

Soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente. El caso del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (CABA). Artículo de Vanesa Romualdo, Romina Ponce, Hernán Zelaya, Yésica Pérez y Sofía Rodríguez. Praxis educativa, Vol. 29, N° 2 mayo - agosto 2025. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-21 . <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290221>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



ARTÍCULOS

Soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente. El caso del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (CABA)

Supports and challenges in the trajectories of teacher training. The case of the Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (CABA).

Apoios e desafios nas trajetórias de formação docente. O caso do Instituto Superior de Professores "Dr. Joaquín V. González" (CABA).

Vanesa Romualdo

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, e ISP "Dr. Joaquín V. González", Argentina
vanesa.romualdo@gmail.com
ORCID [0000-0003-4950-3285](https://orcid.org/0000-0003-4950-3285)

Romina Ponce

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, e ISP "Dr. Joaquín V. González", Argentina
romina.ponce@bue.edu.ar
ORCID 0009-0005-3704-9144

Hernán Zelaya

ISP "Dr. Joaquín V. González", Argentina
hernan.zelaya@bue.edu.ar
ORCID 0009-0004-4837-8763

Yésica Pérez

ISP "Dr. Joaquín V. González", Argentina

yesicadperez@gmail.com

ORCID 0009-0004-9868-0629

Sofía Rodríguez

ISP "Dr. Joaquín V. González", Argentina

sofiaj.rodriguez@bue.edu.ar

ORCID 0009-0007-2018-044X

Recibido: 2024-07-12 | **Revisado:** 2024-11-14 | **Aceptado:** 2025-01-12

Resumen

Este artículo analiza los soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (CABA). Se realizó un diagnóstico institucional en 2023 mediante una metodología de tipo cualitativo que incluyó tanto entrevistas a actores institucionales claves tales como miembros del equipo directivo, docentes y miembros del centro de estudiantes, así como la realización de una encuesta a estudiantes. Los objetivos fueron describir la gran variedad de soportes institucionales para la inclusión existente y analizar los apoyos y obstáculos a las trayectorias que identificaban las y los estudiantes. Entre los resultados encontramos que las condiciones materiales en las que se cursan las carreras docentes en Buenos Aires son un gran obstáculo pero que la institución ya está poniendo en marcha múltiples soportes para sortearlo, si bien buena parte del estudiantado no sabe de ellos o no los utiliza.

Palabras clave: formación docente inicial, trayectorias educativas, inclusión, nivel superior, institutos superiores de formación docente

Abstract

This article analyses the supports and challenges in teacher training trajectories at the Higher Teacher Training Institute "Dr. Joaquín V. González" (Buenos Aires City). An institutional diagnosis was carried out in 2023 using a qualitative methodology that included interviews with key institutional actors such as members of the management team, professors and members of the student centre, as well as a student survey. The aims were to describe the wide variety of institutional supports for inclusion and to analyse the supports and barriers identified by students. Among the results we found that the material conditions in which the students are going through their course of studies in Buenos Aires are a major obstacle, but that the institution already provides several supports to overcome it, although many of the students are not aware of them or do not use them.

Keywords: initial teacher training, educational trajectories, inclusion, higher level, higher teacher training institutes.

Resumo

Este artigo analisa os apoios e desafios nas trajetórias de formação de professores no Instituto Superior de Professores "Dr. Joaquín V. González" (Cidade de Buenos Aires). Em 2023 foi realizado um diagnóstico institucional utilizando uma metodologia qualitativa que incluiu entrevistas com os principais atores institucionais, como membros da equipe de gestão, professores e membros do centro estudantil, além da realização de uma pesquisa com os alunos. Os objetivos foram descrever a grande variedade de apoios institucionais existentes para a inclusão e analisar os apoios e obstáculos às trajetórias identificados pelos estudantes. Entre os resultados constatamos que as condições materiais em que se desenvolve a carreira docente em Buenos Aires são um grande obstáculo, mas que a instituição já está implementando múltiplos apoios para superá-lo, embora boa parte do corpo discente não os conheça ou não os utilize.

Palavras-chave: formação inicial de professores, trajetórias educacionais, inclusão - nível superior - institutos superiores de formação de professores

