

La deserción y repitencia escolar en la formación inicial de los futuros docentes

Autores: Elizabeth Correa, María E. Danieli y Silvia Nadra

Institución: Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó - Córdoba - Argentina

Palabras clave: formación docente - deserción - repitencia - condiciones de escolarización - oficio de alumno - experiencia escolar.

El trabajo de investigación que se presenta fue llevado a cabo entre el 2008 y 2009, en la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó de la ciudad de Córdoba; contando con la aprobación del Instituto Nacional de Formación Docente, en el marco de la línea: “Conocer para incidir en los aprendizajes escolares”.

El estudio tuvo por objetivo indagar algunas dimensiones que inciden en la deserción y repitencia de los alumnos de Profesorado en 1º y 2º ciclo de EGB, a partir del interrogante (problema de investigación) ¿Cuáles son los factores que inciden en la deserción y repitencia en la Formación Docente Inicial? Para ello, se consideraron aspectos relacionados con la trayectoria escolar de los alumnos, estrategias y competencias estudiantiles, representaciones y expectativas sobre la carrera y la formación docente, así como condiciones de escolarización y organización de la propuesta formativa.

Desde una metodología predominantemente cualitativa, se partió del análisis de datos estadísticos, y posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad a 18 alumnos (muestra aleatoria). El referente lo constituyó la cohorte 2007 del Profesorado de 1º y 2º ciclo de EGB de la escuela mencionada.

A partir del estudio realizado se concluyó que la deserción y repitencia escolar en la formación docente no puede explicarse desde algunos factores que actúen de manera determinante en todos los casos; sino de un entramado de condiciones que llevan a que cada estudiante construya de manera subjetiva una experiencia escolar y viva el oficio de alumno de un modo particular, que en algunos casos resulta ser exitosos en esta organización escolar.

INTRODUCCIÓN

El tema que se estudió es la deserción y repitencia escolar en la formación docente inicial; a partir de reconocer el incremento en los últimos años del número de alumnos que viven esta situación en su recorrido escolar de formación docente, en la escuela observada. Particularmente, resultó llamativo identificar que casi la totalidad de una sección de una cohorte fue sufriendo desgranamiento en su matrícula inicial hasta casi desaparecer. A partir de este estudio, se constató además que más del 40% de los estudiantes ingresantes abandona el proceso de formación inicial a mitad de año; en otros casos, se observó el abandono temporario de la escolaridad.

A esta situación se agrega, el reconocimiento dentro de la Institución, de bajos niveles de rendimiento en evaluación, así como dificultades en la comprensión de textos, la diversidad cultural y cognitiva del alumnado (que se encuentra con una propuesta homogénea), y ciertos aspectos de la organización escolar que consideramos inciden de algún modo en el problema que interesa abordar.

El problema

En relación con la anterior contextualización se definió como interrogante que guía el trabajo de investigación el siguiente ¿Cuáles son los factores que inciden en la deserción y repitencia en la Formación Docente Inicial?

Hipótesis de trabajo

De acuerdo con los antecedentes y la información relevada en la institución, previamente al trabajo de investigación consideramos que la problemática de la deserción y repitencia estaba vinculada con diversos factores, que se conjugaban y operaban de diverso modo en cada alumno. Por un lado, lo referido al origen social, cultural y económico, las condiciones de vida del alumno, y la trayectoria escolar del alumno.

Por otro lado, consideramos que las características de la propuesta formativa con la que el alumno se encuentra también inciden en esas posibilidades de transitar con éxito la carrera. En este sentido, pensamos que las condiciones de escolarización así como las representaciones que sobre los alumnos y la formación docente tienen los docentes y directivos, y que se plasman en las decisiones y acciones que estructuran la propuesta formativa, tendrían alguna incidencia en los resultados que los alumnos logran.

Frente a estas dimensiones, los estudiantes construyen una experiencia escolar marcada por el éxito, la deserción o la repitencia en la carrera, a partir de ciertas decisiones y acciones. Para avanzar sobre esta hipótesis, intentamos indagar

desde las siguientes preguntas ¿cómo se posiciona el alumno? ¿qué estrategias pone en juego para continuar con éxito en sus estudios? ¿por qué motivos decide continuar o abandonar?

Objetivos

- Identificar posibles factores que contribuyen a la deserción y repitencia en la Formación Docente Inicial.
- Relevar información referida a: características del alumnado, relación ingreso – egreso, rendimiento académico por cohorte y por espacio curricular, abandono, repitencia, representaciones y expectativas de docentes y alumnos.
- Analizar las condiciones de escolarización que caracterizan la propuesta formativa con la que se encuentran los alumnos del 1º año de la Formación Docente Inicial, en un ISFD.

MARCO TEÓRICO

La investigación tomó como referentes teóricos principales los trabajos de A. Alliaud en relación con los orígenes del magisterio en Argentina (2007) y las biografías escolares de los maestros (2006), así como los de esta autora con Davini (1995), y los de Tenti Fanfani (2005) para caracterizar y abordar los aspectos referidos a la formación docente. En relación con la cuestión del éxito y el fracaso escolar, y las construcciones y significaciones que los alumnos realizan en su experiencia y recorrido escolar, se recuperaron los aportes de Perrenoud (2006; 1994) Dubet, M. y Martuccelli, D. (1998) y la perspectiva teórica de Bourdieu (1997; 1993).

