.

El camino de la formación no es lineal ni preestablecido y es practicado en tramas socio-espaciales complejas. Algunos/as estudiantes, desde las condiciones que no eligieron, producen un recorrido personal. Construyen a partir del trazado ajeno, descartando y eligiendo, generando posibilidades para concretar aquello que desean. Utilizan resquicios invisibles del sistema y arman allí su recorrido, que a fuerza de opacidad, puede acontecer. Su poder está en lo oculto, en la invisibilidad. En este apartado profundizamos en cada caso mostrando los recorridos, las elecciones que realizan, las condiciones que tienen para llegar a ser lo que se han propuesto.

Uno de los entrevistados, **Pablo** relató su trayectoria escolar de la siguiente manera:

Jardín no hice. En la época que yo era chiquito, estamos hablando del '89 cuando yo tenía 4 años, no era obligatorio hacer el jardín de infantes, creo. Además el nivel económico que teníamos..., estábamos muy mal. Entonces no tenían ni para comprarme el guardapolvito de jardín. Después la primaria sí la empecé, y ahí continué hasta noveno (en la escuela pública cercana a su domicilio en Del Viso).

El relato da cuenta de las condiciones de pobreza de su familia y que es el primero en continuar estudios superiores.

Mi papá no terminó la primaria. Mi mamá terminó solo la primaria. En lo que respecta a mi familia en general, soy el primero que estudia algo así. (...) soy el único que decidí seguir estudiando una carrera. (...) Yo soy el mayor. Mi hermano dejó en la primaria.

Manifiesta una mirada sumamente crítica hacia la escuela polimodal pública a la que concurrió por la falta de cumplimiento de funciones de los directivos y profesores desde lo que se espera de estos roles. Describió situaciones que hablan de una escuela devastada, desfondada (Lewcowicz y Corea, 2004) que no logra garantizar que suceda aquello que se espera de ella.

... la peor secundaria para mí que pueda existir, malísima. Directivos malísimos, profesores malísimos, faltaban todos. Faltaban siempre. Yo no me acuerdo qué tuve en primer año de Lengua. No me acuerdo qué tuve en Filosofía en primer año. No me acuerdo qué tuve en Historia en segundo año. Estaba de licencia, vino una suplente y también licencia. Tuve muy

pocas materias en que los profesores eran recurrentes (sic) de ir todos los días. Había violencia dentro de esa secundaria. No había control. Los chicos fumaban, no en el baño como siempre se hace, sino en el mismo patio y pasillo, sin problema. No había control alguno.

Esas condiciones institucionales hablan del tipo de experiencia escolar y de la experiencia de conocimiento (Carli, 2012) que se habilitó. La reiteración del “no me acuerdo” pareciera expresar que la escuela le ofreció oportunidades limitadas de interacción con el conocimiento. Al leer su experiencia en el polimodal reconoce que tuvo que compensar por sus propios medios aquello que no le garantizaron.

Y yo sabía mucho más, a veces, que los docentes. Y a veces quería hablar con los docentes de algo serio, ponete con la de Geografía yo quería hablar acerca de la formación de las montañas, ya que estábamos hablando de la geografía. Y la profesora se ponía a hablar de que había salido a bailar el sábado. No le miento, eh. ¡De que había salido a bailar! Y cuando yo decía eso me decía: “Tranquilo, ellos no saben”. Como que mis compañeros no sabían eso, entonces no iba a dar eso. Ese nivel de profesores tenía yo. Muchas cosas de la secundaria las tuve que aprender por mi cuenta, leyendo por mi cuenta.

Frente a la escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2002) Pablo realizó una construcción personal para acceder al conocimiento.

Pablo descarta trabajar en colegios privados. Los confesionales porque no comparte las ideas religiosas y los bilingües porque considera que él tiene “un bajo nivel de inglés”. Parece expresar que no cubre las expectativas que estas instituciones tienen con respecto a los profesores que contratan. Pablo estaría aceptando que no puede “llegar” a ciertos lugares, tampoco lo cuestiona, pero sus elecciones pasan por aquello que percibe como *posible o razonable*, por lo conocido. Esto conduce a que sus decisiones lo circunscriban a las mismas escuelas por las que transitó con anterioridad.

... pero igual me planteo que me gustaría volver a mi colegio, como un desafío, como forma de aportar y cambiar algo.

Cuando decidió que quería ser profesor de Historia, hizo el CBC en la sede de Escobar cercana a su domicilio para entrar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Tardó un año y medio porque no aprobó una materia. Señala el esfuerzo personal que implicó cursar y aprobar teniendo en cuenta que la escuela polimodal no le había ofrecido los elementos para afrontar estudios superiores.

Muchas de las cosas del secundario las tuve que armar yo solo. Después me costó mucho cuando quise ingresar al CBC. (...) Cuando terminé el secundario intenté hacer el CBC de Historia. Porque yo desde noveno quería ser profesor de Historia. (...) Y en el 2005 fue cuando empecé el CBC. El secundario lo pasé así como alambre caído, sin problemas. Los profesores faltaban y te ponían 7. Después llegué al CBC y tenía Sociología, que cuando empezabas a mostrar todo ese nuevo ámbito: el marxismo, la dialéctica hegeliana y un montón de cosas así, uno dice: “¿Dónde estaba esto cuando yo estudiaba?” (...) Entonces lo tuve que aprender por mi cuenta, como Sociedad y Estado, que era un montón para leer. Me costó muchísimo pero lo hice. (...) El CBC (lo hice) en una sede que había en Escobar. Entre el 2005 y el 2006 hice el CBC. Pero bueno, aprobé todas las materias menos Economía, que la hice al otro año. Pero fue por motus propio, de quedarme a leer hasta muy tarde. (...) Y con eso pude aprobar el CBC, pero no por la base que la secundaria me pudo haber dado.

La expresión de “pasar como alambre caído” que utiliza Pablo refiere a la facilidad para aprobar las asignaturas aunque esto no diera cuenta de apropiación del conocimiento. Su asombro al preguntarse “¿Dónde estaba esto cuando yo estudiaba?” (teorías y autores a los que no tuvo acceso en el nivel polimodal) mientras cursaba el CBC habla de la inmersión en un universo textual que le resultó ajeno. Pareciera describir su relación con el conocimiento como una relación de extranjería.

Frente a todo lo que le negó la experiencia escolar Pablo se construyó a sí mismo desplegando aspectos *productivos* en sus prácticas. Su experiencia escolar empobrecida lo interpela y lo lleva a pensarse a sí mismo como profesor, a posicionarse desde otro lugar, enseñando y ofreciendo lo que él no recibió.

El paso por la Facultad de Filosofía y Letras muestra dificultades de diferente orden. La ecuación distancia, tiempo, trabajo, no cerraba para Pablo. Por otro lado algo que se vislumbra en la cursada del CBC toma más densidad en la facultad: las dificultades de orden académico.

Después empecé la carrera, en Filosofía y Letras. Pero estuve un cuatrimestre solo. Vi que la distancia era muy larga, el trabajo no me dejaba porque en ese momento trabajaba ocho horas en un aserradero. No podía estudiar mucho. Hice dos materias, pero aprobé raspando una y la otra no la aprobé. Y dije: “¿Llegaré?”. Y ahí empecé a entender que en la universidad tenías que tomarte muchísimo tiempo, dedicarle demasiado a ello. Y me dijeron que se había abierto una inscripción para Historia en este profesorado. Qué había comenzado el Profesorado de Historia en este instituto. Y cuando me enteré dije: “Buenísimo, me queda a un colectivo de distancia”.

P: ¿Vos donde vivís?

R: En Del Viso. Me queda a un colectivo de distancia, que pasa en la esquina de mi casa y me deja acá en la esquina.

P: Claro. ¿Cuándo tiempo tenés de viaje?

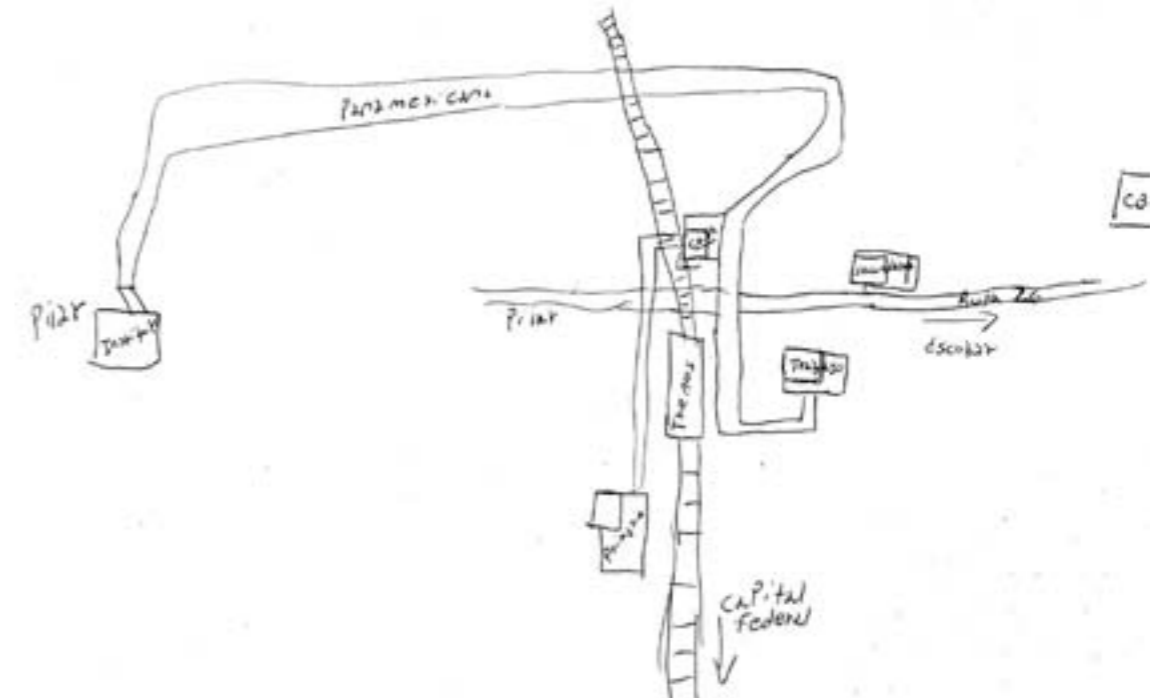
R: 20 minutos si no está muy lleno el colectivo. Si agarro el de cuatro y media estoy acá en 20 minutos. Pero si agarro el de las cinco, que agarra todos los chicos que salen de la escuela, que hay dos escuelas en el camino, tardo un poquito más.

P: Y cuando ibas a la facultad de Filosofía y Letras. ¿Cómo viajabas? ¿Cuánto tiempo tenías?

R: Tenía 2 horas y algo. Tenía que tomarme el tren, subte, y después caminar. La Capital me la conozco más en subte, por debajo de la tierra que por arriba, porque cuando voy, siempre voy en subte. Por suerte el tren que va de Del Viso hasta Retiro es un tren que no te falla nunca. (...) Pero bueno, ese tren me llevaba, tomaba el subte y después caminaba como 9 cuadras hasta llegar a Puán, a la Facultad de Filosofía y Letras.

El relato plantea un itinerario hasta llegar al destino totalmente despojado, sin interés por el reconocimiento de lugares. Conoce la Capital *más por abajo*, por el subte, que por arriba. No parece haber experiencia en relación al paisaje urbano, sólo el tránsito hasta llegar a destino.

Imagen N°3: Gráfico realizado por Pablo durante la entrevista



En otro orden, menciona las dificultades de orden académico y la construcción del propio lugar en relación a ello. Destaca la diferencia en “extensión de bibliografía” entre la universidad y el instituto. La experiencia de lectura empobrecida que transitó en su trayectoria escolar lo lleva a percibir como *imposible* leer todo lo que le daban en la universidad. La experiencia con el conocimiento parece seguir siendo de extranjería. Pablo no sólo es de *otro lugar* por vivir en el conurbano (Carli, 2012) también lo es por el tipo de experiencia de lectura que propone la universidad y que él no pudo sostener. Esto lo conduce a elegir, y al hacerlo parece estar atravesado por una tensión entre las representaciones que señalan categorías diferenciadas en el campo de la educación superior (parece reconocer este instituto y esta carrera como una opción *devaluada* en relación a lo que ofrecía la universidad) y su deseo de ser profesor reconociendo que el instituto lo forma para ello. Toma esta opción como *posible para él*. La tensión estaría dada por el *habitus* que operaría estableciendo lo permitido y lo no permitido, conformando autoexclusiones sutiles, y por la dimensión productiva de las prácticas que le permite construirse a sí mismo en función de su proyecto de ser profesor.

Acá en lo que es instituto... O sea, yo siempre quise ser profesor, no historiador. Cuando me di cuenta de que en la UBA te preparaban para ser histo-

riador más que profesor, y el nivel de extensión de la bibliografía era mucho más que en lo que en un profesorado uno pueda tener, dije: "Me parece que estoy yendo por el camino más largo". No por el peor camino, sino por el más largo. Yo quiero ser profesor, no quiero ser historiador. Quizás en otro momento cuando termine de rendir el profesorado ahí haré una licenciatura, quizás una especialización más en Historia. Pero yo desde chico quería ser profesor de Historia. Entonces me dijeron que se abrió este profesorado y entonces dejé la carrera de Historia en la UBA, y dije espero hasta el año que viene y me anoto en el instituto. Porque la diferencia de bibliografía era tremenda. Acá en el instituto, ahora, en los últimos dos años, en tercero y cuarto se ve que hay una diferencia abismal en la bibliografía. El primer año del profesorado fue muy light, después segundo fue aumentando, tercero y cuarto aumentando. Se parece un poco más a lo que era la UBA, pero no tanto. La UBA era muchísimo, como si uno pudiese llegar a leer. No sé si alguien puede llegar a leer. Más que nada, me parece que es leer hasta donde puedas. Acá en un año puedes hacer, si te pones ¿No?, hacer las diez materias que tenés en primer año. En la UBA si haces cuatro por cuatrimestre estás loco. Ja ja

Yo veía la diferencia que había en bibliografía y también en lo que es tiempo de desplazarse; cómo se organizan las materias, porque había prácticos y teóricos, teórico-práctico; era muy difícil. Y yo dije: "Quiero ser profesor". Entonces opté por hacer el camino que me llevaba a lo que yo quería: profesor. No quería otro. Siempre me dije: "Si soy un mediocre, seré un mediocre". Porque eso me decía mi vieja: "Ah, vos habías dicho que querías ir a la UBA y que ibas a ser un muy buen estudiante". Después entendió que yo quería ser profesor, no historiador. En el momento en que quiera ser historiador lo haré, cuando tenga tiempo. Ahora no quiero, quiero ser profesor y el camino por el instituto es el que se tiene que seguir para ser profesor. Porque, a fin de cuentas, que hayas estudiado en la UBA me parece no te da mayor puntaje cuando tengas que tomar horas para profesor. Creo que no hay un: "Ah, él estudió en la UBA tomémoslo a él". Es el puntaje lo que te lleva a poder tomar horas. Entonces, te vas a romper un montón las pestañas, quemándote las pestañas todas las noches, para que después consigas horas tanto como alguien que estudió en un instituto. Sin desmerecer al instituto, yo estoy estudiando en uno. Pero digo, hay una diferencia en la bibliografía, el nivel de exigencia y para qué te están formando. Te están formando para

profesor o te están formando para ser un historiador, ser un profesional en ese ámbito. Por eso dije: "No, yo quiero ser profesor. Elijo el instituto" y me queda a un colectivo de distancia. Ja ja.

Luego de señalar que percibe esta opción como algo devaluado, comienza un camino de justificación. Por un lado parecen "sabias decisiones", lo posible, lo esperable. Por otro nos preguntamos cómo inciden estas decisiones y las representaciones que están operando en términos de subjetividad profesional. Pablo se ve a sí mismo tomando una opción que considera devaluada pero posible. ¿Cómo se inscribe a sí mismo en el campo? ¿Cómo será su relación con otros que hayan realizado el recorrido académico que él dejó? ¿Cómo se posiciona y se posicionará como profesor? ¿Quién se propone ser?

En cuanto a la organización institucional Pablo, compara las instituciones formadoras con el nivel medio. El instituto replica el formato de la escuela, la universidad no. A pesar de que se queja del formato secundarizado, ¿algo de lo ya conocido operará como elemento contenedor, devendrá en hospitalidad cuando la trayectoria escolar fue empobrecida?

Acá (instituto) se nota mucho la conexión con lo que es la secundaria y la primaria porque se organiza de la misma forma. Se toma asistencia. En la UBA se toma asistencia solo en los prácticos, porque eran poquitos. En los teóricos como a veces eran 100 o 200 no podían tomarse el tiempo de tomar asistencia. Pero acá se organiza mucho como una secundaria: se toma asistencia, ¡se hacen actos! Siento que ya estamos en un nivel de terciario, en el que creo yo, que no habría necesidad de seguir repitiendo esos patrones que son más que nada para generar nacionalismo. No hay necesidad que nosotros, siendo adultos, tengamos que ir a las clases sí o sí, con un nivel de asistencias. Está bien que están tratando de formarte, que seas alguien responsable, que llegues a los horarios, que cumplas un horario. Cómo vas a ser un profesor tenés que ir. Pero también el hecho de que uno pueda estudiar por su cuenta, no ir a todas las clases, creo que está en cada uno. Somos gente grande.

Sin embargo critica el formato secundarizado en tanto desconoce al estudiante del nivel superior como adulto, el disciplinamiento a través de la asistencia, los horarios, los actos infantilizan a los/as profesores en formación. (Birgin y Pineau, 1999)

En varios casos encontramos sujetos que eligen algo, una carrera o la misma carrera en otra institución a pesar de que el sentido común les dicte que las distancias operarán como una barrera infranqueable. Finalmente tuvieron que dejar y optaron por el profesorado en el instituto cercano. Este es el caso de Pablo distinto del de **Carolina** quién parece haber reconocido aún *antes* de iniciar la carrera que una opción era más razonable que otra. Ella excluyó la posibilidad del viaje a la Facultad de Filosofía y Letras *antes* de comenzar. Comentó durante la entrevista:

P: ¿Cómo llegas a este Instituto en particular?

R: A mí me lo recomendaron. Yo quería hacer la carrera de Letras, pero era muy lejos, muy a trasmano.

P: ¿Donde la querías hacer?

R: En la UBA. Y tenía dos horas solo para ir. Quería trabajar, estudiar; hacer las dos cosas. Y era mucho tiempo. Y bueno, me recomendaron el lugar, me dijeron que hay Profesorado de Lengua y Literatura, que al final es lo que uno...

P: Que era lo que querías.

R: Claro, yo quería dar clases de Lengua y Literatura.

La distancia atenta contra la viabilidad, por eso elige el instituto cercano a su domicilio a pesar de que su preferencia era otra.

Su trayectoria escolar fue en colegios privados de jornada simple de estilo masivo (Del Cueto, 2007). Al referirse a las prácticas docentes realizadas señala dos cuestiones: *por un lado* el instituto le abrió un camino al hacerlas en escuelas públicas, ámbitos que desconocía y le provocaban temor. *Por otro lado* cobra peso la cuestión territorial. En cuanto al camino que le abrió a instituciones desconocidas, señala:

Siempre fui a escuelas privadas, desde jardín. No estuve siempre en una, pero bueno. Primero estuve en colegios privados que no tenían ninguna tendencia a nada, laico. Y después, la mitad de la primaria hasta la secundaria, fui a colegios católicos.

Las prácticas siempre se hacen en un colegio estatal. Mi miedo inicial era: ¿con qué me voy a encontrar cuando vaya a un colegio estatal? No lo conocía. Y una escucha que son malos, que los chicos esto. Igualmente me toca-

ron dos colegios de los veinte de la lista; la verdad que unos chicos maravillosos. Ellos escuchaban las lecciones, esperaban que yo les dé la clase. Se sentaban, me miraban, estaban calladitos, trabajaban. Entonces dije: “No está todo tan perdido como a uno le dicen”.

Ello le permitió poner en cuestionamiento sus propios prejuicios. Sin embargo, no abre otros caminos que Carolina finalmente excluye: la opción laboral de los colegios bilingües.

R: Me llamaron de una escuela bilingüe. Y ni siquiera fui a la entrevista.

P: ¿Por qué?

R: Creo que no me sentiría cómoda. En el sentido del desfase que hay entre un chico que vive una realidad completamente distinta a la que yo puedo manejar. Porque es un mundo diferente el de los chicos de las escuelas bilingües. Y si uno no puede hablar el mismo lenguaje que el alumno está un poco perdido también. Me sentiría mejor manejándome en un ámbito distinto, donde sí conozco las realidades, puedo ver qué va a necesitar el alumno, qué le va a interesar.

P: ¿Cuáles son las realidades que decís que no conocés?

R: Y... Viven en country para empezar. Es una realidad que no conozco. Esos chicos, por lo que sé, porque tengo una amiga que trabaja en una escuela bilingüe, viajan muchísimo a muchos lados y tienen un conocimiento bastante amplio con respecto al mundo y cuentan sus experiencias en Estados Unidos, en Europa. Ella se siente más cómoda con esos chicos, yo no. Con la tecnología nueva que ellos traen. Manejan otro idioma más que el castellano.

P: Y lo que decís de las realidades que manejas. ¿Cuáles serían esas realidades?

R: Y más de barrio. Más de barrio digamos, que no es privado.

Parece identificar distancias sociales, agravadas por la *inversión* de la posición del docente. En el origen de la conformación del sistema escolar moderno el profesor era considerado el “poseedor de conocimiento” y por lo tanto se lo ubicaba en una posición de “superioridad” con respecto a los estudiantes⁴¹. Carolina señala que los

⁴¹ La arquitectura escolar ha dejado marcas físicas de esto en las tarimas que aún perduran en los edificios escolares.

chicos que concurren a esos colegios para empezar viven en countries, se van de vacaciones a Europa o Estados Unidos, hablan en otro idioma que ella no maneja. Identifica un lugar de *desventaja* relativa en la relación, contraria a aquella figura mítica del profesor que aún perdura en las representaciones sociales.

Por otro lado cobra peso la cuestión territorial. Carolina descartó estudiar en Buenos Aires por las distancias, sin embargo tuvo que desplazarse a la localidad de Los Cardales para realizar la práctica docente.

Este año hice (las prácticas) en Cardales. Bastante lejos... Tenías que viajar mucho pero conocí por ahí... más rural esa escuela, porque no había muchos chicos en el curso. Es otro modo de trabajo, cuando tenés cuarenta alumnos que cuando tenés quince. Es otra forma de trabajo. Uno puede por ahí acercarse más a cada alumno, que cuando tenés cuarenta.

P: Claro ¿Y en qué otros lugares hiciste prácticas?

R: Y la otra en Peruzzotti. Es un barrio donde te roban mucho, hay mucha delincuencia. Pero bueno en la escuela, la verdad, me tocó un curso muy bueno.

P: ¿Y para llegar a la escuela?

R: A mí me llevaba mi mamá. Ella vivía ahí. Vivía mi abuela, porque ya falleció. Conozco el barrio.

P: Y te encontraste con una realidad distinta de la que te habías imaginado...

R: Claro. Por ahí creo que a veces la escuela contiene todo eso que les falta a los chicos fuera de la escuela.

Carolina vivió siempre en Pilar y es testigo de las transformaciones que ha sufrido. Describe los cambios en Peruzzotti, el barrio en el que vivía su mamá y donde ella realizó sus prácticas, también los cambios en el barrio donde vive. Estos lugares como cronotopos (Arfuch, 2005) dan cuenta en el relato de su experiencia del paso del tiempo que alteró los lugares y del cambio en su propia relación con ellos y con sus habitantes. Por otro lado señala *otros* cambios que construyen una mirada “desde afuera” que no se condice con lo que cotidianamente experimentan quienes

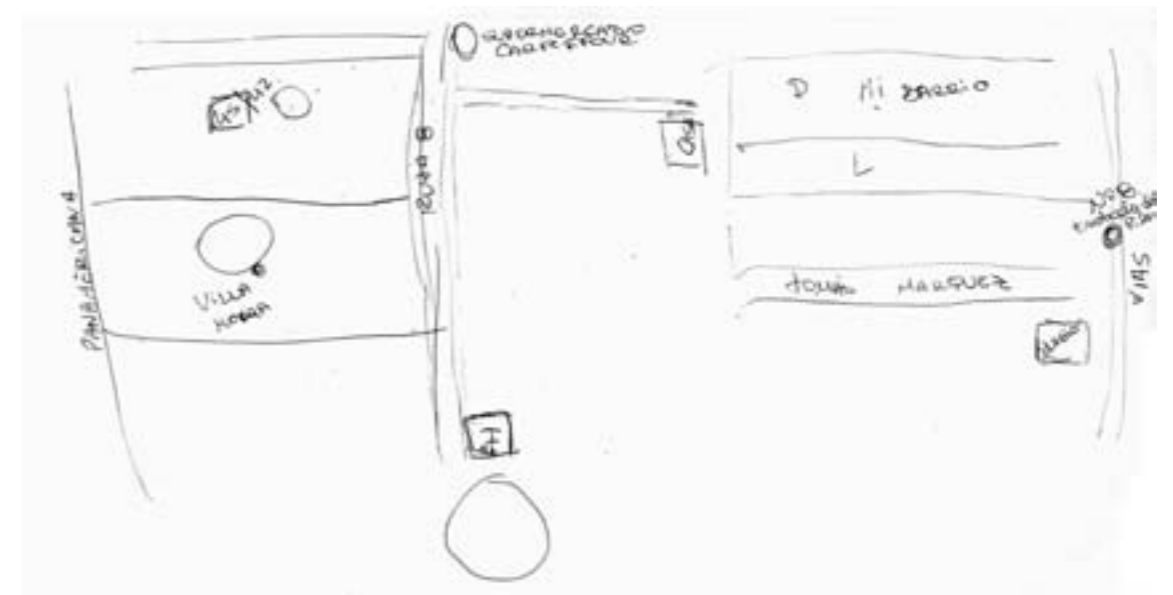
habitan los barrios de Pilar y quedan ocultas para las miradas externas.

Yo viví siempre acá y siempre en el mismo barrio. Había muchos terrenos vacíos y ahora empezaron a hacer departamentos. Más desde que llegó el supermercado, que estaba, Norte. Desde que llegó Norte ahí se empezó a poblar.

Cuando hablo con gente que no es de Pilar, te dicen: “Ay, porque Pilar es tan lindo”. Y no es tan lindo Pilar, lo que pasa es que conocen la parte de los countries que están por Panamericana. Lo que es Pilar barrio no es lindo: muchas falencias, muchas deficiencias, se inunda, hay muchas calles de tierra... Cuando hablaba con amigos de Capital me decían: “Ay vos sos re cheta porque vivís en Pilar”. No, mi calle recién este año la asfaltaron, con ese asfalto que ni cordones tiene. Es un barrio, barrio donde vivo. Como que no se conoce Pilar. Quedó oculto detrás del country. La maternidad de Pilar la trasladaron a Derqui. No hay maternidad acá, tenés que ir a Derqui para tener tu hijo.

Al referirse al instituto es crítica con respecto al formato organizativo secunda-

Imagen N°4: Gráfico realizado por Carolina



rizado y a la precariedad del espacio físico con que cuenta la institución, que la ha llevado a vivir situaciones incómodas como estudiante.

R: Y, por ahí la dificultad... tener que venir todos los días. A uno le cuesta arreglarse con las materias. Venir todos los días a cursar las materias que son anuales. A uno se le hace muy pesado. Por ahí hay materias en que uno

dice: “En un cuatrimestre las puedo dar y sacármelas de encima”, pero no, la tenés que cursar hasta el último día. Y se hace pesado para las otras materias que realmente necesitas tiempo, sentarte. Y tenés que venir porque hay un régimen de asistencia. Que se yo, es más pesado.

La verdad que cuando venimos a rendir los finales en Febrero... Este año me tocó rendir, había como cinco mesas en el salón. Y concentrarse... Sí, mi profesor estaba muy enojado y dice: “Van a abrir otro curso de ingreso y los que vengamos a rendir, que ya estamos dentro de la carrera, ¿dónde podrán rendir?” Porque se necesitan aulas. No es lindo lo que me pasó. Era alguien hablando historia atrás mío, alguien hablando de otra materia acá al lado, había gente rindiendo en dos mesas.

En la plaza van a dar clase... Ya no hay espacio para las prácticas. Yo cuando hice mis prácticas de primer año... Están yendo a una oficina de fomento a dar clases. Cómo es contra turno no se puede utilizar el instituto. Yo estuve una vez en la plaza. Y, digamos, no es un ambiente...

En cuanto a la relación entre el nivel medio y el superior, Carolina señala que sus experiencias de lectura (Carli, 2012) en ambos contextos fueron distintas, sin embargo (a diferencia de lo que le sucedió a Pablo) el colegio la preparó para afrontar las nuevas experiencias, incorporó ciertos modos de trabajo (habitus) que le permitieron avanzar en la carrera sin inconvenientes. Aunque cada campo tiene sus propias exigencias discursivas (Carlino, 2002) su trayectoria le permitió afrontar los nuevos desafíos.

P: ¿Cómo fue la preparación de tu secundaria, te permitió avanzar en la carrera...?

R: Y por ahí la cantidad de material que uno tiene para estudiar. Por ahí en el colegio te enseñan bastante. No en cantidad de estudio sino en presentar trabajos y todas esas cosas. Uno va teniendo un ritmo.

P: Claro, un ritmo de presentación de tareas.

R: Pero ahí en la cantidad de material hay una diferencia bastante marcada. Uno está acostumbrado a leer tres hojitas y de repente te dicen: “No, tenés que leer un libro y hacer este trabajo”. Uno ve como manejo mis tiempos.

Pablo y Carolina elegirían trabajar en escuelas públicas, pero no descartan totalmente las privadas destinadas a sectores medios, excluyen de modo tajante las es-

cuelas bilingües, las escuelas de elite, por sentirse en un lugar de desventaja social. Ambos han identificado, más tarde o más temprano, que ciertos ámbitos de estudio les resultaban inaccesibles, con la misma lógica que consideran que ciertos ámbitos laborales no son para ellos porque “no cubren” ciertos parámetros para estar allí. Estas acciones nos permiten dibujar imaginariamente circuitos. No obstante, estos circuitos presentan matices, no se limitan a la existencia escuelas públicas y privadas. Hay zonas grises conformadas por los colegios privados de jornada simple, de cuota accesible, confesionales o laicos pero que integran una población de clase media y clase media baja, colegios de estilo masivo que funcionarían como zona de transición. (Del Cueto, 2007) Los discursos de Pablo y Carolina se presentan bajo la forma de aceptación social. Casos distintos son los de Eliana y Javier.

Eliana es estudiante de 4º año del Profesorado en Lengua y vive en José C. Paz. Inició el profesorado en el año 2000 en un instituto de Bellavista pero cambió a Pilar al conseguir trabajo en esa ciudad. Además de atrasarse por el cambio de instituto (tuvo que volver a cursar algunas materias) reconoce que tuvo algunas dificultades por la diferencia en la exigencia del secundario y el nivel superior. Como consecuencia recurrió varias materias. Según su visión el Profesorado en Lengua es “un poco elitista”, expresa que en ambas instituciones hay pocas contemplaciones hacia los estudiantes. Toma como indicador la cantidad de graduados en relación a otras carreras.

Nosotros este año en Historia leímos treinta y cinco libros. Si vos no podés con eso, cursala el año que viene. Y en otras carreras, como que es más... secundario. (...) Venís un día a un acto de colación y te vas a dar cuenta. Son dos (los egresados) de Lengua.

A pesar de ello, como en la zona faltan profesores de Lengua, comenzó a trabajar en el año 2004 cuando cursaba 2º. Al principio fueron pocas horas, pero actualmente tiene treinta y cinco repartidas en siete colegios diferentes. Ello provoca que la carrera se prolongue aún más en el tiempo. Trabaja en ambos subsistemas. Su primer empleo lo consiguió en un colegio privado al que se refiere como “el privadito” y por el que siente un gran cariño. Allí entró en marzo y ese mismo año en octubre tomó horas en una escuela estatal. Su caso es particular porque este año accedió a trabajar en un colegio dentro de un country. Se trata del único caso de los/as estudiantes del

instituto que entrevistamos que accedió a este tipo de colegio.

P: ¿Cómo obtuviste este empleo? (el primero)

R: Fui al Consejo Escolar de José C. Paz y había un pedido de Docentes o de Estudiantes para el área de Lengua.

P: En un privado...

R: En el colegio privado con el que estoy hasta ahora. Es un colegio en un barrio un poco... Me presenté y me dieron la oportunidad, aún sin experiencia. Parece que los convencí.

P: ¿Te tomaron entrevista? ¿Cómo fue?

R: Me tomaron entrevista. Después me llamaron.

P: ¿Qué tipo de colegio es?

R: Es un colegio en una zona marginal, se puede decir. Es en el barrio Las Acacias.

La trayectoria escolar de Eliana es similar a la de Carolina. Hizo toda su escolaridad en un colegio privado de jornada simple. Es hija única y sus padres son comerciantes. Su mamá tiene secundario completo. ¿Por qué Carolina se autoexcluye de los colegios de elite y Eliana no? Las trayectorias profesionales que construyen son diferentes a pesar de partir de puntos similares. Las decisiones que toman están mediadas por lo que quieren ser. ¿Cómo accede Eliana a trabajar en un colegio dentro de un country? Encontró el aviso en un diario de circulación nacional, se comunicó y fue a una entrevista (también está anotada en páginas de internet y le llegan ofertas laborales todos los días). Al trabajar en el ámbito privado en un colegio masivo pudieron pedir referencias suyas. Esta fue la llave de entrada al colegio del barrio cerrado. Pero además, ella aceptó, o decidió trabajar allí, algo que Carolina descartó de plano. Eliana sabe moverse con solvencia en diferentes ámbitos. En la entrevista contó que sus amigos le cuestionan que trabaje en un colegio así, le dicen “Vos sos pueblo, no podés seguir ahí”. Pareciera que en las representaciones hay algo presente de los circuitos de pertenencia y circulación. Ella misma plantea que está allí por ahora, que lo toma como experiencia, pero lo que más le gusta, en dónde se siente más cómoda es en el Estado y en su “privadito humilde donde empezó”.

Eliana aporta un dato en relación a algunos colegios “de alta gama” que son de difícil acceso:

R: Viste que es un poco más marketinero el privado en esa zona. Yo digo marketinero en cuanto a ¿viste? más la presencia, más por caerle bien a los padres. (...) Uno ve a los profesores y ve un tipo de profesores ¿No? Gente joven... No es mi caso ser 90-60-90 pero ¿viste?... Como una cuestión... Ahí no es tan notorio. Yo tengo compañeras que trabajan en privados de más alta gama...

P: ¿Y qué te cuentan?

R: Hay como una lucha interna entre profesores. Hay mucha competencia.

P: ¿Por esta cuestión de apariencia?

R: Sí, sí. (...) Por ahí en lugares que no te toman si no tenés auto. Algunas escuelas que son de difícil acceso y si no tenés auto cuesta llegar. (...) No importa si sos egresado de la UBA sino que... que tengas el auto, que tengas lo que ellos necesitan, lo que ellos buscan ¿No? Aunque estés bien preparado. No creo yo estarlo tan bien pero me doy cuenta que radica en eso.

P: Que pasa por otro lado la cosa.

R: Sí. Si les caes bien a los chicos, si les caes bien a los padres. A los padres principalmente. (...) Sí. Igual te cuento que son profes de Capi, de la UBA.

P: ¿Cómo es eso?

R: Es gente que viene de Capital. Algunos vienen en las combis, algunos vienen en auto.