Introducción

A comienzos del siglo XXI en Argentina, dada la masificación del nivel secundario y la expansión del nivel superior (Ezcurra, 2011), el sistema de formación docente atraviesa un proceso de diversificación institucional creciente ante la aparición de nuevas instituciones que asumen la formación docente inicial (Birgin, 2014, 2020). Asimismo, se diversifican los perfiles de quienes se forman hoy para ser docentes y aparecen nuevos sujetos que eligen la docencia (Birgin y Pineau, 2007; Charovsky, 2013; Kessler, 2014). En ese contexto, numerosos discursos asocian a las y los jóvenes que aspiran a la docencia con una noción de déficit que las y los define desde sus falencias (culturales, sociales, económicas y pedagógicas), ligadas a su origen social (Birgin, 2014). Con frecuencia, aparecen, en los medios masivos de comunicación e incluso en los discursos de funcionarias y funcionarios políticos, afirmaciones acerca de las y los futuros docentes como pertenecientes a sectores sociales cada vez más bajos y de mala formación básica previa. Tal fue el caso de la ex ministra de Educación porteña Soledad Acuña, que, en 2020, afirmó públicamente que “la mayoría elige la carrera docente luego de haber fracasado en otras”¹. Sin embargo, hay investigaciones que muestran que es un rasgo de esta época el hecho de que las trayectorias educativas en la educación superior no sean lineales ni continuas, sobre todo con la expansión del nivel durante los últimos años (Birgin *et al.*, 2019; Iglesias, 2018), y eso no tiene que ver necesariamente con el “fracaso”.

En los últimos años en nuestro país, dada la responsabilidad del Estado de garantizar y democratizar el acceso a la educación superior (Alliaud, 2017) y entendiendo que las trayectorias reales (Terigi, 2009) de formación docente pueden suponer recorridos que se alejan de los planteados formalmente, en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), se diseñaron dispositivos institucionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles para mejorar su ingreso, permanencia y egreso (Birgin *et al.*, 2019). La demanda por parte de las y los estudiantes de este tipo de dispositivos emergió con mucha intensidad particularmente a partir de la pandemia, la cual trajo aparejados diferentes obstáculos para sostener la cursada (Dente, 2021).

En este artículo, nos proponemos analizar los soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente a partir del caso específico del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” de CABA, donde los miembros del equipo de investigación somos docentes, graduados o estudiantes. “El Joaquín”, como suelen llamarlo los miembros de la comunidad educativa, no es cualquier ISFD, es una institución de nivel superior que se especializa en la formación de profesoras y profesores para la enseñanza de nivel secundario y superior desde 1904. Además, encontramos estudios que señalan que las y los estudiantes de este centenario instituto lo eligen mayoritariamente por su nivel académico (Birgin *et al.*, 2019). En la actualidad, cuenta con dieciocho carreras de formación inicial, seis carreras de postítulo y más de cuatro mil estudiantes, siendo el único ISFD de nuestro país con estas características.

¹ La frase citada fue extraída del titular de una nota del diario Perfil (Soledad Acuña: “La mayoría elige la carrera docente luego de haber fracasado en otras”, 16 de noviembre de 2020).

Nos preguntamos cuáles son las condiciones requeridas para garantizar una efectiva inclusión educativa en la formación docente inicial que ofrece el Joaquín y buscamos dar respuesta a esta pregunta recuperando las voces de las y los protagonistas del proceso de formación docente, dando especial relevancia a quienes consideramos principales: las y los estudiantes que se están formando para ser docentes. La investigación fue llevada a cabo, durante 2023, mediante una metodología de tipo cualitativo que incluyó tanto entrevistas a actores institucionales clave, tales como miembros del equipo directivo, docentes y miembros del centro de estudiantes, así como la realización de una encuesta a estudiantes. Esperamos que la sistematización y análisis de los datos producto de esta indagación, aunque exploratoria, constituya un aporte valioso para la toma de decisiones tanto de la comunidad educativa de nuestra institución como para las de otros ISFD.

Algunos conceptos para analizar las trayectorias de formación docente

En las últimas décadas, el imperativo de inclusión que surgió con la obligatoriedad del nivel secundario, mediante la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 en Argentina, puso al descubierto el desafío de la inclusión en el nivel superior de formación docente (Pineau y Birgin, 2015). Hablar de inclusión en el ámbito educativo supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, sin importar sus características individuales, e implica que se generen las condiciones para que eso suceda (Chiroleu, 2009). Pero hablar de inclusión en el nivel superior adquiere una complejidad particular porque dicho concepto debiera convivir con las nociones de mérito y excelencia propias del nivel y muy asociadas, en la actualidad, con lógicas excluyentes (Chiroleu, 2009).

En este trabajo, para el análisis de la inclusión en la formación docente inicial, tomamos principalmente el concepto de trayectoria, que supone reconocer el papel relevante de los sujetos y del pasado en su desarrollo biográfico, a través de sus experiencias anteriores (Bourdieu, 2007). Desde el campo pedagógico, se suele definir a las trayectorias de las y los estudiantes como “el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las instituciones educativas, en contextos específicos, frente a situaciones particulares” (Vezub, 2011, p. 165). Tal como sostiene Iglesias (2018), podemos pensar a las trayectorias como compuestas tanto por un contexto de oportunidades socialmente estructurado, así como por las preferencias, elecciones, motivaciones, expectativas y opciones definidas por los sujetos. Las trayectorias de formación docente inicial en la actualidad son variadas y frecuentemente se ven interrumpidas por cambios en la elección profesional o atravesadas por la necesidad económica de estudiar y trabajar (Iglesias, 2018).