En el análisis de la profesión docente, Alliaud (2007) desarrolla algunas ideas que tienen que ver con los orígenes de la profesión en la Argentina, con las funciones asignadas al docente y con el nacimiento y expansión de las escuelas normales. Ideas que nos interesa revisar a la hora de pensar la formación docente de los alumnos de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Desde esta mirada se reconoce como una de las funciones asignadas al docente la de difusor de cultura. Alliaud señala que esta tarea *“tenía menos que ver con la transmisión de conocimientos que con la difusión de ciertas normas, valores y principios que el ciudadano ideal debía portar”* (ALLIAUD, 2007: 85). En este planteo, la *“escuela civilizadora debía contrarrestar usos y costumbres y, a la vez; garantizar la apropiación de un nuevo patrimonio cultural”* (ALLIAUD, 2007: 86). Asociadas a esta idea aparecen definiciones “disciplinadoras” de la profesión docente; y una concepción

de la tarea de la escuela vinculada con el moldear ciudadanos normales y homogéneos, enderezando costumbres, conductas, actitudes y hábitos. De este modo la tarea docente se define “*no tanto por la transmisión de conocimientos, por enseñar en sentido estricto; sino más bien, y fundamentalmente, por socializar, educar, moralizar, disciplinar*” (ALLIAUD, 2007: 91).

Recuperando las huellas de la historia, la creación de las escuelas normales aparece como el medio más adecuado para la formación de estos maestros de manera planificada. Maestros portadores de normas, principios, pautas y maneras racionales que se inculcan desde esa formación planificada y que respondía y aún responde en muchos casos, a esas preocupaciones y priorizaciones.

Como sucedió en otros países, la constitución del estado nacional impulsó la creación y expansión de las escuelas normales, para la formación de maestros; y a lo largo del siglo pasado ese proceso fue intensificándose de la mano de la prolongación de la formación de docentes (más años de carrera) y del traspaso de esa formación al nivel terciario, en un intento por profesionalizar la tarea. Ello se expresó en un incremento en el número de la matrícula de carreras de formación docente, su diversificación social, cultural y etaria; sin tener un correlato en la retención de los estudiantes. De este modo, el fracaso escolar se hizo presente también en los espacios de formación de docentes; expresándose en la repitencia (recursantes)¹, el bajo rendimiento y el abandono temporario de la trayectoria escolar, y llevando en algunos casos a la deserción, que definimos como abandono definitivo.

Consideramos a la repitencia como un fenómeno de postergación en la trayectoria escolar del alumno motivado por la no aprobación de las instancias de promoción (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, 2003). La falta de logros en los aprendizajes para un determinado año escolar, es posiblemente un indicador de este fenómeno.

Por otra parte, consideramos también como indicadores de este fenómeno (repitencia) las interrupciones temporarias que los alumnos realizan de su escolarización, estos pueden estar motivados por diferentes causas: la falta de recursos económicos, razones laborales, de salud, de decepción de la carrera.

Recuperando el trabajo de P. Perrenoud (1994) respecto de la construcción del éxito/ fracaso escolar, podemos señalar que la identificación de una situación (repitencia, abandono temporario) u otra situación (deserción) en la trayectoria escolar de un alumno se encuentra asociado a las técnicas de evaluación y la construcción de escalas jerárquicas al interior de la escuela. Es la escuela, en sus valoraciones, la que

¹ La Escuela denomina así, a los alumnos que vuelven a cursar algún espacio curricular.

estratifica a los alumnos y diferencia entre los “exitosos” que aprueban o superan las exigencias e instancias de evaluación escolar, de quienes no logran cumplir con esas exigencias y parámetros, yendo a recuperatorios o repitiendo el curso.

Entender la enseñanza como facilitadora de prácticas inclusivas en la escuela, y en la formación docente, supone pensarla no sólo como un problema didáctico (de opciones metodológicas y de contenido) sino como un problema político, y de condiciones de escolarización; en el marco de lo cual las acciones de organización y gestión institucional tienen mucha incidencia.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El enfoque metodológico del estudio fue predominantemente cualitativo, con una primer etapa cuantitativa (relevamiento estadístico de las características del alumno).

Se conformó una muestra aleatoria de 18 alumnos para la realización de entrevistas en profundidad; distribuidos en tres subgrupos: 6 alumnos que habían dejado la carrera (desertores), 6 alumnos que estaban recursando espacios curriculares de 1º año y 6 alumnos que estaban cursando 2º año, teniendo aprobadas todas las asignaturas del 1º.

La recolección de información se realizó en diferentes etapas. En la 1º etapa, se relevaron datos de tipo descriptivo sobre el origen social, económico y escolar de los alumnos a partir de las fichas de inscripción que los mismos completan para ingresar a la carrera. Posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad con alumnos a los fines de indagar principalmente aspectos vinculados a los consumos y hábitos culturales y de estudio, las estrategias estudiantiles y las representaciones acerca de la carrera, la propuesta didáctica y de evaluación de los espacios curriculares, los modos de intervención de los docentes, la relación alumnos-docentes, las condiciones de escolarización y sus posibilidades de éxito o fracaso.

Ello fue analizado en función de categorías que se construyeron desde la articulación entre la información empírica y las conceptualizaciones del marco teórico de la investigación, construyendo categorías para caracterizar los aspectos que inciden en la retención o no de los alumnos en la carrera².

RESULTADOS ALCANZADOS

² En el desarrollo del proyecto se realizaron algunas modificaciones, alejándonos en parte de lo previsto y proyectado inicialmente por no contar con el apoyo de otros sectores de la institución; tal el caso de la inclusión de la perspectiva de los profesores, el diseño de un proyecto institucional y la creación del centro de estudiantes. Sobre este último, cabe aclarar que en el corriente año 2009 los mismos estudiantes han comenzado a llevar a cabo acciones (algunos son alumnos de la muestra que se conformó para este proyecto y otros, pertenecen a otras cohortes) motorizado a su vez por acciones similares que se están concretando en otros ISFD de la ciudad y entre los cuales hay comunicación.