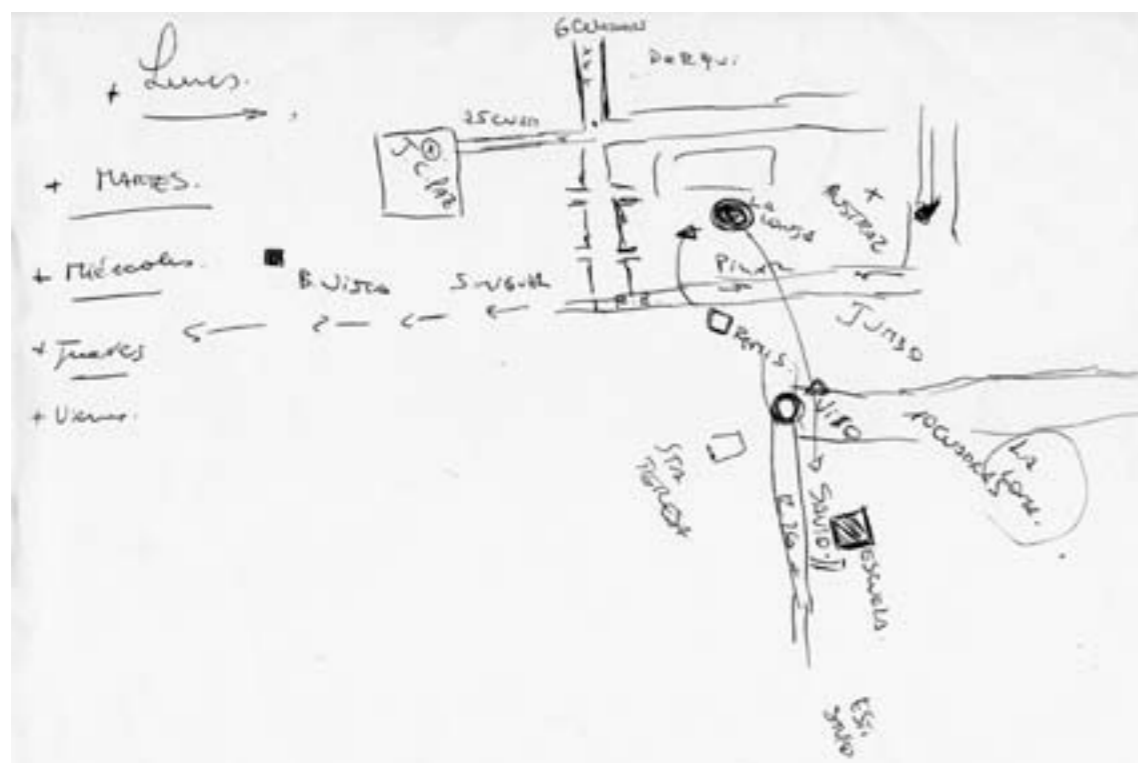
En la zona de Pilar se fueron superponiendo dos lugares diferentes que condicionan las prácticas y usos del espacio. El transporte público dibuja ciertos recorridos y circuitos. Otros lugares requieren de un vehículo particular para acceder. Ciertos *andares* diferentes suceden allí. Eliana expresa esto con claridad al señalar que hay colegios que “no te toman si no tenés auto” reafirmando la “exclusividad”. Menciona un dato que presenta otra faceta de la supuesta “exclusividad”: algunos colegios de “alta gama” prefieren profesores que no sean de la zona y cuyos estudios hayan sido

cursados en ámbitos universitarios⁴².

En el caso de Eliana el espacio y las distancias tienen mucho peso ya que recorre grandes distancias diariamente para ir a los diferentes colegios y al instituto. Tiene calibrado por minutos cada desplazamiento, con remises contratados y horarios de colectivo para llegar a cada lugar.

En este gráfico Eliana indica su lugar de residencia, los recorridos que realiza para

Imagen N°5: Gráfico realizado por Eliana durante la entrevista



desplazarse a los siete colegios en los que trabaja, el instituto y la remisería. Dibuja también diferentes mojones para ayudar a ubicar los desplazamientos: Jumbo, el Hospital Austral. También nodos como los cruces de rutas.

Su trayectoria de formación profesional está condicionada por el espacio. Eliana expresa que le hubiera gustado estudiar en la UBA, lo hubiera elegido, pero le resultaba imposible por las distancias y porque tenía que trabajar.

⁴² A partir de este comentario consultamos a un inspector de Pilar quién confirmó que muchos colegios cuentan con planteles de profesores que llegan desde la ciudad de Buenos Aires. Incluso contratan medios de transporte particular (combies y charters) para trasladarse.

R: Yo si hubiera tenido, por ejemplo... Ahora es una excusa como tonta, pero... Ya está. Si hubiera tenido por ahí la posibilidad de cursar en Capital lo hubiera hecho; de ir a hacer Letras a la UBA. Me hubiera gustado. No es algo que descarte pero... Yo estoy cansada de cursar.

P: ¿Nunca te lo planteaste? ¿Fue algo que inmediatamente descartaste?

R: Porque... para trabajar. Trabajar y estudiar. Yo tenía que trabajar. Esto ya es matador. No quiero imaginarme...

Aparece también en este caso la ecuación distancia, tiempo, dinero como decisiva a la hora de elegir. Para confirmar esto, Eliana relata que su cuñada, para hacer la carrera en la Universidad de Luján, se fue a vivir allí; y que su cuñado que cursa en la UBA, no trabaja y vive en el centro de José C. Paz, viaja en tren y lleva la bicicleta, pero llega a la una de la madrugada. Afirma que ella no podría, le daría miedo, y además vive lejos del centro. Cada uno de sus desplazamientos supone en un primer tramo ir al centro de José C. Paz y de allí a Pilar, Del Viso, Maquinista Savio. Al vivir en un barrio alejado, siempre cuenta con tomar al menos dos medios de transporte para desplazarse.

Javier vive en Villa Astolfi, para llegar a la ciudad de Pilar viaja en tren una estación. Comenzó a trabajar este año en una escuela comunitaria que queda a tres cuadras de su casa y está muy a gusto porque se siente parte de la comunidad. Su trayectoria escolar también presenta matices particulares, hizo la EGB⁴³ en un colegio privado que recién abrió en un club social y deportivo de Pilar en el que jugaba al básquet. Su relato describe el inicio de una institución de barrio, con pocos alumnos y mucho esfuerzo. De todas formas, como pertenecía al sector privado ligado al deporte, lo llevó a tener momentos de encuentro con colegios que él denomina *high-algo*. Así pasó por ciertas experiencias que lo ayudaron a pensarse y posicionando en relación a la sociedad pilarense y al rol de profesor.

Si. Era un colegio privado pero provenía de un club y como mi vieja era amiga de la chica que iba a ser directora y de algunos profes y como recién abrió me enganche ahí. Éramos diez pibes, creo que hasta noveno fuimos

⁴³ La escuela general básica fue el formato organizativo que adoptó la provincia de Buenos Aires con la reforma educativa de la década del '90. Tomaba la anterior escuela primaria de siete años e incorporaba los antiguos primero y segundo años del colegio secundario. La EGB se dividía en tres ciclos de tres años cada uno.

siempre diez pibes. Yo empecé primer grado con seis años y ya jugaba al básquet para el Atlético. O sea, generé toda una identidad con respecto al colegio con el club. De hecho soy hincha del club y bueno competíamos con otros colegios como⁴⁴ al jugar al básquet. Si bien nuestro colegio era privado era uno que recién arrancaba y éramos todos conocidos e ibas a colegios mucho más grandes y te encontrabas que uno no formaría parte de esos lugares, yo personalmente. A mí me pasó por ejemplo que yo jugaba muy bien al básquet y terminamos un partido y se me acercó el director del colegio⁴⁵ con una corbata de los "All Blacks" y me preguntó: ¿te gusta la corbata no? A lo que yo contesté no... me agarró desprevenido, no estaba mirando la corbata. "Ah no, porque la semana pasada viajé a Nueva Zelanda y tenía una de los Pumas y se la cambié por esta"... súper fanfarrón, "Ah, mira vos" le digo, "la verdad no estaba mirando la corbata". Seguimos jugando, que se yo... termina el partido, me llama el tipo a decirme si me interesaba cambiarme de colegio.

Desde chico, estos contactos le permitieron afirmar su identidad en relación al barrio y al club, pero también reconocer la lógica que regula las relaciones sociales en los colegios de elite, como querer atraerlo al colegio por su desempeño en el deporte. Él define esos círculos, como "otro mundo" y realiza una lectura de los fenómenos por los que ha venido atravesando Pilar. Él categoriza como espacios diferenciados a Pilar del Kilómetro 50. Describe el desarrollo urbanístico a la vera de la autopista destinado a los otros, no a los antiguos habitantes de Pilar. Plantea que los shoppings que hay fueron hechos para otra clase. Sus destinatarios originales eran otros, a pesar de que eventualmente accedan otros usuarios.

Claro, desde la década del '90, del '95 en adelante todo lo que se emprendió, lo que se hizo se hace apuntando a otra clase, a otra gente. Por ejemplo acá en Pilar muchas veces uno habla del km 50 y los inconvenientes, que a uno no le afectan. Si pueden hacer una oficina o no, si el edificio que hacen en el km 50, lo hacen para el tipo del country de al lado que quiere poner un estudio jurídico ahí. Es muy poco probable que un tipo que tiene una inmobiliaria acá (se refiere al centro de Pilar) pueda ir a ponerla en el edificio del Km 50. También la cantidad de shoppings que hay son para otra clase.

Yo te digo, muchas veces se mezcla la gente, pero me parece que no tienen nada que ver. Cuando muchas veces dicen: Pilar creció. En realidad no es Pilar, no creció.

Sus experiencias en las instituciones le permitieron leer la fragmentación social del espacio, definir qué quiere y qué no, le permiten constituirse subjetivamente y profesionalmente. Javier en el futuro trabajaría en escuelas públicas o en privados masivos "de clase media", pero descarta rotundamente los colegios de elite.

R: A la que no iría nunca... tengo cierto rechazo por ahí por el colegio privado.

P: Cuando decís privado, ¿decís en general o los categorizás?

R: Los categorizo. Me hace ruido por ejemplo el colegio que tiene nombre en inglés, por ejemplo "high-algo". Partamos de que yo hice mi primaria en el Instituto del Atlético. O sea un club de Pilar que abrió una escuela. A ese tipo de lugares ("high-algo") no iría y si fuera a trabajar, iría a "meter bomba" pero ojo sin ser marxista ni nada, es un tema más de ideología política pero a esos colegios no iría. A otros que son chiquitos si iría, al⁴⁶, que es una casita a cuatro cuadras de acá. Claro es privado pero apuntado a una clase "normal". A esos sí iría a trabajar, no tendría tanto complejo pero después en colegios bilingües o en tan grandes con tantas aspiraciones no trabajaría, o no duraría. Más allá de la formación educativa, la formación de vida que uno tiene. Crecí en Astolfi, viví en Astolfi. La idea de la clase alta nunca la tuve muy cerca ni me cae muy bien, ir a trabajar ahí sería como "traicionarse"

Impacta en su relato la cuestión identitaria, la pertenencia a un espacio y una clase y la diferenciación con los otros. Su *visión del mundo* está marcada por los circuitos que él mismo define en Pilar. Se diferencia de los casos de Carolina y Pablo porque ellos descartan los colegios de elite por considerar que "no podrían cubrir las expectativas". Javier, por el contrario, lo hace por posicionarse en otro lugar. Su decisión de excluirse es una decisión política. Él no es eso ni quiere serlo, no pertenece a ese mundo. Ni siquiera se lo plantea bajo la hipótesis de necesidad, que podría ser el caso de Eliana. Simplemente, ahí no iría nunca porque "sería traicionarse". Es ilustrativo para pensar cómo se forma, cómo se convierte en lo que es y lo que quiere ser como profesor, un ejercicio que les propuso a sus alumnos para que fueran con

44 Nombra un colegio bilingüe.

45 Vuelve a nombrar el colegio.

46 Nombra un colegio privado masivo.

gorrita a un nuevo shopping que abrió sobre la ruta Panamericana. En las representaciones sociales la gorrita se asocia al “pibe chorro”, a jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables. El colegio en el que trabaja, es de gestión social y atiende a chicos de este grupo. Javier cuenta:

Yo por ejemplo, con los chicos tengo Geografía de 5º, y bueno una de las últimas unidades es Sistema Urbano, la década del '90, la privatización de espacios, la creación de espacios exclusivos. Entonces les preguntaba si alguno había ido al Open Mall⁴⁷... “Si yo fui”, que se yo... y les preguntaba si consideraban que estaba hecho para la gente de Pilar. Entonces les comentaba algo muy loco, viste. Les digo: “Bueno, la próxima vez que quieran ir para darse cuenta si está construido para gente de acá pónganse una gorra y vayan. Y vienen el lunes y me cuentan cómo les fue”. Yo pensé que no iba a ir nadie, pero un pibe vino y me dijo “Profe, no me dejaron entrar”. Viste y te dicen si te sacas la gorra, entrás, pero si te sacas la gorra el de seguridad te va a estar mirando todo el tiempo, te sigue, no es joda, te sigue. Entonces salen cosas muy copadas porque ahí los pibes se dan cuenta de la discriminación que hay. No pueden andar diciendo tenemos shopping. Uno no tiene. Uno tiene “La economía”, el supermercado de acá. Hay muchas cosas más que no están construidas para todos, esas cosas las tienen que entender, a mi me gusta hacerles entender lo que pueden elegir.

Javier compara el supermercadito de barrio “que es para ellos” con los shoppings que no fueron construidos para ellos. Ejerce su tarea docente en la escuela de gestión social al ayudar a sus alumnos a leer este espacio que habitan, a desvelar la opacidad social. Enseña de tal modo que el conocimiento permite problematizar la realidad. Su forma de presentarlo es situacional (Edwards, 1993), recupera los significados que se construyen en torno al mismo. Se propone generar experiencias potentes en los estudiantes. Cuando él describía a sus alumnos decía:

Son pibes que están abandonados, que dejaron el colegio, que hay que levantarles la autoestima para que vuelvan a estudiar. O sea, para que se formen como personas, ¿no? Que tengan la posibilidad que tuve yo. Yo pensaba el otro día que tengo pibes de veinte, veintiún años, que tienen prácticamente mi edad y que por cuestiones no llegaron al mismo lugar.

Esto también representa para él una cuestión difícil ya que ve la desigualdad social

⁴⁷ Se trata de un centro comercial de reciente creación.

reflejada en la distancia que él nota entre su propia trayectoria y la de sus alumnos. Sin embargo ejerce la docencia, mientras se forma, como apuesta al cambio, a luchar contra la desigualdad.

Eso me parece que está genial, poder ayudar a que el pibe vuelva al colegio me parece terrible, como posibilidad está bueno y me gustan esos espacios porque uno puede aplicar técnicas que en otros lados por ahí no es tan fácil. Lo mismo que en el colegio, acá me permiten hacer cosas que por ahí en un colegio del Estado, privado o mucho más grande no te dejarían hacer.

El nivel Polimodal lo hizo en una escuela pública que queda en Fátima, una localidad de fisonomía rural de Pilar, lejos de su casa. A pesar de la distancia fue allí por el conocimiento que su madre tiene de las personas e instituciones del lugar, por el capital social con que contaban. El relato de su escuela es totalmente diferente al de Pablo, quién también concurrió a una escuela polimodal pública del partido de Pilar. Javier cuenta que tanto el director como los profesores eran muy comprometidos con los estudiantes y que faltaban poco, que los buscaban en su casa si dejaban de concurrir. Señala también que el edificio era nuevo. Todo ello conduce a una experiencia totalmente diferente. La desigualdad no se limita a los subsistemas público y privado. Hay otras fracturas al interior de cada uno.

Bueno primero fue mi hermana y mi vieja también era amiga... tenía conocidos, porque mi vieja es docente acá en Pilar hace más de treinta años, (...) el director había estudiado con ella. Se conocían desde los trece años. Y el colegio lo habían abierto hace poco. El colegio lo habían empezado en una sociedad fomento, el edificio era nuevo. Era una historia muy copada y bueno fui y aparte los profes también eran muy copados. Ahí hice los tres años y también extraje ciertas enseñanzas. A diferencia de muchos secundarios los tipos faltaban poco (...) tenían tres secciones que se manejaban muy bien y todavía se mantienen. El edificio está en muy buen estado, de hecho todos los pibes que repiten de los privados se van ahí, porque el nivel educativo es bastante bueno, el director es un tipo super comprometido. Bueno, está bien que a veces tiene mal carácter, pero tiene cosas que uno rescata de él. Por ejemplo, yo tenía un compañero que había dejado de ir y el director lo iba a buscar a la casa, le preguntaba por qué faltaba, veía como arreglar cuestiones. (...) Entonces siempre estuve en ese círculo y por eso apunto a generar lo mismo yo, a tener esa relación, porque creo que

mi formación educativa fue rica en esas cuestiones. Que por ahí la pegué porque mi vieja sabía dónde me mandaba.

Con respecto a su trayectoria de formación profesional surge lo ya conocido. Inició sus estudios superiores en otro lugar, en la Universidad Nacional de Luján y tuvo que dejar. Se sumó a la cuestión de la elección vocacional (había iniciado otra carrera totalmente distinta) la distancia, el transporte y el tiempo. Finalmente, luego de descartar otra opción por el viaje, el instituto resuelve esta ecuación.

Yo termine ahí y me fui a Luján a estudiar Comercio Internacional. (...) Fui el primer cuatrimestre, rendí las materias y me di cuenta que no era lo mío. (...) Entonces dejé y no me iba mal, pero dejé porque me di cuenta que no era para mí, y había dejado de estudiar definitivamente por un tiempo. Dejé a mitad de año y al mes empecé a trabajar en una fábrica en el parque industrial de Pilar.

Mientras cursó ese cuatrimestre en Luján, Javier no trabajaba. Al dejar la carrera, entró a una fábrica. Cuando decidió que volvería a estudiar, lo planteó esperando poder organizar los horarios para hacer ambas cosas a la vez. Sin embargo, se encontró con un obstáculo importante.

En un momento, cuando me decidí a estudiar acá fui a hablar con el jefe de personal para ver si podíamos acomodar los horarios y me dijo que no, que la idea de la fábrica era que roten. Una cagada...

Su trayectoria está atravesada por las distancias y los desplazamientos. Él tiene que viajar desde Villa Astolfi al centro de Pilar, y de allí a Luján o a otro destino. Está condicionado por el ensamble de horarios en el transporte público.

P: ¿Y por qué elegiste esta institución y por qué el Profesorado de Historia?

R: El Profesorado de Historia por eso. Lo más cercano a lo social, a cambiar estas realidades que vi que vivía la gente de acá y que no me habían gustado y la segunda era la cuestión del tiempo, porque una de las cuestiones por las que dejé Luján fue que me fastidiaba el viaje.

P: ¿Cuánto es el viaje de acá a Luján? Porque vos tenés que venir de Astolfi al centro de Pilar...

R: Y, tomarte un colectivo a Luján, que pasa por Rodríguez, por todas partes.

P: Y cuánto tiempo tenés de ida...

R: Tenía alrededor de cincuenta minutos de ida, casi dos horitas de viaje. Salía a las diez de la noche de allá. Iba a la terminal. Tomaba el colectivo diez y veinte y tomaba el tren de once y cuarto en Pilar, y llegaba a las once y media a mi casa.

P: Salías de clase a las diez, pero llegabas once y media. Es bastante más contando el tiempo de espera...

R: Entonces por eso me decidí acá en Pilar, porque además quería estudiar Filosofía. Fue lo primero que asocié a una carrera social, porque aparte me gustaba, pensé en ir a estudiar a Morón y por el viaje no me convencí y me enteré que acá estaba Historia y me pareció más social. (...) El tema de Luján era más que nada para ir. Yo entraba a las seis, cinco y media más o menos el bondi estaba llegando a Rodríguez y pasaba por la puerta de (la empresa) La Serenísima y cargaba un montón de gente y no llegaba mas, para por todo (General) Rodriguez hasta que sale de vuelta a las siete y llega a Lujan. Y si no la otra manera de ir a Lujan no tenía sino la que te queda es tomarte el 350 que va a Open Door que para en la terminal de Luján pero después tenías que volverte en otro colectivo... complicadísimo.

A pesar de que valora su experiencia en la escuela polimodal, Javier señala la distancia entre los requerimientos del secundario y el nivel superior. La baja exigencia de estudio no lo preparó adecuadamente para este nivel.

R: No, hay cuestiones que el secundario no te aporta y te mata, una es la costumbre de estudiar. En el secundario está muy presente la idea de leer las fotocopias antes de los exámenes y listo, de transcribir. En la facultad las preguntas no están tan armadas, tenés que pensar más, el secundario no te aporta todas estas cosas. Eso nada más.

P: ¿Qué hiciste para sobrellevar esas dificultades?

R: Lo primero fue recurrir materias, fueron dos

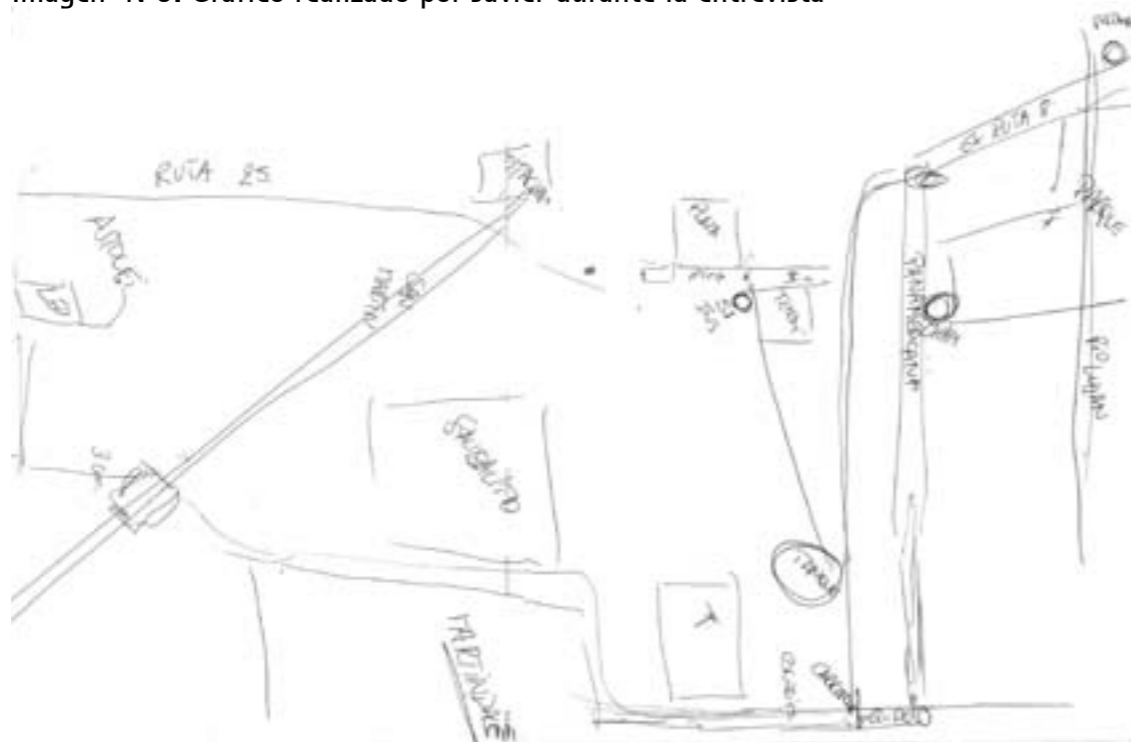
Javier describía su escuela polimodal como “muy buena” en referencia a los vínculos que allí se establecían y al compromiso de directivos y docentes. Sin embargo su experiencia de conocimiento presenta otras aristas. Estudiar allí implicaba transcribir datos acotados (Edwards, 1993). Es un nudo problemático pensar que

aún en instituciones comprometidas con los estudiantes, esto no necesariamente se traduce en un compromiso con la tarea específica y con el aprendizaje, en garantizar una genuina *apropiación* del conocimiento. ¿Qué experiencia de conocimiento se llevó Javier de su escuela? ¿Cuál fue su modo de vincularse con los campos de saber? Parece que queda en el plano de los rituales, de cumplir con formalidades y lo que prevalece en el recuerdo es lo vincular. Sin embargo estas dimensiones no deberían ser antinómicas (Antelo, 2005).

Javier reconoce que esto le trajo dificultades al estudiar en el nivel superior. Su trayectoria escolar no le aportó ciertas prácticas vinculadas a las formas de organización del estudio, a la relación con el conocimiento. Lo que cuenta excede el planteo de la alfabetización académica, (Carlino, 2003) da cuenta de un lugar (los modos de relacionarse y apropiarse del conocimiento) que fue ocupado con otros elementos (los vínculos) produciendo un desplazamiento.

En cuanto al espacio geográfico Javier realizó un gráfico en el que diferencia y sep-

Imagen N°6: Gráfico realizado por Javier durante la entrevista



ara a Pilar (el pueblo) y el km. 50. Además aclara que las personas que se mueven en

estos lugares son diferentes, no se cruzan.

R: Yo por ejemplo me crié entre tres countries, después para la Ruta 25 tenés muchos countries más, y en la parte de Panamericana tenés todos countries, countries, barrios privados,

P: Esa gente no tiene una circulación por el pueblo. La vinculación es la ruta, el colegio, el shopping, no hace falta entrar acá para nada...

R: Se quedan ahí aparte. Tienen todo salvo el Austral que estaría cerca de Derqui... Ahí tenés Guido, hay dos puentes más, está el Jumbo, enfrente el Village y enfrente Torres del Sol, tiene centro médico, dermatólogo, tienen todo. Después del otro lado está Dragopian que también tiene centro médico tienen todo sobre Panamericana⁴⁸.

P: ¿Por eso decías que Pilar no tiene nada que ver el Km 50? Por eso se denomina así...

R: Aparte es todo nombre en inglés, salvo las Torres del Sol.

Identifica su casa, la plaza de Pilar, el instituto, la terminal de colectivos, las vías del tren, las rutas, el río Luján y mojones como “el tanque” y dos countries. Las propias experiencias están atravesadas por el otro que se ha instalado ahí y ha ocupado lugares de forma superpuesta. H. Caride señala que coexisten espacios por los que circulan personas diferentes: para unos el shopping, para otros la feria de la terminal. Javier lo planteó claramente, “No pueden andar diciendo tenemos shopping. Uno no tiene, Uno tiene “La economía”, el supermercado de acá”.

Mariana trabaja en la misma escuela comunitaria que Javier. Su familia se mudó a Pilar cuando ella comenzaba 7º grado hace veinte años. El motivo fue que su papá consiguió un trabajo mejor en un country y el cambio de domicilio les permitió acceder a su vivienda propia.

P: ¿Cuándo viniste a Pilar?

R: Me mudé en el año '92.

P: ¿En qué punto estabas de tu escolaridad?

⁴⁸ En este párrafo, el entrevistado hace referencia a varios hitos del lugar. Derqui es una localidad de Pilar. Guido, es una calle que cruza la ruta Panamericana. Jumbo, Village, Torres del Sol, Dragopian son diferentes tipos de emprendimientos comerciales que funcionan como referencia de ubicación en el espacio.

R: En séptimo grado.

P: ¿Notaste el cambio entre capital y provincia?

R: No, no lo noté. Para nada. No sé si te diría lo mismo ahora, pero en ese tiempo no.

Luego continuó el secundario en un colegio privado. Al igual que Carolina comenta que la oferta de nivel secundario era escasa, había menos población y menos escuelas.

P: ¿Y el secundario?

R: Está buena la pregunta, porque me pasé a una escuela privada. Escuela secundaria había una sola, estaba desbordada y no había vacantes.

Mariana es testigo de los cambios que sufrió Pilar, señala el aumento de población, sobre todo a partir de los countries que se instalaron y la relación que mantienen los nuevos residentes con la ciudad. Dice que la usan para cuestiones administrativas, pero que les es ajena. Ejemplifica con un evento particular, la fiesta patronal.

Yo no nací acá, pero ya me siento parte. Hace 20 años estoy acá, nací en Capital Federal. Yo recibí el cambio de esta ciudad. Antes todas las calles accedían al centro, ahora todas las calles se desconcentran. Si alguna persona que se fue hace diez años vuelve a esta ciudad, no sabría para donde ir. Antes todo iba al centro, ahora tratan de ir sacando. Se ha poblado mucho, sobre todo por countries. Y tenés muchos polos opuestos. Tenés una escuela a metros de una gran escuela de alto nivel, bilingüe.

P: La gente de los countries, ¿está acá en la ciudad?

R: Sí, utiliza la ciudad. Viene a la ciudad. Utiliza la ciudad, mucho. Se ve acá, en los bares. Se ve en el Palacio Municipal, en la calle principal. Se ve en las plazas. Un buen caso para estudiar: Acá nosotros tenemos una festividad, que es el 12 de octubre, donde se festeja el Día de la Virgen, patrona de la ciudad, la Virgen del Pilar. Es una fiesta popular, donde la gente del country no participa.

P: ¿Y quienes participan?

R: La gente de Pilar.

Sin embargo destaca que los cambios en Pilar no se refieren sólo a los countries,

también han crecido zonas pobres, el crecimiento se ha polarizado.

Yo no soy la única que trabaja en escuelas de gestión social. Tengo compañeros que trabajan en un espacio que está en peores condiciones en una biblioteca. Les dan clases de ayuda escolar a chicos de límites extremos de pobreza. Chicos desnutridos.

P: ¿Qué zona es?

R: Nosotros le decimos... es fea la terminología. Le decimos la Triple Frontera porque está entre José C. Paz, Derqui y Moreno. Es uno de los sectores más pobres que tenemos dentro del Partido. Ellos hacen un trabajo social activo. Demasiado pobre, demasiado pobre.

Mariana cuenta que trabajó en un supermercado en la ruta N°8 y allí detectó otros cambios en la población: hay migración de personas europeas que se emplean en el parque industrial.

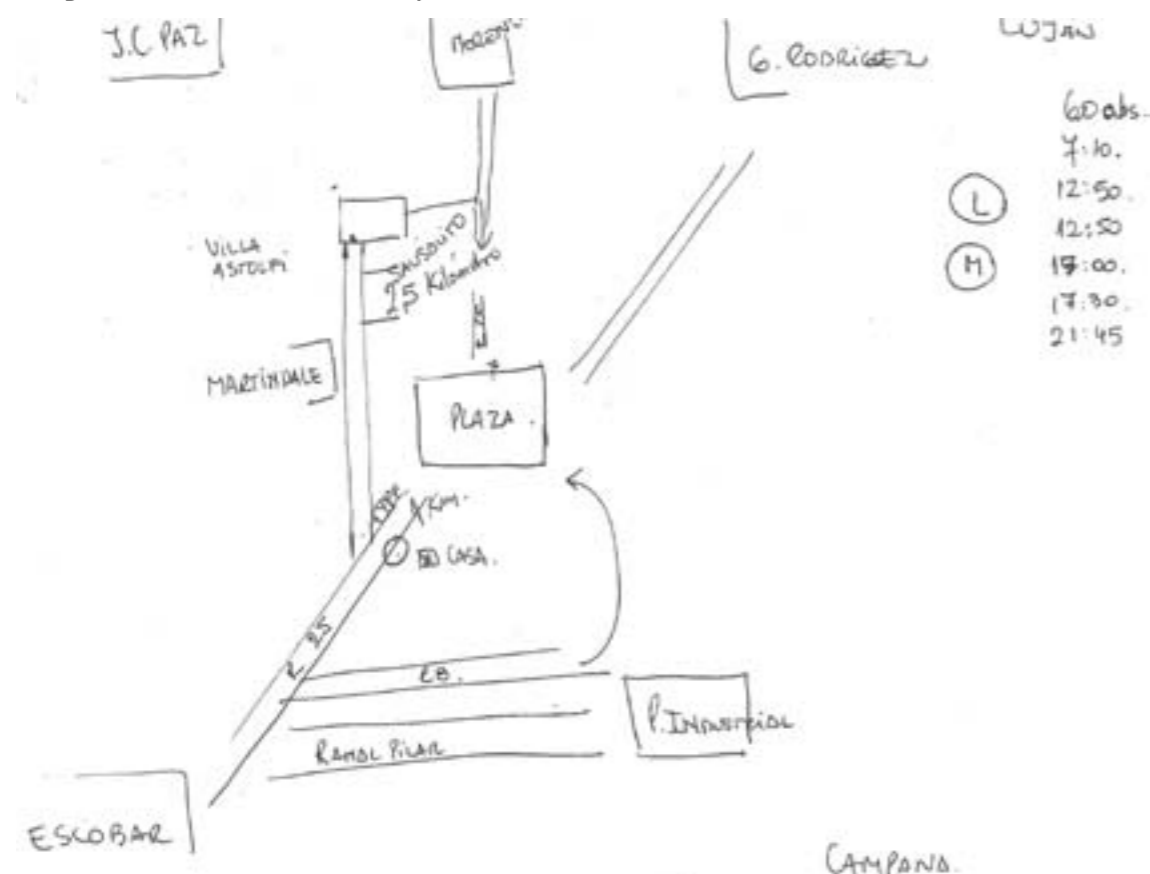
Hay gente... Mucha gente de Europa. Mucha gente. Hay irlandeses, hay rusos, hay ingleses, hay franceses (...) lo que nuclea es el Parque Industrial.

En sus recorridos habituales describe el uso de caminos alternativos, poco conocidos, para escapar al tránsito vertiginoso del centro de la ciudad en las horas pico. También señala los countries por los que pasa reconociendo los cambios que sufrió este espacio social. Como usuaria inventa usos del lugar, los transforma en espacios, crea atajos donde no los hay.

Bueno, me levanto a las 6 de la mañana. Rutina matutina, seis horas. Entro 7.10 h. Me dirijo desde mi casa hasta Villa Astolfi por este camino. No llego hasta el centro de Pilar. Evito el tránsito, la entrada de los colegios, todo. Es ideal. Y paso por dos countries importantes. Hay un country de este costado y uno de este. Este es el Martindale.

En el diagrama Mariana ubica a Pilar en relación a otras localidades lindantes. Señala la plaza, su casa, Villa Astolfi, donde trabaja y el desvío que realiza para evitar el tránsito. Señala también dos countries por los que pasa y el parque industrial.

Imagen N°7: Gráfico realizado por Mariana durante la entrevista



La trayectoria de formación profesional de Mariana sufrió varias interrupciones. Antes de iniciar el profesorado de Historia comenzó dos carreras. En un primer momento una Tecnicatura en Administración porque tenía vinculación con la orientación del secundario y se cursaba en Pilar. Hizo un año y dejó porque se dio cuenta que no le gustaba. Luego de varios años, inició junto a una amiga Magisterio en una institución confesional de Luján, pero dejó en primer año. Manifestó que no le gustaba pero la distancia y una variable que resalta continuamente, el género, fueron definitorias en esta decisión.

Nos anotamos en las hermanas vicentinas en Luján. (...) Todos los días a Luján. Sacrificio grandísimo porque entrabas a las doce y salías siete menos cuarto. En las prácticas me levantaba a las cinco y volvía a las ocho; porque tenía que estar a las siete en la escuela, salía a las once, comía algo y doce y media entraba. Seis y media salía. Completé un año

P: ¿Por qué lo dejaste?

R: No me gustaba, y también había tenido mi primer bebé. La escuela era

muy antigua y tenía muchas escaleras, ya no daba más. Tenía fecha para septiembre así que llegué hasta septiembre.

Mariana destaca el género y la maternidad como factores que tienen una importante incidencia en la trayectoria, en las interrupciones y en la posibilidad de llevar adelante una carrera.

Donde se ve más es en la mujer. Te puedo asegurar y te lo afirmo con un alto nivel de separación matrimonial (sic). Te puedo asegurar que de mi grupito (de estudio en el profesorado) cinco se separaron. Yo no lo podía creer. Con el estudio como desencadenante. Son horas menos en el hogar, y si estás en el hogar no estás. El hombre todavía no acepta que la mujer tiene libertades. Es una concepción construida muy fuerte en el hombre. (...) 2009 cursé por la mitad, porque decidimos tener un bebé.

Ilustra el peso de estudiar para una mujer con el relato de un día habitual:

Yo hay días que me levanto a las tres de la mañana. Entro a las siete y diez de la mañana, salgo a la una menos diez. A la una menos diez tengo otro colegio. Por ejemplo los lunes. Salgo a las cinco, cinco y media entro al instituto. No me ven en todo el día en mi casa. Yo no sé si hay hombres que están dispuestos a tolerar eso y el acompañamiento. Esto genera un costo, hacer la comida por ejemplo. Una tiene que estudiar, presentar trabajos y no puede cocinar.

Además del género y las distancias señala otro factor que incide en la trayectoria de formación profesional, la acotada preparación de la escuela secundaria para afrontar los requerimientos del nivel superior. Hace una mención explícita a la reforma educativa de los '90 que implementó la educación polimodal como un momento de deterioro en la preparación. Según su lectura, esto incide en que lleguen pocos estudiantes a los últimos años del profesorado.

R: Las dificultades que te encontrás en la carrera es algún tipo de intersticio (sic) que dejó tu educación secundaria. Falencias en la cuestión del estudio, no tener un vocablo amplio (sic), una enseñanza fuerte o específica, más en el tema de redacción propia, narración. La historia necesita mucho de eso, y uno se siente en la cuerda floja. (...) Lo veo más en los chicos que vienen del frustrado Polimodal. Es increíble. Se decanta solo. El primer año se decanta solo.