Por otra parte, la presente investigación toma la categoría de experiencia (Larrosa, 2003), cuya centralidad radica en que:

Lo que la experiencia tiene de experiencia (...) es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional,

sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (p. 3)

Las experiencias son claves para analizar los modos en que las y los estudiantes asumen, viven y piensan su formación como docentes y los desafíos que deben afrontar en sus trayectorias educativas en el nivel superior, en simultáneo a las demandas propias de la vida adulta. Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998), consideramos que hay que mirar las experiencias según el lugar que ocupan los sujetos en la escala social, mediadas por el proceso de transformación que implican la socialización y la formación en la institución educativa por la que se transita. Las experiencias cambian con el tiempo porque los sujetos ocupan distintos lugares y despliegan distintos recursos estratégicos en función de sus objetivos y de su posición (Dubet y Martuccelli, 1998).

Tanto el concepto de trayectoria como el de estrategia nos permiten darles un lugar relevante a los sujetos y al trabajo que hacen sobre sí mismos, siempre acompañados por otros, en una propuesta formativa (Cols, 2008). Nos interesa dar relevancia al hecho de que los procesos educativos no son nunca enteramente individuales, sino más bien siempre, en mayor o menor medida, acompañados y sostenidos. Es por eso que resulta pertinente recuperar también el concepto de soportes, acuñado por Martuccelli (2007a), el cual, lejos de reducirse a los aspectos socioeconómicos, proporciona una interpretación ampliada que incluye un sinnúmero de experiencias que sostienen a los individuos. El autor denomina soporte a un

Conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social. (Martuccelli, 2007a, p. 63)

Dado que nos interesa indagar en las condiciones requeridas para garantizar una efectiva inclusión educativa en la formación docente inicial, consideramos que los soportes constituyen uno de los aspectos centrales de esas condiciones en las que los sujetos transitan sus trayectorias educativas.

Antecedentes de investigación sobre el tema

El presente trabajo se nutre de dos líneas de antecedentes: una conformada por investigaciones sobre las características de las y los estudiantes de los ISFD, sus trayectorias y sus valoraciones de la formación docente, y otra constituida por estudios que abordan específicamente diversos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de formación docente.

En la primera línea de antecedentes, encontramos que uno de los rasgos distintivos de la docencia respecto de otros oficios es que las y los docentes comenzamos a formarnos

mucho antes del ingreso a la carrera docente (Alliaud, 2007), en nuestra propia trayectoria educativa, de ahí la relevancia de las condiciones en las que esta se transita. Por otro lado, pensar en la formación docente inicial² hoy, en Argentina, implica asumir que prácticamente no existen estudiantes ni docentes a tiempo completo, motivo por el cual Tenti Fanfani (2010) las define como identidades débiles, debido a que son compartidas con otras.

Un estudio realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2010 dio cuenta de que la mayoría de estudiantes de los ISFD manifestaban haber elegido la docencia por vocación, sin embargo, al examinar su trayectoria educativa, se evidenciaba que casi el 60 % no había ingresado al ISFD inmediatamente luego de culminar la escuela secundaria y algunos habían incluso intentado otras alternativas de formación (Tenti Fanfani, 2010). En 2017, Enseñar,³ la primera evaluación exploratoria de carácter nacional de estudiantes avanzados de formación docente, implementada por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la nación, arrojó resultados similares ya que, si bien la proclama de la vocación se mantenía, 7 de cada 10 personas había ingresado a la carrera docente algunos años después de finalizar el secundario (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2018).

La prueba Enseñar también arrojó otros datos relevantes respecto de las y los estudiantes de ISFD, tales como que el 82 % de quienes participaron de la prueba fueron mujeres, que un 57 % provenía de hogares con madres que no habían finalizado los estudios secundarios (lo que, en muchos análisis, se relacionó con los bajos desempeños en la evaluación) y que también el 57 % trabajaba mientras cursaba su formación, 3 de cada 10 incluso en la docencia (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2018).

En lo que respecta a las dificultades que las y los estudiantes de los ISFD encuentran a lo largo de sus trayectorias de formación inicial, un estudio nacional realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO en 2010 dio cuenta de que un 77 % manifestó que estudiar en el ISFD le significó una reorganización importante de su vida social y familiar e identificó los horarios de cursada como uno de los principales obstáculos (Noel, 2010). Asimismo, lo que podríamos denominar desafíos académicos ocupan un lugar notorio entre las dificultades de quienes cursan carreras en los ISFD, ya que alrededor del 20 % encontró dificultades para preparar trabajos prácticos o tuvo problemas con la cantidad de lectura y con la exigencia académica en general, proporciones que decrecen notoriamente a medida que aumenta el nivel socioeducativo (Noel, 2010).