Los estudiantes del Profesorado de 1º y 2º ciclo de la Escuela Normal³

En el año 2007, ciento noventa y dos personas eligieron comenzar a estudiar la carrera de Profesorado de 1º y 2º ciclo de EGB en la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (ENSAC). Al finalizar el 1º año de cursado el 67,13% de esos ingresantes habría decidido dejar o abandonar sus estudios, o había quedado libre debiendo recurrir al menos un espacio curricular.

Del total de los ingresantes en el año 2007; un 67,13% fracasa (ese porcentaje incluye abandono y repitencia, y surge de calcular la media de los porcentajes de la condición final de los alumnos). El porcentaje más alto de fracaso se da en Ciencias Naturales; siendo un espacio curricular que está a cargo del mismo docente. Los espacios curriculares que muestran los porcentajes más altos de fracaso son: en la división A Ciencias Naturales y Aprendizaje; en la división B Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y en la división C, Ciencias Naturales y Matemática.

¿Qué caracteriza a los alumnos ingresantes a la carrera? La población de alumnos ingresantes estuvo caracterizada por un mayor número de mujeres, el 93%, mientras que el 6,8% de los ingresantes eran varones. En cuanto a las edades, hemos identificado segmentos etarios. El primero de ellos comprende entre los 18 y 22 años (48%). El siguiente segmento comprende entre los 23 y 27 años (19%). Entre los 28 y 32 años, 15%. Entre los 33 y 37 años, 7% y entre los 38 y 42 años, el 3%. Podemos afirmar a partir de estos datos, que en mayoría se trata de estudiantes mujeres y jóvenes.

El recorrido escolar de los alumnos ingresantes al profesorado muestra que en su mayoría han concurrido a escuelas con una orientación en comercio, en menor proporción a instituciones con formación humanística, y un pequeño porcentaje adeuda algunas asignaturas del nivel medio. También un porcentaje mínimo estudia otras carreras.

Un rasgo indagado en las entrevistas realizadas tiene que ver con los consumos culturales de los estudiantes del primer año de la E.N.S.A.C. Los datos muestran similitudes con estudiantes de magisterio argentinos y docentes latinoamericanos, según dieron cuenta otros estudios (Davini; 1995; Tenti Fanfani, 2005). Estos alumnos eligen ver noticieros y algunos programas de TV. La mayoría sólo lee "La Voz del Interior"⁴ los fines de semana y pocos libros (a veces comprados; otras, prestados). En general, no van al cine, ni a teatros; no conocen museos ni

³ Se presentan en un Anexo, al final del trabajo los gráficos que caracterizan al alumnado y su rendimiento.

⁴ Es el diario de mayor difusión en la provincia de Córdoba.

muestras de arte. En relación con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación manifiestan saber usar la computadora; y en relación con Internet algunos usan el correo electrónico o buscadores de información. Creemos que esto daría cuenta de un acceso restringido y selectivo a ciertos bienes culturales, principalmente a aquellos de difusión más cotidiana y masiva, y dándose ello con poca frecuencia. En este sentido, resulta pertinente el planteo de Tenti Fanfani cuando señala que *“los maestros y profesores son trabajadores de la cultura (...) se espera que ellos contribuyan a la transmisión intergeneracional de la cultura (...). En este nuevo contexto es preciso preguntarse más que nunca cuál es la relación de los docentes con la cultura extraescolar”* (TENTI FANFANI, 2005). A la vez, y recuperando las huellas de la historia del magisterio argentino, creemos que esto da cuenta de otros de los puntos en tensión respecto de las expectativas de formación (en relación con un modelo de maestro) y las prácticas que los caracterizan hoy como grupo social.

Ser alumno de la ENSAC

Las escuelas son las encargadas de transmitir y distribuir conocimientos. Esta distribución se expresa en el curriculum prescripto o formal, entendido éste como el eje organizador de prácticas pedagógicas, recursos didácticos, materiales que darán forma y sentido a la tarea sustantiva de la enseñanza. Oficialmente se refleja en el plan de estudios y en los programas de las diferentes asignaturas.

Nos interesa poder cruzar y diferenciar este concepto con el de curriculum real, para superar la representación del curriculum formal y poder señalar otros aspectos que también generan aprendizajes en los alumnos. Perrenoud (2006) define al curriculum real, como el conjunto de experiencias, tareas, actividades que generan o suponen que generan aprendizajes. Es por esto que nos centraremos en describir las diferentes actividades que realizan los alumnos de la carrera de profesorado dentro de la organización escolar. Lo que aprenden los alumnos, las formas de relacionarse, comunicarse y organizarse nos dará una idea aproximada de la experiencia que viven y a través de la cual se forma un tipo de sujetos sociales (futuro docente) dentro de esta organización. Ya que son las situaciones cotidianas y constantes, las que favorecen la formación de esquemas de acciones estables y transferibles a otras situaciones similares.

La propuesta de formación esta organizada en tres años de acuerdo al plan es estudios, resolución 91/01. Los alumnos en el primer año deben cursar siete espacios curriculares diferentes, cuya carga horaria es, en la mayoría, de 4 horas cátedras semanales. En el segundo año los espacios curriculares son también siete, y ocho en el tercero.

La escuela implementa para el cursado de la carrera dos turnos, uno por la mañana de siete cuarenta y cinco a doce cincuenta y otro por la tarde, de dieciocho y treinta a veintidós y cincuenta. En esta franja horaria se inserta la grilla de los tiempos destinados al encuentro para el desarrollo de las clases. En el horario de la mañana funciona una división (A), mientras que en el horario vespertino funcionan otras dos (B-C). La escuela fija como criterios para poder acceder a cursar la carrera en el turno de la mañana, el trabajar, el tener hijos y vivir fuera del ejido municipal.

Ser alumno de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbo, es ingresar a una institución, en la que encontramos “muchos alumnos” juntos en un espacio-aula reducido y un tiempo-horario fijado para realizar diferentes tareas que permitan alcanzar la finalización de los estudios. Es llevar a cabo una serie de actividades y evaluaciones organizadas desde ese plan, como orden general de curso y asignaturas que han de desarrollarse en la formación docente.