P: Se decanta... ¿Y los chicos que pertenecían al Polimodal son los que van quedando?

R: En nuestra carrera, es automático.

P: Estamos hablando de qué tipos de escuelas de Polimodal, ¿públicas, privadas? ¿Notás diferencias?

R: Es indistinto

P: ¿Lo que notás es el paso de la reforma?

R: Si totalmente. (...) ¿Cómo podría explicarlo? Como sucede en el trabajo, en cualquier escuela o facultad. La estructura piramidal. El sistema lo va decantando, vas diciendo "esto no es para mí": Yo cuando ingresé en el 2008 ingresamos con dos cursos de 40 alumnos y hoy no superamos los 15 alumnos ⁴⁹.

Mariana elige el profesorado por *proximidad geográfica* más que por gusto, su decisión estuvo marcada por *el buen sentido*, por poner en la balanza lo posible. Lo viable se definió por las distancias, el transporte, los tiempos... entonces opta por lo que se acerca a sus gustos, pero no es exactamente lo que hubiera elegido.

A mí me gusta mucho la geografía. Geografía acá en el partido no había, y ya con las experiencias que tuve de trasladarme sé que era un acto fallido (sic); quería algo cerca. Hay que ser realistas también, uno tiene sus objetivos pero si sabes que no lo puedes cumplir por temas de tiempo, económicos, cotidianos, de tu familia, por el tiempo, tenés que empezar a poner en la balanza.

Mariana identifica hitos e interrupciones en su trayectoria relacionados al contexto geográfico y al género. Al plantearse dónde trabajar categoriza implícitamente las escuelas excluyendo las de elite que se le presentan como un mundo inaccesible, parece aceptar el lugar propio y el de los otros, es una posición diferente de la que manifestara Javier.

Del Estado para abajo. No me veo en una privada. Yo creo que vos habrás

⁴⁹ Señala que la cohorte que ingresó en 2008 era de 80 estudiantes, de los cuales quedan 15 en 3° año cuatro años después. Denomina decantación al desgranamiento. Atribuye este fenómeno a la reforma de los años '90.

visto, no sé si vos sos de acá... (...) Esta es una zona de countries, es una zona difícil. Hay que aggiornarse. (...) Tenés una escuela a metros de una gran escuela de alto nivel, bilingüe. Eso puede ser que también uno le tenga rechazo y miedo. Me gustaría ir, pero sé que necesito un buen estudio de inglés. Sé que la materia que se da en castellano, en algunos colegios, se da a la tarde en inglés.

Nos preguntamos entonces por la inscripción de los sujetos en ese espacio social polarizado y por la constitución subjetiva que produce. El mundo dividido por marcas de acceso y exclusión, por pertenencias y lejanías, va definiendo las identidades. Construye cosmovisiones atravesadas por la clasificación social y por el propio lugar asignado/aceptado en ella. El buen sentido previene de los lugares a los que no se puede pretender acceder. Las relaciones sociales están impregnadas por esta trama, se construyen en ellas. Mariana comenta que hay un grupo de señoras de los countries que se vincula con la escuela de gestión social haciendo beneficencia, pagando becas.

Ah! no te conté. Tenemos una fundación de señoras de alto nivel, las cuales nos ayudan. Son madrinas de la escuela. Tenemos un proyecto de becas de la escuela. Donde becan alumnos. Pongo \$200. (...) Ahora tenemos el 12 de noviembre un Stand. Los countries hacen inter-ferias de todo, de... desde... artesanías, feria americana, para juntar plata para equis cosa, chicos que hacen, no sé, artísticas (sic). Nosotros vamos a poner nuestro stand con la fundación de señoras, presentando todo el proyecto de la escuela, con fotos, actividades

La escuela obtiene el beneficio del aporte que tanto necesita, pero a costa de sostener un vínculo que no reduce ni cuestiona la desigualdad social. Mariana desde una posición pragmática no logra hacer una lectura crítica de esta situación.

El caso de **Oscar** nos permite reconocer con claridad la circulación por un circuito y no plantearse salir de él. Oscar proviene de un hogar de clase baja y es el único que realiza estudios superiores. Siempre concurrió a escuelas públicas. Relata que en su familia había muchos problemas que influyeron en su trayectoria escolar, para él la escuela (secundaria) era un lugar de contención.

Tuvimos un problema personal de chicos por lo cual me llevó a repetir dos

veces primer grado, estando en Maquinista Savio. Y bueno, después cuando vine a Pilar siempre vine al mismo colegio. La primaria y después la secundaria.

P: ¿Tus padres llegaron a estudiar?

R: Mi mamá hizo primaria, pero no la terminó. Mi papá tampoco, pero terminó de grande, en adultos: la primaria y la secundaria hizo de grande.

P: ¿Tenés hermanos?

R: Sí, cinco hermanos.

P: ¿Ellos estudiaron?

R: Todos hicieron la primaria, y la terminaron, pero no siguieron la secundaria, se quedaron con la primaria.

Para mí el secundario es una etapa muy linda de mi vida. Muchas veces yo tenía la contención que no tenía en mi casa. Yo soy de Pilar. En mi familia teníamos muchos problemas, yo tenía la contención dentro de la institución.

P: ¿Y quién hacía esa contención?

R: Las preceptoras, principalmente. Las preceptoras que teníamos. Y, ya te digo, estos profesores. Tres o cuatro que me fueron marcando.

Con respecto a la trayectoria de formación profesional Oscar llega a este instituto luego de intentos de estudio fallidos en otros lugares. Los motivos para dejar de estudiar fueron las distancias, la precariedad del transporte público y la necesidad de trabajar.

P: ¿Cómo llegaste a este instituto? ¿Por qué elegiste estudiar en acá?

R: Primero yo tuve la oportunidad de poder ingresar a la UBA. Se me complicaba mucho el tema del viaje. En ese momento uno no está tan consolidado teniendo 21, 22 años, se podría decir en lo económico. Uno no tiene la alternativa de elegir no teniendo una profesión, un tema de trabajo. Bueno, todos esos factores me llevaron a abandonar la carrera.

P: ¿Llegaste a hacer el CBC?

R: Sí, no lo terminé. No lo terminé.

P: ¿Y dónde lo hiciste?

R: En Martínez. Muchas veces me he quedado hasta la una de la mañana

esperando el colectivo.

P: Para poder volver a tu casa.

R: Teniendo que entrar al otro día a las seis de la mañana a trabajar. Al año siguiente me anoté en Luján (Universidad Nacional de Luján) con las mismas dificultades. Fue pasando el tiempo hasta que (se) combinaron varios factores. Primero, que la carrera de Historia estaba en Pilar, ese fue el principal. Después tenía más o menos armada mi vida familiar, o sea, laboral. Así que opté por iniciarla.

P: Claro. Y a Luján cómo ibas, ¿qué transporte hay de Pilar a Luján?

R: El 236.

P: ¿Y pasa con frecuencia?

R: No.

P: Y además que pueden ser horarios muy cambiantes, me imagino.

R: Primero era eso y otra que yo llegaba cansadísimo y me iba a dormir. Te digo la verdad. Llegaba ahí (a clase) y no aguantaba.

Sin embargo, al igual que en otros casos, la distancia no es la única dificultad. Oscar compara la experiencia como estudiante en la universidad y en el instituto. Destaca la cercanía y comprensión de los profesores en el instituto como un elemento acogedor frente al anonimato de la universidad. Su experiencia en el nivel medio estuvo marcada por la contención que le permitió constituirse subjetivamente. El trato personalizado en el instituto continuando esto se transforma para él en un elemento de sostén.

Aparte, lo que yo he notado es que dentro de la carrera universitaria no se tiene tanto el factor humano como sí se lo tiene en el profesorado. Hay una consideración diferente. O sea, no se busca el producto. El hecho de esa interacción de todos los días. El profesor tiene más consideración, no a la hora de evaluar, pero sí a la hora de tratar de comprender al alumno. O ese trato que tienen en el día a día, lo hacen como más ameno, como que el profesor no está tan distante como sí lo está en las universidades. Siempre hablando desde una experiencia personal.

A pesar de que Oscar valora su paso por la escuela secundaria en términos de vin-

culación afectiva, señala las dificultades que tiene para estudiar en el nivel superior reconociendo falencias en su preparación. Lo que él llama “formas de estudio” puede ser interpretado en clave de los modos de apropiación y las experiencias de conocimiento que vivió en la escuela secundaria. Oscar compara su situación con la de sus compañeros de curso. Considera que quiénes concurren a colegios privados están mejor preparados para estudiar que quiénes lo hicieron en escuelas estatales.

R: Sí. Tenés dos tipos de dificultades (se refiere al nivel superior). Siempre desde lo personal. Primero, eso de los niveles previos. Uno está preparado para estudiar de determinadas formas y cuando llega acá choca. Es muy difícil, digamos, encontrar el ritmo. Porque no estamos preparados. Aparte de no estar preparados, yo estuve un momento en el cual me “oxidé”, de casi quince años, que a mí me costó muchísimo.

P: ¿Te referís a que habías dejado de estudiar y la vuelta?

R: Claro, claro. Eso me fue muy difícil. Retomar la lectura, analizar un libro. Dentro de eso está la gran dificultad que tuvieron los chicos que hicieron polimodal. A ellos se les complica muchísimo.

P: ¿Por qué?

R: Salvo que hayan ido a un colegio privado. Y porque uno lo ve en el curso. De lo que, me incluyo, lo que nos cuesta a la hora de, ponele, preparar un parcial y qué diferente es aquel chico que tiene una preparación dentro de un colegio privado, en el cual los padres tuvieron la posibilidad de poder pagarlo, como se le hace mucho más simple, se podría decir, a la hora de diagramar este parcial propuesto o algo así.

P: Y a los chicos de polimodal les cuesta también, esto decías, ¿de polimodal de escuela pública estabas diciendo?

R: Sí, de escuela pública.

P: ¿Vos notás esa diferencia?

R: Yo noto esa diferencia

P: Entre público y privado.

R: Aquellos que tuvieron la posibilidad de ir a un colegio privado les facilita mucho más... es como que tienen muchas más herramientas a la hora de trabajar.

A las desigualdades de origen social hay que agregar las desigualdades que el propio sistema escolar profundiza (Dubet y Martuccelli, 1997. Ezcurra, 2011). Los grupos más vulnerables acceden a escuelas que no garantizan el acceso al conocimiento ni a formas sistematizadas de trabajo y estudio. Otros como Oscar al llegar al profesorado encuentran múltiples barreras: por un lado el acceso físico, el tiempo escaso para el estudio por la necesidad de trabajar; pero también dificultades de otro orden, que hacen a las formas de acceder al conocimiento y a la falta de autonomía para organizar la tarea académica. Sin embargo, contra todo pronóstico buscan alternativas, construyen otros caminos diferentes de los pre-establecidos. Oscar organizó su vida para poder estudiar, renunció a un trabajo, permanece en otro que no le genera problemas para estudiar, se mudó a Pilar para estar cerca y poder desplazarse al instituto. Busca formas de apoyo en la solidaridad, estudiar con otros y ayudarse mutuamente.

P: Y esta falta de herramientas o dificultad en las herramientas, ¿cómo las solucionaron en la carrera?

R: Mirá, nosotros ahora estamos teniendo un curso, que la verdad que es un curso muy solidario... Es un curso muy solidario en el cual estos chicos que tuvieron la herramienta, no tienen problemas a la hora de explicar. Una es esa. Otra herramienta que uno tiene es el hecho de la tecnología. A la hora de preparar un trabajo tener como ejemplo otro trabajo que preparar con otras características y después volcar los textos que uno prepara (sic).

Los nuevos sujetos que hoy acceden al profesorado lo hacen, eludiendo obstáculos, construyéndose, inventándose a sí mismos con lo disponible, producen otros modos de hacer en sus trayectorias. Ejemplo de ello son el caso de Pablo que relataba todo lo que el secundario no le ofreció y que trató de hacer por sí mismo. También Oscar cuando explica que organizó su cotidianeidad para garantizar el estudio. Creó condiciones para poder sostener su proyecto.

R: Sí, sí. Igual yo tengo la posibilidad de poder elegir el horario. Ese es el tema. Yo, por ejemplo, si hay un trabajo que me impide estudiar o que me dificulta estudiar directamente no trabajo.

R: Eso te permite organizarte para este proyecto.

R: *Mirá, hasta hace una semana era ese mi círculo: yo me levantaba a las seis de la mañana, a veces me levantaba a las cuatro depende del día que estudiaba, de ahí me iba a trabajar, salía a las dos de la tarde, volvía, te ponés a leer, cuando el cuerpo no te da te tirás una siesta o te levantás, te vas al instituto hasta las nueve y media, diez de la noche, volvés a tu casa, leés lo poco que te queda y bueno, después te relajás un poco con la computadora.*

P: ¿Tu casa está cerca de acá, del instituto?

R: *Mi casa está a siete cuadras del instituto.*

P: ¿El trabajo también te queda cerca?

R: *Yo con el trabajo tenía mucha dificultad, por ejemplo, en el tema de la vuelta. Yo estaba trabajando en (General) Pacheco y como medio de transporte tenía solamente el 203. Y estaba tardando hora y media, hora y cuarto para llegar hasta Pilar.*

P: ¿Y ahora no estás más ahí?

R: *No.*

P: ¿Estás más cerca?

R: *No, no. Directamente estoy trabajando los fines de semana.*

P: Esto que decías de eventos y...

R: *Sí, sí. Primero dejé porque los dos trabajos me estaban consumiendo. Ahora estudio y se vio reflejado en las notas. En realidad, lo que me mataba era el viaje.*

Oscar lucha por construirse a sí mismo pero hay oportunidades que se perdieron. Sin embargo, también señala otros saberes con los que cuenta que adquirió a lo largo de la vida.

Hay algo que me favoreció mucho a lo que soy hoy como profesional, se podría decir: el hecho de rotar de trabajo. Otro tipo de cocinas, otro tipo de adaptaciones. Una adaptación al día de hoy mucho más rápida, cosa que una persona que está trabajando diez, quince años en el mismo lugar le cuesta ese cambio. Yo por ejemplo soy una persona que al empezar un trabajo me adapto muy rápido porque ya tengo esa costumbre y soy una

persona que no se estanca en un solo trabajo.

Comenta que al hacer las prácticas experimentó cierta cercanía con los alumnos de sectores vulnerables (producto de compartir códigos y prácticas) que le permitió generar una actitud de escucha y abrir espacios de comunicación potentes. Esto nos invita a pensar en el repertorio de experiencia que pueden aportar los nuevos estudiantes de los profesorados.

R: *Dentro de las prácticas, por ejemplo, yo he notado, este año, los problemas de los chicos y cómo necesitan que los escuchen. Cómo los chicos necesitan que los escuchen es terrible. Nosotros el año pasado tuvimos una práctica acá en un colegio del bosque donde una semana antes había surgido un inconveniente que era que un chico había apuñalado a otro.*

P: ¿Esto es en una escuela pública?

R: *Todo escuela pública.*

P: Y el bosque, ¿qué es?

R: *Es un barrio. Entonces, cuando llegamos se había dado esa situación. Dos patrulleros afuera. Ese preceptor o esa preceptora que en algún momento me marcó, yo creo que a los chicos también los marcó pero de un lado malo porque era como que trataba a los chicos de delincuentes. Si no hacen la fila como tiene que ser miren que está la policía afuera. O sea, esa situación ya me pareció chocante desde el primer día. Primero, nosotros no conocíamos la institución, nos encontramos con ese problema. Lo primero que nos preguntan cuando llegamos al aula fue si no teníamos miedo.*

P: ¿Los chicos?

R: *Sí. Entonces, les preguntamos miedo por qué. "No, porque está la policía, nos tratan de delincuentes". Entonces, ahí es volver y ver qué respuesta le damos a los pibes.*

P: ¿Y qué les dijeron ustedes a los chicos?

R: *Que esa situación era ajena a ellos, que nosotros no veíamos ningún delincuente, que veíamos estudiantes. Generé un vínculo muy lindo con esos chicos. Recuerdo que llegamos un día, había una parejita de dos chicos. Viene el pibe, se me acerca y me dice "Profe, estoy re cagado". Le digo, ¿por qué? "Me parece que está embarazada", dice.*

P: ¿Cuántos años tenía el chico?

R: El chico tenía catorce y la chica dieciséis. Entonces, uno de dónde saca una respuesta para una problemática que, primero, no conoce a los chicos, no sabe el contexto familiar que lo rodea. Y bueno, entonces ahí es empezar a intentar inventar... no inventar, armar una respuesta que era que primero se cuiden.

Al mirar la trayectoria de formación de Oscar, cómo llegó a su situación actual, reconocemos el papel que jugaron las instituciones como espacios de subjetivación y cómo fue creándose a sí mismo entretejiendo esas experiencias con otras provenientes de diferentes ámbitos. Sin embargo, la contracara de este proceso es que sólo elige el mismo tipo de escuela a la que concurrió como alumno para trabajar como profesor. El nudo de nuestro problema es pensar si las motivaciones para permanecer en el mundo conocido responde al reconocimiento implícito de lugares sociales (Birgin, 2000).

P: ¿En qué tipo de escuelas te gustaría trabajar?

R: Y, me encantaría la pública. Por dos cuestiones: primero, porque al aborcar a esto fue una cuenta pendiente que siempre tuve. El tema de enseñar y poder dejar algo. La escuela pública porque, digamos, es donde más falencias encuentro. No solamente por eso, sino porque a mí como el Estado me da la posibilidad de estudiar, el Estado es el que me da las herramientas para estudiar quiero, digamos, recompensar de cierta forma todo lo que uno aprendió: ya sea la primaria, secundaria o nivel terciario que siempre fue en escuelas públicas donde estudié.

La experiencia de las prácticas ha llevado a Oscar a plantearse la idea de *devolución*. En los primeros contactos que ha tomado con las escuelas se ha encontrado con estudiantes que se parecen bastante a lo que él fue. Sin embargo, ¿qué implica excluir otros espacios escolares de las expectativas de empleo?

Finalmente, la experiencia formativa de Oscar está marcada por el papel que jugó la escuela y en la actualidad juega el instituto como espacios de contención emocional y de subjetivación. ¿Ello implica necesariamente excluir el papel específico de transmisión cultural y acceso al conocimiento? Creemos que no, que el desafío

está en pensar que el sostén emocional que puedan ofrecer las instituciones no sea excluyente sino una garantía de que suceda lo específico y democratizador que es el acceso al conocimiento (Antelo, 2005).

Cuando Federico dibuja los recorridos que realiza, aparece el trazado de la ruta Panamericana (sale de FONAVI, donde vive, hasta el parque industrial, de allí al instituto en el centro de la ciudad) Dibuja el punto en que está el instituto y la vía de acceso. Es lo que percibe de Pilar. Finalmente el regreso nuevamente por la ruta.

Imagen N° 8: Gráfico realizado por Federico durante la entrevista



Este tipo de trazado es la constante de los/as estudiantes que no habitan en Pilar. En ellos no aparece la referencia a los cambios que han vivido quienes están allí desde hace mucho tiempo. En el gráfico esta situación se ve representada por el trazo que indica el traslado con un fin determinado, no un lugar que represente pertenencia. Prevalecen las rutas que conectan los puntos hacia los que se dirige.

La accesibilidad y las distancias definieron la elección del lugar de estudio. En su

caso el recorrido es directo por vivir sobre la línea de la ruta Panamericana y porque su trabajo está en Pilar. Sin embargo cambió este último (antes trabajaba en San Isidro) justamente por el traslado, la distancia y el tiempo. Sus elecciones están mediadas por la accesibilidad en términos de espacio y tiempo.

P: ¿Como llegás a este instituto en particular?

R: Cuando cursaba Seguridad e Higiene me encuentro con una compañera. Me dice: “¿Qué vas a hacer ahora que te vas? ¿Vas a estudiar Historia en algún lado?”. “Sí” Le digo “Voy a averiguar donde hay”. Y me dice: “Sabés que me parece que en la plaza de Pilar, en el instituto, a la noche, dan Historia”. Vine a averiguar. Yo anteriormente había intentado anotarme en el instituto de San Miguel pero me quedaba muy lejos. No lejos, pero a trasmano me quedaba. Yo sigo viviendo en FONAVI. Me quedaba muy trasmano dado que trabajaba en Pilar. Cuando decido anotarme en Pilar... Primero por la comodidad, de decir que estaba cerca, porque cuando uno trabaja y estudia el tiempo es fundamental. El tiempo es una variable fundamental. Yo creo que es la condición necesaria para que uno lleve la carrera en el tiempo que la tiene que llevar.

Federico proviene de una familia de clase media baja. Son cuatro hermanos, dos de ellos, adultos, no han finalizado el secundario. Él es el único que estudia una carrera. Su papá tampoco terminó el secundario y su mamá lo hizo hace pocos años en el sistema de adultos. Lo más llamativo en su historia es que comenzó a jugar al fútbol a los diez años y estuvo a punto de entrar al circuito profesional cuando sufrió una lesión. Ese proyecto que quedó trunco es un hito importante en su trayectoria de formación. Luego de otros intentos se volcó al profesorado. En su relato aparece permanentemente la referencia a las experiencias que la práctica del deporte le posibilitó y el acceso a una pluralidad de mundos sociales que marcaron su trayectoria (Lahire, 2004). El ámbito de la práctica deportiva le abrió puertas a mundos insospechados y contribuyó a su formación.

R: Yo agradezco muchísimo haber jugado. Creo que me dio mucha conducta las cosas que realicé. Una es esa, yo creo que te forma primero socialmente, conoces gente de todo tipo. Todo tipo de personas, con realidades totalmente diferentes. Quizás en ese momento no lo veía así, pero hoy en día lo veo como...

P: Por ejemplo ¿Qué realidades?

R: Y me encontraba con un compañero que vivía en las Lomas de San Isidro y el otro que vivía en La Cava50. Había chicos que no tenían y chicos que sí. Es más, me ha tocado jugar con chicos... el hermano de Maxi López, el chico que jugaba en River. Una vez al año él venía con un montón de ropa del hermano, nueva que Adidas le brindaba como sponsor. Y él venía y la repartía entre muchísimos chicos que quizás no podían acceder a eso. Cosas así. Por eso te digo que muchas realidades diferentes. He jugado con el hijo del Embajador de Estados Unidos, con el hijo del Embajador de Francia... Muchas cosas.

P: Un acceso a ámbitos que la gente habitualmente no tiene.

R: Exactamente. Aparte no solo el hecho de compartir el club, sino muchas veces la reunión en la casa. Esas cosas. Me ha dejado amigos, que han empezado conmigo a jugar al fútbol a los 10 años y jugué con ellos hasta los 15, 20; y después empecé con ellos el CBC y hoy en día ellos son abogados. Hablo con ellos.

En el ambiente del fútbol uno ve mucho el aspecto material de la sociedad. No ve la realidad en la que vive. De repente... Que autos, que trajecito, que bien vestiditos... Uno se rodea de eso. Después, cuando dejé el fútbol y empecé a ver las cosas... Encontrarme que... Historia siempre me gustó.

Cuando habla de las prácticas docentes, Federico cuenta cómo resolvió el problema de conciliarlas con su trabajo: hasta segundo año usó su franco semanal, pero en tercero necesitaba disponer de más días. Pudo resolverlo desplegando cierta habilidad de negociación producto de su trayectoria de formación que se conforma con el aporte de los otros ámbitos por los que transitó, del tipo de experiencias que vivió que le aportaron versatilidad en las relaciones sociales.

... tenía franco una vez por semana. Era el día de las prácticas. Típico. Era el día de prácticas. Cuando consigo trabajo ahora acá en el laboratorio de Pilar, el tema era “¿Cómo hago las prácticas?”. Ya primer año y segundo las había hecho. Tercero digo: “¿cómo las hago?”. Da la casualidad que la persona que tengo como supervisor la mujer estudia Filosofía, y es docente. Y

50 Son dos barrios del partido de San Isidro que se caracterizan por representar dos extremos en la escala socioeconómica.

él hizo segundo año de Historia. Entonces, fue: "Por este lado lo hago entrar para que me de las prácticas". Y así fue. Me dio permiso. Salía un poco antes, después lo recuperaba. Pero sí, me vino bien.

Un hito fundamental en la trayectoria de formación de Federico fue el impedimento de seguir con la carrera deportiva. Ello lo llevó a repensarse en relación a su futuro. Su trayectoria escolar se había organizado para acompañar aquel proyecto deportivo. Concurrió a la escuela primaria pública de su barrio y luego fue a un colegio secundario privado poco exigente, que no interfería en su entrenamiento. La poca preparación que le ofreció no fue adecuada para afrontar el nivel superior.

P: ¿Cómo fue tu secundario en relación a lo que te pide la carrera?

R: Tuve un secundario muy escaso. La verdad que el secundario yo creo que no... Hoy en día están haciendo un poco más... La realidad de lo que fue ese momento, ese contexto. Creo que tenía mucho que ver con el vaciamiento escolar que había. El vaciamiento escolar existía. Yo en el secundario nunca estudié, y nunca me llevé una materia. Y no recuerdo un día que me haya sentado... La única materia que me dedicaba era Historia y Sociología. Que tenía con el mismo profesor que me vivía exigiendo. Y que tampoco me dedicaba mucho, si no que le pegaba una leída a los textos y nada más. Pero... después el resto de las materias... No

P: ¿Te afectó en tu rendimiento como estudiante en Nivel Superior?

R: Sí, muchísimo, muchísimo. Hoy en día, hasta el día de hoy, me cuesta elaborar ideas escritas. Las pienso, pero me cuesta mucho bajarlas y escribir. Creo que uno de los grandes desafíos que tengo es poder escribir correctamente, con la utilización de conectores... Como tiene que ser. No digo que escriba mal, lo que digo es que quizás tengo muchos aspectos que pulir en ese sentido.

P: ¿Pero esto no te afectó en tu rendimiento?

R: Yo creo que sí afecta en el rendimiento. Porque quizás uno podría generar un poco más. Pero está limitado. En ese sentido creo que afecta. Más que nada porque el día de mañana me gustaría dedicarme a escribir... Sí, tengo proyectado. El profesorado me cambió mucho la cabeza, la identidad. Y la identidad uno se la va reconstruyendo constantemente, y creo que eso me llevará a hacer algo más. Por eso es que pienso hacer la licenciatura

porque me gustaría escribir, hacer investigaciones. El día de mañana ver algo como Sociología, Ciencias Políticas. Algo que tenga que ver con eso.

Federico cuenta que nunca estudió en el colegio secundario, pero tampoco se llevó materias. ¿Qué nos dice esto acerca de su experiencia de conocimiento en ese nivel? Parece haber una disociación entre la apropiación de conocimiento y la acreditación. Lo que fue vivido como un trámite produce efectos. Federico identifica limitaciones para estudiar, reconoce que le cuesta expresar ideas por escrito⁵¹. Por más que hay cambios esperables en las experiencias de lectura de cada ámbito, ha tenido que aprender a vincularse con el conocimiento de modos en los que no encontró anclajes en su trayectoria escolar.

Cuando se produjo la interrupción en su carrera deportiva, su primera elección es Derecho, lo atrajo el contacto con abogados imbuidos de poder que conoció jugando al fútbol. Hizo parte del CBC pero no continuó la carrera. Había comenzado a trabajar y no podía compatibilizar el estudio y el trabajo. La distancia y la búsqueda de una carrera afín a su empleo lo llevaron a iniciar la Tecnicatura en Seguridad e Higiene en Pilar. Sin embargo dejó esta carrera porque no le gustaba. Luego de esos intentos, decidió iniciar el Profesorado en Historia, algo que siempre la había gustado.

R: A medida que jugaba al fútbol trataba de hacer el CBC. Me fue bien el primer cuatrimestre.

P: ¿Y dónde hiciste el CBC?

R: En San Isidro. En San Isidro. Bien la verdad...

P: ¿Vos que carrera pensabas hacer?

R: Derecho pensaba. Pensaba seguir Derecho. Creo que más que nada por el prestigio. Me gustaba eso, más que nada por la gente con la que me manejaba. Yo siempre supe que tenía que hacer Historia. Lo que pasa que... como que... uno pensaba en otra cosa. Después ingresé a lo que es monitoreo satelital. Agarré un cargo de líder en monitoreo satelital. Me recomienda una de las personas mejor posicionadas dentro de la empresa que estudie Seguridad e Higiene. Hice el primer año, y cuando comienzo el segundo año me veo un día estampado ahí diciendo: "¿Qué hago acá sentado? Que no es para mí".

51 P. Carlino señala que leer, escribir y pensar están entrelazados (Carlino, 2003).

P: ¿Dónde lo hacías?

R: Lo hacía en un Instituto de Formación Técnica acá de Pilar. En Villa Morra. Al año siguiente me anoté en Historia. Hace tres años. Vengo al ritmo de la carrera.

P: ¿Y te gusta?

R: Sí.

P: Así como ahí te paraste y dijiste: “Esto no es para mí”, acá...

R: Acá no. Sé que es la profesión que quería tener. No solo la profesión... creo que hoy en día, como te decía, viví mucho tiempo sobre estructuras materiales. Hoy en día ver que hay otras cosas. Yo creo que desde el lugar que me toca ocupar el día de mañana, aportar un granito para que las cosas cambien un poco. Esa es la idea más que nada.

Federico señala su experiencia vinculada al fútbol como una experiencia formativa debido a “lo sacrificado que era entrenar”. Destaca que le ha servido en otros aspectos de su vida y de su carrera. Ha adquirido ciertas disposiciones a la práctica, cierto disciplinamiento que cree que no hubiera logrado sin esta práctica deportiva. Según él, es lo que es gracias, en gran parte a lo formativo que fueron estas experiencias.

P: Me estabas contando el tema del fútbol.

R: Sí te decía todo por lo sacrificado que es.

P: ¿Cómo era? ¿Qué ritmo tenías?

R: Entrenar, entrenaba todos los días. De dos de la tarde a seis de la tarde.

P: Claro. Es como una segunda escolaridad.

R: Exactamente. Imaginate que yo desde los 10 años corría 10 km por día. Y bueno. Dejar eso y dedicarme... Ahora tengo que empezar por otro lado.

P: Me interesaría que me contaras lo del fútbol en términos formativos...

R: No, no. En ese sentido la verdad que tengo que agradecer. Para mí fue un formador. La conducta que me dio, no me la dio nada. La constancia, la conducta... ¿cómo te puedo decir? Muchos aspectos creo yo. Las motivaciones, aprender a motivarte solo. Me ha pasado. Hace dos semanas debía dos materias muy pesadas y tenía que estar toda la semana sin dormir y

decía: “No voy a perder un año por una semana. No voy a cambiar un año por una semana”. Y quedarme sin dormir, viviendo a bayaspirina y a coca cola, regularicé las dos materias. Y materias muy difíciles en las cuales han quedado varios compañeros. Imaginate que hasta hoy creo que somos cuatro personas que cursan todas las materias en cuarto año. Pero yo creo que esas motivaciones de uno mismo, de decir: “Yo puedo”, yo creo que también las heredé de ahí. Porque en otro momento quizás uno baja los brazos. “No llego a las dos, preparo una sola en una semana y después rindo”. Ese esfuerzo que yo hice de chico lo puedo hacer hoy en día desde otro ámbito.

Con respecto a su trayectoria de formación profesional Federico no pudo sostener la carrera de Derecho por la dificultad de estudiar y trabajar. Llega al profesorado luego de otros intentos porque siempre le gustó la Historia. En esta etapa de su formación parece no afectarlo trabajar y estudiar. Desde hace ocho años tiene un trabajo que implica responsabilidad y que le insume mucho tiempo. A pesar de ello realiza la carrera en los plazos previstos, tanto la cursada como la acreditación de materias. Por un lado él ya no es el mismo que cuando inició el CBC, por el otro surge la pregunta por las experiencias de lectura, de conocimiento, de relación con los materiales de lectura y con los otros compañero/as y docentes en las diferentes instituciones.

R: Historia siempre me gustó. Es más, en el secundario tuve un profesor que me influenció muchísimo. Que hoy en día lo tengo en algunas materias acá, en el instituto. Pero él mismo cuando terminé el secundario me dijo: “Vos tenés que seguir Historia, te estás equivocando de carrera”.

P: Entonces hiciste el CBC para Derecho ¿Y después empezaste la carrera?

R: No. No porque me quedaron materias. Entre trabajar y estudiar se me hacía muy difícil.

P: Ahora vos estás trabajando nueve horas y cursas acá, son cuatro o cinco horas por día. ¿Y cuándo estudias?

R: Uno estudia cuando puede. Los fines de semana. Los sábados o los domingos, no voy a hacer horas extras al trabajo, trato de no hacer nunca, salvo en vacaciones. Lo que hago es dedicarme el sábado, levantarme a las 6 de la mañana y dedicarme a leer todo el día. El domingo lo mismo, y por la tarde bueno un poco, ver a mi novia, ja, ja. Y si no durante la semana, tra-

to de llegar, comer y dedicarme a estudiar. Una hora, dos horas, ir llevando los tiempos.

Es llamativo que al elegir dónde trabajar en el futuro su preferencia son las escuelas estatales porque quiere cambiar de ámbito laboral. No quiere mantener el tipo de vinculación de las empresas en el ámbito escolar. Supone que las escuelas públicas ofrecen otro marco de libertad. No descarta los colegios privados, cree que allí también podría hacer cosas importantes como docente, pero elegiría el marco laboral del Estado.

P: Cuando vayas a trabajar como profesor... ¿en qué lugares te gustaría trabajar? ¿En qué tipo de escuela?

R: En principio, yo siempre digo... Trabajo bajo dependencia hoy en día. Ir a trabajar a un colegio privado es trabajar bajo dependencia nuevamente. Creo que si bien el estado exige un tipo de dependencia, también es otro tipo de dependencia. Creo que uno tiene más libertad que tener que estar respondiéndole al dueño de un colegio todo el tiempo. Yo creo que un colegio privado no te da la libertad suficiente que uno tiene en el estado, ¿no? Conozco, por docentes que he hablado, que muchas veces, en determinados proyectos que tratan de llevar en el aula, los colegios privados no... no les interesa apoyarlos. Entonces creo que en ese sentido uno trabaja con mayor libertad en un establecimiento público. Mi opción pasaría por ese lado. No descarto que el día de mañana, si no consigo nada en un establecimiento público tenga que recurrir a un privado.

P: ¿Y cuáles privados? ¿Cualquiera? ¿Elegirías algunos y otros no? El mundo de lo privado también es muy amplio.

R: No, no. No discriminaría por privados. Creo que un colegio... de lo que llaman, de clases altas... Creo que se puede hacer también muchas cosas de lo que uno piensa, pero desde otra perspectiva. Mostrarles otra realidad a los chicos de la que ellos conocen. Existen colegios que si bien son privados pero también cumplen la función de integrar lo que es las clases bajas. Tienen cuotas accesibles por la subvención que tienen del Estado. Creo que también en eso de mostrarles a los chicos el interés que trata uno de generar.

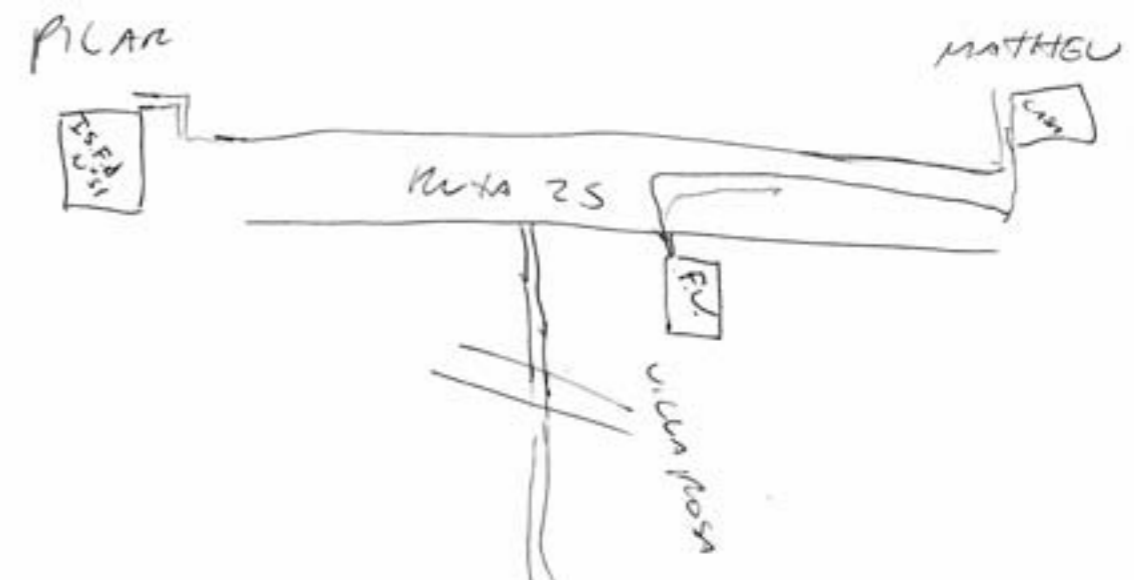
La amplitud de experiencias pasadas habilitaría a Federico a acceder a distintos

ámbitos laborales. Él sabría desenvolverse en diferentes tipos de escuelas. Sin embargo estos saberes son producto de su experiencia anterior, no es algo que le haya aportado la formación inicial del profesorado.