Siguiendo a Carlino (2013), podemos decir que es probable que las formas de estudiar en la educación superior y los modos de leer y escribir disciplinares sean poco familiares para las y los estudiantes que, aunque sean adultos, pueden no ser autónomos en las prácticas de estudio propias del nivel superior. Además, tal como sostienen Berman *et al.* (2020), entre las

² Por formación docente inicial, nos referimos a la preparación mínima necesaria para la obtención del título habilitante para el ejercicio docente, a través de una carrera de profesorado en los ISFD o en el ámbito universitario. Para más información al respecto, ver Iglesias (2018).

³ De ella, participaron estudiantes de las carreras de formación docente de Educación Primaria y de materias del ciclo básico de la Educación Secundaria —Lengua/Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Inglés, Física, Química, Historia y Geografía— que estuvieran realizando la residencia o la hubiesen finalizado al momento de la evaluación. Sus hallazgos deben ser considerados orientativos ya que la muestra no fue representativa a nivel nacional. Para más información al respecto, sugerimos ver Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2018).

principales dificultades que se les presentan a las y los ingresantes a los ISFD, encontramos la diferencia de las reglas respecto de las que ya conocían del nivel secundario. Es así que, si bien la formación docente está orientada a una práctica profesional, uno de sus actuales desafíos es formar a las y los estudiantes en el oficio de estudiantes de nivel superior (Cols, 2008). Por último, otras de las principales dificultades con las que las y los estudiantes de ISFD se encuentran se vinculan con la poca agilidad y eficiencia de los trámites administrativos que se les requieren, el deterioro de la infraestructura y la insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos que las instituciones proveen (Noel, 2010).

Más allá de las dificultades mencionadas, un 86 % de las y los estudiantes de los ISFD que participaron del mencionado estudio señaló que su paso por el ISFD había cambiado su modo de pensar y entender la vida. Y también dio cuenta de varios elementos facilitadores que acompañaron o incluso mejoraron su paso por la formación docente inicial, tales como la relación con las y los pares, las actividades culturales adicionales que los ISFD ofrecen por fuera de la formación curricular, la calidad académica de sus docentes y la calidez en su trato y su compromiso (Noel, 2010).

Más de una década después y pandemia mediante, nuevos diagnósticos sobre la formación docente inicial se realizaron, en los que podemos encontrar nuevas pistas sobre las condiciones necesarias para la inclusión. El Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los ISFD, realizado por el Ministerio de Educación de la nación en 2021, indagó acerca de qué cuestiones implementadas durante la pandemia sería importante sostener en el contexto pospandemia para las y los estudiantes, lo que arrojó una respuesta casi unánime sobre la continuidad en la utilización de los medios tecnológicos de manera regular, tales como plataformas o aulas virtuales, grupos de WhatsApp y salas de videoconferencias para encuentros sincrónicos (Dente, 2021). Se destacó el acceso a los materiales de estudio de manera virtual, la posibilidad de ver clases grabadas para poder seguir la materia en caso de ausencia e incluso se mencionó explícitamente la posibilidad de desarrollar cursadas mixtas o híbridas, ya que eso ampliaría las posibilidades de cursar a quienes necesitan combinar horarios con su vida familiar y laboral (Dente, 2021).

En el mismo estudio, apareció una fuerte demanda por parte de las y los estudiantes de ISFD de sostener el acompañamiento y las tutorías recibidas por parte de docentes durante la pandemia, no sólo vinculadas a dificultades en cuestiones académicas, sino también socioeconómicas que pueden obstaculizar la cursada (Dente, 2021). En la segunda línea de antecedentes, recopilamos estudios que abordan específicamente diversos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de formación docente, tales como las tutorías en sus diversas variantes, las estrategias de apoyo a los ingresantes y los espacios destinados a la alfabetización académica.

Hallamos varias investigaciones sobre las tutorías institucionales en ISFD como un recurso para el fortalecimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes. Los trabajos analizan los perfiles de quienes cumplen ese rol, sus funciones y sus alcances y limitaciones en diferentes casos (Aprile, 2018; Molina y Tabares, 2023). Uno de los estudios abarca a todos los ISFD de gestión estatal de la CABA (Prado y Rossetti, 2017) y otro se aboca a la institución que es nuestro objeto de estudio, dando cuenta del gran impacto que las tutorías tienen en la permanencia de las y los estudiantes, en tanto actúan como un factor

motivacional y de sostén (Viñas y Mastandrea, 2020). Las tutorías entre pares también han sido investigadas como sostén de las trayectorias de estudiantes de ISFD (Clerici *et al.*, 2021; Clerici y Lucca, 2020; Marcón *et al.*, 2018), evidenciando la incidencia positiva de los aspectos vinculares y del grupo de pares en las y los estudiantes. Por otra parte, encontramos algunos trabajos que han analizado estrategias institucionales para atender a las problemáticas de deserción durante el primer año de estudios y acompañar a quienes ingresan a los ISFD (Graneros *et al.*, 2014; Graneros y Motos, 2016; Jodar y Taub, 2018) y también otros sobre espacios de alfabetización académica como herramienta para el sostenimiento de trayectorias (Hernández y Pereira, 2018).