Los distintos alumnos entrevistados manifiestan conocer “**algo**” de ese plan de estudios y la propuesta académica de la carrera:

.....“Conozco las materias, el plan no” “las materias si, pero no se la cantidad”.....

Al interrogarlos respecto de como accedieron a esta información, la respuesta fue variable:

“Los profes nos explicaban” “cuando hicimos el cursillo [CUI], nos explicaron, pero no sabía de qué se trataba...”

El primer espacio de formación es el Curso Único de Ingreso (CUI), el cual incluye una introducción a las problemáticas pedagógicas y el desarrollo de algunos conceptos de Lengua y Matemática. Uno de los propósitos de este ciclo es que el alumno conozca la institución, sus autoridades, el reglamento que rige su condición de alumno, los procedimientos administrativos, los responsables de llevarlos a cabo y el plan de estudios de la carrera que cursa. Algunas de las cuestiones previstas en el CUI se retoman después, al iniciar el cursado regular de cada uno de los espacios curriculares (en el espacio curricular de Lengua, lo desarrollado en el CUI, es parte integrante del programa de la asignatura).

Posteriormente, comienza el cursado de los espacios curriculares del 1º año. Las distintas actividades que se desarrollan dependen de la propuesta de cada uno de ellos, estando en algunos casos consensuadas por los docentes y en otro difiriendo de un docente a otro (por más que se trate del mismo espacio curricular del plan). Como en otras organizaciones escolares en general las actividades remiten a escuchar la explicación del docente, escribir, leer, copiar, realizar ejercicios, hacer esquemas,

buscar información, permanecer sentados. Estas actividades pueden realizarse de forma individual u organizarse en grupos; y remiten a un trabajo, el trabajo escolar (Perreonud; 2006). Podríamos definir al trabajo escolar, como la actividad realizada en la escuela por profesores y alumnos, actividad que es nuclear para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las entrevistas realizadas, los alumnos afirmaron:

... “en algunas materias la profesora habla mucho y vos te limitas a escribir...”. “En Sociedad siempre era práctico, una vez era dibujar, otra vez a libro abierto y cuando llegó el parcial era todo el libro de punta a punta”. “En Práctica, la profesora nos dictaba, en todas las clases, para hacer un trabajo y después vino la evaluación. No se hablaba mucho con ella, era más dictado.” “Se hacía un repaso de lo que habíamos visto la clase anterior, se partía desde ese punto, se daban determinados contenidos en algunas materias, se hacían algunas actividades referidas a eso, después se daban tareas,... mayormente de lectura para la clase que viene con algo para preguntar o algún concepto bien reforzado”. “En algunas materias ayudan (las actividades realizadas en clase) por ejemplo, Aprendizaje; en otras no ayudan como las de Ciencias Naturales.” “En Naturales era escuchar a la profe que presentaba los temas, los presentaba con el título, explicaba un par de cositas y pasaba a otro tema”.

Estas afirmaciones aluden a propuestas de trabajo que se inscribirían en lo que Perreonud (2006) identifica como **rutinas cotidianas**; y serían parte del aprendizaje que los alumnos hacen en las escuelas, en el marco de lo que el mismo autor denomina oficio de alumno y que analizaremos más adelante. Nos resulta llamativo en estas y otras afirmaciones similares de los estudiantes la recurrencia de actividades donde prevalece como palabra legitimada la voz del docente o del libro de texto, el trabajo centrado en la lectura y apropiación de conceptos, y en otros casos la fragmentación de las actividades y contenidos con nexos poco claros, sostenidos y explícitos para los alumnos. Y desde allí abrimos el interrogante respecto del modo en que estas condiciones de transmisión podrían estar afectando las posibilidades de apropiación conceptual, comprensión y éxito escolar.

Respecto de la información académica, es frecuente que cada espacio curricular de primer año proporcione información acerca del programa, de las actividades que los alumnos realizarán y que explique las condiciones de cursado posibles, detallando en particular; cuáles serán las instancias evaluativas (que se enmarcan en lo que el reglamento establece). Desde lo establecido en el reglamento, la condición de alumno regular se obtiene de aprobar los trabajos prácticos (cuatro) y

los dos exámenes parciales; además de haber asistido al 80 % de las clases. Por su parte, la promoción se obtiene de luego de haber aprobado todos los trabajos prácticos y los dos parciales, con calificación igual o mayor a siete; además de haber asistido al 80% de las clases desarrolladas. Finalmente, la condición de alumno libre se define por haber perdido su condición de alumno regular (al no haber cumplido con las exigencias del cursado ya mencionadas).

Al analizar las entrevistas realizadas, surge como recurrencia, el desconocimiento de cuestiones reglamentarias por parte de los estudiantes, las dificultades para acceder a información de importancia para alumnos y para realizar trámites administrativos internos que de algún modo afectan el cursado regular de los estudios.

“La información no llega con claridad...está en los transparentes pegados...hay veces que la información no llega con tiempo”.

“Entrevistadora: ¿Conocés el reglamento? Estudiante: No, el reglamento no. Lo busqué en fotocopiadora porque quería saber cómo eran las correlativas y no lo encontré en ningún lado. Los celadores me mandaron a fotocopiadora y fotocopiadora de vuelta a ellos y nadie tenía el reglamento y no lo conseguí...La verdad es que es como medio desorganizado el Carbó. No nos enteramos de las faltas prolongadas, no nos avisan, entonces vamos. Cuando necesito algo voy a preceptoría... yo no conozco a los celadores... Por eso buscaba el reglamento; como veía que me iba quedando libre en dos materias yo quería saber qué no podía cursar y no lo puede conseguir; es más, no sé las materias que voy a tener en tercer año, no tengo ni idea. Es así, pero cruel.”