El proceso de formación de Federico es de una gran complejidad. A futuro él proyecta avanzar con su carrera, realizar una licenciatura, escribir. No se pone un techo. Contradice la idea de aceptación del lugar, del "esto no es para mí". Encara de forma decidida su proyecto. Esto es posible por las otras experiencias que tuvo, que no provinieron ni de su familia, ni de su escolaridad. La formación no es un proceso simple. Este caso funciona como un lente para ver la riqueza de experiencias que un estudiante trae, y a veces pasa inadvertido para las instituciones formadoras. Es un camino interesante para pensar alternativas de intervención.

Los espacios por los que circula **Diego** están ubicados básicamente en la ruta provincial N° 25 y sus cercanías. Esta ruta une Pilar y Escobar, sobre ella queda Matheu, la localidad donde vive y allí está ubicada la fábrica en la que trabaja. También es el acceso para llegar al instituto de Pilar. En su dibujo se ve el trazo de la ruta y los diferentes hitos. Pilar es un lugar de paso para estudiar.

Imagen N° 9: Gráfico realizado por Diego durante la entrevista.



En sus comentarios aparecen referencias de ubicación propias del conurbano (supermercados, countries, cruces de rutas). El espacio es planteado como el recorrido

de un punto a otro. Menciona que las prácticas las hizo en la localidad de Derqui y ello implicó un traslado que hubiera sido muy dificultoso en transporte público. Diego, como Federico, trabajan muchas horas, eligen el ámbito de estudio resolviendo la ecuación tiempo-distancia (lugares de trabajo, residencia y estudio). A pesar del enorme esfuerzo, cuentan con la ventaja relativa de tener un vehículo propio. Ello es fundamental cuando se evalúa que sólo entre estudio y trabajo suman catorce horas. Si tuvieran que desplazarse en medios de transporte público, no hubieran podido mantener el ritmo que sostuvieron en sus respectivas carreras.

P: Cuando hiciste las prácticas en la escuela de Derqui ¿ibas desde acá o vos ibas desde acá? (Señalando en el dibujo que realiza).

R: Yo iba a la fábrica y salía más temprano. Agarraba el camino de Pilar del Este. No. Iba hasta el country Mayling. Doblaba para el Village. Donde está el Village de Pilar. En la esquina sale un camino que corta la Panamericana. Corta la Panamericana y llega hasta el Carrefour. El Austral.

P: Si hubieras tenido que ir a las prácticas en colectivo ¿Cómo hacías?

R: No me quiero ni imaginar.

P: El camino ese que decías, el de Carrefour.

R: Pasa por Jumbo y llega a ruta 8.

P: Ah, la ruta 8 vieja.

R: La ruta 8 vieja, dobla una cuadra y toma el camino de Derqui.

P: Si no tenés auto no lo podés hacer.

R: Si, pero tendría que salir en vez de las doce... de Matheu tenés que venir a Pilar y de Pilar a Derqui. Porque no podés hacer este camino. Es más, yo no manejaba. No me interesaba. Y empecé justo cuando empecé la carrera. Arranqué la carrera en marzo y en mayo pude comprarme el auto. Ya tenía plata ahorrada y me salvó. Vuelvo a mi casa y después vuelvo hasta Pilar. Conté los lomos de burro en la ruta 25. Hay 17 lomas de burro y 10 semáforos. Es terrible.

El relato da cuenta del uso de atajos, de la búsqueda de recorridos que permitan llegar a destino con el tiempo escaso.

Diego es el único de su familia que realiza estudios superiores. Sus padres no con-

cluyeron los niveles anteriores de escolaridad.

Mi mamá empezó el secundario pero dejó en primer año, no terminó. Mi papá no terminó la primaria. Tengo dos hermanos. Terminaron el secundario, pero no siguieron estudiando nada, se quedaron ahí.

Como tantos otros casos su trayectoria de formación profesional no comienza con el profesorado. Inició otros estudios que no pudo continuar por la distancia, el tiempo que le insumía el viaje y la necesidad de trabajar. Su primera opción fue la licenciatura en Comunicación Social en la UBA. Hizo el CBC en Escobar, y luego un año de la carrera. Al elegir el Profesorado de Historia, primero averiguó si se dictaba en el instituto de Escobar. Como allí no estaba, fue a Pilar que es relativamente cerca de su domicilio y su trabajo. La dimensión territorial pesa mucho en las decisiones de Diego. Son decisiones que implican analizar la viabilidad y la posibilidad de concreción del proyecto de formación.

R: Sí, sí. Tuve que dejar porque no me daban los tiempos por el viaje, tenía que trabajar.

P: ¿Cómo llegaste acá, a este instituto?

R: Tenía ganas de estudiar, y no sabía qué... Historia me interesó siempre. Y bueno, me enteré que había un profesorado acá. Primero pregunté en Escobar. En Escobar no había de Historia. La otra opción era Campana. Pero me dijeron que en Pilar había uno, un profesorado.

P: Y vos estás en Matheu...

R: Y me queda más cómodo, mucho más cómodo. En ese momento no tenía auto y tenía que viajar en colectivo. Tenía que tomarme dos y para acá uno solo.

Diego señala como momentos difíciles de su trayectoria escolar el pasaje de un nivel al otro. No sólo se encontró con dificultades en el nivel superior con respecto al polimodal, sino que también fue un cambio importante el pasaje al tercer ciclo de la E.G.B.

El primer golpe importante fue el paso de la escuela primaria al colegio en Escobar⁵².

⁵² El entrevistado mencionaba los nombres de los establecimientos. Los eliminamos mencionado referencias genéricas.

El nivel muy diferente. Yo después que terminé el colegio hice otra carrera. Hice Periodismo en UBA. Dentro de todo me fue bien, hice CBC y un año de carrera. La carrera de comunicación son tres años. Después uno tiene que elegir la especialización. Fue un golpe bastante grande entrar al CBC. Tuve que arrancar de cero prácticamente. No tenía mucho aporte de lo que fue el secundario.

Aparece la constante que relevamos en los diferentes casos: la experiencia de conocimiento del nivel medio es empobrecida. En realidad cuando Diego llega al profesorado ya ha pasado por la experiencia de la universidad. Sintió las dificultades de orden académico en el CBC, pero al llegar al profesorado ya había recorrido ese camino. Critica sin embargo la organización que exige cursar todos los días. Al trabajar nueve horas diarias, ese régimen de cursada se hace muy difícil.

P: ¿Cuáles son las dificultades que encontraste en esta carrera?

R: Cursar todos los días. Es muy pesado, es cansador. Yo salgo de mi casa a las cinco y llego a mi casa a las diez. Todos los días. Más en tercer año, que uno ya está medio cansado... Más que nada tiene que ver con el hecho de cursar todos los días. (...) Más que nada porque trabajo. Yo creo que si no trabajara no sería pesado.

Al preguntarle en qué tipo de escuelas elegiría trabajar directamente menciona los colegios conocidos, al que él concurrió y al que fueron sus amistades. Ni siquiera habla de un tipo de colegio, sino que nombra aquellos que conoce. Se plantea volver a lo conocido justamente por ser conocido. En ese sentido, el profesorado le mostró otras opciones, las escuelas públicas de barrios populares. A partir de ese conocimiento, tampoco descarta este tipo de institución.

P: Cuando vos vayas a trabajar como profesor... ¿Qué tipo de escuelas elegirías? ¿En dónde te gustaría trabajar?

R: Uno por donde estudié. Yo estudié en Escobar, soy de Matheu. Iba al secundario en Escobar. Egresé en una escuela de Escobar, cerca de mi casa.

P: ¿En donde hiciste el secundario?

R: Hice el secundario en el ...⁵³ Me gustaría trabajar ahí, en el ...⁵⁴ también. Son

⁵³ Nombra un colegio masivo de Escobar

⁵⁴ Nombra otro colegio masivo de Escobar

conocidos...

P: ¿Descartás otras escuelas? ¿Hay escuelas que vos digas: “En esta no voy a trabajar nunca”?

R: No. Hicimos prácticas en la Escuela de Derqui... una que queda enfrente de la plaza, es estatal. Es bastante... como que es muy humilde. Y me gustó, me gustó también. Así que no, no descartaría nada.

En ningún momento menciona otras opciones que existen pero parece desconocer. Sólo se permite lo conocido en su trayectoria escolar y lo que le ofreció la formación a través de las prácticas (diferentes entrevistados expresaron que la oferta de instituciones para esta tarea es en escuelas públicas y de gestión social).

Gabriela estudia Profesorado en Historia. Su *trayectoria escolar* comienza con la EGB en un colegio religioso que quedaba cerca de su casa. Tiene una mirada crítica hacia este colegio y al tipo de tareas rutinarias que le proponían. Su mamá la escuchó y la cambió a otro colegio privado, pero laico. Allí realizó el tercer ciclo de la E.G.B. Luego tuvo que volver a cambiarse porque esta institución no contaba con el nivel Polimodal. Este último tramo lo realizó en una escuela pública que ella destaca por las oportunidades que le ofreció.

P: ¿Vos a qué escuela fuiste?

R: Fui a la escuela que está a la vuelta de mi casa. Es una escuela católica, privada. Cursé ahí hasta sexto año, después le pedí a mi mamá que me saque de esa escuela. Me pasó a otra escuela, que es una escuela privada también, laica, en Manuel Alberti. Luego allí me inscribí para la secundaria en (...) la Escuela de Educación Media en Tortuguitas en donde terminé. Ahí hice todo el Polimodal.

P: Ahá. El cambio que tuviste en la primaria fue por pedido tuyo. ¿Por qué lo pediste?

R: No me sentía cómoda en el colegio. Me aburría. Sentía que las maestras venían, abrían el manual y nos hacían repetir cuestiones que estaban en el manual. Veía que era poco esfuerzo, que no me llenaba.

P: Tuviste una mamá que te escuchó.

R: Sí, sí.

P: ¿Y cuando te pasaste a la otra escuela?

R: Y me sentí un poco más cómoda.

P: Hiciste allí...

R: Séptimo, octavo y noveno. Estaba un poco más conforme, eran un poco más exigentes.

P: Pero también quisiste cambiar en el Polimodal.

R: No, porque no tenía. Después entré en la Escuela N° Ahí hice tres años de Polimodal, en la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. Estuve muy conforme con la educación pública que recibí. Creo que eso también me influyó mucho en estudiar Ciencias Sociales. Es una escuela, que si bien es pública, contaba con salas de informática, tres salas, biblioteca, sala de video, gimnasio techado, un bufet, una fotocopidora, un equipo de dirección y un director que es muy comprometido con la educación pública, un equipo docente... los docentes muy comprometidos. (...) Yo realmente sentí que ahí aprendí y que si era su objetivo crear dudas y crearme preguntas y lo lograron.

Estas expresiones contrastan con la experiencia que relataba Pablo de su paso por el Polimodal. Ambos vivían en Del Viso mientras cursaban esta etapa y ambos realizaron el Polimodal en escuelas públicas (Gabriela, desplazándose a otra localidad). Sin embargo las experiencias que relatan son diametralmente opuestas, reflejan espacios institucionales distintos con posibilidades de subjetivación también diferentes. El problema es que se trata de opciones *desiguales*, no diversas. La desigualdad no logra explicarse únicamente por la variable pública-privada, en el interior de cada subsistema hay matices. En el caso de Gabriela, la escuela polimodal le permitió tener experiencias potentes en su formación. En el caso de Pablo, fue una experiencia despojada.

En cuanto a su trayectoria en el nivel superior, al igual que en otros casos, la intención de Gabriela era estudiar en la universidad. Las distancias y el traslado, el tener que trabajar y estudiar fueron factores que pesaron a la hora de cambiar la decisión inicial. El instituto se convirtió en la opción viable.

Yo después que terminé me tomé un año y me anoté en la UBA para hacer

Historia. Estuve haciendo un año el CBC en Escobar. Pero como paralelamente trabajaba dejé porque tenía que irme de Pilar a Escobar, viajar, llegar a mi casa en Del Viso muy tarde. (...) Entonces decidí dejar. Pasó un año, seguí trabajando y me anoté acá. Pero más que nada por ser una cuestión regional, de que me quedaba más cómodo Pilar que Escobar. Y porque la Universidad de Luján en (la sede) San Miguel no tenía Historia, me tenía que ir a Luján. Mi idea en principio era estudiar en una universidad. Pero bueno, por esas cuestiones no se dio.

El espacio, los traslados, el transporte son condicionantes específicos de esta región. Los tiempos para estudiar, trabajar, desplazarse a los centros de estudio no alcanzan. En un momento dado, los sujetos se preguntan si lograrán sostenerlo en el tiempo y las decisiones que toman apuntan a solucionar la ecuación que no cierra. Las trayectorias están condicionadas por el espacio geográfico entre otros factores, son una de las causas más frecuentes de interrupción en una carrera.

P: ¿Vos donde vivís?

R: A ocho cuadras, diez cuadras. Ahora me mudé a Pilar.

P: Ah. En su momento vivías en Del Viso.

R: Hace un año me mudé.

P: ¿Y vos notaste el cambio?

R: Sí, totalmente. Sí, sí, totalmente. Yo vivía en Del Viso, tenía que tomar dos colectivos para venir acá. Bueno, por una cuestión de que quedé embarazada, formé familia con mi pareja. Vine a vivir...

P: Te viniste a vivir a Pilar.

R: Estoy súper rápido. Diez minutos, quince estoy. Del profesorado salgo nueve y media, diez menos cuarto estoy en mi casa. Antes llegaba diez y media.

P: ¿Cuando hiciste el CBC era en Escobar?

R: Salía de trabajar del Jumbo Pilar, me tomaba el 291 hasta Escobar. Y cuando salía me tomaba el 176 que va por dentro, que daba toda la vuelta y me dejaba en mi casa. O tenía que tomar un colectivo hasta Del Viso y ahí esperar otro hasta mi casa.

Gabriela menciona que formó familia y se mudó a Pilar. Esto le trajo el beneficio de mudarse cerca del instituto. Sin embargo menciona que por eso no trabaja y está prolongando un poco la carrera. La cuestión del género irrumpe en el diálogo aún sin haberlo propiciado expresamente.

Otra cuestión que nos inquieta es el formato organizativo de la formación. Frente a las dificultades del espacio, el tiempo, los traslados, se suma otra cuestión: el formato de cursada varias horas todos los días. Gabriela se refiere a este formato como secundarizado (Davini, 2005). Diego, Carolina y Pablo también habían aludido a esto como problema, en términos de la cantidad de horas de cursada y la asistencia a clases. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de este tipo de organización? El formato secundarizado resta tiempo a los/as estudiantes adultos, sin embargo en los casos más desfavorecidos funciona como sostén por tratarse de un formato conocido.

No podía trabajar y estudiar a la misma vez y trabajaba todo el día y tenía media hora, venía acá a estudiar, llegaba a mi casa tarde y al otro día me levantaba muy temprano. Creo que es un conflicto que varios de mis compañeros vivieron, que fue trabajar y estudiar a la vez. Los profesorado que se cursan todos los días, como un secundario, te retienen mucho tiempo. Porque es todos los días, cinco horas seguro.

Gabriela, como otros estudiantes, menciona un hecho que vivieron como una experiencia formativa interesante: el reclamo desde el Centro de Estudiantes que realizaron este año ante las autoridades del sistema educativo provincial para que no cerraran el Profesorado en Historia.

Gabriela expresa sus preferencias de trabajo futuras en base a cuestiones de posicionamiento docente. No manifiesta autoexclusiones como en el caso de Carolina, sin embargo ni siquiera menciona las escuelas de elite.

R: Me gustaría trabajar en escuelas públicas, en lo posible. Porque creo que es un ámbito muy diferente a la escuela privada, que no está mal tampoco. No es algo negativo pero me sentiría más cómoda en una escuela pública tal vez, con otro tipo de alumnos. (...) Sería también en parte por las experiencias de las prácticas que tuve, que fueron en escuelas públicas. Me sentí

cómoda trabajando con ese tipo de chicos. Pero bueno, me gustaría más por el... el tipo de alumnado, o de educando, que hay en las escuelas públicas que difiere en lo que es el nivel social de las escuelas privadas. Primero por eso, segundo porque me parece que... puede ser... A veces las escuelas públicas tienen ciertos conflictos, ¿no? Y problemas que están referidos a ese tipo de estrato de los chicos que asisten al colegio. Desde... las necesidades, a veces básicas insatisfechas, desde... problemas familiares, conflictos de los padres, laborales. Me parece que ese es el perfil (al) que estoy orientada. Ahora si me querés preguntar en qué escuela te gustaría trabajar más allá de una escuela pública: puede ser en una escuela comunitaria, en una escuela rural también. Siempre me oriento más a eso. Tal vez una escuela privada te ofrece otras comodidades u otras dinámicas, y a veces también las veo que funciona más como una empresa. Me parece que más allá de que a veces nos formemos en profesorado, creo que más allá del objetivo que puede a veces ser económico, que está bien y es aceptable, creo que uno tiene que tener un objetivo social, más cuando decide estudiar una carrera como la que es Historia o Ciencias Sociales. Entonces me parece que ese objetivo social tiene que guiarnos en la carrera. Ahora, qué es lo que yo quiero hacer con todo el conocimiento y el aprendizaje que adquirí: ¿quiero trabajar en una escuela privada, estar cómoda, cumplir con un currículum o quiero también trabajar en una escuela pública, cumplir con un currículum y con otros objetivos?

En su trayectoria escolar el paso por escuelas públicas fue mejor que la escuela privada. Suma a ello, que se plantea como proyecto docente objetivos que denomina “de tipo social”. No acordaría trabajar en una escuela que se asemeje a una empresa. proyecta su futuro laboral en relación a ideales democratizadores ya que considera la tarea de enseñar como un proyecto vinculado al compromiso social. No excluye otros ámbitos en términos de *esto no es para mí*, sino por su posicionamiento ético y político en relación a la enseñanza.

Paula estudia Profesorado en Lengua y Literatura, comenta que su trayectoria escolar transcurrió en colegios privados masivos.

R: Yo fui hasta tercer grado a un colegio privado acá en Pilar. Después como mis hermanos... yo soy la cuarta hija. Mis hermanos ya habían terminado todos y yo sola en colectivo, en cuarto grado, no me iban a mandar. Enton-

ces me cambiaron a un colegio de Derqui, que también era privado. Ahí terminé el primario e hice en ese momento lo que era Polimodal.

Le llevó varios años identificar qué quería estudiar. Hoy se lamenta por lo que considera “tiempo perdido” en su trayectoria. Aparece otra vez, como en otros entrevistados, la cuestión de la distancia y el tiempo destinado a trabajar como un condicionante de importancia.

R: Después que terminé me tomé un par de años sabáticos de no hacer nada. Después hice un año en la Cultural Inglesa de Palermo. Se llamaba algo así como Administración de Empresas. En realidad no es algo que me guste. Pero lo hice para que me sirva en el ámbito laboral. Eso duraba un año y medio. Yo hice un año y dejé porque...

P: ¿No te gustaba?

R: No lo podía soportar más. No era algo que me gustaba. Y si bien me faltaba medio año dije: “No, esto no me gusta. No es lo mío”.

P: ¿Esto era en Capital, era en Palermo?

R: En Palermo.

P: ¿Tenías que ir todos los días?

R: No, una vez por semana. Iba los sábados nada más. Un par de horas los sábados. Y después... no me acuerdo cuanto tiempo pasó entre una cosa y otra, me anoté en la Universidad de Luján, en la sede que queda en San Miguel para la carrera de Trabajadora Social. En el primer cuatrimestre yo me anoté nada más que en dos materias porque estaba trabajando en otro lado, que también era un problema los horarios. En esas dos materias me fue pésimo y dejé todo, no hice más nada. Después, pasados unos años más, en el 2009, me anoté en el Profesorado.

P: ¿Cómo llegaste a esta carrera y a este instituto?

R: Me volví loca buscando un instituto que brinde la carrera de Lengua, que me quede cerca y que no sea privado, porque la verdad que el privado no me daba el presupuesto. Si no, era en Capital y había que viajar mucho. Y bueno. En realidad no estaba muy enterada de que acá en este instituto daban Lengua. Fui averiguando.

La distancia fue la variable definitoria en la elección del lugar de estudio. Por refe-

rencias hubiera elegido otra institución pero la descartó por la lejanía y la dificultad de sostener el viaje. Finalmente llegó a esta institución.

P: Y vos cuando decías que te da lo mismo haber estudiado acá o en otro lado. Vos en su momento, cuando buscaste, antes de llegar acá. ¿Averiguaste en otros lados? ¿Dónde averiguaste?

R: Sí. Yo donde hubiese querido hacer es en el... que ahí estudió la profesora que yo tuve en el Polimodal de Lengua y Literatura, que fue en el Joaquín V. González; que ella lo re nombraba, como que era EL Instituto. Yo dije: “Bueno, quiero estudiar ahí. Quiero estudiar donde ella estudió, ese instituto que es tan bueno, que es tan renombrado. Quiero ir ahí”. Así como lo dije me di cuenta de que era imposible, porque se cursaba todos los días y era en Capital. Yo soy de Derqui, trabajaba en Pilar. Era un trastorno. Dije: “Bueno, si no me queda otra, acá, acá, que lo tengo a una cuadra del trabajo”. Y bueno, no sé. Mi mamá se graduó acá y hay cantidad de docentes que salen de este instituto. Pero yo si hubiese podido elegir hubiese elegido el Joaquín V. González por lo que yo tengo en mente y por lo que me dijeron, y por lo que me imaginé. Capaz que resulta que yo iba y era una porquería. Pero yo, si hubiese podido elegir, lo hubiese hecho ahí.

P: ¿Y cómo te enteraste que el profesorado estaba acá?

R: Creo que fue por mi mamá. Mi mamá es docente también. Se recibió acá en este instituto.

P: ¿Docente de qué es tu mamá?

R: Mi mamá es maestra jardinera... Que yo conozca, (se refiere al instituto) no tiene mucho renombre o mucha... no es publicidad pero digo...

Paula resuelve de otro modo la ecuación espacio-tiempo-trabajo ya que su empleo queda a una cuadra de la sede del instituto. Con un viaje diario al centro de la ciudad resuelve estudio y trabajo.

P: ¿Dónde es tu trabajo?

R: Trabajo en la Municipalidad de Pilar. Trabajo que no tiene nada que ver con la docencia pero que bueno... es mi trabajo, hasta que pueda...

P: Y hay algo de la cercanía, porque estás a una cuadra del instituto.

R: Claro. La realidad es esa, que también yo lo sigo manteniendo porque me conviene enormemente. Yo hago un solo viaje a Pilar. Yo soy de Derqui, viajo a Pilar a la mañana para entrar a mi trabajo, y hasta las 10 de la noche que no salgo del Profesorado no vuelvo a Derqui. No tengo gastos extra y me queda, claro, a una cuadra del Instituto.

Sin embargo, la ecuación no cierra cuando la carrera se complejiza, por ejemplo con las prácticas.

P: ¿Cómo te arreglas con las prácticas con tu horario de trabajo?

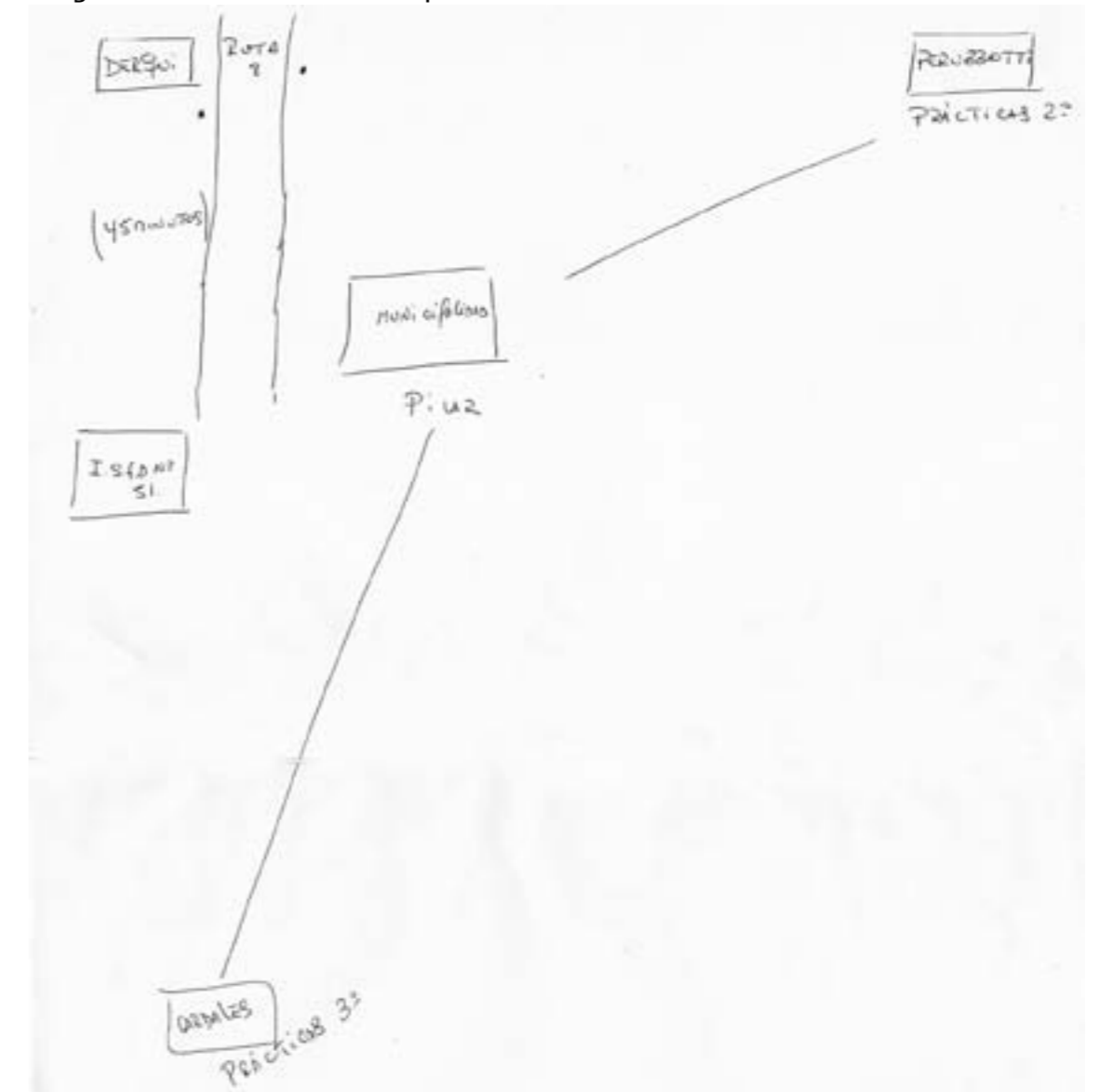
R: Las prácticas... las de tercero no las hice. (...) eran en Cardales y es bastante trasmano. Y hay que ir a las reuniones, y después a las observaciones, y después el plan de clases, y esto, y aquello, y no...

P: ¿En qué vas a Cardales?

R: Hay un colectivo que pasa cada, según he escuchado, pasa cada muerte de obispo. O un tren, que no sé ni de dónde sale. Y es casi una hora de viaje. Y a mí la verdad que del trabajo... Si yo no tuviese un trabajo fijo no me costaría nada. Pero a mí se me complicaba mucho con los permisos.

Los Cardales es una localidad que pertenece a Exaltación de la Cruz. Se encuentra a 21 km de Pilar y la frecuencia de los medios de transporte es limitada. Esto llevó a que le resultara incompatible hacer las prácticas y trabajar. La solución provisoria fue posponerlas, un atraso en su trayectoria.

Imagen N° 10: Gráfico realizado por Paula durante la entrevista.



Paula describe su vinculación con el instituto como un lugar de tránsito, no de pertenencia. Su experiencia no ha sido positiva, recuerda discursos y prácticas expulsivas y sólo espera recibirse para irse.

P: ¿Vos podés contarme alguna experiencia que considerás valiosa de tu paso por el instituto? Que la puedas destacar...

R: La verdad que no... Yo, te soy sincera, es como que... el instituto es... el instituto está de paso en mi vida, yo estoy haciendo la carrera y la profesión acá porque la estoy haciendo acá. Podría hacer... O la pude haber hecho en cualquier otro lado. Lo que es el instituto la verdad no es algo que me...

nada... es el lugar donde yo estudio, nada más. La realidad es que yo no me involucro con nada, no participo en nada. Soy muy... individualista en ese tema. Yo voy, estudio, hago lo mío y me voy. A mí lo que me interesa es terminar, recibirme e irme. Lo que haga el instituto entre medio de que yo estoy cursando la verdad es que no es algo que me interese demasiado. Por otro lado, desde el instituto hacia nosotros, hacia los alumnos, tampoco es que hay... tampoco es que se desviven por los alumnos.

P: ¿Por ejemplo?

R: Y bueno. Yo me acuerdo que cuando empecé primer año era un caos. Era un caos, estábamos todos amontonados en un curso. Y ellos especulaban con que a mitad de año quedaba la mitad porque les iba a ir mal en los parciales.

P: ¿Quiénes son ellos?

R: Los directivos y parte de profesores también.

P: Que se vayan. Que se vaya desgranando.

R: Claro, especulan con que: "Bueno sí, anotamos 80. Que se amontonen un poco los primeros meses, total después a mitad de año queda la mitad". Eso lo vivían repitiendo.

P: ¿Y eso lo viviste vos? ¿Fue así efectivamente?

R: Sí, efectivamente y lamentablemente fue así.

P: ¿Cuántos eran en tercero?

R: Hay materias que éramos diez personas. Que era una tristeza entrar a ese curso. Ni hablar si faltaban dos o tres, éramos cinco o cuatro. Es bastante... es como que es deprimente. Porque vos pasas por primer año y está lleno, segundo más o menos, y tercero y cuarto... Hay cinco alumnos. ¿Cómo puede ser? Que en primero empiecen tantos... También yo creo que hay mucha gente que dice: "Bueno. A ver que hago. Bueno, hago un profesorado." Se manda. Después se da cuenta que no es soplar y hacer botellas, que no es todo tan fácil.

Paula considera que el nivel medio no la preparó adecuadamente para afrontar estudios de nivel superior, sin embargo parece verlo como algo *natural*. ¿Cómo se ve a sí misma en el rol de transmisión si no apuesta a lo que pueda acontecer en la

escuela secundaria?

P: Y vos en relación a tu secundario, bueno en realidad era EGB y Polimodal. ¿Sentís que te preparó para iniciar una carrera, o no?

R: No, para nada. Es más, te digo. Ni siquiera... bueno, empezando porque yo terminé en un colegio privado que la formación era Bachiller en Economía y Gestión, o sea que nada que ver. Desde ahí arrancamos. Pero igualmente, no creo que me hayan ayudado... Yo creo que los colegios secundarios no te preparan para una carrera, para nada. Ni hablar de los del Estado, ni hablar. Yo creo que es más la familia, la contención y demás. Pero el colegio secundario...

Finalmente Paula expresa que trabajaría en escuelas públicas, que además es dónde hizo las prácticas, pero no descarta las escuelas privadas masivas aunque si las bilingües. De hecho hizo una suplencia y fue en una escuela pública.

R: Hice una sola suplencia hace dos meses atrás (...) en la escuela..., acá en un barrio de Pilar. Me anoté, llevé lo que piden acá en Secretaría de Inspección.

P: ¿En qué escuelas elegirías trabajar?

R: Yo creo que... creo que en el Estado... no sé, hay otro ambiente. Igual ya te digo, me falta conocer la otra parte. Yo me guío por ahí por comentarios de mis compañeras: "Los chicos de un privado son así, los chicos del Estado son así". Y en realidad yo la única experiencia que tuve es la que acabo de terminar. Eran chicos del Estado y sí, era un curso bastante... complicado, o revoltoso. Por ahí me pareció eso porque era la primera vez que yo estaba frente a un curso. Es complicado, no sé. No me veo en un colegio bilingüe, muy raro. (...) Me parece que el ambiente es más complicado...

Hasta aquí hemos abordado los casos de estudiantes de la institución N°1. En el caso de la institución N°2, la universidad privada, entrevistamos a seis estudiantes, en todos los casos se trata de mujeres. Tres de ellas son abogadas y oriundas de la provincia de Santa Fe, son nuevas residentes de Pilar. En los tres casos, el cambio de domicilio se debió a acompañar a sus respectivos maridos en su desarrollo profesional. La cuestión de género se hace presente también, pero de un modo diferente entre las estudiantes del instituto. Las trayectorias socio-profesionales de las muje-

res están condicionadas por su condición de género. Las tres entrevistadas restantes son estudiantes de diferentes carreras: Psicología, Publicidad y Lengua Inglesa.

La mayoría de las entrevistas fueron tomadas en lugares públicos, en diferentes cafés de Pilar. Sin embargo cuando acordamos la reunión para realizar esta entrevista, **Catalina** insistió varias veces en que fuera a su domicilio particular. Ella vive en un country de la zona de Pilar, es abogada al igual que su padre y su hermana mayor (otra de las entrevistadas). Su mamá es maestra y otra hermana bailarina y profesora de danzas. Hizo su carrera en una universidad pública en la provincia de Santa Fe. Toda su escolaridad la realizó en colegios privados masivos.

Jardín, primaria y secundaria en el Colegio...⁵⁵ de Rosario. Y abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

El colegio... El primario, más o menos, era bueno. El secundario era caótico, era pésimo el colegio. El motivo de elección, en su momento, fue que quedaba a una cuadra de donde nosotros vivíamos. Entonces a mi mamá se le hacía cómodo llevarnos.

En cuanto a su *trayectoria escolar* Catalina considera a su escuela secundaria como mala. Reflexiona acerca de cómo incidió esta base endeble en los inicios de su carrera universitaria y sostiene que pudo superar las dificultades recurriendo a ciertas habilidades (más allá de las falencias de la escolaridad, el capital cultural familiar le permitió sobrellevar las dificultades).

P: ¿Cómo fue la transición del secundario a la carrera?

R: Un montón de falencias. Sobre todo desde mi secundario. Porque... en el primario yo creo que los conocimientos que había que adquirir los adquirí. En el secundario algunos también. Pero fui aprobando exámenes y los borraba. A mí lo que me costó, cuando empecé derecho... Me pasaba que no tenía capacidad de interpretación. O sea, era leer textos, textos, que nunca había hecho, entonces me costaba mucho extraer las ideas, me costaba interpretarlas. Después lo adquirí con la práctica. Pero me costaba mucho sacar ideas de los textos. Me costaba mantener la concentración, no cuando estudiaba yo sola sino en clase. Todo era eso. Analizar... No tenía... Yo comparaba... En Rosario un colegio muy bueno es el Superior de Comercio, o por lo menos era en esa época. Y con compañeras más de primer año

de derecho a mí me sorprendía... Al sexto mes ya nivelamos, pero cuando arrancamos primer año cómo ellas de una lectura, ya leyendo, iban sacando de la charla la idea. Yo no sabía, no podía, me costaba mucho. Y de hecho los primeros parciales fueron memorización pura también. Y tenía excelente, diez porque yo repetía tal cual lo que decía el libro.

Catalina sufrió el cambio al iniciar la universidad por el tipo de experiencia de conocimiento que le había ofrecido el colegio secundario: básicamente repetir información de memoria (Edwards, 1993). Inició su carrera sin poder leer e interpretar textos, sin poder ordenar ideas propias sobre las lecturas. Reconoce esto como un importante obstáculo en términos de apropiación de conocimiento, pero paradójicamente le sirvió para avanzar en su carrera por el tipo de organización que ofrecía la universidad (se basaba en un sistema meritocrático donde lo definitorio eran las calificaciones para inscribirse en las materias, para tener cupo para cursar. En su caso al estudiar de manera memorística, obtenía 10 puntos y podía elegir cómo cursar). Ella reconoce que sus calificaciones no representaban apropiación del conocimiento. Para aprender recurrió a ayudas como estudiar en grupo, apoyarse en sus pares.