A partir de los antecedentes mencionados, esta investigación se propone ocupar un lugar de vacancia que combina, por un lado, el hecho de recuperar la voz de estudiantes de todos los años de la formación docente, no solamente ingresantes. Y, por otro lado, indagar la vasta oferta de soportes institucionales que se despliegan desde el ISFD, que es nuestro caso de estudio.

Estrategia metodológica

Realizamos un estudio exploratorio diagnóstico de la institución a la que pertenecemos, el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” de CABA. El equipo estuvo conformado por dos docentes, un graduado y dos estudiantes y se enmarcó en la Unidad Interdepartamental de Investigaciones de la institución, la que nos otorgó un financiamiento de mayo a diciembre de 2023, luego de haber ganado un concurso.

La metodología elegida para llevar adelante esta investigación fue de tipo cualitativo. Dicho enfoque asume que la realidad es subjetiva y múltiple, que los valores de las y los investigadores son parte del proceso de conocimiento y que los conceptos y categorías pueden emerger en forma inductiva a lo largo de todo el flexible e interactivo proceso de investigación (Sautu, 2005). El diseño metodológico fue flexible y abierto a modificaciones y reorientaciones que surgieron como pertinentes durante el trabajo de campo y el proceso de producción y análisis de datos (Mendizábal, 2006).

Las técnicas de recolección/producción de datos seleccionadas para cumplir con los objetivos propuestos fueron la realización de entrevistas semiestructuradas y de encuestas. Realizamos, durante el mes de junio de 2023, once entrevistas semiestructuradas exploratorias a miembros del equipo directivo, docentes que estaban a cargo de espacios de tutorías u otros espacios de apoyo a las trayectorias estudiantiles (tales como los talleres de lectoescritura, teatro, coro, entre otros) y a un miembro del centro de estudiantes, el cual suele también desarrollar iniciativas con fines inclusivos. Durante ese mismo mes, llevamos a cabo, además, diez entrevistas semiestructuradas exploratorias a directoras y directores de carreras, a fin de rastrear las estrategias pedagógicas que ponen en marcha las y los formadores docentes en sus espacios disciplinares para la inclusión de sus estudiantes.

Por otra parte, para recuperar las voces de las y los estudiantes de las carreras de formación docente inicial de la institución respecto de las condiciones necesarias para su efectiva inclusión, en primer lugar, entrevistamos, en septiembre de 2023, a dos estudiantes que estaban promediando sus carreras. Dichas entrevistas y la información que ya habíamos recopilado durante la primera parte del proyecto nos permitieron elaborar un cuestionario

para realizar, posteriormente, una encuesta a un número mayor de estudiantes. Una vez que tuvimos una primera versión del cuestionario, hicimos tres pruebas piloto con estudiantes, habilitando un espacio de retroalimentación y de intercambio que nos permitió mejorar el instrumento. Finalmente, elaboramos, entonces, una encuesta virtual breve en Google Forms y la difundimos por redes sociales, tratando de que llegara a la mayor cantidad de estudiantes posible con el objetivo de recabar sus percepciones sobre las condiciones que necesitan para una efectiva inclusión. Conseguimos que respondieran la encuesta 97 estudiantes⁴ durante los meses de octubre y noviembre de 2023, con representantes de 15 de las 18 carreras de grado que ofrece la institución.⁵ El 56 % de las personas encuestadas comenzó a cursar entre 2020 y 2023, el 24 % lo hizo entre 2015 y 2019 y, el resto, entre el 2007 y 2014.

La investigación se ajustó a los “Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades” aprobados en 2006 por el Comité de Ética del CONICET (CONICET, 2006) y, para todo el proceso de investigación, se tuvo presente el requerimiento de consentimiento libre e informado de las y los participantes durante el transcurso total del trabajo. Se puso a disposición de las y los entrevistados y encuestados toda la información necesaria para comprender el propósito de la investigación y, además, se garantizó el respeto de la privacidad y confidencialidad de la información y el anonimato de las personas en los casos correspondientes. Asimismo, se trataron con respeto los valores y concepciones de las personas participantes.

Por último, interesa destacar que el proceso de análisis e interpretación de los datos fue permanente, dada la naturaleza cualitativa del diseño, y se desarrolló durante toda la investigación como una actividad reflexiva que influyó tanto en el registro como en el ajuste de los instrumentos de recolección/producción de datos, el plan de trabajo y la redacción de los informes (Coffey y Atkinson, 2003).