“Teníamos que ir y preguntar, era muy raro que ellos vinieran y nos informaran; o directamente se corría la voz entre los alumnos”.

“Acá es difícil conseguir información, porque hay personas que te dicen una cosa, otras otra; es difícil muchas veces manejarse acá dentro acá adentro con respecto a la información.”

“Nos íbamos enterando de a momento... muy de a momento...nadie nos explicaba, nadie pasaba por el curso”

Esta apreciación de los alumnos respecto de la circulación de la información y el acceso a ella, parece ser un rasgo que caracteriza el modo en que la propuesta formativa se organiza y frente a lo cual los estudiantes construyen diversas estrategias que resultan significativas para avanzar en el cursado.

Las condiciones de escolarización en la formación docente

Estas tareas que los alumnos realizan para formarse como docentes se enmarcan en ciertas condiciones de escolarización, entendidas éstas como los factores y recursos, así como sus relaciones mutuas, articulados en el dispositivo escolar y que configuran desde lo organizativo y simbólico la propuesta de formación docente. Si bien focalizamos la mirada en tales condiciones respecto de la carrera de profesorado; consideramos que parte de esas condiciones remite al mismo dispositivo escolar (propios de la escuela como organización moderna).

El dispositivo escolar, en tanto conjunto de elementos y sus relaciones que en su funcionamiento tiene ciertos efectos de poder, posee una configuración fácilmente reconocible (TERIGI Y DUSSEL, 2006)⁵ en relación con la organización del tiempo, del espacio, del agrupamiento de alumnos, la gradualidad y secuenciación de la enseñanza, la diferenciación de roles (docente –alumno) y las relaciones entre ellos, la sistematización del contenido, los modos de aprendizaje y las formas de validación (evaluación).

Respecto de las condiciones materiales, el tiempo y el espacio son dos que resultan de gran significación en relación con las posibilidades de éxito escolar, según expresan los alumnos; y que estarían vinculados con la gestión y administración de recursos para enseñar y aprender desde la organización escolar.

El tiempo escolar se diferencia de otros tiempos, tanto en relación con la organización de ese tiempo como respecto de los ritmos (intensidad de la tarea en relación con el tiempo) en los que se desarrolla la actividad. Por una parte, existe un calendario anual formalmente estructurado y explicitado que diferencia semanas de clases, exámenes parciales y finales, recesos; aunque en el transcurso de la tarea suele haber modificaciones totales y verticales del cronograma (postergaciones de inicio de tareas). Además, la semana está organizada en un horario estable, y se prioriza la concentración de las horas cátedra totales de un espacio curricular en un mismo día. Ambas cuestiones, se traducen en ritmos de trabajo.

Si entendemos que se *aprende “una relación con el tiempo a través de los horarios y de la fragmentación del tiempo escolar, la experiencia de los plazos, las esperas, los rendimientos, los ritmos impuestos por otros, la anticipación, la regularidad”* (PERRENOUD, 2006: 61) nos preguntamos de qué manera este aprendizaje podría incidir en los aprendizajes del curriculum formal, de aquellos

⁵ Tomamos aquí la caracterización que realizan Terigi y Dussel en Terigi (2006) en *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI editores. Bs. As., recuperando aportes de autores como Trilla (1985), Diker (2005), Baquero y Terigi (1996) y Pineau (2001).

saberes que en las instancias de evaluación serán valorados. Al respecto, los alumnos señalan recurrentemente:

*“...dificultades de tiempo (para estudiar)”... “las fechas no se negocian ...”
“me parece que a lo mejor el tiempo habría que negociarlo porque por ahí
había chicos que no llegaban...” “... hay mucho contenido para el tiempo
que tiene un estudiante...”*

En cuanto al espacio escolar, podemos decir que es el “locus” donde el alumno desarrolla la mayor parte de su actividad. Abarca tanto la organización de los elementos que delimitan el espacio físico (ubicación y edificio) como los que conforman su interior (equipamiento y material didáctico). ¿Cómo se vivencia ese espacio? ¿cómo se construye la experiencia de formación en él?

El espacio – aula destinada a los primeros años, tienen una capacidad aproximada para unas cincuenta personas. La demanda de inscripción supera ampliamente este número, por lo que es percibido por los alumnos como:

“...al principio un descontrol, por que éramos muchos, después se acomoda” “el aula no era adecuada, muchos alumnos y no había lugar para moverse” “...el aula quedaba chica y teníamos problemas con los bancos...” “...faltan bancos, están rotos (...) sucio, hay poco espacio (...) me sentía incómoda...”

También podríamos reconocer en las entrevistas de los alumnos cierto atravesamiento de estas condiciones espaciales en las posibilidades de aprender. Respecto de este impacto del espacio escolar en los alumnos y en la tarea pedagógica, Doménech y Viñas (1997) expresan: *“La interrelación de elementos espaciales, estructura, equipamiento y materiales, y su uso, configuran el clima escolar. Conseguir un ambiente o clima escolar que favorezca que los estudiantes acudan a la escuela o al instituto y encuentren un conjunto de espacios que inviten al trabajo, al estudio, es uno de los objetivos que todo centro debe plantearse [...] debemos preguntarnos, si propiciamos que el alumnado se apropie del espacio en el que desarrolla sus actividades. Si no lo hace suyo, difícilmente podrá desarrollar una actitud participativa en su propio itinerario educativo [...]”* (DOMÉNECH Y VIÑAS, 1997).

Respecto de las condiciones simbólicas, podemos reconocer que las mismas se vinculan fuertemente con los ya aludidos rasgos del normalismo en la formación docente; expresándose en imágenes que hablan del prestigio de la escuela, de cierta imagen de docente que se busca formar y de los niveles de exigencia.