P: ¿Y vos cómo fuiste solucionando esto? ¿Estudiando sola? ¿Recurriste a otras alternativas?

R: Los primeros parciales de primer año de derecho fue memoria pura. No es que no entendía nada pero... Y aparte terminaba de rendir el examen, y a lo mejor a las dos semanas vos me hacías una pregunta y no te lo sabía explicar. Ya para los segundos parciales y finales empecé a estudiar en grupo. Y estudiaba mucho con estas chicas que te digo que iban a estos colegios. (...) Y claro, después con ellas, especialmente con una, empezamos a estudiar... A mí me sirvió muchísimo. Porque íbamos leyendo... Y como que ella, sin querer, me iba... O nos tomábamos, yo le tomaba a ella y ella me tomaba a mí. Y cuando me tomaba a mí: "No, decímelo con tus palabras". Ya para los finales había adquirido estas habilidades. Pero no las tenía, y lo notaba y los sufrí.

S. Carli señala que muchas veces los profesores universitarios dan por sobreentendido el tipo de lecturas que los estudiantes deberían tener y por lo tanto no enseñan las prácticas discursivas específicas del campo de conocimiento (Carlino, 2003). Ello implica un tipo de enseñanza y un funcionamiento institucional que produce

55 Omitimos el nombre del colegio.

experiencias de permanencia para algunos y de expulsión para otros. El tránsito por las instituciones va constituyendo la subjetividad. Este tipo de experiencias contribuye a pensarse a uno mismo y a los otros en relación a estas reglas de juego.

P: ¿Vos notaste gente que dejaba en este primer año?

R: Sí, muchísimo. Los profesores eran clase tipo magistrales. Tampoco les interesaba mucho. La facultad de Derecho de Rosario son comisiones muy numerosas. Incluso en ese momento, en el '93, '94. El primer año, si bien entraba una comisión de 60, pero ya en el segundo cuatrimestre por comisión no entraban más de 40. Entonces por ahí los que les costaba, o los que no entraban... La selección para entrar era un mérito académico que era un sistema de puntaje que establecía la Facultad de Derecho.

P: Y eso quiere decir que de los 60 a los 40, los otros 20 quedaban afuera. No era que había más comisiones...

R: Podían rendir libre. En cada año iba quedando gente sin poder cursar. Había materias que se notaba que había muchísima gente, que eran 200 personas y entraban 40. El mérito académico era un sistema de sumas y restas entre las notas que te iban poniendo los docentes. Entonces muchas veces... Yo, que los primeros parciales los hice de memoria tuve todos excelentes, y claro mi mérito académico era altísimo yo entraba en la comisión que quería.

P: decís que de 200 personas, entran 40. ¿Y los otros? ¿Era libre?

R: Libre. O esperabas al otro año o libre. Así y todo, había materias que no había mucha diferencia entre cursar y hacerlas libre. Promover una materia no existía. Aparte muchas veces no te animabas a rendir justamente por el mérito. Porque por ahí no sabías, o según el profesor. Por ahí en mesas libres, que los profesores iban rotando. Te tocaba uno y por ahí no te animabas a rendir y dejabas pasar la mesa porque era más exigente o porque tomaba más cosas y vos decías: "Me va a bajar el mérito y no voy a poder entrar en aquella". Era una situación espantosa. Para el alumno era espantosa. Tenía que lidiar con todo un tema. Más allá de lo que aprendieras o no.

P: Una cuestión de supervivencia, una ingeniería muy compleja.

R: Según que profesor me toca, según que materia, según a cuál quiero entrar. Era toda una estrategia. Y así dejabas pasar exámenes, no pasar, o para cursar...

Por otro lado, Catalina rescata otro tipo de experiencias que le ofreció la vida universitaria, vinculadas a la participación.

P: También comentaste tu paso por el centro de estudiantes ¿Qué podés contar de esa experiencia?

R: Para mí fue hermosa. Yo la Facultad... A mí me encantó. La facultad entera, todas las etapas que viví en la facultad. En el Centro de Estudiantes, cuando yo ingresé, en el '94... Era el gobierno de Menem, que quería privatizar las facultades. Bueno, yo me enganché por toda la cuestión política ¿no? Más que nada, lo que más nos interesaba en ese momento, puntualmente en la facultad nuestra, era este tema del cupo y del mérito académico. Y bueno, también estábamos con el tema de la privatización o no de la facultad.

Catalina comparaba la organización de la universidad privada con aquellas experiencias en la universidad pública. Le resulta cómodo que esté "todo organizadito" frente al tipo de sistema que conoció en su primera carrera que por momentos era hostil y sin embargo le permitió otras experiencias que aquí no aparecen. Lo que puede esconder esta expresión es un modo de organizar más cercano al formato escolar que a la experiencia universitaria.

P: Y te preguntaba, porque eso habla de cierta forma de organizar lo cotidiano en los estudios, ¿qué cambios notás entre esta universidad donde realizás la formación pedagógica y aquella en la que estudiaste Derecho?

R: Ah, no, acá... Yo estoy muy conforme. Me gusta mucho, bueno, los dos docentes que tengo hasta ahora me gustan mucho. Sus clases, las maneras que tienen de transmitir... La verdad que voy... La disfruto a la clase. Los entiendo, los puedo seguir. Son muy organizados. Te dejan, viste, el material organizadito en la fotocopidora, te pasan por mail, te recuerdan por mail. Excelente. Es que hay veces, muchas veces, con mi hermana y un amigo de la facultad, muchas veces pensamos: "Cuanto más fácil hubiera sido estudiar una carrera en un lugar así". Porque te concentras en eso...

P: Claro. También cuantos otros aprendizajes se producen en estos

contextos que vos contabas. Hay otro montón de cosas que...

R: Que son muy ricas.

A pesar de no tener necesidad de trabajar mientras estudiaba, con la carrera avanzada comenzó a hacerlo en el estudio jurídico de su padre. El ámbito familiar le aportó un importante capital social en su proceso formativo.

P: ¿Vos trabajabas cuando hacías la carrera?

R: Los dos últimos años sí, pero muy tranqui. Porque en realidad mi papá es abogado y mi hermana más grande también. Y los últimos años yo estaba con que quería trabajar, trabajar, trabajar. Y, entonces me dijeron: "Vos vas a hacer dos veces por semana Tribunales". Y era tranquilo, aparte me servía, me gustaba.

Su trayectoria de formación está atravesada por el género. Las interrupciones, las postergaciones siempre se relacionan con la necesidad de acompañar al marido o con la maternidad. Ser profesional, trabajar, perfeccionarse, todo queda en segundo plano luego de resolver las cuestiones domésticas. En este caso ni la pertenencia a una clase social media acomodada, ni el nivel de estudios consiguen romper con la lógica de la mujer que "acompaña al marido y se ocupa de los hijos".

P: ¿Cómo llegaste al ciclo pedagógico de esta universidad?

R: Cuando terminé la facultad de derecho, que empiezo a trabajar, sí empecé en el 2002, el profesorado... Creo que se llamaba Profesorado en Educación en la UCA de Rosario, que era similar al ciclo pedagógico. En ese momento, allá, eran tres años, creo. Era similar, a lo mejor estaban distintas tratadas las materias, se cursaba distintos días.

P: ¿Era destinado a profesionales?

R: A profesionales. Y yo ahí, ya desde tercer año de la facultad, yo estaba como adscripta en una materia de la Facultad de Derecho. Lo empecé a hacer pensando en esa materia, pero también tenía en mente que me gustaría dar clases en colegios secundarios, en ese momento. Después, por trabajo de mi marido nos tenemos que venir a vivir a Capital. Dejo el profesorado por la mitad. En Capital quedo embarazada, empiezo a trabajar y lo colgué. Ya desde el año pasado tenía ganas de hacer algo, o el anterior. También... parece raro pero cuando no sos de acá te cuesta más. Yo viví... viví dos años

en Palermo, dos años en Belgrano, dos años en Tigre y ahora acá. Y recién cuando estaba en Tigre empecé con ganas de hacer algo. Y pensaba: "No, voy a tener que ir hasta Capital". Ah, porque también hice unos posgrados por el trabajo. Entonces yo asociaba eso con ir a Capital. Y decía: "¿Y con mi nena más grande como hago? No tenemos abuela, no tenemos esto. Bueno no".

El año pasado, que empecé a averiguar acá, me enteré de la universidad. (...) pero en realidad a mí lo que más me movilizó fue esas ganas... A mí me gustaría mucho dar clases en secundario, porque... igual, te digo, tendría que empezar de cero a ver qué dan ahora porque desconozco. En algunos secundarios del Estado dan derecho. Creo que hay cosas como interesantes para transmitirles a los chicos.

La cuestión del género se manifiesta también en su situación laboral actual, accedió a su empleo por su marido y busca que no interfiera con la organización familiar.

P: ¿Trabajás como abogada?

R: Sí, ahora sí. Soy abogada interna de una empresa, de una empresa láctea. Me gusta... A ver, mi carrera... Me gustó muchísimo estudiarla. Me gustó mucho ejercerla. Ni bien me recibí litigaba, me gustó mucho porque es toda una adrenalina. Después, viste, van pasando etapas y vas cambiando. Ya no me gustaba tanto esto. Nos mudamos a Buenos Aires por trabajo de mi marido. El me engancha... la empresa donde estaba él necesitaba un estudio jurídico. La verdad es que es muy lindo trabajo, porque tiene mucho de estudio y de análisis. Pero hay veces... son como los ritmos de las empresas. Son muchas presiones. No es que a mí me moleste la responsabilidad, pero son presiones... Si le cierran los números, si no les cierran. No estoy teniendo muchas ganas... Pero, bueno, igual lo hago. No es que la paso mal.

P: ¿Tenés que ir todos los días a la empresa?

R: Voy los martes y los jueves medio día. Después trabajo desde casa.

Toda la trayectoria de Catalina estuvo condicionada por las distancias. Las opciones desde su escolaridad hasta sus estudios superiores estuvieron ligadas a elegir por la cercanía. Hoy suma a ello el colegio de sus hijos.

P: Bueno, vos cuando fuiste al colegio era a una cuadra. La universidad de Rosario vivías en Rosario. Acá al elegir el ciclo de formación pedagógica influye que es acá, no tener que ir a Capital.

R: Y, a mí me determinó. Más allá de mis ganas... A lo mejor no es que no lo hubiera hecho pero a lo mejor lo hubiera postergado. Si era en otro lugar, a lo mejor hasta que el más chiquito crezca un poco más...

P: ¿El lugar influyó? ¿La cercanía?

R: Y la cercanía.

P: Por esto que decías que siempre te imaginabas yendo a Capital.

R: Sobre todo la cercanía. Una mamá que conozco del colegio ya lo estaba haciendo (se refiere al ciclo de formación pedagógica en la misma universidad). Influyó la cercanía, influyó también que al ser los sábados a la mañana me permite organizarme bien con mis chicos, mi marido, todo. Y que aparte tuve buenas recomendaciones.

Al preguntarle en qué tipo de escuelas trabajaría, Catalina no excluye ninguna. A pesar de moverse en ciertos ámbitos delimitados no cierra sus expectativas a este círculo. Ello nos lleva a preguntarnos por las posibilidades de los diferentes entrevistados/as de moverse por espacios distintos.

P: ¿Qué tipo de escuelas elegirías para trabajar?

R: Cualquiera, yo no tengo problemas en eso. Entonces no tendría problemas si es pública, en privada, si son 2, 6, 12 horas... Me gustaría la experiencia.

Al solicitarle que dibujara en un plano las formas de circular en su vida habitual, aparece el otro circuito que Javier denominaba “el kilómetro 50”. Los andares cotidianos son en relación a la ruta Panamericana. El medio de transporte privilegiado es el auto particular. “La necesidad de dos autos, o sino adaptarse”. Las referencias, hitos en la ruta: diferentes centros comerciales, cines, etc. La vida está organizada en este circuito al que también pertenece la universidad elegida.

R: Algo que es importante. Por acá está el colegio de los chicos. Mirá, cuando tengo auto soy de andar mucho. A mí me gusta andar mucho. Ahora que lo tengo roto estoy más limitada. Entonces voy y vengo al colegio, voy y vengo al trabajo. Después está acá en Manzanares la casa de mi hermana, que también voy mucho.

Después... iba al gimnasio acá, que ahora no estoy yendo. Por esto de que...

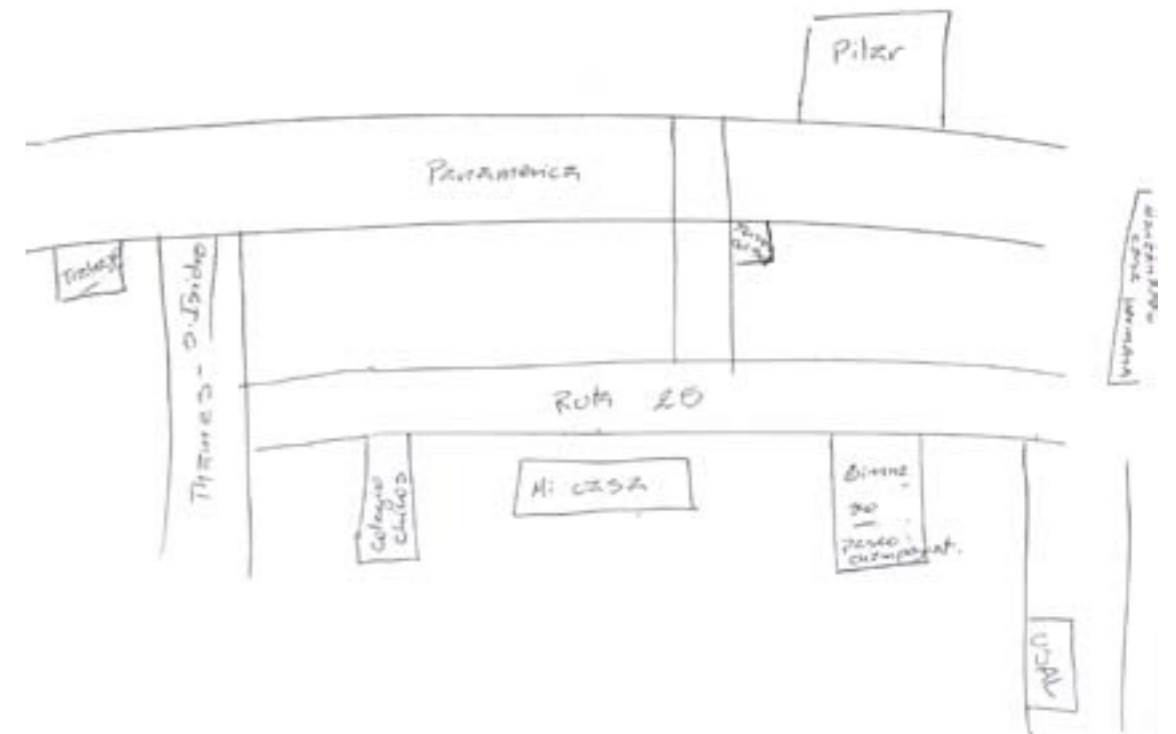
P: ¿Esto donde queda? ¿Sobre la ruta?

R: No, en el paseo Champagnat. Ahí en la bajada.

P: Claro. La que va para la universidad.

R: Mis movimientos, casi siempre me despierto temprano. Los martes y jueves me despierto y voy al trabajo. Vuelvo a buscar al más chiquito. Volvemos a casa, comemos y se duerme. Sigo trabajando en casa. 4:30 voy a buscar al más grande. Volvemos a casa, casi siempre. Cuando tengo el auto, hay veces que él tiene que ir a fútbol y lo llevo. Y vamos todos a fútbol. Pero ahora sin el auto no va a fútbol. Lo que hacía antes, también, los días que no voy al trabajo... Cuando me despertaba... Porque a la mañana los lleva mi marido al cole. Hay veces, a esa hora voy al gimnasio, después volvía, me bañaba y lo buscaba. Ahora esto está suprimido, momentáneamente. Muchas veces mandados o cosas que tenía que hacer o iba al pueblo o iba mucho a ¿Acá, viste, ubicas Torres del Sol? El shoppingcito enfrente del Village, que es un centro comercial chiquitito. Ahí hago muchos mandados.

Imagen N° 11: Gráfico realizado por Catalina durante la entrevista.



P: Que queda sobre la ruta.

R: Sobre... sí sobre Panamericana y Chubut. En paseo Champagnat tam-

bién, iba mucho al Carrefour. Muchas veces lo que hacía era: a la mañana me levantaba con ellos, yo me iba acá, iba una hora al gimnasio, después pasaba por el Carrefour, volvía, me bañaba, lo buscaba, volvía...

P: Está todo sobre la ruta. Esta diagramado para que te muevas con auto.

R: Sí, sí en auto. Y en una familia dos autos.

P: Sí porque si no te limita la movilidad.

R: Te limita. No es que no puedes vivir. Yo, de hecho, ahora estoy comprando en Coto Digital... Te organizas. Ya sabes que no lo tenés, te organizas. A los chicos los lleva mi marido, al mediodía yo voy casi siempre en remis, a la tarde tengo una mamá que me pasa a buscar y busco al otro. Y después bueno...

Nos queda el interrogante, de si al margen de las buenas intenciones, Catalina efectivamente logrará desplazarse de ese circuito en el que se mueve habitualmente hacia otros horizontes, o si finalmente elegirá para trabajar colegios que pertenezcan al mismo.

Lucrecia es la hermana mayor de Catalina y también es abogada. Vivió y estudió en la provincia de Santa Fe hasta que se casó y se mudó a un country en Pilar. Acaba de comenzar a cursar la formación pedagógica en una universidad privada de la zona.

P: ¿Vos donde hiciste tu escolaridad? ¿Primaria? ¿Secundaria?

R: En un colegio, en Rosario, de monjas.

P: Colegio privado.

R: Privado.

P: Todo, primaria y secundaria.

R: Desde jardín de 4 hasta quinto año.

Lucrecia concuerda con lo que relataba su hermana de su trayectoria: la escolaridad no le aportó una base adecuada para afrontar estudios superiores. El cambio le resultó difícil. No sabía estudiar ni aprovechar las clases. Señala también la diferencia en la cantidad de material para leer.

P: Cuando vos saliste del secundario y tuviste el paso a la universidad, ¿sentiste que estabas preparada para iniciar estudios superiores?

R: No

P: ¿Qué considerabas que faltaba?

R: Mirá, el colegio secundario que fui yo, la verdad que no... Estudiaba muy poco. Tuve que aprender a resumir. A estudiar no sé... porque más o menos variaba la cantidad. A lo mejor en el colegio estudiaba tres hojitas y en la facultad...

P: Un libro o varios.

R: Pero bueno, a estudiar también. Aprender a prestar atención en clase. Yo no prestaba en el colegio atención. En la facultad sí, porque además me gustaba, ojo.

P: Vos en la facultad, así como en el secundario comentabas que fuiste a un profesor particular ¿Tuviste algún apoyo? ¿Lo necesitaste?

R: No, por ahí, con compañeros, con amigos o con el programa. En mi facultad era así, te daban el programa, la bibliografía y arreglate. Entonces, bueno, el primer año fue duro. Fue un cambio muy grande. Pasar de un colegio, que fui siempre al mismo colegio, de mujeres solas... A una universidad pública. Ojo, para mí es re positivo. No lo digo como algo malo. No, no. Al contrario. Pero bueno, es todo un cambio.

Sin embargo el capital cultural proveniente del ambiente familiar, la pertenencia de clase funcionaron como un sostén para sobrellevar aquello que había sido insuficiente desde la escolaridad. Esto no se limita a los contenidos y formas de estudio sino también al contraste entre un ámbito pequeño y cuidado y lo impersonal del ámbito universitario.

Después, en la facultad, me costó, el primer año. Además que fui a una universidad pública. Ahí, por lo menos (en) la de Rosario, sos un número... Y teníamos cupo... Yo entré... Toda la clase '91 y '92 que entró, entrábamos de las cuatro materias obligatorias de primer año... No tenemos CBC. Nosotros entramos a primer año. Son cuatro materias en el programa. Y nos sorteaban, y a todos (nos tocaba) una libre obligatoria. Para bajar. Era una forma de...

P: No tener tanta gente.

R: Y que los vagos vayan dejando. Entonces, yo, por ejemplo, me tocó Historia del Derecho libre. Y las otras tres, inclusive la que me tocó dar libre... En mi facultad no se recursa. Si vos no las aprobás en el tiempo que la cursaste te quedás libre. Imaginate, de un colegio que no estudié nada...

La cuestión de género también irrumpe con fuerza en el caso de Lucrecia. Su condición de mujer y luego de madre, implicó postergaciones en su desarrollo profesional y en su deseo de continuar su formación. Su cambio de domicilio está ligado a su casamiento.

P: ¿Por qué ahora el ciclo de formación pedagógica? ¿Qué te movió a hacerlo?

R: Mirá... Siempre me gustó. Desde que me recibí dije... Viste cuando tenés una cosa pendiente, como que tenés ganas de hacerlo. Después, bueno, me mudé a Pilar... nada... me casé, me vine para acá. Empecé a trabajar, pero nada que ver, en el Congreso. Sí tenía que ver con la abogacía, no con la docencia. Y siempre, viste, lo fui posponiendo. Después tuve a mi hijo, era chiquitito. Bueno este año como es más grande, dije: "Es una buena oportunidad para hacerlo". Porque la verdad es que lo tenía como algo que siempre quise. Mi idea es dar clases, me gustaría... no en la universidad, porque nunca di y no. Por ahí por eso lo hago para colegios.

P: Vos me dijiste que habías trabajado en el Congreso. ¿Estás trabajando en este momento?

R: No, no, no. Cuando nació mi hijo dejé.

P: Dejaste. ¿Y qué hacías ahí cuando trabajabas?

R: Yo trabajaba en un despacho, con un diputado. Ya vivía acá y viajaba desde acá todos los días. Por eso, cuando nació el nene... o sea, no. Bueno, en esa época. Cinco años atrás dejé. En chárter iba yo, ida y vuelta.

Lucrecia está alejada del medio escolar, manifiesta que trabajaría en cualquier colegio más de modo genérico que como una elección. En este sentido es fundamental el papel de la institución formadora, si no crea las condiciones para acercar a las estudiantes a diferentes colegios, si esto está ausente, quedan libradas a su propia biografía, al mundo conocido, a lo cercano. No se posibilita una distancia con el ob-

jeto de estudio que permita una construcción de conocimiento sobre las escuelas en contexto. Frente a la ausencia de otros criterios para elegir escuela dónde trabajar, finalmente, en Lucrecia, prima la cercanía, la distancia.

P: ¿En qué colegio te gustaría trabajar?

R: No, en cualquiera, en eso no tengo... Un colegio, obviamente, siendo abogada secundario para dar cívica o derecho. No tengo problemas, ya sea del estado o privado.

P: Vos me decías que actualmente no estás trabajando. ¿Qué pondrías en la balanza a la hora de elegir en qué escuela trabajar?

R: Primero pondría en la balanza la ubicación. Para mí es fundamental. Por una cuestión de que tengo un hijo que está acá. De traslado, ir y venir. Todo. Eso sí, eso sería una de las primeras cosas. Sí a mi me dicen: "Andate a un colegio..." aunque sea en San Miguel; no, tan lejos no. Eso sería una de las cosas. Después no, por ahí no. No tengo un prejuicio o un deseo preestablecido de lo que quiero en particular de un colegio. Sí te digo un grupo... Si vos me decís trabajarías con chicos de 4 a 9 años te digo no. No porque no me gusta, no estoy capacitada, no estudio para eso. Si te digo un margen de edad, sí. Universidad creo que tampoco. Le apunto más a... Bueno, lo dijiste vos, a un colegio. De la edad de 12 a 17, 18 como es el colegio. O sea, después, ya te digo... público, privado... sobre la marcha te vas adaptando. Si estás en un colegio público, si estás en un colegio privado...

P: Suponés que va a haber diferencias.

R: Y vas a adaptarte vos.

La dimensión territorial tiene un lugar particular en este estudio. Tanto quiénes se forman en una institución o en otra están condicionados por el espacio y las distancias. A pesar de existir desigualdad, todos están atravesados por el territorio. En el caso de Lucrecia la cercanía influye en la elección del lugar para hacer la formación pedagógica. Además llega a esta universidad por el capital social, por el conocimiento que le aportaron vecinas del country.

P: ¿Y cómo llegaste acá al ciclo pedagógico en esta universidad?

R: Mirá, primero... yo viví muchos años acá en Las Mercedes (es un country

de la zona), acá en Champagnat. O sea, que la conocía. Desde Manzanares es la que me queda más cerca. O sea...

P: Claro entonces te queda muy directo.

R: Me queda bárbaro. Yo conocía, bueno, la facultad y gente de Las Mercedes que estudiaba ahí, de gente que conozco que se ha recibido de otras carreras. Me pareció buena, me gustó, me gusta el horario, sábados a la mañana.

P: Porque es los sábados.

R: Está bueno. Para mí está bueno. Así que sí, me gustó.

P: La cuestión de dónde está ubicada fue importante...

R: En mi caso fue decisivo, sí porque si por ahí si yo viviese en Capital hubiese ido a la UBA. Y porque te digo, yo estoy muy acostumbrada a la universidad pública. Y es como que...

P: Es un cambio...

R: Lo noto.

P: ¿En qué lo notás?

R: A esta edad me viene bien. La prolijidad. Mi facultad era muy... Más prolijito. Las aulas mismas, comparadas a lo que era mi facultad cuando yo estudiaba. Los baños, el material, que te dan todo servido. Yo estaba muy acostumbrada a buscármelo yo, a arreglártelas. En mi facultad era así. Y acá: "Tal fotocopia, tal...". Está bueno, porque ahora que soy más grande, con un hijo y todo, me viene bárbaro a mí así.

Con respecto a la organización institucional, lo que comenta dista bastante del tipo de experiencia universitaria que había tenido anteriormente. Rescata como algo valioso en esta etapa de su vida la *comodidad* que ofrece esta institución, el formato escolarizado, ordenado.

Tal como analizáramos en el caso de su hermana, Lucrecia al dibujar, también relata su modo cotidiano de habitar y circular en relación a la ruta Panamericana. Las referencias, propias del conurbano: supermercados, centros comerciales, kilómetros. Sus andares, se centran en este circuito y requieren del uso de un vehículo particular.

Bueno, a ver. Esto es, digamos, la entrada a Manzanares. Te pongo acá. Esto es kilómetro 59 y medio. Esta es Panamericana, ramal Pilar. Ingreso... Porque es el ingreso, Manzanares el pueblo estaría acá...

P: ¿Vos vivís en el pueblo?

R: No, en un barrio a la entrada.

P: ¿Es un barrio cerrado?

R: Sí, te lo pongo. Por acá vos ingresás a Manzanares.

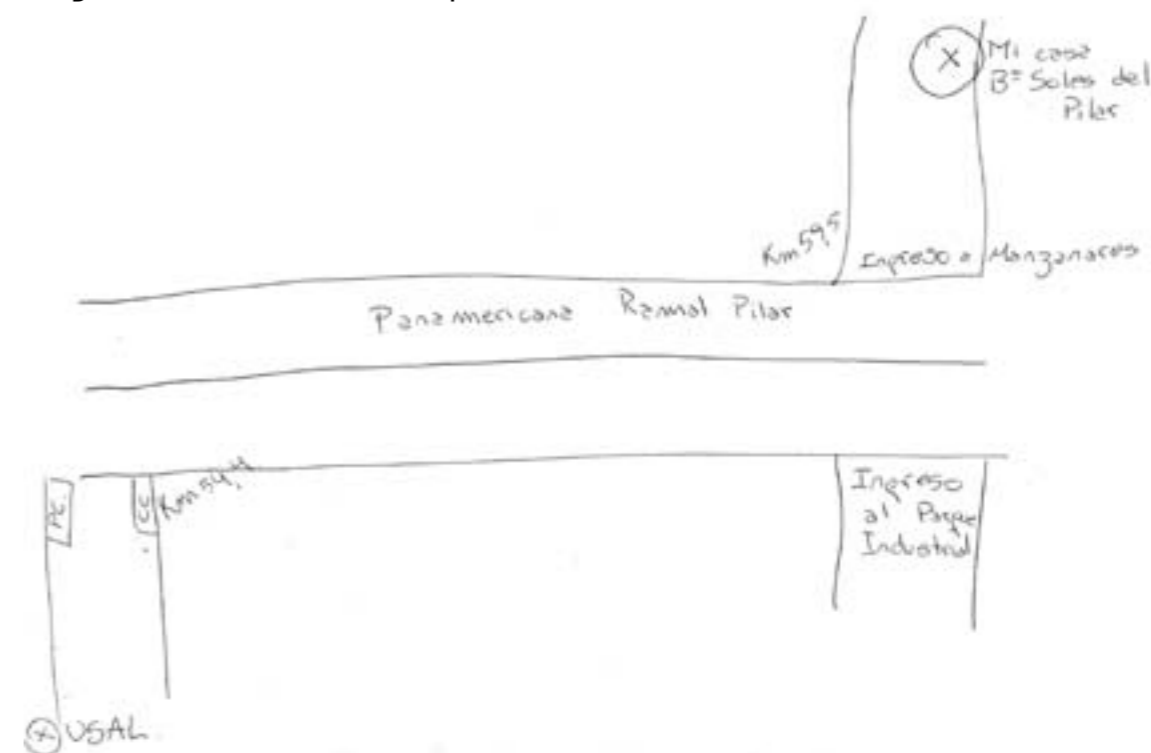
P: Vos te movés en la zona, siempre en auto.

R: Sí, sí.

P: ¿Vos entrás a Pilar para algo? ¿Te manejas acá (Shopping Champagnat)?

R: Sí... O sea, acá vengo mucho porque es lo que me queda más cerca. Bueno y el local que es de mi marido. No trabajo en forma formal y regular.

Imagen N° 12: Gráfico realizado por Lucrecia durante la entrevista



P: Pero venís a trabajar.

R: Porque vengo a darle una mano, o esto y lo otro. Tiene otro en Espacio Pilar. Este sería el kilometro 54,5 de la Panamericana ¿no? más o menos. Acá está el paseo Champagnat. Acá está el country Champagnat. Un poquito más acá Las Mercedes, que es donde vivía yo. Por acá tenés el Colegio Santa María, el otro barrio. Bueno... No, y a Pilar sí, a veces.

P: Pero más que nada te manejas acá, donde tenés el negocio, para buscar a tu nene...

R: El colegio de él queda acá. Pegado a mi barrio pero del lado de Fátima. El colegio que va él. Me manejo acá... A Pilar voy eh. A la carnicería, por ejemplo voy a Pilar. Al pueblo, hay cosas puntuales que voy ahí. O a Jumbo. O sea... pero sí, siempre por la zona de Pilar, porque a Buenos Aires no voy.

Ana Inés también es abogada, estudió en otra universidad pública en la provincia de Santa Fe de la que es oriunda. Se mudó a Pilar por el trabajo de su marido y vive en un country. Acaba de iniciar la formación pedagógica en una universidad privada de la zona. Ella compara su trayectoria escolar con la de sus hijos. A pesar de haber concurrido siempre a escuelas públicas hoy elige colegios bilingües para sus hijos.

P: ¿Dónde hiciste el secundario y la primaria?

R: La primaria y secundaria las hice en Esperanza. Es una ciudad chiquita. Colegios públicos buenísimos había en aquella época. Todo el mundo iba ahí. Era la escuela normal, la secundaria. Y bueno, siempre fui buena alumna.

P: Y te costó decís.

R: Me re costó el cambio del secundario... Claro porque... Lo que pasa en la escuela, por eso me interesa... es que si sos buena de entrada, sos buena para siempre.

R: Mis hijos van a colegio privado.

P: ¿A qué tipo de colegio van ellos? ¿Doble jornada? ¿Jornada simple?

R: Doble jornada, bilingüe...

En cuanto a su trayectoria escolar hace referencia al cambio que representó el paso

del secundario a la universidad, sobre todo la dificultad de enfrentarse a exámenes orales por primera vez. Señala la dificultad del régimen universitario porque no había materias electivas y los exámenes finales eran obligatorios.

R: Yo soy abogada. Yo estudié en Santa Fe, en la Universidad Nacional del Litoral y me recibí hace como diez años. Pero nunca litigué. Otra cosa. Son 32 materias y 32 materias tenés que aprobar. Ni siquiera podés ir por un lado o por el otro como es acá en la UBA.

P: Son todas obligatorias.

R: Son todas obligatorias y para todos iguales. No es que elegís materias ni nada. Son 32 y 32 tenés que aprobar. Orales... Y encima exámenes orales obligatorios. Yo nunca había dado un examen oral porque nunca me había llevado una materia.

Yo me quería morir. Para mí el tribunal fue mortal. Y, bueno, así... Me costó mucho la carrera. La verdad que...

P: ¿En qué cosas puntualmente te costó?

R: No estudiar. Me costaba el tribunal, enfrentar el tribunal. Tremendo... no era... o sea, imaginate, con doscientos exámenes en dos semanas... Objetivo, no... no sé. A lo sumo los diez primeros que tocaban en el día eran objetivos, pero de ahí... desde las dos de la tarde hasta las diez de la noche que estábamos rindiendo...

Atribuye lo que considera una trayectoria exitosa al disciplinamiento que fue adquiriendo a lo largo de su escolaridad.

Yo siempre fui súper aplicada, súper aplicada, no sé si súper inteligente. Súper aplicada, súper responsable, metódica... Si había que hacer algo, lo hacía. Mi mamá no tenía que...

P: Hacer nada.

R: Y claro, en el colegio, yo tengo esta teoría, que si vos sos de los cinco mejores cuando empezás el secundario, cuando empezás la primaria, hasta que termines, si no te mandás ninguna, vas a seguir siendo el mejor en la clase.

P: ¿Y eso, considerás que pasa lo mismo cuándo vas a la universidad?

R: Y cuando vas a la universidad pasa lo mismo, lo que pasa es que éramos mil quinientos ingresantes, más o menos.

Ana Inés parece tener una mirada naturalizada de la supervivencia en una institución escolar. No cuestiona los mecanismos ocultos sino que los describe como aquello que le resultó exitoso en su experiencia escolar. Sin embargo se queja de la dificultad que le acarrea actualmente entender el lenguaje pedagógico. Parece no tener en cuenta que cada ámbito tiene sus propias exigencias discursivas (Carlino, 2003). Ella recuerda su trayectoria exitosa y no entiende, ni se perdona, que le cueste tanto leer y comprender el material que le dan en el ciclo pedagógico.

R: Y bueno, estoy probando, está dura todavía la teoría. Nunca la estudié y está duro. Me cuesta el razonamiento.

P: Es otro campo teórico.

R: Claro, digo: "Yo estoy bruta ¿Me volví bruta?". Porque me pongo a leer los textos que nos dan y digo: "no entiendo". Lo leo tres veces, cuatro. Y entiendo otra cosa, y digo: "¿y esto que habrá querido decir?"

P: Esto pasa cuando uno se acerca a un campo distinto del que se formó.

R: Me cuesta mucho el razonamiento. Porque además, a pesar de que yo no litigo, veo mucho las normas, la Ley de Tránsito, las normas técnicas de la Aduana. Es todo... así. "Esto está hablando de lo mismo en diez hojas y yo no puedo decir dos palabras para hablarlo". Repite veinte veces las palabras, a mí me cuesta.

P: Es que es difícil porque uno se va preparando para un determinado campo teórico y cambiar es un esfuerzo importante.

R: No, sí, sí. Yo... La verdad me está costando.

P: Es hasta que adquieras ese lenguaje, la forma de pensar...

R: El lenguaje, claro... y el vocabulario, que es como todo igual.

P: Y, sin embargo, no. Cuando empezás a ver, no es todo igual.

R: No, claro. Y después digo, "pero con la misma palabra quiso decir otra cosa". Acá habla de enseñanza... un desastre, ja, ja. Tremendo, tremendo. Te digo: "qué lindo esto" ja, ja. Igual es interesante, re interesante porque en

realidad siempre me gustó... De hecho yo en mi casa tengo libros... Todos esos libros que salen... no sé... "Cómo criar hijos seguros", "Cómo ayudar a los chicos a estudiar" "Cómo..." Todos me los leí... No sé si sirven o no sirven, pero digamos, siempre tuve como un interés en... o analizo a las chicas... Mi hijo ahora está en tercer grado, ya cuando empezó primer grado yo decía: "mirá como le enseñan".