Resultados de la investigación

Los soportes institucionales para la inclusión

Martucceli (2007a) afirma que “el individuo no existe sino en la medida en que logra sostenerse por un conjunto de soportes” (p. 77), entendiendo a estos últimos como múltiples relaciones e interdependencias entre los individuos. En este apartado, realizaremos una breve descripción de los soportes institucionales puestos en marcha en el Joaquín durante 2023, a

fin de acompañar y sostener las trayectorias educativas de sus estudiantes. Clasificamos dichos soportes en cuatro grupos: aquellos que se vinculan con la flexibilización del régimen académico; los que tienen que ver con la generación de vínculos entre pares y entre docentes

⁴ Si bien es un número bajo y poco representativo para los 4000 estudiantes que desde bedelía nos informaron que tenía la institución en 2023, la muestra sirvió a los fines exploratorios del estudio.

⁵ Encuestamos estudiantes de los profesorados de Ciencia Política, Economía, Ciencias de la Administración, Ciencias Jurídicas, Física, Química, Historia, Francés, Geografía, Informática, Inglés, Italiano, Lengua y Literatura, Matemática y Psicología. No obtuvimos ninguna respuesta por parte de estudiantes de los profesorados de Biología, Ciencias de la Educación y Filosofía.

y estudiantes; los que constituyen estrategias pedagógico-didácticas que son puestas en marcha en las aulas; y los espacios institucionales creados específicamente como apoyo a la inclusión.

En lo que respecta al primer grupo de soportes institucionales, los vinculados con la flexibilización del régimen académico, encontramos distintas resoluciones del Consejo Directivo (CD) de la institución que permiten modificaciones para situaciones excepcionales. La Resolución CD N° 40/2022, por ejemplo, establece que las y los estudiantes habilitados para rendir examen final tienen la opción de pedir asesoramiento al docente a cargo de la asignatura. Por su parte, la Resolución CD N° 6/2009 habilita un régimen especial de inasistencias para estudiantes embarazadas y alumnos en situación de paternidad y la Resolución CD N° 19/2020 autorizó, durante la pandemia por COVID-19, dejar sin efecto las correlatividades de materias por un período de tiempo para evitar las interrupciones en las cursadas por ese motivo. Estas modificaciones institucionales intentan/intentaron dar respuesta a situaciones particulares y contextos específicos (Vezub, 2011), ampliando las oportunidades de las y los estudiantes para sostener sus trayectorias.

El segundo grupo de soportes institucionales está ligado al proceso de transformación que implica la socialización en la institución educativa por la que transitan las y los estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1998). Son estrategias que apuntan a la generación de vínculos entre pares y entre docentes y estudiantes. Encontramos que, sobre todo en los departamentos de menor matrícula, las coordinaciones tienen contacto más cercano con las y los estudiantes y despliegan diferentes soportes de este tipo, tales como la creación de grupos de WhatsApp de estudiantes por materia, salidas didácticas, seguimiento de estudiantes que presentan alguna problemática particular, contacto con estudiantes que interrumpen o abandonan la carrera y recorridos por el instituto y cursos de ingreso lúdicos para aspirantes.

En el tercer grupo de soportes, encontramos una serie de estrategias pedagógico-didácticas que son puestas en marcha en las aulas por parte de las y los docentes, tales como la flexibilización de las formas de evaluación, la extensión del período de recuperación o nivelación de contenidos, la estipulación de excepciones en la forma de cursada de estudiantes que no logran seguir los criterios comunes, y tutorías disciplinares extracurricular por parte de docentes, que son financiadas por la institución o que, durante 2022, fueron financiadas por el INFoD.

Por último, en el cuarto grupo de soportes, hallamos los espacios institucionales creados específicamente como apoyo a la inclusión. Aquí, hay una multiplicidad de espacios de variada naturaleza, tales como:

- Las tutorías institucionales: en línea con los antecedentes de investigación expuestos, están destinadas a acompañar las trayectorias estudiantiles (Prado y Rossetti, 2017), organizando estrategias como las tutorías entre pares, llevadas a cabo por estudiantes avanzados (Clerici *et al.*, 2021), actividades de recibimiento a ingresantes (Graneros *et al.*, 2014), difusión de las carreras y encuentros que contribuyan a la construcción del oficio de estudiante (Cols, 2008), como conversatorios sobre la preparación de exámenes.
- El espacio de psicología institucional: asesora al equipo de conducción y brinda orientación a las y los estudiantes que presenten dificultades académicas, vinculares o cuestiones vocacionales, entre otras.