En algunas entrevistas los estudiantes señalan la presencia de ciertos rasgos que dan cuenta de la orientación de la propuesta hacia el disciplinamiento, hacia la formación de un maestro portador de pautas y modos acordes con la manera de enseñar:

.... “en la clase de ella no vuela una mosca” “Hay espacios más cerrados, en primer año sobre todo en, práctica. En práctica docente, me parecía que la profesora, bueno, había cosas que no se negociaban y era como ella decía. mas que nada en cuanto a las fechas, era en la fecha que ella decía y no se movía.....en cuanto a conocimiento, bueno noto que en Práctica no es mucho contenido el que se ve”..... “Depende de la asignatura, en algunas era sentarnos, escuchar y tomar apuntes. Tomar apuntes, apuntes...”

Desde el discurso de algunos entrevistados, estas condiciones institucionales, ligadas a las huellas del normalismo y la tendencia disciplinadora estarían incidiendo en los procesos de escolarización y en las posibilidades de avanzar con éxito en la carrera.

“... las exigencias de cursado eran poco claras y uniformes...”, “el clima del aula era tenso (se refiere a algunos espacios curriculares específicamente)”

Asociado a ello, y como rasgo del dispositivo escolar se ubicaría al estudiante (docente en formación) en lugar de alumno- infante según perciben algunos entrevistados:

“...nos trataban como si fuéramos chicos, como si ayer hubiera salido del secundario” “Te hacían sentir que estabas en el secundario”

Recuperando la historia de la formación docente, y su institucionalización, parecería que la terciarización de la formación de maestros llevó a que las construcciones propias de la escuela primaria y secundaria (en relación con un modelo de aprender y de ser alumno) entraran en tensión con un modelo de estudiante más asociado al nivel superior, que promueve en algunos casos recorridos más flexibles, menos definidos de mono unilateral y homogeneizantes. Y tal vez esa tensión es vivenciada de manera conflictiva por algunos estudiantes que no logran sortear con éxito las demandas de la carrera.

La experiencia escolar en la formación docente: hacia la construcción del oficio de alumno

Sabemos que la “formación” implica un proceso de largo alcance, esta noción nos lleva a identificar como importante el momento de la formación inicial. Formación que se produce en lo que generalmente llamamos escuela, concebida tradicionalmente como una institución que transformaba los valores en normas y las normas en personalidades. La educación recibida debía asegurar simultáneamente la integración de la sociedad y la promoción de los individuos. Desde hace algún tiempo esta representación, ya no permite describir el funcionamiento real de lo que pasa en la escuela.

Para comenzar a comprender el proceso de socialización de los alumnos del profesorado en 1º y 2º ciclo de E.G.B., es necesario definir qué entendemos por experiencia. Dice el diccionario Larousse, que experiencia es el conocimiento adquirido por una práctica. La experiencia de los alumnos sería aquella que acumulan los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar. El diccionario de las Ciencias de la Educación nos dice que la experiencia alude tanto a la acción y al efecto de experimentar como a la acumulación de conocimientos y destrezas que se adquieren en torno a determinados aspectos, mediante la actuación sobre los mismos. Los efectos que produce no se limitan exclusivamente a la acumulación de instrucción, sino que también facilita el desarrollo de hábitos y técnicas específicas de actuar en un área determinada.

En este segundo significado de experiencia, el acento está puesto en la apropiación de contenidos y hábitos operativos (psicomotores) mentales, morales y sociales. La experiencia escolar no solo se forma en el aprendizaje de roles, sino en la capacidad de manejar sus experiencias escolares sucesivas, es decir, de la combinación de diferentes lógicas que los actores deben articular: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre las tareas escolares, y el manejo subjetivo de los conocimientos y culturas que portan.

Este proceso de socialización no se realiza solamente en la relación docente-alumno, involucra una multiplicidad de relaciones y esferas de acción. Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, roles, métodos de trabajo, es necesario entender la forma en que los alumnos (futuros docentes) construyen su experiencia, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen a ellos mismos.

Para Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) la experiencia escolar es la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia tiene una doble naturaleza: es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. Teniendo en cuenta esta concepción,

formación y socialización de los sujetos, son entendidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia, de formación docente en nuestro caso.

Entonces ser alumno sería comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también, socializarse a través de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia. Toda experiencia escolar está definida por esta lógica de integración y de aprendizaje. Todos los alumnos hacen funcionar, con mayor o menor éxito las distintas aptitudes, las estrategias, los cálculos, las rutinas del oficio de alumno. En relación al oficio de alumno, hacemos referencia no a las calificaciones, sino a las disciplinas que permiten abordar una tarea productiva en el seno de una organización, con todo lo que supone, respetos por las normas, retrasos, las técnicas a utilizar, autoridades a las que consultar.

Perrenoud (2006), define este oficio como un tipo de trabajo determinado reconocido o tolerado por la sociedad y del cual obtiene sus medios de subsistencia. Aquí, hacemos referencia al trabajo escolar, que no es como los demás porque carece de utilidad inmediata, su principal razón consiste en favorecer los aprendizajes. El modo de ser alumno está definido por sus esperanzas en la carrera, de promoción o de inserción laboral, asociadas a sus disposiciones y se va re-construyendo⁶. Esta experiencia puede ser también definida por el trabajo que realizan los sujetos sobre sí mismos, combinando diversas lógicas y racionalidades. Los alumnos aprenden rápidamente a medir las inversiones de tiempos y esfuerzos, en razón del peso de las diferentes asignaturas, las manías de los profesores, los recursos a emplear. En el Nivel Superior la construcción de este oficio tiene algunas características particulares:

Este oficio no es libre, dadas las características de la Institución, de cursado y organización; donde los criterios y reglas de funcionamiento y desempeño del oficio, están definidas previamente y el alumno tiene pocas posibilidades de negociación. El alumno que ingresa, ha realizado un recorrido previo por “otros” niveles del sistema escolar, es decir, que nuestros alumnos han acumulado una experiencia escolar en el transcurso de una trayectoria determinada, que se actualiza y resignifica asociada principalmente a las prácticas estudiantiles de la escuela media. Otra característica no menos importante es la de evaluación, centrada no solo en los saberes académicos, también en la cultura y en sus características de personalidad; siendo el profesor el único que tiene el poder de evaluar. Los rasgos y criterios que caracterizan a la evaluación están fuertemente atravesados por las valoraciones y expectativas que

⁶ Hacemos referencia a la posibilidad de resignificar sus esquemas previos, puestos en un escenario diferente.

sobre la tarea docente y el rol del maestro se han construido desde la tradición normalista.