A tal punto le cuesta acercarse a este nuevo universo textual y todavía está en proceso de adquirir los conocimientos propios del campo pedagógico que aún no logra diferenciarlos de los textos de autoayuda a los que había tenido acceso.

Por otro lado, parece asociar disciplinamiento con valores, con sus propios valores y es uno de los aspectos que señala como faltantes en la escolaridad de sus hijos. Considera que el tipo de colegio bilingüe al que van se enfoca en el rendimiento académico descuidando otros aspectos. Estas situaciones y la relación con las normas en general, la interpelan para ser profesora y es lo que la lleva a plantear en qué colegios trabajaría y en cuáles no.

P: ¿Y el secundario te interesa?

R: Y por ahí me interesaría más el secundario ¿Y sabés qué me interesaría más? Que no sean privados.

P: A ver...

R: Porque veo... mis hijos van a colegio privado.

P: ¿A qué tipo de colegio van ellos?

R: Doble jornada, bilingüe...

P: ¿No lo elegirías para trabajar?

R: No, no sé por qué, no, me gustaría... Lo que me pasó cuando estudié Seguridad Vial es que estudiamos muchas conductas ¿viste? Conductas de personas que ya vienen, cómo viene la cosa de la Seguridad Vial, que es parte de la sociedad donde vivimos; cómo se podría formar a los chicos, en qué ámbitos... Obviamente se tiene que arrancar en la primaria. Pero por ahí con poco se puede crear una conducta. Ya los padres están contaminados. Yo creo que en los colegios privados los padres están muy contaminados.

P: ¿Por qué? ...

R: Yo te digo, soy madre de hija de colegio privado... y nunca fui a colegio privado. Pero, nada, es como que... meter una conducta que el padre no la tiene, es como que... no va a tener mucha influencia en el hijo...

Chicos que supuestamente son chicos bien. Educados, de buena familia . Supuestamente... Que se yo, no sé... Desde eso hasta, bueno, sí, digamos... la conducta vial en el colegio es tremenda. En todos los colegios, en todos lados. En Buenos Aires es mucho más que en provincia. Y, nada, es como difícil.

Su mirada sobre los colegios privados es que son ámbitos cerrados al diálogo y espera otra cosa de las escuelas públicas.

Por ahí es Pilar, que se yo... vos crees... "Bueno, hagamos un planteo para modificar algunas cositas que creemos... que está comprobado que es para mejorar." Y no, el colegio es así y no se cambia. Veo esto: que te escuchan, te escuchan... porque tienen gabinete psicopedagógico, todas esas cosas ¿viste? pero ahí termina todo.

Yo cuando voy al colegio voy y digo: "mirá creo que hay que hacer esto. Yo creo que se puede, no necesitas tanto presupuesto". No sé, poner una celadora en el baño ¿cuánto cuesta? ¿Entendés? Mi hija va a hacer caca y no tiene papel. ¿Entendés? Y bueno... que se yo... pavadas. En mi colegio había una celadora. Colegio público de 35 personas cada uno. Y la chica, la celadora, que limpiaba todo el mega-colegio estaba ahí en el baño retándonos, digamos, diciendo. "A ver, ¿ensuciaste la bacha?" "No". "¿Por qué tiras agua en...?" Viste. Y no era así el colegio, ¿entendés? son normas de conducta, nada más. No porque vayas a colegio público tenés que tener una chica que te limpia el baño y vos dejás todos los papeles tirados. Es como eso... cómo el... es como que veo... Igual supongo que es general. Por eso digo, no sé si es acá en Buenos Aires... Es como que los pibes pierden el respeto por la institución, por la maestra, por... y... yo veo que en el privado, como que está muy rígido la... muy... por ahí en el público es también... no sé... Le dan importancia a inglés, que sepan hablar inglés, que sepan... Qué se yo... que tengan examen internacional. Que está buenísimo, que suma. Como que los colegios se están enfocando más en... en el contenido, que los pibes sepan, sepan, sepan, sepan.

Al retomar su trayectoria profesional se hace presente al igual que en los otros casos la cuestión del género. Ana Inés se mudó a Pilar por el trabajo de su marido, que es "el trabajo fuerte de la casa". Por un cambio en el trabajo de su marido dejó inconcluso un posgrado porque se mudaron a otro país. Los proyectos personales, en el caso de las mujeres, son los primeros que se postergan.

P: ¿Te recibiste y te viniste para acá?

R: No, me recibí. Estuve un año trabajando, estaba en el estudio. Me casé y me vine para acá. Mi marido también es de allá.

P: ¿Y vos te viniste de entrada a vivir a Pilar o primero estuviste en Buenos Aires?

R: No, no... estuve en Capital cuatro años.

P: ¿Y tu marido también es de Esperanza?

R: Sí.

P: Y se fueron a Capital por trabajo...

R: Sí, él trabajó siempre en Pilar. Nos fuimos a Capital por mí, digamos, para...

P: Y después se vinieron acá.

R: Y después nos vinimos acá.

P: ¿Y por qué se vinieron a Pilar en lugar de quedarse en Capital?

R: Porque él trabaja acá cerca. Y, digamos, es él el trabajo fuerte de la casa. O sea, que yo cambie de trabajo no significaba mucho a que él cambie. Él siempre trabajó por Pilar

P: Y vos cuando terminaste la carrera, ¿Después me decís que hiciste un posgrado acá en Buenos Aires?

R: Hice en la UBA el posgrado en... que no lo terminé, porque rendí un año y me fui a vivir afuera. Y no lo seguí, en aduanero... Muchos de estos profesores que dan en la UBA me hicieron hacer... al grupo hicieron hacer un trabajo monográfico de investigación. Y yo lo hice con dos compañeros. El nuestro se publicó, entonces me llamó al estudio para que lo ayude, si me

interesaba ir a participar a la reforma del código aduanero. Y re bien.

P: ¿Y fuiste?

R: Y justo después viajamos. Y... qué se yo. Fue justo en el 2002, viste que estaba todo mal. A mi marido le ofrecieron ir dos años a Trinidad y Tobago.

P: Y allá se fueron.

R: Y allá nos fuimos. Era una oportunidad. Nosotros teníamos que comprar algo ya porque los alquileres se habían ido a las nubes. Y... Bueno... nada.

Luego de varios intentos y averiguaciones, Ana Inés llega a una universidad privada de la zona de Pilar para hacer la formación pedagógica. En un primer momento averiguó en un instituto, pero lo que percibió como desorganización, que asimiló a la gestión estatal la decidió a buscar otras alternativas y descartó otras opciones por la distancia (cuando cursó el posgrado en la UBA, vivía en Capital)

P: ¿Y vos cuando hacías esto ya vivías acá o estabas en Capital?

R: Yo vivía acá. No, en Capital, en Capital.

P: ¿Y viajabas?

R: No, no.

P: Ah, en Capital. Te quedaba relativamente cerca.

R: Sí.

P: Y cuando optaste por hacer la formación pedagógica ¿Por qué llegaste a esta universidad?

R: Yo, igual he ido a escuelas públicas de Pilar para averiguar por todo esto de formación docente, porque había una escuela que hacía este curso (un instituto) y lo dejaron de hacer. La verdad que la directora... tremenda. Cómo me habló, yo decía: "¿y esta quién es?" Después de diez minutos de hablar ella no me decía que era la directora, (y yo) no me daba cuenta. Así de parada y qué se yo, y diciendo: "vos anda para allá, vos anda para allá". No sé cómo será la educación pública pero creo que necesita un orden. "Fíjate que papel tenés que llevar, andá a preguntarle a coso que está abajo, a Juancito que está arriba". Ese desorden innecesario porque... innecesario. Porque yo la vi a la directora y ni ella sabía dónde estaba la gente que tenía que informar. Es un desorden... pero además, ya no había más. Se iba abrir

no sé si este año o el otro, no sabían. Me pareció todo tan de los pelos... La directora no parecía directora.

P: Claro, lo descartaste y llegaste acá...

R: Y llegué acá porque... íbamos con otra amiga que está estudiando conmigo y... en realidad, yo averigüé. Fui a Pilar, fui a... había averiguado en la UBA, que está el curso de formación docente que es el mismo que está en la universidad en la que yo estudié. Inclusive cuando yo estudiaba yo tenía un novio que él hacía, porque se podía hacer paralela a la carrera. Él me decía: "Vamos que es una sola... es como una materia más para nosotros". Y no.

P: En ese momento no. ¿Y en la UBA por qué no lo hiciste?

R: Y en la UBA porque me quedaba muy lejos y de noche, viste... manejar de noche, medio que no veo bien. No.

P: En cambio acá era los sábados y te quedaba cerca.

R: Acá era los sábados y quedaba cerca. Qué se yo... Era como más cómodo. Aparte la universidad es buena.

Ana Inés tiene una mirada contradictoria en relación a las instituciones públicas y privadas. Por un lado añora su escuela normal, pero sus hijos concurren a un colegio privado bilingüe. A pesar de ello, ella no está conforme con la formación que allí les ofrecen. Por otro lado averigua para realizar la formación pedagógica en un instituto público, pero la desorganización hace que elija la asepsia de la organización privada. Parece no poder resolver este dilema que se le presenta en la actualidad y que se cruza con sus experiencias pasadas.

Ella trabaja para una cámara comercial y se especializó en educación vial. Le interesa la docencia en relación a esta área. No descarta enseñar en colegios secundarios, pero también ve en la docencia una salida a su situación laboral que no la satisface plenamente y la oportunidad de enseñar en una institución terciaria que abriría la cámara comercial en la que trabaja. Por un lado puede reconocerse la mirada hacia la docencia como garantía de empleo. Por el otro, en su historia, aparece como la primera carrera que había elegido por gusto, que finalmente descartó por las representaciones sociales acerca de la docencia como una opción subvaluada.

R: O sea, desde donde me gustaría dirigirlo. Digamos, lo que puedo yo enseñar ¿no? porque, digamos... yo siempre lo pensé en relación con lo de Educación Vial; lo mío tiene mucho de eso: las normas jurídicas... la parte básica del derecho. Se pueden hacer muchas cosas en el derecho, muchas cosas útiles. Qué se yo. Y muchas cosas más que litigar. Generar normas... que se yo, por ahí es muy utópico lo mío pero...

Y bueno. Igual lo que siempre quise estudiar es Profesorado de Historia o Profesorado de Educación Física. Pero como yo era tan buena alumna, todos me decían... la psicopedagoga del colegio, que yo tenía que hacer una carrera universitaria, no una carrera terciaria. Estoy hablándote diez años atrás.

P: Y a vos te quedó pendiente la cuestión de la docencia entonces.

R: Yo cuando elegí Derecho todos me decían: "Vos no vas a poder ser maestra. No tenés paciencia. No vas a poder". Y qué se yo... toda esa influencia más la psicóloga del colegio que me decía que yo tenía que hacer una carrera universitaria. Dije: "bueno, no". A los dieciocho es muy difícil elegir. Tenés que tener mucha suerte

P: ¿Por qué hacés el ciclo pedagógico? ¿Cuál es tu intención?

R: La intención del ciclo pedagógico es eso. El año pasado yo empecé por el trabajo... porque trabajo en la Cámara de... soy como coordinadora. Hace diez años que estoy en Buenos Aires y hace diez años que estoy ahí.

P: ¿Trabajás como abogada ahí?

R: No

P: ¿Vos como abogada no trabajaste nunca?

R: Sí, trabajé dos años en un estudio jurídico. Ahí ya dije: "esto no es para mí". Ese encierro, esa presión, ese olor a encierro... no. Y cuando vine a Buenos Aires busqué en estudios jurídicos, pero pagaban re poco. No, no... Busqué después en empresas. Y buscando así con empresas, fui a varias entrevistas. Y ellos se reunieron y estaban por conformar una Cámara y querían un profesional que les ayude a armarla, a hacer todo... el estatuto... y bueno, ahí empecé... Yo trabajo con la Aduana también, con el Ministerio de Economía. Depende de las épocas del año y los problemas que surjan ¿no? O sea... No soy abogada pero bueno. No me disgusta pero por ahí... como que ya está,

ya terminó mi trabajo ahí. O me quedo ahí para siempre o...

P: O hacés otra cosa.

R: O hago otra cosa. Estoy muy cómoda aparte, imaginate yo me vine a vivir a Pilar y les dije: "me voy a Pilar, no vengo más" "No ¿qué querés hacer?" "Quiero un horario reducido, dos días trabajo desde Pilar, si no se puede no importa, busquemos otra chica, yo la preparo, yo..." "No, no. Hacemos así, vos te vas a Pilar y viajas tres veces por semana ¿Te viene bien?" "Sí, pero no me cierra el sueldo" "Bueno ¿Cuánto querés?" Y así. Lo que pasa es que, bueno también, eso tiene un tope porque es un trabajo administrativo. Yo no puedo pedir una fortuna ¿entendés?

P: Claro, claro.

R: Pero bueno, ahora estoy haciendo más cosas de asesorarlos para ver si puedo sumar. Y el año pasado se hizo un curso (en) la Agencia Nacional de Seguridad Vial. Así que fui a hacer una capacitación a la gente y ahí me contaron que se iba a formar una universidad y querían hacer cómo... insertar en una universidad la carrera de... o hacerla terciaria, no sé bien como es, en Seguridad Vial. Técnico en Seguridad Vial. Y bueno, también iba con unos abogados y me dijeron "¿vos no tenés horas pedagógicas?" "No, la verdad no". Porque no hay, digamos, muchos profesionales que puedan instruir en esto de motos, de autos.

P: Bueno, entonces tu intención es, de alguna manera, ir dejando este trabajo y si se abre la posibilidad de docencia en una carrera específica en esto que vos ya manejas...

R: Sí...

Para ella la docencia es una deuda personal, siempre quiso ser profesora y no lo hizo por escuchar a otros. A pesar de haber concretado otra carrera, lo que ella quería ser sigue pendiente y hoy no está totalmente satisfecha. Por seguir consejos escuchando lo razonable perdió de vista su propio deseo, sin embargo, éste reaparece con insistencia. Ana Inés está en un punto de definición de su trayectoria y la docencia es una parte central en su proyecto.

Al igual que en los otros casos de nuevos residentes, Ana Inés vive en un country. Ella ironiza acerca de que el colegio al que concurren sus hijos queda dentro del mis-

colegios privados, universidades privadas. Todo al alcance de la mano, para aquellos que cuenten con el poder adquisitivo requerido. Quiénes transitan por este circuito no necesitan acceder a la ciudad de Pilar, para satisfacer sus necesidades les alcanza el kilómetro 50. Lo cotidiano de estas entrevistadas transcurre en este circuito. El acceso al otro no está cerrado pero en el trazado cotidiano suele no quedar lugar para ello, sólo van a la ciudad de Pilar esporádicamente.

Estas tres entrevistadas cursan el primer año de la formación pedagógica. Aún no se han enfrentado a un momento importante que es la realización de las prácticas. ¿Cómo se piensa este momento desde la propuesta de formación en la universidad? ¿Se tiene en cuenta la situación de fragmentación socioespacial? ¿Se atiende a la misma ofreciendo alguna propuesta superadora? ¿Se refuerza desde la formación la pertenecía a este circuito? Las entrevistadas no manifiestan cerrarse a enseñar en escuelas pertenecientes al otro circuito, sin embargo no tienen contacto con las mismas. Si no se garantiza desde la formación, es probable que se sigan moviendo en el mundo que hoy les es familiar y al que pertenecen. Por otro lado es probable que les resulte más accesible el pasaje al otro circuito que el recorrido en sentido inverso.

El otro circuito que identificamos (producto de la fragmentación socio-espacial) estaría compuesto por la diagramación tradicional de la ciudad y su ampliación a los diferentes barrios producto del crecimiento demográfico. La forma de circulación habitual es a pie, en medios de transporte público o en vehículo particular. Allí encontramos otros centros comerciales, organismos y oficinas públicas, escuelas y colegios privados masivos, centros de salud públicos y privados, institutos de formación públicos y privados. Es un circuito menos homogéneo, presenta más diversidad en su interior. El acceso a los diferentes lugares de este circuito, la circulación por el mismo es *ampliada* ya que su accesibilidad no depende del poder económico de los sujetos (se puede transitar caminando). La diagramación del espacio permite su acceso por diferentes medios. Sin embargo quiénes pertenecen a este circuito difícilmente puedan pasarse al otro. No nos referimos a situaciones esporádicas como acceder a un centro comercial, aunque como dijera Javier refiriéndose a un shopping “no fue hecho para nosotros”, sino a los fenómenos de autopercepción y autoexclusión que llevan a *evitar* ciertos colegios, como en el caso de Carolina. O bien a la imposibilidad desde el trazado para acceder si no es en un automóvil. Eliana mencionaba

que “en algunos colegios no te toman si no tenés auto”. La distancia de ciertos colegios y countries con las vías de acceso garantiza la exclusividad. La fragmentación del espacio incide en la percepción y en el plano simbólico. Los mismos lugares, pueden ser más o menos distantes, más o menos accesibles, para unos y para otros.

¿Cómo aborda el instituto de formación este problema? En el caso de la prácticas los/las entrevistados/as mencionaban que se realizan en escuelas públicas y de gestión social. Son opciones válidas pero ¿qué sucede con el otro circuito? ¿Se lo toma como problema de análisis, se lo omite, se toman otras decisiones?

Las siguientes entrevistas corresponden a tres estudiantes “puras” de la universidad, es decir están cursando la carrera elegida y paralelamente realizan la formación pedagógica, lo que les permitirá recibirse con dos títulos. Es el caso de **Victoria**.

P: ¿Con qué títulos te recibís?

R: Licenciada en Lengua Inglesa y Profesora de Inglés.

Victoria comenta que la mayoría de las personas que optan por hacer la formación pedagógica son profesionales.

En segundo año, yo soy la única estudiante, los demás son abogados, u otras profesiones que después de trabajar y haberse recibido hacen el ciclo.

Ella vive con sus padres y su hermana, es oriunda de Pilar. Se trata de una familia de clase media, su mamá es maestra y su papá mecánico. Toda su escolaridad la realizó en colegios privados masivos.

P: ¿A qué colegios fuiste?

R: Al (nombra el colegio) toda la primaria y en octavo me pasé al (nombra otro colegio). Divino el Colegio... (donde hizo tercer ciclo de EGB y Polimodal). El (otro) era muy grande, era más impersonal... pero el (Polimodal), fue bárbaro para mí, chiquito, muy contenedor. Fue una experiencia buenísima. Y la educación, excelente, excelente.

P: Los dos son privados...

R: Si son privados.

P: ¿Son bilingües o de jornada simple?

R: Son de jornada simple. No fui nunca a colegio bilingüe.

En su trayectoria educativa el idioma inglés tiene un peso particular. Siempre estudió en academias, en caso de no haberlo hecho considera que no hubiera podido acceder a esta carrera. Sin embargo nota la diferencia con quiénes habían concurrido a colegios bilingües. Ella tuvo que esforzarse más.

P: ¿Y cuándo decidiste estudiar como carrera, tanto la licenciatura como el profesorado, cómo hiciste? ¿Tu nivel de inglés era acorde a lo que requería la universidad?

R: Siempre fui a academias, siempre estudié inglés de forma particular, sino, no hubiera tenido nivel para poder entrar. No hubiera podido... ni siquiera me lo podría haber planteado...

P: ¿Te encontraste con alguna dificultad al estudiar en la universidad?

R: Bueno, yo notaba la diferencia con el inglés. Por ejemplo, en mi carrera hay varias materias que son comunes a las otras carreras. Cursamos juntos los de la Licenciatura en Lengua Inglesa, con los que hacen Traductor Público y Traductor Científico y Literario y con los de la Licenciatura en Interpretación de Conferencias de Inglés. Y por ejemplo teníamos materias... como... Historia Universal en inglés. Y yo no entendía nada y yo veía a mis compañeros que habían ido a colegio bilingüe que no tenían problemas. Todo les resultaba fácil y yo no entendía, me costaba muchísimo... Ellos ya habían estudiado esas materias y tenían una fluidez que yo no tenía...

P: ¿Cómo resolviste estas dificultades? ¿Te generaron algún problema?

R: No, no me trajeron problemas. Lo solucioné estudiando, estudiando mucho. Me costó, pero pude hacerlo.

Victoria había elegido hacer alguna carrera relacionada con la lengua inglesa pero no pensaba hacer el profesorado. Influyeron en esta elección dos elementos: su experiencia de apoyo escolar en una biblioteca y que su mamá y su tía son maestras. No es el primer caso en que hay antecedentes familiares vinculados a la docencia.

P: ¿Y vos, por qué decidiste hacer el profesorado?

R: Bueno, primero pensé ser traductora pero es un trabajo muy solitario.

En una oficina, sola... y a mí me gusta estar con gente. Me sirvió para pensar esto y darme cuenta, el trabajo que hice en la biblioteca con los chiquitos que iban. Esto es para mí, pensé. Esto es lo que me gusta: dar clase, estar con gente, no trabajar sola con papeles. Además, mi mamá y mi tía son maestras y se ve que eso influyó.

En cuanto a sus expectativas laborales, está abierta a diferentes opciones, sin embargo en la actualidad trabaja en un colegio bilingüe. Este dato en relación al conjunto de las entrevistas cobra relevancia ya que Victoria no pertenecía originalmente a este circuito pero logró insertarse en él por ser alumna de la universidad. Esto le aportó un capital social con el que tal vez no contara en un principio (accedió al empleo en el colegio bilingüe por el contacto con una compañera de la universidad). ¿Se planteará ampliar las escuelas en las que pueda trabajar o continuará exclusivamente en el camino que se está abriendo desde el ámbito de formación?

P: ¿Estás trabajando actualmente?

R: Si, trabajo en el (colegio bilingüe)...

P: ¿Cómo profesora?

R: Si. Entré el año pasado como preceptora, después como floating, (es un cargo... es como una maestra auxiliar que está para ayudar a la maestra que lo necesite o si falta alguien lo cubre) y este año me ofrecieron dar clases de Inglés. Tengo 4º, 5º y 6º de primaria.

P: ¿Cómo accediste a este trabajo?

R: Justamente por una compañera del ciclo pedagógico.

P: ¿Habías trabajado anteriormente como profesora?

R: Si, antes ya había trabajado. Estuve cuatro años ad honorem en una biblioteca popular. Daba apoyo escolar de inglés a chicos humildes, de escuelas públicas. Una profesora me invitó a ir y estuve cuatro años. Me encantó hacer eso. En una biblioteca que queda cerca del Tratado del Pilar⁵⁶.

P: Más allá del trabajo que tenés actualmente, ¿En qué tipo de escuelas te gustaría trabajar? ¿Cuáles elegirías o en cuáles preferirías no trabajar?

⁵⁶ Se trata de una escuela pública de nivel secundario.

R: No sé, no descarto ninguna...

Finalmente un aspecto relevante en el caso de Victoria se relaciona con los espacios, con las condiciones de circulación en ellos y con los motivos de elección del ámbito de formación.

P: ¿Por qué decidiste estudiar en esta universidad en particular y no en otro lugar?

R: Viajar a Buenos Aires es casi imposible. El tiempo que lleva, la (ruta) Panamericana, el viaje...

P: ¿Hubieras podido trabajar al mismo tiempo que hacías la carrera si hubieras viajado a Capital para cursar?

R: No, no hubiera podido. Yo acá estudio a la mañana, al mediodía pedí permiso y salgo un rato antes, me busca mi mamá y me lleva al colegio donde trabajo. Si hubiera estudiado en Buenos Aires, no podría hacer todo esto. No me darían los tiempos. Ya ahora es complicado. Puedo hacerlo porque mi mamá me ayuda, me lleva y me trae a todos lados. Si no fuera así, sería imposible. Así que Buenos Aires, no, lo descarté de entrada. Era imposible viviendo en Pilar.

P: ¿Y por qué esta institución en particular?

R: Porque en la zona también hay institutos terciarios, pero el título de profesor es sólo para secundario y primario pero no permite dar clases en universidades. En cambio acá te permite también la posibilidad de la docencia universitaria. Y más adelante me interesaría eso. Si hubiera ido a algún instituto, no tendría esta posibilidad.

La elección de esta institución está vinculada a dos cuestiones, por un lado a la amplitud que ofrece el título que se ajusta a las expectativas profesionales de Victoria. Por el otro a la cercanía ya que descartó la posibilidad de estudiar en Buenos Aires por la distancia y el viaje diario. Sin embargo, la circulación en el territorio tampoco es simple, está condicionada por el vehículo. Victoria depende de su mamá para movilizarse.

P: Vos me decías que tu mamá te busca en la universidad y te lleva al

colegio en el que trabajás. ¿Esto es así por los tiempos o porque no hay un colectivo que te lleve?

R: No, no hay nada para ir, tenés que ir en auto. No hay otra posibilidad de llegar, solamente en auto.

P: Y si no hay transporte público, cuando salís de trabajar del colegio ¿cómo volvés a tu casa?

R: Y tengo que arreglar de alguna manera... a veces, me lleva alguna amiga que sale en el mismo momento, o si no llamo y me busca mi mamá. Hasta que no tenga mi auto propio y pueda ir manejando, dependo de ellas. Igual, a mí a la mañana me lleva mi mamá en auto, porque salimos todas juntas y ella nos va dejando a cada una. Pero si no, tendría el colectivo que llega a la universidad. Pero de ahí al colegio no tengo nada, no tendría como llegar...

Algunas instituciones construyen simbólicamente la exclusividad a partir de la accesibilidad material limitada, sólo se puede llegar con un vehículo particular. La contracara de esta situación es la relación de dependencia que viven cotidianamente los/as jóvenes. Disponer de medios de transporte permite avanzar en un camino de autonomía personal que este espacio social no habilita.

Las referencias que ofrece Victoria cuando grafica sus itinerarios cotidianos también corresponden a la conurbación del territorio. Ella y su familia poseen un conocimiento del lugar que les permite elegir caminos poco habituales para otros habitantes o visitantes de la zona.

P: Yo te pediría si querés hacer un dibujo de esto que me contás para que pueda ubicarme en el espacio. Por dónde van...De dónde salen, que recorridos haces a lo largo del día.

R: Si, no hay problema. Esto sería Panamericana. Acá está la universidad.

P: ¿Esta calle es Champagnat?

R: Si. Acá está Pilar. Esta es mi casa.

P: ¿Ustedes vienen por San Martín y Champagnat?

R: No, porque hay mucho tránsito. Damos esta vuelta y venimos por el parque industrial. Damos esta vuelta más larga pero es mucho más tranquilo que salir por San Martín y Champagnat.

P: Ah! Eso lo saben ustedes que son del lugar. Y de ahí van al colegio dónde trabajás. ¿Dónde queda?

R: A una cuadra de Panamericana. Justo ahí hay un shopping chiquitito, La escala.

P: No lo ubico...

R: Es la bajada de Los Lagartos⁵⁷. Creo que es el km. 47,5. En frente queda el Cementerio Memorial. Acá está el Jumbo. Después del Jumbo, queda el Memorial y es en esa bajada que está el colegio.

También puede pasar que no pueda venir (la mamá) justo en el momento que salgo, porque está ocupada, o está haciendo alguna otra cosa, o está trabajando. Entonces tengo que pedir un remis para volverme. Acá en el shopping chiquito que te decía que queda en la bajada de la Panamericana hay justo una agencia de remises, que ya los conocemos y es con los que nos

Imagen N° 14: Gráfico realizado por Victoria durante la entrevista.



manejamos habitualmente.

A Victoria la universidad le permitió tener acceso a ámbitos que de otro modo hubieran estado alejados de sus posibilidades. Las instituciones se ofrecen, además como *ámbitos de socialización*, en este caso le permitió ampliar su capital social. Un dato en relación a ello es que Victoria comenta que su hermana que está finalizando el colegio secundario, estudiará en la misma universidad.

Tengo una hermana menor que termina este año el secundario y dice que quiere hacer el Profesorado de Educación Física.

P: ¿Dónde piensa hacerlo?

R: Acá, también en esta universidad.

Otra de las entrevistadas es **Eugenia**, ha finalizado segundo año de Psicología y está haciendo el ciclo pedagógico. Todo el diálogo estuvo impregnado por una situación familiar grave que fue determinante en su trayectoria educativa. Vive en Garín y allí hizo su escolaridad en un colegio privado masivo.

P: ¿Dónde hiciste tu escolaridad?

R: En el Colegio ...⁵⁸ en Garín.

P: ¿Vos vivís en Garín?

R: En FONAVI.

P: ¿Siempre viviste ahí?

R: Mi infancia y adolescencia viví en FONAVI.

Su trayectoria de formación tuvo varias interrupciones provocadas por hitos personales graves. Antes de esta carrera, inició otras dos que quedaron inconclusas. Las elecciones siempre fueron dentro de la zona.

P: ¿Qué carrera hiciste antes?

R: Abogacía. Acá mismo. Y los dos primeros años estudié con mi papá.

P: Mirá vos... ¿Y la terminaste?

R: No. Terminé tercer año... En realidad yo tenía un hermano que se enfermó y en dos meses falleció. Y bueno, no pude seguir. Ese año quedé...

57 Se trata de un Country Club.

58 Nombra el colegio.

P: Todo lo demás pasó a segundo plano...

R: Estuve muy mal mucho tiempo. No entendía nada. Y me llevó once años volver a estudiar.

Yo antes de hacer Psicología acá, que empecé hace dos años, fui a la Universidad de General Sarmiento, que es una universidad pública.

P: Si, la conozco.

R: Ah!! Viste que es EXCELENTE. Ampliamente recomendable. Los docentes, los investigadores son excelentes, el campus es bárbaro, pero dejé porque la carrera no me gustaba. Viste que la oferta de carreras que tiene...

P: No son carreras convencionales.

R: No. Y yo empecé Comunicación Social. Pasé de Abogacía a Comunicación Social y de ahí a Psicología. Pero dejé por la carrera, porque no era lo que quería. Porque la universidad es bárbara. Si fuera por la universidad, hubiera seguido pero la carrera no me gustaba.

A diferencia de otros casos Eugenia plantea que el nivel secundario, que ella hizo “a conciencia” la preparó para afrontar los requerimientos académicos del nivel superior. En cambio la accesibilidad de los centros de estudio es una variable definitoria para acceder y permanecer en la carrera.

R: Cuando estaba en quinto, hice UBA XXI. También estaba apurada y quería hacer todo rápido. Después un amigo me contó de esta universidad, que estaba re buena. Vine a conocer y me quedé acá. Además hice un curso corto y entré directamente a primer año, no había CBC. ¡No podía creerlo!

P: Cuando empezaste el nivel superior, ¿te costó? ¿Sentís que el secundario te preparó?

R: A mí no me costó pero yo no hice el secundario zafando, era muy dedicada. Yo me quedaba a la noche estudiando, tomando café. Nunca tuve problemas para estudiar, ni me costó, siempre me gustó hacerlo.

P: De todas maneras, siempre fuiste buscando opciones por la zona...

R: Si. Siempre fue la prioridad el tiempo para llegar. Ir a Capital con el tránsito es una locura. De la (ruta) 197 para acá está un poco mejor, pero para allá y en horas pico, es imposible. Cuando mi hermana cursaba, “vivía” en

Capital y en realidad no vivía, es una forma de decir. Viajaba todos los días pero estaba todo el día allá más el viaje.

A pesar de haber elegido dos veces esta misma universidad (tanto cuando estudiaba abogacía como en la actualidad) tiene una mirada crítica hacia ella. La define como elitista. Sin embargo aún pensando en la opción de Buenos Aires, vuelve a mencionar esta misma casa de estudios. Hay una variada oferta de universidades públicas y privadas pero ella no las tiene en cuenta.

P: Vos me decías que la universidad es elitista, ¿a qué te referías concretamente?

R: Y porque solamente podés estudiar de mañana, la otra posibilidad es ir a Capital que tienen los tres turnos pero es una locura, mi familia no me vería más. Acá en Pilar es sólo a la mañana, entonces dan por descontado que es para gente que no trabaja.

P: ¿En qué universidad están los tres turnos?

R: En (esta misma universidad) también, pero en la sede que está en Capital. Implica viajar todos los días para allá con el tránsito como está...

Las dificultades personales que atravesó la llevaron a postergar sus estudios. Eugenia vive su situación actual con urgencia por terminar la carrera, por comenzar a trabajar. La docencia se le presenta como una alternativa laboral rápida y viable. Le permitiría conciliar además las situaciones cotidianas con su hija. La cuestión del género marca una vez más las decisiones personales de las mujeres.

En realidad yo necesito empezar a trabajar, por eso estoy tan apurada. Mi idea es ver si con tres materias ya empiezo a ir a los actos públicos y voy tomando algunas horas. Esta universidad es muy elitista... Y yo ya estoy con otra edad. Mi vida no es solamente estudiar, tengo otras urgencias, que por ahí las chicas que recién salieron del secundario, no tienen... Y además, tengo una hija. Y no quiero atrasar más esto. Necesito terminar, recibirme, prefiero hacer el ciclo pedagógico ahora y no dejarlo para después, cuando me haya recibido de Psicóloga. Necesito terminar ya todo, no postergar nada más y necesito trabajar. Encontrar algo que pueda ir haciendo en el horario de la tarde mientras mi hija está en el colegio. Volví a estudiar cuando mi hija empezó a ir doble escolaridad al colegio. La verdad es que

necesito trabajar pero no quiero atrasar la carrera. Mi marido me banca, pero es complejo, es difícil cuando una en la pareja no aporta nada económicamente. Por más que él es un santo, es difícil la situación... Lo que pasa es que necesito un trabajo que sea a la tarde, mientras mi hija está en el colegio y es difícil encontrar algo así. Entonces se hace difícil lo de conseguir trabajo y se me ocurrió la idea de que podría dar clases en el turno tarde. Prepararme bien, hacer todo lo que hay que hacer, pero cuando ella está en el colegio.

Eugenia expresa que no quiere trabajar en colegios privados debido a su propia experiencia y a la de su hija que concurre a un colegio de doble escolaridad. Sin embargo reconoce su alejamiento de las escuelas, no sabe ni siquiera cuáles son las materias que podría enseñar. Tal como planteáramos en los otros casos, frente al alejamiento de las estudiantes del sistema escolar, la mediación de las instituciones formadoras podría funcionar como un eslabón relevante para conocer diferentes tipos de escuelas y hacerlas objeto de conocimiento problematizando las situaciones.

P: ¿Cuándo vayas a trabajar, qué colegio elegirías? ¿Qué pondrías en la balanza?

R: La verdad es que no sé, porque estoy muy alejada de todo lo que es educación, no tengo idea, yo nunca di clase. Hoy no sabría decirte... lo que me imagino, es que lo privado no me interesa demasiado... por la experiencia que tuve yo y por el colegio al que va mi hija... no me parece bueno... preferiría otra cosa...

P: Antes hablaste de ir a un acto público...

R: Son cosas que escucho, pero, en verdad, no conozco nada. Ni sé cuáles son las materias que hay ahora, ni qué es lo que siguen... Igual yo creo que necesito hacer el ciclo pedagógico para poder dar clase... Yo creo que tengo conocimientos como para enseñar, pero no sé nada de cómo enseñar. Yo creo que en algún colegio privado podría entrar, porque podés entrar aunque todavía no tengas el título... pero a mí no me parece no saber nada, por eso quiero ir haciendo algunas materias y ahí ver si puedo ir empezando, si me siento segura... Yo no voy a hacer las cosas así nomás, a mí me importan las cosas. No quiero llenarme de horas y hacer cualquier cosa, quiero hacer las cosas bien.

Con respecto a los espacios Eugenia vive en el mismo barrio FONAVI que Federico. El acceso de ambos a Pilar está dado por la accesibilidad que ofrece su lugar de residencia que queda sobre la ruta Panamericana. Sin embargo no viven la experiencia del espacio fragmentado que manifiestan los residentes de Pilar. Para ellos Pilar es un lugar por el que pasan, un lugar de estudio o trabajo, no es un lugar que hagan propio, que les pertenezca. En los comentarios de Eugenia, tal como sucede con otros estudiantes que no residen en el partido de Pilar, lo definitorio es la accesibilidad de los ámbitos de estudio y los tiempos para llegar.

P: Es muy directo para llegar acá. ¿Cómo viajás?

R: En auto. Tardo veinte minutos. Por eso fue definitorio para mí venir a estudiar acá, por el tiempo.