- El espacio de fonoaudiología: funciona por demanda espontánea de las y los estudiantes que tienen dificultades con la voz o con el habla y, además, organiza actividades periódicas dedicadas a la salud vocal de estudiantes y docentes.
- El área de Estudios de la Mujer y de Género: se encarga de tomar denuncias por violencia de género, la aplicación del protocolo y el acompañamiento en caso de vulneración de derechos.
- La biblioteca: además de ser un espacio para el estudio y la lectura, ofrece actividades variadas, tales como charlas, presentaciones de libros y talleres de temas específicos.
- Actividades extracurriculares diversas: impactan en la construcción de redes comunitarias de contención, en la dimensión afectiva de los vínculos y en el sentimiento de pertenencia institucional. Entre ellas, encontramos: talleres de lectura y escritura de textos académicos, coro, teatro y técnicas teatrales en el aula y taller de ajedrez.

¿Qué soportes y qué obstáculos encuentran las y los estudiantes?

Con el objetivo de recuperar las voces de las y los estudiantes de las carreras de formación docente inicial del Joaquín respecto de las condiciones necesarias para su efectiva inclusión, se realizaron 97 encuestas a estudiantes de 15 de las 18 carreras de grado entre octubre y noviembre de 2023. El promedio de edad de las personas encuestadas fue de 31 años y el 75 % de la muestra tenía menos de 38 años. Nos interesa señalar, además, que se preguntó de manera optativa y abierta sobre el género de las personas, pero solamente el 89 % respondió a esta pregunta. El 62 % se autopercebía mujer, el 36 % se autopercebía varón, el 1 % *queer* y el 1 % no binarie.

En consonancia con los hallazgos de Iglesias (2018) sobre cómo la necesidad económica de trabajar y estudiar atraviesa las trayectorias de formación docente hoy, las encuestas revelaron que un amplio porcentaje de estudiantes, el 80 %, se encontraba en una situación laboral activa. Dicho porcentaje es significativamente mayor que el 57 % hallado a nivel nacional en la evaluación Enseñar en 2017 (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2018), lo cual representa un dato muy importante a la hora de evaluar el tiempo del que disponen para dedicarse a su formación. En cuanto a la cantidad de horas de trabajo, encontramos que un 40 % trabajaba más de 31 horas semanales, un 24 % trabajaba entre 11 y 20 horas semanales y un 20 % entre 21 y 30 horas. Solamente el 16 % trabajaba menos de 10 horas semanales. Esto evidencia la conformación de identidades estudiantiles débiles, tal como sostiene Tenti Fanfani (2010), ya que la gran mayoría está lejos de constituirse en estudiante a tiempo completo.

Si tomamos en cuenta el tipo de actividades laborales realizadas, se destaca que más de la mitad (52 %) ya se encontraba realizando tareas docentes, un porcentaje bastante mayor

que el hallado a nivel nacional (3 de cada 10) en la evaluación Enseñar (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2018). Según los datos arrojados por la encuesta realizada, un 32 % se desempeñaba como docente en la misma área en la que se estaba formando y un 20 % realizaba otras tareas de docencia, como clases de apoyo y preceptoría. Por otra parte, el 48 % que no llevaba a cabo tareas docentes realizaba tareas en ámbitos muy diversos, tales

como la administración pública/privada, actividades de comercio y servicio doméstico, entre otras.

Si observamos los lugares de residencia de las y los estudiantes, vemos que casi la mitad, el 43 %, no residía en CABA, sino en la provincia de Buenos Aires. Al consultar cuánto tiempo de viaje de ida y vuelta tenían a la institución, alrededor del 80 % dijo viajar más de 45 minutos y, dentro de ese porcentaje, un 36 % viajaba más de una hora y media. Sin dudas, el tiempo de viaje incide negativamente en el tiempo disponible para realizar tareas asociadas a la formación y constituye un obstáculo a las trayectorias educativas.

Otro obstáculo que las y los estudiantes perciben en sus trayectorias se vincula al hecho de tener personas a cargo. El 86 % de las personas encuestadas convivía con familiares y es de destacar que un 40 % manifestó tener familiares a cargo, dando cuenta de sus responsabilidades. De las personas que tenían familiares a cargo, el 45 % tenía un solo familiar a cargo, el 38 % tenía dos y el resto tres o más.

Cuando preguntamos por los motivos por los cuales eligieron estudiar específicamente su carrera, las respuestas estuvieron ligadas generalmente a un “gusto” por la docencia y enseñar, además de la elección del área específica de un campo de conocimiento. Entre las respuestas que más resonaron, aparecieron “porque me gusta” o “porque me apasiona enseñar”, en consonancia con lo hallado en estudios previos a nivel nacional (Tenti Fanfani, 2010). A continuación, compartimos algunos testimonios que dan cuenta de lo mencionado: “Considero que es la más afín conmigo y con la idea que tengo de enseñanza e inserción de los chicos en el mundo”, “Me encanta estar en el aula”, “Me gusta acompañar a personas en el aprendizaje”, “Disfruto mucho enseñar ciencia”, “Creo que es un lugar desde donde realmente se pueden cambiar aquellas cuestiones que la sociedad necesita” o “Siempre quise ser docente”. En menor medida y dando cuenta de la diversidad de experiencias posibles (Larrosa, 2003), otras respuestas están relacionadas a la salida laboral: “Empecé por la salida laboral ‘rápida’ y continué porque me enamoré de la carrera” o “La elegí por accesibilidad económica y social”.