Retomando la descripción de las tareas que realiza un alumno y que reconstruimos en páginas anteriores, en el marco del curriculum real, podemos señalar siguiendo a Perrenoud que en relación con esas rutinas:

“...1. se aprende a ‘vivir en una multitud’ [...] 2. se aprende paralelamente a matar el tiempo, a esperar, a acostumbrarse al tedio y a la pasividad de la vida en clase [...] 3. se aprende a exponerse a la evaluación del otro [...] Se aprende por tanto a ser evaluado de la manera que sirva mejor a los intereses de la escuela y proteja mejor la tranquilidad; 4. se aprende también, a través de la evaluación o de otras formas de reforzamiento, a satisfacer las expectativas del maestro y de los camaradas, para obtener su estima, sus felicitaciones u otra forma de recompensa; 5. se aprende a vivir en una sociedad jerarquizada y estratificada [...] 6. se aprende, junto con otros alumnos, a controlar, o al menos a influir en el ritmo del trabajo escolar y en la progresión dentro del programa mediante diversas estrategias de dispersión [...] 7. se aprende en fin a funcionar dentro de un grupo restringido, a compartir y a utilizar los valores y los códigos de la comunicación” (PERRENOUD, 2006: 60-61)

Un espacio de trabajo escolar donde se construyen estrategias y se aprende este oficio es precisamente la evaluación. Al respecto, en las entrevistas de los alumnos aparecen referencias a la existencia de

“...criterios poco claros ...”, “...poca claridad en las consignas...” “al momento de evaluar, era cualquier cosas”, “... en algunas materias, no te podías equivocar...”

Expresiones que darían cuenta de cierto ejercicio unilateral del poder en relación con la evaluación y con devolución:

“En su momento le planteé a la profesora que no me quedaban cosas claras y después detecté que me había agarrado como idea, me tenía de punto”;

no facilitando en estos casos procesos de construcción activa y de autonomía en el aprendizaje. A su vez, la posibilidad de sortear con éxito estas demandas y atravesamientos de la evaluación implicaría por parte del alumno la necesidad de construir algunas estrategias para trabajar con el conocimiento, así como manejarse en un ambiente donde los tiempos y ritmos se sienten como obstaculizadores y donde no resulta sencillo acceder a la información necesaria.

CONCLUSIONES

Aportes a la toma de decisiones

Este trabajo de investigación ha permitido conocer las características de los alumnos que deciden estudiar la carrera de magisterio en la ciudad de Córdoba, en una Escuela Normal con una importante tradición y reconocimiento social. Al interior de la institución ha permitido reconocer algunos de los obstáculos en la prosecución de los estudios como también reconocer al alumno ingresante con sus potencialidades y debilidades, es decir, no es el alumno de años anteriores con el que se continuaba trabajando en la homogeneidad con las mismas estrategias metodológicas. Hoy sabemos que es necesario diversificar la propuesta metodológica y pensar en ofrecer “otros” accesos (agrupamientos, tecnología, grupos de consulta) para que el alumno pueda acceder a continuar sus estudios.

Aportes a los temas de la región

Como hemos señalado en páginas anteriores, los cambios que se están dando en la configuración del magisterio argentino y latinoamericano, así como la expansión de la problemática de la deserción y la repitencia en estos espacios de formación docente inicial (y que no son exclusivos de la escolaridad obligatoria, ni de la educación superior universitaria); justifican estudios de este tipo, a la vez que demandan la diversificación de los mismos para comprender los contextos locales e institucionales, complejizando la mirada acerca de la formación docente y los docentes en formación.

Por otra parte, producir conocimientos referidos a las características que esta problemática adquiere un importancia relevante dada las pocas investigaciones sobre formación docente que hay en nuestro país, si bien reconocemos la relevancia que los trabajos de Alliaud, Davini y Tenti Fanfani adquieren en los últimos años.

Finalmente nos interesa destacar la relevancia que adquieren los estudios cualitativos orientados a comprender los procesos de formación docente en relación con el éxito y fracaso escolar, teniendo en cuenta las connotaciones sociales, psicológicas y económicas que la deserción y repitencia tienen para los alumnos, el sistema educativo y la sociedad. Investigaciones desde esta línea significan un aporte importante para pensar estrategias de intervención asertivas y superadoras de problemas existentes a la vez que permite dar impulso a la tarea de producción de conocimientos a través de la investigación en los Institutos de Formación Docente en la región.