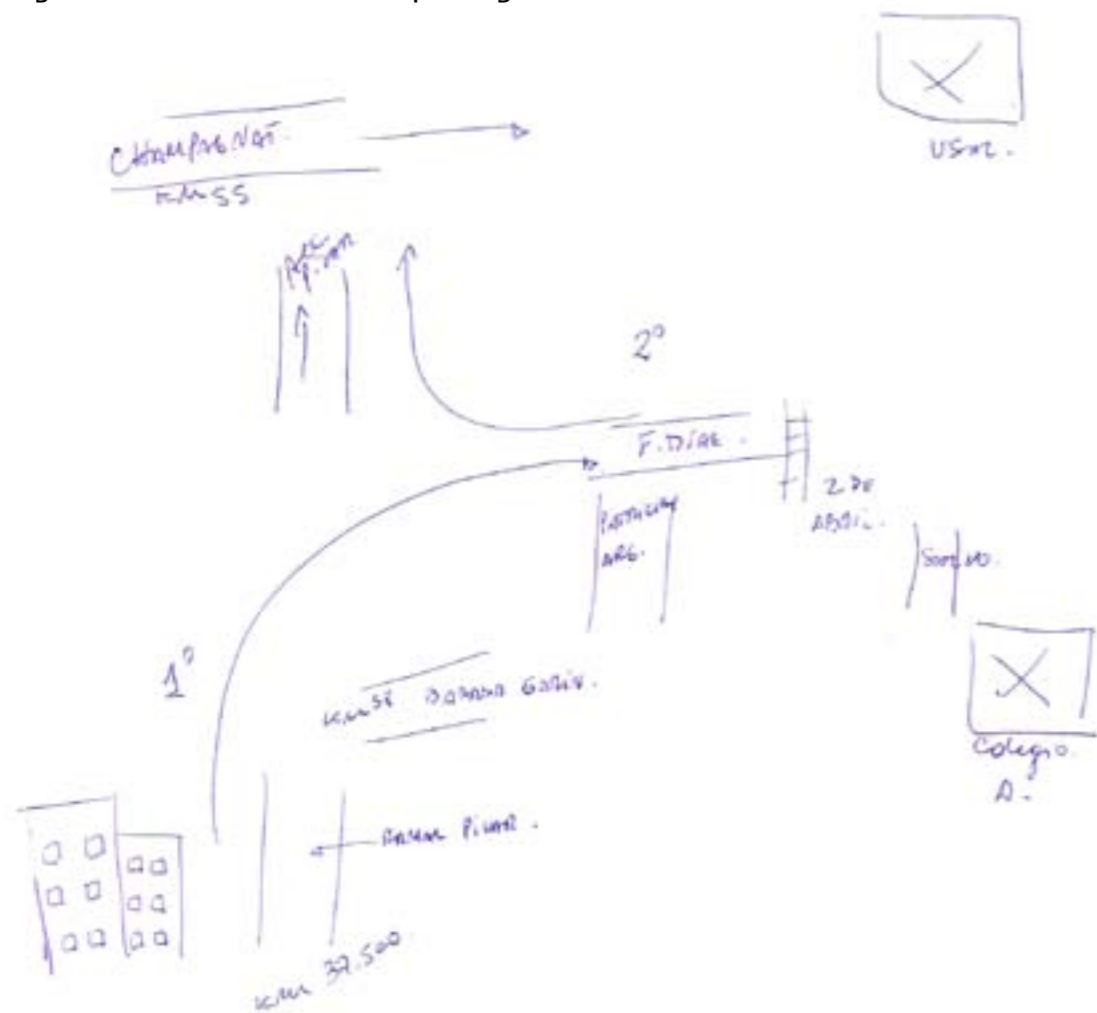
P: Vos me contabas que vivís en FONAVI, que llevás a tu hija al colegio y venís para acá. ¿El colegio de tu hija queda cerca?

R: En la entrada de Garín, en el otro acceso de (ruta) Panamericana. En realidad doy toda una vuelta. Sin auto, no podría hacer todo este camino, ni en el tiempo que lo hago, por eso te decía que no podría estudiar en Capital. Salís a la mañana y no sabés si llegás a horario, si te agarró un embotellamiento en la ruta, si perdés la clase. Es mucho tiempo lo que lleva el viaje.

P: O sea que cruzás Garín por el colegio de tu hija, pero después te manejas sobre la ruta Panamericana para ir y venir de tu casa a la universidad.

R: Si, es muy directo.

Imagen N° 15: Gráfico realizado por Eugenia durante la entrevista.



Para **Florencia** la opción por la docencia parecería ser una buena alternativa laboral. Tanto en su caso personal (tiene mucho trabajo aún sin estar recibida) como en el de su padre (que comenzó a dar clase cuando lo echaron de su empleo) y en el de su madre (una médica que nunca ejerció y se está planteando comenzar a dar clase) la docencia funcionaría como la solución rápida y segura. Por momentos incorpora en su discurso elementos vocacionales pero su elección está ligada a poder trabajar resolviendo en lo cotidiano la cuestión de género, específicamente la maternidad.

P: ¿Por qué decidiste hacer el ciclo pedagógico?

R: Porque... yo cuando terminé, digamos... terminé de cursar embarazada. Yo ya me había juntado en ese último año y tuve un bebé. Así que... este... lo tuve y bueno, salí de la facultad y me traté de insertar en el mercado laboral de alguna manera. Este... y vi la docencia como un espacio en el que

tenés la posibilidad de trabajar y a su vez tener un chico chiquito, criarlo... este... y bueno, a su vez, hacerme de unos mangos... ¿entendés? (...) Si bien mi carrera es específicamente Publicidad y tiene que ver sobre todo con otro ámbito, hay muy pocas personas que se dedican a la docencia.

P: Vos recién me comentabas que tu mamá es médica, ¿tu papá también llegó a estudiar?

R: Sí, mi papá está haciendo el ciclo pedagógico conmigo.

P: Ah, mirá vos.

R: Así que venimos los dos. Él hace dos años atrás... él es ingeniero y se quedó sin laburo, lo echaron. Así que vio como opción el tema de la docencia, empezar a dar clases hasta que... hasta que... bueno, lo llamen de algún lado. Este... bueno, a su vez cuando él se metió a dar clases... bueno, fue ahí que surgió mi... mi pregunta por ver qué es esto de la docencia, ¿entendés? Y bueno, surgió que paralelamente a eso nos dimos cuenta, porque ya te piden que para ejercer no solamente tengas un título de grado sino que sea un profesorado en algo. Así que el ciclo pedagógico te lo piden sí o sí para ejercer. Y bueno, nos metimos los dos juntos el sábado a venir acá a Pilar. (...) Y mi mamá tiene ¿viste?... ahora que se quiere... Es como que mi vieja fue siempre bastante frustrada, fue su experiencia universitaria porque antes... viste como eran los hombres, que decían: "no, vos dedícate a los chicos, yo me dedico a laburar". Y de repente, si hoy en día le pasa eso es por... Bueno, vos decidiste eso. Pero, si hoy en día querés cambiar tu manera de ser, tenés el título siempre. También la medicina es algo que si uno no se va actualizando, no es lo mismo que hace 20 o 30 años atrás. Así que... va a ser difícil. Pero hoy en día podés... pero no desde el punto de vista del hospital, sí desde el punto de vista de la docencia. A ella le gustaría hacer el ciclo pedagógico.

P: Mirá vos.

R: Sí, porque te va. Es una salida laboral que es mucho más relajada que el ejercicio práctico en el lugar para el que uno se prepara. Y tienen que ver otras cosas que van más allá de la disciplina específica.

La trayectoria escolar de Florencia fue en colegios privados masivos. Reconoce "baches" en el nivel secundario, destaca el volumen de lecturas que le pedían en la

universidad en comparación con la poca exigencia del nivel medio. Sin embargo la posibilidad de sortear las dificultades en su carrera guarda relación con el capital cultural familiar. Tanto su padre como su madre son universitarios. Es similar a los casos de Lucrecia y Catalina quiénes reconocían haber tenido una escolaridad deficiente pero transitaron sin demasiadas dificultades su carrera universitaria y también provenían de un ámbito familiar de profesionales.

P: Cuando terminaste el secundario y empezaste la carrera ¿Sentiste alguna dificultad?

R: Totalmente. Hoy en día no se prepara para la facultad, para la universidad. Hay un... hay un... bache enorme ¿no?

P: ¿En qué lo notaste? ¿Cómo lo solucionaste?

R: Y bueno, en nivel de contenido. Yo fui a una escuela donde no se me pedía mucho, ni se me exigía demasiado. Entonces al llegar a la facultad y ver que te empiezan a mandar una banda de... Decís: "uy, ¿y esto cómo lo hago?"

Florencia siempre vivió en José C. Paz. Hace poco tiempo se mudó a un country en Pilar cuando formó pareja. Llegó a esta universidad porque hizo una visita a la misma con el colegio privado al que concurría en el nivel secundario. Viajar a Pilar era más accesible que a Buenos Aires.

P: ¿Vos donde estudiaste, donde hiciste la escuela primaria? ¿La secundaria? ¿En qué tipo de colegios?

R: Eran escuelas privadas. Escuelas privadas pero no bilingües ni nada por el estilo, sino una institución privada en José C. Paz que tenía una cuota accesible para cualquier tipo de persona... normal.

P: ¿Y vos cómo llegaste a esta universidad en particular?

R: A esta universidad llegué por una visita que hicimos con la escuela. Tuve contacto con esta facultad, me gustó. Lo que sí, en esta universidad privada, lo que tiene es que te imposibilita mucho el tema de laburar mientras estás haciendo la carrera. Al tener una cuota relativamente alta. Este... y un plan de estudios que se acota a esos cuatro años y que te da la posibilidad de hacerlo en esos cuatro años, uno prioriza el terminar la facultad que ir estudiando y trabajando. Pero te nutre mucho más si tuvieses la posibilidad

de laburar. Aparte también el hecho de que esté tan lejos de Capital, que es el nodo donde se centran todas las agencias, empresas grandes, grosas, es como que te imposibilita porque ya a Capital tenés dos horas.

La organización de visitas didácticas por parte de los colegios a ciertas universidades nos permitiría identificar otra arista más de los circuitos y cómo contribuiría a mantener la circulación de los sujetos al interior de ellos.

A pesar de haber vivido durante su carrera en otro distrito la entrevistada señala la importancia que tuvo la cercanía relativa a la hora de elegir el ámbito de estudio. Sumado a ello, en este caso, menciona el buen funcionamiento del transporte público.

P: Claro. ¿Y vos de José C. Paz hasta acá cuanto tenías? Porque vos empezaste a estudiar cuando vivías allá.

R: 20 minutos.

P: ¿Viajando en qué transporte?

R: En tren, es directo. Y después el colectivo de la facultad pasa por la estación de tren. Todos los que veníamos a la facultad nos tomábamos el mismo tren.

P: O sea que la cuestión del transporte colabora, por esto que decías las 2 horas a Capital y acá que eran 20 minutos.

R: Bueno pero hay mucha más distancia a Capital. De José C. Paz a Pilar tenés cuatro estaciones. De José C. Paz a Retiro tenés 12 estaciones.

P: ¿Y el tren funciona?

R: Sí, re contra bien. Ahora por suerte me pude comprar un autito con el que me manejo en las escuelas. Voy, lo deajo.

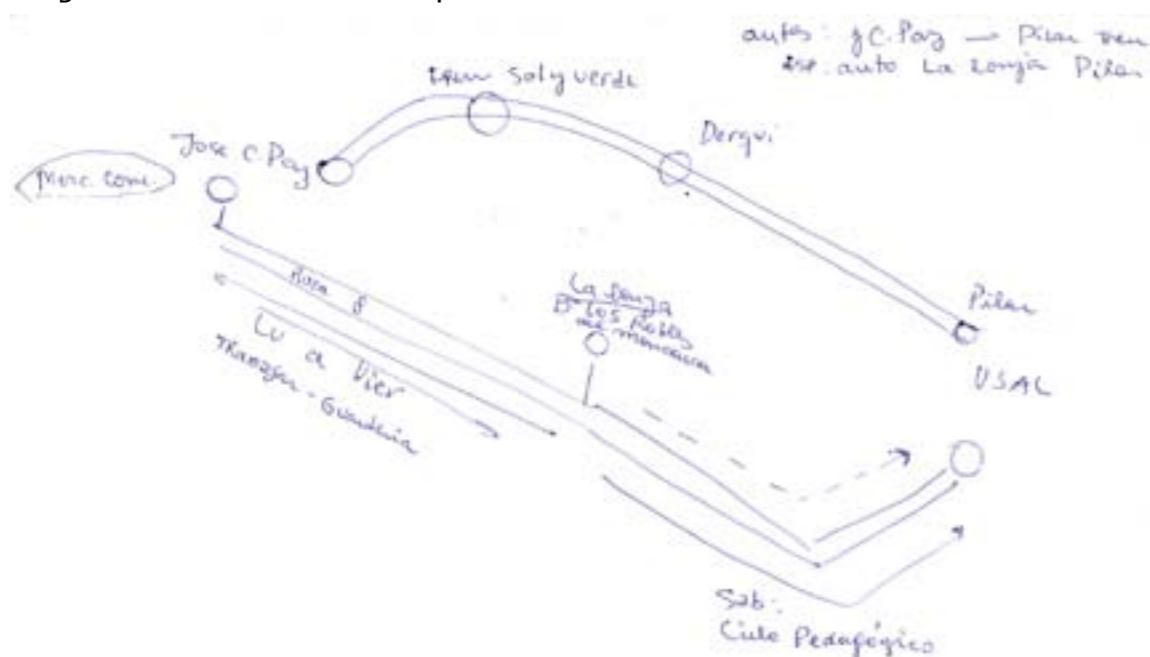
P: Bueno, te pido si me hacés el dibujo.

R: ¿El recorrido que hago desde mi casa hasta acá?

P: De un día tuyo, puede ser de tu casa acá. O en realidad vos tenés dos momentos, cuando vivías en lo de tus padres y ahora. Si querés marcalo.

R: Yo te lo hago. Esta es ruta 8. Esto es José C. Paz. Esto es La Lonja, donde vivo yo, Barrio Los Robles del Monarca.

Imagen N° 16: Gráfico realizado por Florencia durante la entrevista.



A pesar de no estar recibida, Florencia trabaja como profesora en diferentes instituciones. Su caso es particular ya que proviene del circuito privado (nunca concurrió como alumna a una institución pública) pero esto no le impide abrir sus opciones laborales a contextos que no conocía. Prueba y elige, se abrió camino a través de los mecanismos que propone el sistema estatal y tiene el acceso al ámbito privado a través de su capital social.

P: ¿Dónde tomaste esas materias?

R: En José C. Paz. Yo viví toda la vida en José C. Paz. Tengo todavía mi documento allá así que me acerco al contexto, y a su vez...

P: ¿Son escuelas estatales?

R: Sí, del Estado. Y Bueno también como tengo estudios en inglés, tengo hechos estudios superiores en Cambridge y el First⁵⁹, eso más el Ciclo Pedagógico que estoy haciendo me habilita a tomar horas de inglés. Pero aparezco a lo último de todo... último, último, último de todo. Ahora estoy metida en un programa que se llama FINES⁶⁰, que es Finalización de Estudios Secundarios que se cursa... no se cursa en escuelas sino en sedes. Es medio políti-

co todo este movimiento... Tiene que ver con la política actual de inclusión ¿viste? Inserción al mercado laboral o que las personas terminen... tengan el título secundario. Y bueno, estoy dando inglés. A su vez tengo algunas horas a la mañana.

P: Ah, tenés trabajo...

R: Sí, algo sí. Ahora más que nada porque tengo mi nene que ya no me lo cuida más mi mamá y que va al jardín así que me puedo manejar más independientemente ¿viste? Es como que mi mamá ya estaba hasta acá, así que... bueno, ahora va al jardín.

P: ¿También estás en escuelas privadas? ¿Cómo accediste a esas escuelas?

R: Me llaman como suplente. Cuando falta alguno de esos profesores, estoy yo. El tema que me traba mucho es que yo todavía no tengo el título de base.

P: ¿Y cómo llegaste al colegio privado?, porque el otro mecanismo lo conocemos.

R: Ah. Es un colegio donde fueron mis hermanos...

P: Y vos cuando elegís los lugares donde trabajar, ¿qué criterios tomás?

R: No, en eso no tengo ningún tipo de prejuicios. Donde haya horas que puedo llegar a agarrar y que me sirvan en cuanto a horario, voy. De todas maneras la gente con la que trabajo yo es gente que tiene muy pocos recursos, que por lo general está en planes sociales. Muchas personas que no toman un libro hace mucho tiempo. En cuanto a FINES y después en la escuela también, a su vez son las mismas personas pero en versión pequeñas.

P: Más jóvenes.

R: Son pibes que están muy maltratados, con muchos problemas sociales, en el cual no solamente... problemas sociales típicos del aprendizaje sino también drogas, maltrato familiar ¿entendes? Muchos pibes sin papás, sin mamás, este...

P: ¿Y a vos te gusta trabajar ahí?

R: Sí, me encanta.

59 Se trata de un examen con validez internacional.

60 Plan provincial de finalización de estudios y vuelta a la escuela.

P: ¿Qué es lo que te gusta?

R: Me encanta poder transmitirles algo del corazón ¿viste? Más allá del contenido del aprendizaje en sí, tener contacto con eso y ver cómo puedo ayudar ahí.

P: ¿Y vos lo de las empresas y la publicidad lo descartaste definitivamente o lo planteas por un tiempo?

R: Por ahora está descartado. Una no sabe las cosas que pueden llegar a pasar.

Parece poner el énfasis en la contención, en los problemas sociales que tienen los estudiantes, en sostenerlos emocionalmente. Cuando se refiere al contenido parece algo con una importancia relativa en los contextos que describe: por un lado reconoce que estos estudiantes no tienen acceso a libros desde hace mucho tiempo, por otro su deseo es transmitirles algo “más allá” de los contenidos. No parece hacer una lectura de lo que puede significar en términos políticos la apropiación del conocimiento. Parece posicionarse en el lugar de ayudarlos a que terminen y obtengan la acreditación, pero ¿cuál es la experiencia de conocimiento que les ofrece?

Florencia pide agregar algo en medio de la entrevista. En sus comentarios podemos percibir algunos prejuicios en torno a la vinculación entre política y educación. Nos contó que otra institución cercana ofrece formación pedagógica pero la descartó. Sin embargo, aunque lo presenta como dato verdadero, la fuente son comentarios de terceros que le dijeron a su padre. Lo notable para nuestro estudio, es que frente al rumor la solución fue volver a lo ya conocido, a la misma universidad privada en la que hizo su carrera.

R: ¿Te puedo decir una cosita que también me parece interesante y que te va a nutrir a vos en el trabajo que estás haciendo?

P: Sí, por supuesto.

R: Yo tenía la posibilidad también de hacer el Ciclo Pedagógico en una escuela de San Miguel que es pública, por lo tanto no se paga nada.

P: Claro, ¿y por qué elegiste acá y no ahí?

R: Porque es un lugar que es súper político. Y la verdad que si te la quieren

hacer difícil te la hacen muy difícil. No priorizan los contenidos ¿entendes? Es un lugar que priorizan el... como... a ver... ¿cómo explicártelo para que suene bien? Viste, si vos conocés a tal o a cual, o empezás a tener buena relación con esa persona ¿viste? O si les caes mal ya no te aprueban.

P: ¿Son distintos profesores o pasa por una o dos personas que puedan manipular así?

R: No sé si tiene que ver más con lo administrativo... De todas maneras no me asesoré bien. Yo como fui a esta facultad, de repente vine acá. Pero mi viejo fue a la UTN. Siempre tuvo contacto con lo que es público y siempre le llamó la atención más lo que es público. Pero le llegaron este tipo de referencias.

P: Mirá vos.

R: De repente acá el contenido que te dan es enorme. Te dan para leer un montón. En el municipio de José C. Paz y San Miguel hay mucho movimiento político en cuanto a todo... ¿viste? Lo mismo sucede con, por ejemplo, si vos conocés a alguien dentro del Consejo Escolar que te pueda hacer pasar por tener más puntaje... etcétera.

P: ¿Y vos accediste a trabajos sin problemas igual? Porque estás en el listado...

R: Si, si.

La relación *sui géneris* que establece entre política y educación la lleva a incurrir en prejuicios y argumentos simplificadores. Aún sin datos que respalden lo que afirma, para Florencia hay instituciones que priorizan los contenidos y otras que no lo hacen porque están politizadas.

Al analizar la formación docente, uno de los nudos que nos preocupa en ambas instituciones, es si se aborda como problema la fragmentación socioeducativa o si se lo omite y qué efectos produce. Florencia revela información consistente en relación a un aspecto nodal que es el momento de la práctica docente.

P: ¿Dónde haces observación y práctica?

R: Acá. La hice en una materia que se llama: Organización de la Empresa Publicitaria, de cuarto año. En la universidad es el universitario. Es a nivel

universitario y a nivel secundario.

P: ¿Y en el secundario vos elegís la institución? ¿Te la dan ellos?

R: No, vos elegís la institución.

P: ¿Y vos cómo la elegiste?

R: Fue la primera escuela con la que tuve contacto con...

P: Ah, por un contacto que hacés vos...

R: Sí, exactamente. Así que, bueno, vos tenés la posibilidad de elegirlo y... bueno, vas, te acercás al director, preguntás... Obviamente llevás una carta del ciclo pedagógico en la cual dice que vos tenés que estar dos clases de observaciones y una clase de práctica. Se lo planteas al profesor que está a cargo de la materia que a vos te interesa. Y bueno, él te dice que sí o te dice que no en función de sus necesidades. Son dos clases en las que vos vas a observarlo y una clase en la cual, una vez hecha las observaciones y hablado con el profesor, hacés una planificación de clase, se la mostrás, te la aprueba, te pone el gancho o no, y bueno, vos das esa clase.

P: Una clase das.

R: Una sola clase.

P: Y te hago una pregunta. El colegio al que fuiste, ¿es alguno en el que trabajás ahora?

R: No, ahora no, que trabajé...

P: Trabajaste en su momento.

R: Pero ya se me terminó la suplencia.

P: ¿Es una escuela pública o es privada?

R: Pública.

P: ¿Y en José C. Paz también?

R: En José C. Paz.

P: Mirá vos... ¿accedieron sin problemas?

R: Sin problemas.

P: Y después hiciste el nivel universitario acá.

R: Acá. Claro.

En la medida en que son los mismos estudiantes quiénes buscan la institución para realizar las prácticas de enseñanza, se produce un sesgo. Es probable que busquen lo ya conocido⁶¹. Por lo tanto, desde la formación no se plantea la apertura a otros ámbitos. Por otro lado, que toda la propuesta de práctica consista en la observación de dos clases y el diseño e implementación de una clase, nos parece al menos escaso. No estamos proponiendo la cantidad como garantía de formación, pero se ofrecen pocas oportunidades de poner en acto lo estudiado, de analizarlo y volver a ponerlo en acto, etc, etc. Si es una clase no abre demasiadas opciones para revisar y volver a probar. Tampoco permite la permanencia con un grupo de alumnos con lo que ello implica: conocerlos, construir un vínculo, realizar propuestas de enseñanza situadas, reflexionar sobre la clase y volver a programar. En este contexto, Florencia avanza por sí misma en su propia formación mucho más de lo que la propia institución formadora le ofrece. Ella se abrió camino en diversas escuelas, al proyecto FINES, algo que no hubiera obtenido desde la propuesta curricular de la universidad.

⁶¹ La profesora encargada de las prácticas en la universidad explica este mecanismo en la entrevista. Ver apartado 3.1.1. de esta tesis.

3. 2. 3. Análisis de las tendencias generales

En este capítulo realizamos un análisis del conjunto de los datos buscando regularidades y diferencias entre los casos. Tal como expresáramos en el apartado metodológico⁶², los ejes que tomamos para analizar las entrevistas a estudiantes parten de los propuestos en el enfoque teórico: las trayectorias escolares, educativas y de formación, la incidencia del territorio fragmentado y la configuración del sistema formador. Establecemos dimensiones en los ejes y a medida que avanzamos en el análisis cada uno va imbricándose con los anteriores constituyendo una *trama analítica*.

Como referimos en el enfoque teórico, definimos trayectorias como los itinerarios personales en relación al contexto, como 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 educativas y escolares* atendemos a la relación entre las características familiares y la formación anterior. Tenemos en cuenta qué tipo de experiencia han tenido en su paso por las instituciones escolares. Analizamos cuál es la relación entre las trayectorias escolares y educativas con las elecciones de la carrera y de la institución formadora. Abordamos también la situación de vida, especialmente la cuestión de género.

Con respecto a las *trayectorias de formación* atendemos al papel que juegan las instituciones como espacios de subjetivación. Cuál es la vinculación que los/as estudiantes tienen con la cultura y con los conocimientos, cómo se ven a sí mismos como futuros transmisores de cultura. Qué incorporan de otros ámbitos y cómo lo conjugan en su proceso formativo. Cuánto de ello es tenido en cuenta por la institución formadora. Buscamos también si en su trayectoria de formación los/as entrevistados señalan puntos de inflexión y cómo se proyectan a futuro.

En cuanto a la relación con el territorio, entendemos el espacio como una construcción social. Es experimentado de modo particular en función de cómo es practicado por los sujetos. Analizamos la relación que guardan los/as entrevistados/as con el

espacio social fragmentado. Qué espacios son vividos como propios y cuáles como ajenos. Qué espacios son habitados y cuáles evitados. Qué relación guardan estas prácticas con la configuración socioeducativa del espacio. Cómo operan los hábitos y qué relación guardan con los aspectos productivos de las prácticas.

También atendemos al modo en que los aspectos materiales condicionan la accesibilidad y permanencia en la carrera. Cuál es la incidencia de las distancias, el tiempo, el transporte y el dinero en la elección de la carrera y el lugar de estudio.

Con respecto a la configuración del sistema formador analizamos su vinculación con el espacio social fragmentado y con las instituciones escolares existentes en el mismo. La relación que guarda con las elecciones de los/as estudiantes del lugar de estudio. El campo laboral que habilitan y el capital social que se asocia a las instituciones. El tipo de experiencias que propician y el peso del formato organizativo. Cómo organizan las prácticas docentes, si se presentan como espacio de encuentro con otros. Cuán hospitalarias son a la hora de albergar a aquel que transita la experiencia de formación.

⁶² Hemos decidido volver a presentar aquí brevemente los ejes y dimensiones que se describen en el apartado metodológico.

Eje 1: las trayectorias escolares, educativas y de formación

Al analizar la relación entre las *trayectorias de formación profesional* y las *trayectorias escolares* podemos identificar algunas tendencias. Varios/as estudiantes⁶³ describieron su paso por la escuela secundaria (refiriéndose a su experiencia de conocimiento) como pobre o deficitaria. Sin embargo este hecho produjo marcas diversas en los casos. ¿A qué se debe esta diferencia? Consideramos que radica en la *conjunción* de distintos elementos: cuando en la trayectoria se combina el paso por una escuela cuya función de transmisión de conocimiento estuvo deteriorada o estereotipada y el capital cultural familiar del sujeto era restringido, tendió a producir condiciones adversas para avanzar en la trayectoria de formación profesional. Sin embargo, en otros casos en que los/as estudiantes también criticaron su escuela secundaria, el capital cultural familiar consiguió contrarrestar esta situación desventajosa. En los primeros, esto provocó interrupciones en la trayectoria de formación profesional, como son los casos de Pablo, Oscar y Paula quienes 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 no se desalientan y continúan otra carrera) también pueden ser interpretadas como prácticas productivas, como búsquedas para concretar su proyecto de formación, como usos

63 Son los casos de Pablo, Oscar, Lucrecia, Catalina, Lucía, Federico y Florencia.

tácticos en condiciones que les fueron adversas. Esto nos conduce a pensar en la 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, 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, habían incorporado elementos del *habitus* académico.

Los otros casos que no sufrieron interrupciones en sus trayectorias son los de Catalina y Lucrecia y en menor medida Florencia. A pesar de que les costó apropiarse de los conocimientos en el nivel superior, pudieron avanzar respaldadas en las condiciones favorables de origen familiar. 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 tener un sostén vinculado al capital cultural familiar.

Ahora bien, la formación es un proceso más profundo y complejo que no se limita a la trayectoria escolar y educativa. Podemos pensar la *trayectoria de formación* a partir de la pregunta acerca de *cómo los/as estudiantes han llegado al punto actual, a ser lo que hoy son*. Los casos estudiados se caracterizan por la diversidad pero presentan también marcas de desigualdad. Las diferentes experiencias de vida y el paso por las instituciones han funcionado como aspectos que los/as han interpelado para pensarse y actuar como profesores/as y para constituir la subjetividad profesional. Ya hemos analizado en detalle cada caso, pero tomamos algunos para sintetizar estas ideas. 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, la transmisión de conocimientos que considera que la escuela no le ofreció a él. 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 tiene una 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 experiencias con la propuesta de la institución formadora dando lugar a recorridos de una variedad y riqueza insospechados.

Hemos identificado en los/as dieciséis entrevistados/as *situaciones de vida* y procedencias que dan cuenta también de la desigualdad social y educativa. En el caso de los/as estudiantes que trabajan (once de los/as trece 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/as. Están a medio camino de un proyecto que les permitirá ciertos cambios, pero 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 tienen algunas horas de clase, Victoria, Eliana y Florencia tienen muchas horas de clase) sus situaciones dan cuenta de un proceso en curso, una transición. En otros casos no trabajan por decisión (como Gabriela) o porque aún no consiguen resolver esta situación, como en el caso de Eugenia. Para ella, la docencia será una solución a su situación de no tener empleo. Para Florencia ya lo es, es la alternativa laboral que encontró. Oscar mantiene su trabajo en gastronomía. Su situación laboral está resuelta, pero apuesta a la docencia como un proyecto personal que lo convoca. La situación de vida y profesional de las tres profesionales que realizan la formación pedagógica es totalmente diferente. En general tienen resuelta su situación económica y profesional. En estos tres casos han formado una familia. La forma de encarar el profesorado responde a motivaciones que se vinculan con decisiones que suponen replanteos en la vida.

En cuanto a la *cuestión de género*, está presente en diferentes entrevistadas sin diferenciar clase social o situación de vida. 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, estudiantes del instituto que aún no tienen su título. La cuestión de género afecta las trayectorias a través de

postergaciones o dejar proyectos inconclusos y está naturalizado por parte de las propias entrevistadas ya que lo describen como algo que les sucedió, incluso como justificación de las postergaciones pero sin problematizar que estas decisiones responden a su condición de mujeres.

Finalmente planteamos cómo el tipo de *organización institucional* puede influir en las trayectorias. La mayoría de los/as estudiantes del instituto interrumpió otros estudios en universidades nacionales. Sin embargo, luego de ese paso llegaron al instituto y avanzan en el profesorado⁶⁴. Podríamos interpretar que el formato secundarizado (por lo tanto más familiar y conocido) les resultó más amigable, además de lo mencionado antes: ya contaban con experiencia en el nivel superior. Este tipo de formato institucional presentaría entonces dos caras opuestas, por un lado infantiliza a los estudiantes (Birgin y Pineau, 1999) y demanda tiempos de cursada que les resultan difíciles de sostener a los estudiantes adultos (referían a ello Diego, Gabriela y Carolina entre otros). Por el otro (en ciertos casos) puede funcionar como un dispositivo de hospitalidad, tal como expresaba Oscar. (Ver eje 3)

⁶⁴ El recorte empírico de esta tesis toma estudiantes avanzados, los casos "exitosos" que logran avanzar y posiblemente recibirse. Sin embargo, a pesar de que no son parte de esta investigación, nos hemos preguntado por aquellos/as que abandonaron el instituto tempranamente.

Eje 2: la relación con el territorio

Las distancias, el tiempo y el transporte repercuten en todos/as los/as entrevistados/as. Todos/as, de una u otra manera, están condicionados/as por las distancias y los tiempos de traslado de un lugar a otro, aún aquellas estudiantes que están en una posición social aventajada están atrapadas en el territorio. Los modos en que la dimensión material influye en las elecciones y trayectorias son diversas y desiguales. Tanto las elecciones que han realizado los/as entrevistados/as 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 uso y de evitación*.

A lo largo del texto incorporamos los dibujos que realizaron los/as entrevistados/as. No buscamos analizarlos desde un enfoque adecuacionista (Segura, 2011) comparando sus formas de representar el espacio con la cartografía oficial, sino identificar los ámbitos por los que circulan, cómo perciben esos espacios (los dibujos fueron acompañados por un relato) qué hitos identificaban como significativos. Analizar qué lugares no aparecían en esos recorridos. Finalmente, teniendo en cuenta los cambios de la zona, cuánto se percibe de los hitos tradicionales de la ciudad, de la cuadrícula urbana y cuánto de las características propias de la conurbación.

Lo primero que identificamos en los dibujos es la ausencia de cuadrícula urbana. Tanto

quiénes habitan en Pilar como quiénes viven en otras localidades dibujan un trazado de rutas, vías y caminos. Tampoco hay diferencias según la institución en la que estudian. Allí señalan mojones, como por ejemplo, un hipermercado en la ruta N°8, un tanque de agua, algún shopping-center, una estación de servicio. Señalan barrios por los que pasan en su recorrido, sobre todo countries. Los/as estudiantes del instituto destacaban durante el relato la relación de exterioridad con ellos. Carolina, antigua habitante de Pilar, señaló que cuando era pequeña, esos barrios no estaban allí y sólo había campo. Por el contrario, las estudiantes de la universidad describían estos ámbitos como propios. En el caso de Paula al comentar dónde hizo las prácticas se acentúa el peso de las rutas porque las realizó en un barrio alejado y postergó otras por no poder desplazarse a otra localidad. El único caso que dibuja algo semejante a una cuadrícula sin llegar a serlo es Pablo, pero lo hace en su localidad de residencia que es Del Viso. Luego se conecta con Pilar y el instituto a través de la ruta.

Las formas de representar el espacio practicado están impregnadas por la configuración que fue tomando Pilar en los últimos años. Las referencias a las que acuden son propias del conurbano. Se trata de espacios en los que predomina un objeto por sobre una referencia como la calle, la numeración, etc. porque son visibles desde lejos al andar en la ruta. Javier diferenció Pilar del kilómetro 50. Los/as 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 el circuito del km. 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 que entrevistamos 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 Km. 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.

Un analizador del uso y apropiación de los espacios está dado por los lugares en los que realizamos las entrevistas. En el caso de los/as estudiantes del instituto fue en bares cercanos a la plaza de Pilar. En el caso de las entrevistadas de la universidad, la cita fue en un domicilio particular dentro de un country o en shoppings cercanos a la ruta Panamericana. Los estudiantes del instituto ponen en acto y expresan mecanismos de autoexclusión del circuito del km. 50. Sus itinerarios establecen un circuito entre sus barrios de procedencia y el centro de la ciudad. Los modos de circular suelen ser con el uso del transporte público disponible en estos espacios. Las estudiantes de la universidad privada pertenecen al otro circuito: para habitar en él es casi imprescindible el uso de un vehículo particular ya que hay lugares (entre ellos algunos colegios) a los que se llega exclusivamente en auto. Finalmente es una excepción encontrar algún residente de country que vaya al instituto de formación.

¿De qué modo influye el territorio en las trayectorias de los/as estudiantes? Identificamos dos modos en que el territorio incide en las trayectorias: con interrupciones o a través de elecciones basadas en la evitación.

De los/as dieciséis estudiantes entrevistados/as, diez manifestaron haber comenzado sus estudios en otro lugar. Sin embargo, lo que denominamos ecuación tiempo-espacio-dinero los llevó a cambiar dando lugar a 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” hacer esa experiencia y de antemano excluyeron la opción de viajar. Son los casos de Carolina (que inició sus estudios en el instituto en Pilar porque sabía que no podría sostener sus gastos si estudiaba en Buenos Aires) y Victoria (que eligió la universidad cercana evitando el viaje diario por la ruta Panamericana). Florencia también eligió viajar a Pilar porque era más cerca que ir a Buenos Aires. Por último, las tres profesionales eligieron la sede de la universidad para realizar la formación pedagógica por la cercanía con sus respectivos domicilios.

Otro aspecto que da cuenta de estos fenómenos es el *criterio de elección de la carrera*. Los/as 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 ya que le hubiera gustado estudiar Profesorado de Geografía pero no se dicta en Pilar.

N. Elías en su “Ensayo sobre establecidos y forasteros” 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 encontramos entre los/as entrevistados/as tres grupos: los/as que residen en otros partidos y llegan a Pilar a estudiar, los/as que viven en la ciudad o sus localidades y se manejan en el circuito de la ciudad y los/as 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/as antiguos/as residentes. Viven el fenómeno de las nuevas urbanizaciones como una invasión y evitan el circuito del km. 50. Finalmente 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 km. 50. Entran a la ciudad esporádicamente. Este último grupo sería 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 analizaba en su estudio. Una diferencia es que estamos 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 hacia los habitantes de la ciudad porque su condición socioeconómica presenta una ventaja relativa. En cuanto al grupo de antiguos/as residentes hemos encontrado diferentes visiones. Están aquellos como Javier que manifiestan rechazo hacia los nuevos grupos en los que reconocen una posición social aventajada con respecto a la propia. Están quienes como Carolina, se autoexcluyen de este circuito por considerarse en inferioridad de condiciones. Estos casos darían cuenta de las manifestaciones de la fragmentación escolar y del sistema formador ya que los/as diez entrevistados/as del instituto pertenecen al circuito de Pilar u otras localidades, concurren a escuelas públicas o privadas masivas. No conocen las escuelas de elite, el instituto tampoco los/as acercó a ellas ni abordó este tema. Sólo una de los diez entrevistados/as del instituto accedió a trabajar en colegios de elite. El resto lo evita

por 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 km. 50, ¿por qué cambiarían a la hora de trabajar?

En los dibujos que realizaron los/as entrevistados/as predomina la idea de *encrucijada*, de cruce de caminos. Si tenemos en cuenta que ninguno de los ocho dibujos de estudiantes del instituto y sólo uno de las estudiantes de la universidad, pertenecen a personas que habitan el centro de la ciudad, todo traslado, está atravesado por el desplazamiento en rutas o en tren. El diccionario de la Real Academia Española define encrucijada del siguiente modo:

“(De *en-* y el ant. *crucijada*).

f. Lugar en donde se cruzan dos o más calles o caminos.

f. Ocasión que se aprovecha para hacer daño a alguien, emboscada, asechanza.

f. Situación difícil en que no se sabe qué conducta seguirá.⁶⁵

Tomamos aquí la primera y la tercera acepción debido a que nos permiten analizar nuestro caso. Según la primera definición Pilar es percibido como encrucijada por los/as estudiantes. Para la mayoría es un lugar de paso, de tránsito, es simplemente un lugar al que se llega a estudiar. Está atravesado por las múltiples vías que la comunican con las localidades y partidos lindantes (Derqui, Del Viso, Fátima, Villa Astolfi. Más lejos Escobar, Los Cardales, Capilla del Señor, José C. Paz, Luján, General Rodríguez). Este entramado general a través de rutas hace que se pierda de vista el espacio propio de la ciudad, su cuadrícula, su diagrama urbano. En el caso de las estudiantes de la universidad, la accesibilidad y la circulación por la ruta se exacerban. Todo sucede en el kilómetro 50, la ciudad se invisibiliza.

El tercer sentido de la palabra encrucijada que ofrece el diccionario también nos permite pensar este caso. Los/as estudiantes del instituto han debido elegir su carrera entre varias opciones. En la mayoría de los casos, la primera elección fue otra que

65 Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española © Todos los derechos reservados.

no pudo sostenerse por las distancias y los costos (se trataba de traslados a Luján o a Buenos Aires). La encrucijada ha sido entonces la posibilidad de estudiar ligada a la cercanía, otros tomaron su primera opción en base a este criterio. Pero en un caso o en otro la encrucijada está dada por la decisión ligada a la posibilidad y por lo tanto define las 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/as y otros/as, Pilar es una encrucijada en ambos sentidos: por el cruce de caminos y por las elecciones que han realizado. Todos/as parecen estar atrapados/as en el territorio. Aun con este condicionante toman decisiones que les permiten construir sus trayectorias, sin embargo ello no debe funcionar como forma de ocultar las situaciones de desigualdad que las influyen.

Eje 3: la configuración del sistema formador

El último eje hace referencia a la configuración del sistema formador en Pilar. En este estudio hemos tomado dos instituciones: una universidad privada y un instituto de formación de gestión pública. Con respecto a los formatos institucionales el régimen del instituto responde a un formato escolarizado (cursada todos los días en el mismo horario, régimen de asistencia, actos escolares, etc). Sin embargo, el tipo de la organización de la universidad relevada tampoco escapa a este formato. Quiénes cursan una carrera lo hacen en una misma franja horaria. En el caso de la formación pedagógica es los días sábado. Las profesionales 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).

Otro tópico que abordamos es la participación estudiantil. Algunos/as estudiantes del instituto hicieron referencia a espacios institucionales de participación como el centro de estudiantes y a un reclamo público organizado para evitar el cierre de una carrera. No obstante, señalaban su carácter incipiente. Catalina también relató su experiencia en el centro de estudiantes de la universidad mientras hacía su carrera de base. Sin embargo en la universidad privada los espacios de participación estudiantil no son mencionados, parecen no estar contemplados en la lógica de la organización.

Tanto en cuanto al formato escolarizado como al papel de la participación estu-

diantil, cabe preguntarse por la *construcción del estudiante de formación docente*. Así como otros estudios abordan la construcción del movimiento estudiantil y del estudiante universitario (Carli, 2012) el interrogante es qué sucede con los estudiantes de profesorado, cómo es la imagen que se construye de ellos/as.

Un aspecto relevante en relación a cómo se conforma el sistema formador es la propuesta que toma cada institución para organizar las prácticas docentes, y a su vez guarda relación con el formato de formación. El instituto sigue un diseño de formación simultáneo⁶⁶. Los profesores de práctica eligen las instituciones asociadas dónde los/as estudiantes realizarán sus primeras experiencias de clase. Los/as estudiantes entrevistados/as 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 elite. 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. En el último caso son los propios estudiantes quienes buscan las instituciones para realizar las prácticas. Además se trata de una propuesta muy acotada en el tiempo que no permitiría la reflexión sobre lo realizado y nuevos intentos de aproximación. De modos diferentes, ambas instituciones producen exclusiones. En el caso del instituto no se accede al circuito privado de elite. En el caso de la universidad se deja la elección de las instituciones en manos de las/os estudiantes, por lo 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 el programa FINES. Nuevamente nos encontramos con los aspectos productivos de las prácticas de los sujetos que trascienden lo esperado.

¿Estas exclusiones pueden incidir en las expectativas laborales de los/as estudiantes? La mayoría de los/as entrevistados/as del instituto plantea que *evitaría* los colegios privados de elite al pensar en su inserción laboral. Las estudiantes de la universidad, no descartan las escuelas públicas, pero tampoco las conocen ni son

⁶⁶ En el caso de la práctica docente el diseño provincial establece 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.

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 en este espacio social.

Al analizar los datos a partir de los tres ejes buscamos ir cruzando las dimensiones como hebras en una trama. Las trayectorias se desarrollan en 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.

4. Conclusiones:

la configuración del sistema formador

en un espacio social fragmentado

En este último capítulo ofrecemos algunas conclusiones e inquietudes para pensar la formación docente que consideramos que puede aportar esta tesis.

- I. La dimensión territorial cobró fuerza en gran parte de este trabajo. A pesar de que otros factores inciden en las trayectorias de formación docente, consideramos que el territorio tiene un peso fundamental y no había sido suficientemente abordado con anterioridad en los estudios sobre formación docente. Cuando pensamos en las prácticas cotidianas de las instituciones formadoras, pareciera que una vez que los/as 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. La mayoría de los/as estudiantes encuestados/as vive cerca de la institución formadora⁶⁷ y ese ha sido un motivo de peso para elegirla. A través de este estudio hemos intentado darle visibilidad a este

tema.

- II. Los/as estudiantes entrevistados/as consideran al sistema formador como un campo jerárquico regido por sus propias reglas. Algunos/as realizaron los primeros intentos en el nivel superior en instituciones prestigiosas, otros evitaron estos ámbitos. Algunos/as de ellos relataron las dificultades de orden académico que les representaba la universidad, sentían que los requerimientos les resultaban inalcanzables. Así, lo accesible no refiere sólo a las distancias, sino que la construcción de circuitos de formación también es simbólica. A. M. Ezcurra argumenta que este proceso se da en el nivel superior junto con una diferenciación jerárquica, generando un proceso de desvío de los sectores populares a “segmentos institucionales de menor estatus” (Ezcurra, 2011). Identificamos así un continuum de estudiantes: en un extremo están los que son “exitosos” en las universidades y en el otro los que no pudieron permanecer en el nivel superior y quedaron afuera tempranamente. En el medio se presenta una gama de situaciones diversas: allí están los estudiantes del instituto (nuestros/as entrevistados/as) que no pudieron continuar en la universidad pero avanzan con relativo éxito con sus carreras en instituciones locales. Nuestra unidad de análisis se centró en estudiantes avanzados. Hubiera sido otro el panorama si nos hubiéramos concentrado en el primer año de las carreras teniendo en cuenta los altos porcentajes de estudiantes que son primera generación en acceder al nivel superior y dejan tempranamente los estudios. Nos preocupan estos fenómenos de expulsión encubierta que son percibidos por los sujetos como fracasos individuales más que como problemas institucionales y sistémicos. El desafío sería pensar cómo avanzar en la democratización frente a este escenario.
- III. A pesar de lo señalado en el punto anterior, cabe señalar que el paso por la universidad no fue inocuo para los/as estudiantes del instituto. Por un lado pudo representar una situación de frustración por no poder continuar los estudios que habían elegido en primer término. Pero por otro lado, el paso por la universidad les aportó un saber que les permitió manejarse con más solvencia en el instituto de formación (tanto en términos cognitivos como de supervivencia institucional) ya que al ingresar al profesorado ya no eran los

⁶⁷ Ver cuadro N° 4.

mismos que cuando accedieron por primera vez al nivel superior.

IV. A pesar de que identificamos circuitos sociales, escolares y de formación docente, no podríamos considerarlos excluyentes. Pensamos en una dinámica de *fronteras móviles o porosas* que permiten algunos intercambios entre ellos. Sin embargo, el pasaje de uno al otro no tendría las mismas posibilidades en ambos sentidos. Por exclusiones y autoexclusiones físicas o simbólicas, quiénes parten de una situación de desventaja social tienden a permanecer en el circuito de origen y quiénes provienen de un ámbito social aventajado se sienten con posibilidades de elegir. Por lo tanto 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). 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*⁶⁸ que retroalimenta esas mismas prácticas y representaciones. En resumen, podemos plantear que Pilar presenta una trama socio-espacial caracterizada por la existencia de circuitos sociales y socioeducativos en los que también están incluidas las instituciones formadoras. Más allá de las porosidades entre los circuitos, cada institución tiende a formar profesores que finalmente se emplearían en las escuelas del mismo circuito. Un dato revelador que complejiza esta trama es que hemos descubierto que las instituciones de formación de Pilar no abastecen el mercado laboral de profesores de los colegios de elite. Algunos optan por contratar profesores formados en otras casas de estudio y viajan por ejemplo, desde Buenos Aires en servicios de charter o vehículos particulares⁶⁹. Esto nos permite sostener que los circuitos no se circunscriben a los límites geográficos de

68 La idea de construcción simbólica de los circuitos surgió en un diálogo con la directora de tesis. Es una idea fecunda para seguir desarrollando. Se trata de pensar que los circuitos no implican solamente lo que puede observarse en términos de trazados, formas de uso 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. (Ver Poliak, 2004)

69 Este dato proviene de dos fuentes diferentes, de una de las estudiantes entrevistadas, Eliana y de un inspector que lo confirmó.

Pilar, el campo jerárquico excede el límite territorial.

V. Las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entraman con el origen social, el capital familiar y el territorio dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales futuras. Estas combinaciones producirían situaciones desiguales. Además, 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 finalmente contribuyen a una configuración específica del sistema formador delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales. A pesar de ello nos encontramos con casos que rompen lo previsible desde las categorías clásicas; es que las *trayectorias se construyen*. Los sujetos cuentan con el poder de agencia para “hacer otra cosa” como es el caso de Federico que contradice la idea de aceptación del lugar, del “esto no es para mí”. Él explica su historia a partir de otras prácticas, otras experiencias que no provinieron ni de su familia, ni de su escolaridad. Es un camino fértil para pensar alternativas de intervención.

VI. Con el avance de la masificación del sistema educativo se produjeron otros fenómenos como la segmentación y la fragmentación. En esta zona se cristalizaron las desigualdades en circuitos educativos. Consideramos que la oferta de educación superior en Pilar además de estar masificada,⁷⁰ diversificada y sectorizada, estaría también fragmentada ya que las diferencias guardan relación con la desigualdad. Además, las instituciones formadoras situadas en este territorio, al no dar cuenta específicamente del problema de la fragmentación socioeconómica y educativa en la que están incluidas, tenderían a reforzar la circulación en los circuitos de origen de los/as estudiantes en sus elecciones presentes y en sus expectativas futuras.

VII. ¿Cómo construyen su identidad profesional los/as estudiantes en este contexto? Los/as entrevistados/as dieron cuenta de diferentes tipos de experiencias, muchas de las cuales los interpelan para pensarse a sí mismos/as en el

70 Ver nota al pie N° 27.

futuro como profesores/as. R. Koselleck plantea que el horizonte de expectativa puede abrir en el futuro un nuevo espacio de experiencia, *otra* experiencia no deducible directamente de la anterior. Este juego que se abre al futuro permite el camino de la invención y de la recreación de la cultura. Algunos/as de los/as entrevistados/as plantearon que su experiencia de conocimiento en la escuela había sido empobrecida. Sin embargo, ello los/as interpela y esperan poder construirse a sí mismos como profesores de modo diferente a lo que vivieron. Que las instituciones conozcan y reconozcan las experiencias de los/as estudiantes podría ser un aspecto que contribuyera a superar la mirada infantilizadora hacia ellos/as, un camino fructífero para consolidarse como ámbitos de subjetivación profesional. En este territorio en que las distancias cobran tanto peso estas instituciones son hospitalarias por el solo hecho de estar allí, por estar disponibles en cuanto a su accesibilidad física. Podrían potenciar su hospitalidad avanzando en ofrecer oportunidades potentes en términos de experiencia y subjetivación, produciendo interrupción para habilitar algo nuevo, abriendo la posibilidad de nuevos horizontes.

Para cerrar, nos planteamos como desafío pensar cómo avanzar en la democratización frente a este escenario. Es necesario indagar en el tipo de prácticas que se desarrollan al interior de las instituciones formadoras, en su papel mediador como espacios de subjetivación. Se abre un campo potente para pensar también desde allí las políticas de formación. Es necesario volver a mirar quiénes eligen ser profesores y se forman hoy, qué saberes portan desde su trayectoria educativa, qué deudas arrastran desde su trayectoria escolar en cuanto a la experiencia de conocimiento y qué acciones podrían implementar las instituciones formadoras tendientes a garantizar el acceso a los conocimientos y la formación de recursos. ¿Cómo se resuelve en el contexto de fragmentación la tensión entre lo común y lo diverso? ¿Cómo se piensa el problema de la intercambiabilidad docente?, o expresado de otro modo, asumir que no se deberían formar recursos humanos *diferenciados* para los distintos circuitos escolares. Un modo posible de avanzar en la búsqueda de lo común desde la formación docente en Pilar es abordar las exclusiones que producen las instituciones. Lo común estaría ligado a poder ofrecer variadas oportunidades de conocimiento, formación, intervención y reflexión, sin limitarlas a lo cercano y co-

nocido en términos de pertenencia social. Las omisiones, podrían tener como efecto la profundización de la fragmentación. Estamos en momentos de cambio: quienes se están formando hoy serán los profesores del sistema escolar en las próximas décadas. Es un desafío pensar cómo construir un sistema de formación que distribuya conocimientos con más justicia, que posibilite experiencias potentes y que habilite a los/as estudiantes a ofrecer otro tanto al trabajar como profesores.

Bibliografía

Achilli, L. (2001), *Módulo III. Metodología y técnicas de investigación*, Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Ministerio de Educación de la Nación - Universidad Nacional de Córdoba (Centro de Estudios Avanzados).

Alliaud, A. (2003), *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*, Tesis de Doctorado en Educación, FFyL. UBA, Mimeo.

Altamirano, C. (2002), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires: Paidós.

Antelo, E. "La falsa antinomia enseñar-asistir", en *Diario La Capital*, Rosario, 11 de junio de 2005. Disponible en: <http://www.mcy.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

Arfuch, L. (1995), *La entrevista, una invención dialógica*, Paidós, Barcelona, Adaptación de Ana María Margarit. Fuente: http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/unidades/2008/03/la_entrevista_una_invencion_di.php

Arfuch, L. (2005), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.

Arroyo, M (2004), "¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?" En Tiramonti, G. (Compiladora) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Barsky, A. "El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires", *Scripta Nova*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2005, vol. IX, núm. 194 (36). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-36.htm>> [ISSN: 1138-9788]

Bauman, Z. (1999), *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.

----- (2000) "Capítulo IX. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", En publicación: *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*, Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto, CLACSO. ISBN: 950-9231-53-3. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf>

Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" En revista *Propuesta Educativa* N° 19, diciembre de 1998, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Birgin A. y Pineau P. (1999), "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente", en *Cuadernos de Educación*, año 1 Nro. 2, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.

----- (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P y otros (2008), *El oficio de sociólogo*, 1º ed 1973, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

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

Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.

Bravin, C. y Pievi, N. (2008,) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. MEN-INFD, OEI, UNICEF.

Candioti, M. E. (2007,) "El giro lingüístico. Los aportes de Wittgenstein para una nueva comprensión del lenguaje" en *El cardo* N° 10, pp 83-103, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná.

Caride, H (1999), *La idea de Conurbano Bonaerense, 1925 - 1947*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Carli, S. (2001), "Estudios culturales y educación. Una genealogía de los aportes recientes", *Revista Zíurat*, Año II, N° 2, Buenos Aires, Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

----- (2004), "Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente". *Revista Zíurat*, Año V, N° 5, Buenos Aires, Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias

Sociales de la UBA.

----- (2006), "La investigación en educación en Argentina", Córdoba, en *Cuadernos de Educación*, año IV, número 4 noviembre.

----- (2007) "El debate modernidad-posmodernidad en Educación: un balance posible" en Da Porta, E y Saur, D (comp) *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Córdoba, CEA-UNC-Editorial Comunicarte.

----- (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* Buenos Aires. Siglo XXI.

Carlino, P. (2002) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles" en *Educere, Investigación*. Año 6, N°20. Enero, febrero, marzo 2003, pp 409- 419.

Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As. Paidós.

Davini, M.C. (coordinadora) (2005) *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Informe final. Versión preliminar. (Documento de circulación restringida) Buenos Aires.

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano*. I. Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana.

Del Cueto, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires. Editorial Prometeo.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.

Dubet, F y Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Editorial Losada.

Edwards, V. (1993) "La relación de los sujetos con el conocimiento" en *Revista Colombiana de Educación*, Colombia. Volumen n° 27, pp. 23-28.

Elías, N. (1989) *El proceso de la Civilización*. México. Fondo de Cultura Económica.

----- (1990) *Compromiso y distanciamiento* Ed Península.

----- (2003) "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros" *Revista Reis* 104/03. Pp. 219 a 251

Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Feldfeber, Myriam (2009) "Educación "¿en venta?". Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina". En Gentili, P; Frigotto, G; Leher, R. y Stubrin, F. (compiladores) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens ediciones, CLACSO

Fernández Wagner, R (2008) *Democracia y ciudad. Procesos y políticas urbanas en las ciudades argentinas (1983-2008)* Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fitoussi, J. P y Rosanvallon, P. (1997) *La era de las desigualdades*. Buenos Aires. Manantial

Frigerio, G. y Diker, G. (2008) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del estante editorial.

Garay, A. (1999) *Desarrollo local en áreas metropolitanas*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento

García Canclini, N. "El malestar en los estudios Culturales", *Fractal* n° 6, julio-septiembre, 1997, año 2, volumen II, pp. 45-60.

Gluz, N. (editora) (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

Grinberg, S. y Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Hall, S. (1994) "Estudios culturales: dos paradigmas" en *Causas y azares*, N° 1. Buenos Aires

Jacinto, C. (Compiladora) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* Buenos Aires. Teseo / IDES

Jacinto, C. y Millenaar, V. "Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo" En *Última Década* N° 30, CIDPA Valparaíso, julio 2009. Pp. 67 – 92.

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires IIPE – UNESCO.

----- (2006) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires. Paidós, 1° ed.

Kisilevsky, M. "Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina" En Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires

Kornblit, A. L. (2007) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires. Biblos

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós. Pp. 333-357

Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008) *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona. Bellatierra

Larrosa, J. (2003) "Cómo se llega a ser lo que se es (el estallido de la idea de formación en Nietzsche" en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México. Fondo de Cultura Económica

Lewkowicz, I. y Corea, C (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires. Paidós.

Lynch, D. (1984) *La imagen de la ciudad*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili, SL (Versión original, 1960)

Mendez, M. y Galego, C. "La regulación transnacional de las políticas educativas. El papel de los indicadores de comparación internacional en la construcción de una agenda global de educación" Trabajo presentado en la 8th Conference of European Sociological Association, Glasgow, Septiembre de 2007.

Montes, Nancy (2009) "Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio" En Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manantial-FLACSO

Morley, D. (2005) "Pertenencias. Lugar, espacio e identidad en un mundo mediatizado" en Arfuch (compiladora) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos pertenencias*. Buenos Aires, Paidós.

Ortiz, R. (1998) "Modernidad-mundo e identidad". En *Otro territorio*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Pardo, R. H. "El desafío de las ciencias sociales. Del naturalismo a la hermenéutica". En *Perspectiva metodológicas*. Universidad Nacional de Lanús. Año 3. N° 3. Noviembre de 2003.

Poliak, N (2004) "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada" En Tiramonti, G. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, Rodolfo (2005) *Manual de metodología*. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

Sautu, R (1997) "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales" En Wainerman, C. y Sautu, R. (1997) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires. Editorial de Begrano.

Schuster, F (1995) "Exposición" en VVAA *El oficio de investigador*, Homo Sapiens Ediciones. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Segura, R. *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata*. Tesis Doctoral. Doctorado en Cs. Sociales UNGS-IDES. Agosto de 2010. Inédita.

----- (2011) "Cartografías discrepantes. La ciudad de La Plata vista y vivida desde la periferia", en: Revista Periferia. Vol. 2, N° 1. ISSN: 1984-9540. Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), Brasil. Disponible en: http://www.febf.uerj.br/periferia/V2N1/html_artigos/3.ramiro.htm

Spielmann, G. y otros (1997) *Ficha de cátedra. Breve diccionario Sirvent*. FFyL. UBA. Mimeo

Svampa, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires. Editorial Biblos. 2ª Ed. 2008.

Terhart; E. (1987) "Formas de saber Pedagógico y acción educativa o que es lo que forma en la Formación del profesorado". En *Revista de Educación* N° 282, Ministerio de Educación y Técnica. Madrid.

Terigi, F. (2008) *Tesis de Maestría: Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. FLACSO (Versión digital)

Tiramonti, G. (Compiladora) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manantial-FLACSO

Veleda, C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense*.

Documento de Trabajo N° 5. CIPPEC. Buenos Aires.

Vincent, G; Lahire, B y Thin, D. *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar* Université Lumière Lyon 2 – Francia Traducción: L. Stagno. Universidad Nacional de La Plata.

Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid

Wainerman, C y Sautu, R. (1997) *La trastienda de la investigación. Buenos Aires*. Editorial de Belgrano.

Ziegler, S. (2004) “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”. En Tiramonti, G. (Compiladora) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

Indice de cuadros

Cuadro N° 1

Datos absolutos de población de los partidos de la región entre 1980 y 2010 52

Cuadro N° 2:

Variación absoluta y relativa de población de los partidos de la región entre 1980 y 2010 53

Cuadro N° 3

Instituciones de educación superior en la región educativa N°11 de la provincia de Buenos Aires 56

Cuadro N° 4

Lugar de residencia de los/as estudiantes de las instituciones N°1 y N°2 de Pilar. Valores absolutos y porcentaje 61

Cuadro N° 5

Estudiantes de las instituciones N°1 y N°2 de Pilar que iniciaron otra carrera antes de la actual. Valores absolutos 61

Cuadro N° 6

Distancias entre ciudades de la región, C.A.B.A. y Luján expresado en kilómetros 62

Cuadro N° 7

Primera generación de estudiantes en acceder al nivel superior, por institución formadora. Valores absolutos y porcentaje 62

Cuadro N° 8

Tipo de institución en la que realizaron su escolaridad los estudiantes de las instituciones N°1 y N°2. Valores absolutos y porcentaje 63

Cuadro N°9

Tipo de institución en la que esperan trabajar a futuro los/as estudiantes de las instituciones N°1 y N°2. Valores absolutos 64

Cuadro N° 10

Detalle de estudiantes entrevistados/as 65

Indice de imágenes

Imagen N°1 Mapa general de la región	51	Imagen N°13 Gráfico realizado por Ana Inés	159
Imagen N°2 Plano de Pilar	68	Imagen N°14 Gráfico realizado por Victoria	166
Imagen N°3 Gráfico realizado por Pablo	77	Imagen N°15 Gráfico realizado por Eugenia	172
Imagen N°4 Gráfico realizado por Carolina	83	Imagen N°16 Gráfico realizado por Florencia	176
Imagen N°5 Gráfico realizado por Eliana	88		
Imagen N°6 Gráfico realizado por Javier	96		
Imagen N°7 Gráfico realizado por Mariana	100		
Imagen N°8 Gráfico realizado por Federico	111		
Imagen N°9 Gráfico realizado por Diego	119		
Imagen N°10 Gráfico realizado por Paula	131		
Imagen N°11 Gráfico realizado por Catalina	141		
Imagen N°12 Gráfico realizado por Lucrecia	147		

Anexos

Guía de entrevista a directivos y jefes de área

Instrumento de campo: Entrevista a directivos

Con este estudio nos proponemos elaborar el mapa de la formación docente en la región 11. Como parte de los instrumentos hemos pensado en entrevistar a los directores de los Institutos que cuenten con profesorados del área de Ciencias Sociales y de Lengua y Literatura.

Una aclaración importante es que la información es anónima y confidencial y el procesamiento de los datos se realizará tomando como objeto de estudio la región educativa.

En función de ello, quisiéramos mantener una conversación acerca de los jóvenes que estudian en este instituto para ser profesores de Lengua y Literatura.

1. Datos de base

- a. ¿Quiere contarnos brevemente cómo es su trayectoria profesional?
- b. ¿Cómo llega a este instituto?
- c. ¿Cómo llega al cargo?

2. Datos institucionales

- a. Historia institucional y de las carreras.
- b. Disponibilidad de tiempos y espacios (Turnos, edificio, etc)

- c. Carreras, cantidad de profesores y cargos.

3. Funcionamiento institucional

- a. ¿Querría contarnos algunas actividades, aparte de las clases, que se realicen en este instituto con los estudiantes?
- b. Proyectos institucionales que se han llevado a cabo y/o se realizan en la actualidad. (Polos de desarrollo, investigación, plan de mejoras, elegir la docencia, etc)

4. Acerca de los estudiantes

- a. Datos generales (Matricula)
- b. Trayectorias escolares (Títulos del nivel secundario, etc)
- c. Diferencias entre carreras.
- d. Evolución de la matrícula desde el inicio hasta la finalización. ¿Se toma alguna medida al respecto? ¿Cuál?
- e. ¿Conoce las trayectorias laborales de los egresados? ¿Cuáles son?

5. Tejido institucional (En cada caso solicitar que nos cuente, que describa)

- a. Relación con las escuelas secundarias del área de incumbencia. (¿Cuál es la diversidad de escuelas en el distrito? ¿De qué modo se tiene en cuenta esta situación en la formación docente?)
- b. Relación con los otros ISFD de la región.
- c. Relación con las autoridades de la rama de Educación Superior.
- d. Relación con Universidades de la zona.

Para finalizar, cuál es su opinión sobre las siguientes frases:

- a. Hay que formar profesores para que se desempeñen en cualquier escuela.
- b. Cada escuela es una isla.
- c. Tiene que haber una capacitación específica para trabajar en contextos de vulnerabilidad social.

Encuesta a estudiantes avanzados de profesorado

Instrumento de campo: encuesta a estudiantes de profesorado

Esta encuesta es un instrumento de la investigación que culminará con la tesis de maestría. La propuesta es elaborar el mapa de la formación docente en la región

La encuesta se está llevando a cabo en los Institutos de Formación Docente que cuenten con carreras del área de ciencias sociales y estén ubicados en la Región Educativa N° 11 de la provincia de Buenos Aires.

Para poder realizar este trabajo necesitamos de tu colaboración. Te pedimos que la contestes de la mejor manera posible, de modo tal que podamos contar con la mayor cantidad de información para el análisis.

Esta información es anónima y confidencial, y no tiene ninguna finalidad evaluativa. El procesamiento de los datos no es individualizado sino que se realizará haciendo foco en la región educativa.

En aquellas preguntas con opciones, te solicitamos que marques con una “x” la tuya; y en aquellas sin opciones, que contestes de la forma más completa posible. Una vez terminada, ponela en el sobre general.

Muchísimas gracias por tu colaboración.

Encuesta a estudiantes de profesorado

a. Datos personales

- 1. Edad _____
- 2. Sexo F M
- 3. Localidad en la que vivís _____
- 4. Institución en la que estudias:
- 5. Carrera que estudiás
 - a. Profesorado en Historia
 - b. Profesorado en Geografía
 - c. Profesorado en Lengua y Literatura
 - d. Profesorado en Economía y Gestión
- 6. Año que cursás
 - 3º
 - 4º
- 7. Año de ingreso: _____

8. Señalá el máximo nivel educativo alcanzado por:

	No estudió	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Terciario incompleto	Terciario completo	Universitario Incompleto	Universitario completo o más
Madre									
Padre									

b. Trayectoria escolar

9. Datos generales

Escuela	primaria	secundaria
pública de jornada simple		
pública de jornada doble o extendida		
privada de jornada simple		
privada de doble jornada		
de adultos		
Plan COA o FINES	-	

10. ¿Fuiste siempre a la misma escuela primaria o a varias?

a. A una ⇒ Pasar a la pregunta 12

b. A dos

c. A más de dos

11. ¿Por qué motivos? _____

12. ¿La escuela primaria a la que fuiste, (La mayor parte de tu escolaridad) quedaba cerca de tu casa?

Si

No

13. ¿Hubo interrupciones cuando fuiste a la escuela primaria?

Si

No ⇒ Pasar a la pregunta 15

14. ¿Por qué causas? _____

15. ¿Fuiste siempre a la misma escuela secundaria o a varias?

a. A una ⇒ Pasar a la pregunta 17

b. A dos

c. A más de dos

16. ¿Por qué motivos? _____

17. ¿La escuela secundaria a la que fuiste, (La mayor parte de tu escolaridad) quedaba cerca de tu casa?

Si

No

18. ¿Hubo interrupciones cuando fuiste a la escuela secundaria?

Si

No ⇒ Pasar a la pregunta 20

19. ¿Por qué causas? _____

c. Acerca de tu formación

20. Antes de cursar este profesorado, ¿habías iniciado otra carrera?

Si

No ⇒ Pasar a la pregunta 25

21. ¿Cuál? _____

22. ¿Dónde? _____

23. ¿La finalizaste?

Si

No

24. ¿Por qué? _____

25. ¿Por qué elegiste este instituto? Señalá hasta 2 opciones.

- a. Por su prestigio
- b. Porque queda cerca de tu casa
- c. Porque queda cerca de tu trabajo
- d. Porque tenés conocidas/os que estudiaron acá
- e. Porque no podés estudiar en otro turno
- f. Porque es el único instituto que tiene este profesorado
- g. Otros (especificar)

26. ¿Qué medios de transporte utilizás para llegar a este instituto? Señalá todos los que uses.

- a. Colectivo
- b. Tren
- c. Auto
- d. Moto
- e. Bicicleta
- f. A pie

27. En caso de que corresponda, ¿cuál es la frecuencia del medio de transporte que usás? _____

28. ¿Y el costo? _____

29. ¿Por qué elegiste ser profesor/a? Señalá hasta 2 opciones.

- a. Por tradición familiar
- b. Porque te identificaste con algún/a docente
- c. Para ser agente de transformación social
- d. Por la corta duración de la carrera
- e. Por la relativa estabilidad laboral y los beneficios sociales
- f. Porque te agradan las materias que vas a enseñar
- g. Porque te permite mantenerte para estudiar otra carrera
- h. Por vocación
- i. Porque te gustaría ser el docente que nunca tuviste
- j. Porque te interesa que los chicos aprendan
- k. Porque te gusta enseñar
- l. Otros (Especificar)
- m. ¿Cuáles han sido las principales dificultades con las que te encontraste cursando este profesorado en este instituto? Señalá hasta 2 opciones.
 - a. Horario de cursada
 - b. Cantidad de horas semanales de cursada
 - c. Materias en contraturno
 - d. Accesibilidad de la institución

- e. Los espacios del instituto
- f. Medios de transporte disponibles
- g. Disponibilidad de materiales de lectura
- h. Complejidad de lecturas y trabajos
- i. Otras (Especificar)

30. ¿Qué aspectos de tu escuela secundaria te sirven o te sirvieron para el profesorado? _____

31. ¿Qué cosas hubieras necesitado para el profesorado que el secundario no te dio? _____

32. ¿Pensaste alguna vez en abandonar el Profesorado?

Si

No ⇒ Pasar a la pregunta 35

33. ¿Por qué? _____

d. Trabajos dentro y fuera de la docencia

35. ¿Trabajaste o trabajas cómo profesor/a?

Si

No ⇒ Pasar a la pregunta 39

36. ¿Dónde trabajás?

Escuela pública

Escuela privada

37. ¿Desde cuándo? _____

38. ¿Cómo accediste a este empleo? _____

39. ¿En qué escuelas te gustaría trabajar? _____

40. ¿Por qué? _____

41. ¿En qué escuelas no trabajarías? _____

42. ¿Por qué? _____

43. ¿Actualmente trabajás fuera de la docencia?

Si

No ⇒ Pasar a la pregunta 45

44. ¿Cuántas horas semanales?

Hasta 10

De 11 a 20

De 21 a 30

De 31 a 40

41 o más



45. ¿En el transcurso de tu carrera, accediste o accedés a alguna beca? En caso de ser así, ¿cuál? -----

Una vez más, muchas gracias por tu tiempo y tu disposición.

Guía de entrevista a estudiantes avanzados de profesorado

Instrumento de campo: Guía para la conversación con estudiantes

Presentación personal de la entrevistadora

Datos de base del entrevistado

1. Apellido y Nombres
2. Edad
3. Carrera que estudiás
4. Año que cursás

Expectativas laborales

5. ¿Ya trabajás como profesor/a? ¿Cómo obtuviste ese empleo?
6. ¿En qué tipo de escuelas te gustaría trabajar? ¿Por qué elegís esas escuelas y no otras?
7. ¿Te gustaría trabajar en otras y las descartás por algún otro motivo? ¿Por cuál?
8. ¿Qué ponés en la balanza a la hora de elegir dónde trabajar: el prestigio, lo económico, la comunidad que concurre a la escuela?

Trayectoria escolar

9. ¿Podrías contarme a qué escuelas fuiste, por qué fuiste a esas escuelas, si cambiaste de escuelas en tu escolaridad, los motivos de esos cambios, cómo fue la escolaridad antes de llegar a este instituto?
10. ¿Podés mencionar otras experiencias formativas que hayas tenido y consideres importantes?
11. ¿Tus papás, qué trabajo realizan? ¿Qué estudios tienen?
12. ¿Cómo llegaste a este instituto? ¿Hubieras preferido estudiar en otro lugar? Motivos en cada caso.
13. ¿Podrías contarme alguna experiencia que considerás valiosa de tu paso por este instituto?
14. Cuáles han sido las principales dificultades con las que te encontraste en el nivel superior? ¿Consideras que la formación del nivel secundario fue adecuada para iniciar una carrera de nivel superior? ¿Por qué?
15. ¿Cómo es tu rendimiento académico, cuáles son tus necesidades académicas, cómo te ves a vos mismo como estudiante? (Confianza en sí mismo)

Recorrido

16. ¿Dónde vivís (Cerca o lejos del instituto)? ¿Me contarías un día habitual, qué recorridos hacés?, cómo llegás al instituto (Si querés, podés dibujar)

(Footnotes)

¹ Tomamos 5 estudiantes en lugar de 15 ya que son las estudiantes "puras", no profesionales que posteriormente inician la formación pedagógica.

² Capilla del Señor es la localidad cabecera del partido de Exaltación de la Cruz.