Bibliografía:

- ALLIAUD, A. *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Editorial Granica. Buenos Aires. 2007.
- ALLIAUD, A. : *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Mimeografiado. U.B.A. 2006.
- BERTELY BUSQUETS, M.: *Conociendo nuestras escuelas*. Editorial Paidós. México. 2000
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores. Madrid. 1997
- BORDIEU, P. *La miseria del mundo*. Ed. Fondo de Cultura. México. 1993
- ----- *El sentido práctico*. Ed. Taurus Humanidades. Madrid. 1991.
- DAVINI, M. C., BIBER, G. Y OTROS: "Más sombras que luces en la formación de maestros. Caso Córdoba" en *Revista Zona Educativa*, año 2; nº 11. 1997. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- DAVINI, C. Y ALLIAUD, A.: *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Ed. Miño y Dávila. Argentina. 1995.
- DOMÉNECH, J. Y VIÑAS, J: *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Graó. Barcelona. 1997.
- DUBET, M. Y MARTUCCELLI, D.: *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. España. 1998
- PERRENOUD, P.: *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular. España. 2006.
- ----- *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid. 1994
- ROCKWELL, ELSIE *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982- 1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México D.F. 1987.
- TENTI FANFANI, E.: *La condición docente*. IIPE UNESCO – Siglo XXI .Editores. Argentina. 2005.
- TERIGI, F.: *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI editores. Bs. As. 2006.

ANEXO

Cuadros de Porcentajes del Rendimiento Escolar

Primer año A

Espacio curricular	Aprobados %			No aprobados %
	Prom. %	Reg. %	Total %	
Soc. y Sist. Educativo	9	12	21	79
Aprendizaje	9	5	14	86
Práctica Docente I	19	39	58	42
Lengua y su Enseñanza	17	14	31	69
Matemática y su Enseñanza	10	19	29	71
Cs. Sociales y su Enseñanza	20	9	29	71
Cs. Naturales y su Enseñanza	16	2	18	82

Primer año B

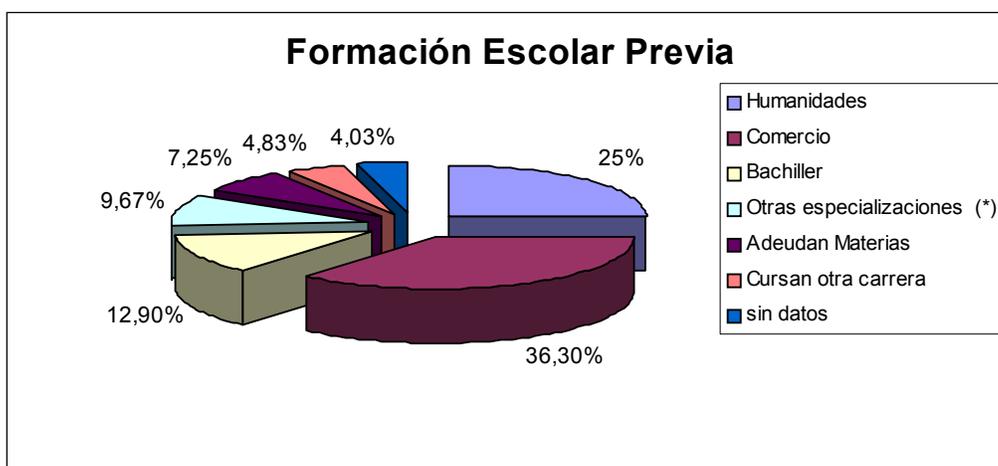
Espacio curricular	Aprobados			No aprobados %
	Prom. %	Reg. %	Total %	
Soc. y Sist. Educativo	8	18	26	74
Aprendizaje	12	19	31	69
Práctica Docente I	22	36	58	42
Lengua y su Enseñanza	13	16	29	71
Matemática y su	17	7	24	76

Enseñanza				
Cs. Sociales y su Enseñanza	13	0	13	87
Cs. Naturales y su Enseñanza	15	4	19	81

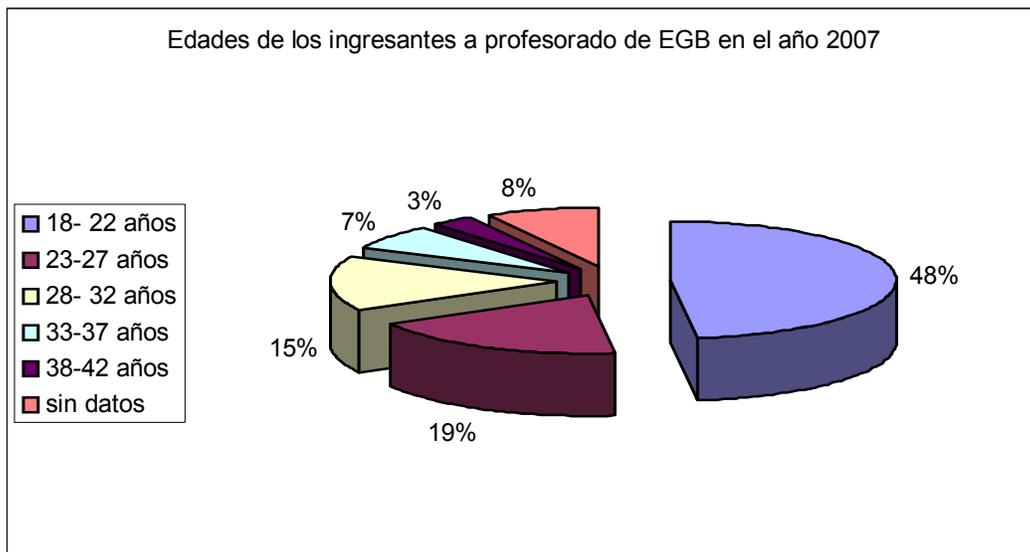
Primer año C

Espacio curricular	Aprobados			No aprobados %
	Prom. %	Reg. %	Total %	
Soc. y Sist. Educativo	12	28	40	60
Aprendizaje	17	7	24	76
Práctica Docente I	21	41	62	38
Lengua y su Enseñanza	20	7	27	73
Matemática y su Enseñanza	9	0	9	81
Cs. Sociales y su Enseñanza	17	10	27	73
Cs. Naturales y su Enseñanza	13	7	20	80

Trayectoria Escolar de los ingresantes 2007



Edades de los Ingresantes 2007



Sexo