También indagamos si habían estudiado o si estaban estudiando alguna otra carrera de nivel superior (universitario, profesorado, tecnicatura, etc.), y resulta pertinente resaltar que el 45 % respondió que sí. Además, más del 50 % de esas personas ya había terminado esa otra carrera o la tenía en curso, evidenciando la no linealidad de las trayectorias de formación docente, tal como vislumbramos en los antecedentes (Birgin *et al.*, 2019; Iglesias, 2018).

En relación con los motivos por los que eligieron estudiar en “el Joaquín”, un 66 % dijo que lo hizo “por el prestigio y el renombre de la institución”, en concordancia con los hallazgos de Birgin *et al.* (2019), y un 52 % porque “se lo recomendaron”, siendo las dos opciones mayoritariamente elegidas. Con una amplia diferencia, las siguientes dos opciones más elegidas fueron un 26 % “porque tenía conocidos que estudiaron acá” y un 16 % porque eligió una carrera que solamente se dicta en el Joaquín.

Por otra parte, se indagó sobre las principales dificultades que enfrentaban como estudiantes del Joaquín para sostener sus trayectorias o culminar sus carreras y, entre ellas, encontramos que casi la mitad hizo referencia a la gran cantidad de materias anuales. Las siguientes opciones más elegidas, rondando aproximadamente un 40 %, fueron la incompatibilidad horaria con el trabajo, la oferta horaria de la carrera, las correlatividades del plan de estudio y la situación económica personal. Estas respuestas remiten tanto a problemas

derivados del factor tiempo de la cursada, que coinciden con el análisis de Noel (2010), como a la necesidad económica de estudiar y trabajar como un factor que comúnmente interrumpe las trayectorias educativas, tal como afirma Iglesias (2018). Es interesante destacar también que opciones como los problemas de infraestructura del edificio, la exigencia académica o el retorno pospandemia fueron elegidas por menos del 10 % de las personas encuestadas.

Tabla 1

Principales dificultades para sostener o culminar la carrera

Cantidad de materias anuales	44 %
Incompatibilidad horaria con el trabajo	42 %
Oferta horaria de la carrera	41 %
Correlatividades del plan de estudio	41 %
Situación económica personal	36 %
Distancia al Joaquín y tiempo de viaje	34 %
Modalidad de cursada presencial	30 %
Carga horaria de la carrera	27 %
Trámites administrativos institucionales	19 %
Cantidad de material de lectura o tareas por fuera de la cursada	18 %
Condiciones para conservar la regularidad	13 %
Comunicación institucional	12 %
Exigencia académica	10 %
Asuntos vinculares con docentes	10 %
El retorno a la cursada pospandemia	10 %
Problemas de infraestructura del edificio	7 %
Cursar en el anexo	6 %
Otros	1 %

Fuente: elaboración propia.

En esta misma línea, se indagó sobre los soportes que las y los estudiantes identificaban que tenían para sostener sus trayectorias educativas en el Joaquín. Entre todas las opciones consideradas correctas, sobresale con un 64 % la importancia de la “motivación/vocación”, con un 60 % el “grupo de pares o de pertenencia”, con un 56 % las “estrategias pedagógico-didácticas por parte de las y los docentes”, y con un 55 % los grupos de Whatsapp por materia/carrera/departamento. También encontramos que un 39 % coincide en que “el acompañamiento familiar o afectivo” y “la flexibilización del régimen académico (posibilidad de justificar inasistencias, solicitar licencias, rendir exámenes fuera de tiempo,

etc.)” fueron importantes para sostener sus trayectorias. Los antecedentes recopilados ya nos habían dado indicios de la relevancia del grupo de pares (Marcón *et al.*, 2018) y de la comunicación por redes sociales como Whatsapp (Dente, 2021) como soportes a las trayectorias identificados por las y los estudiantes, pero las otras opciones más elegidas constituyen hallazgos de la investigación.

Tabla 2

Elementos que ayudan a sostener trayectorias educativas

Motivación	63 %
Grupo de pares o pertenencia	60 %
Estrategias pedagógico-didácticas por parte de docentes	56 %
Grupos de WhatsApp por materia/carrera/departamento	55 %
Flexibilización del régimen académico	39 %
Acompañamiento familiar o afectivo	39 %
Compatibilidad horaria con el trabajo	30 %
Dedicación al estudio	21 %
Disponibilidad de espacios institucionales de apoyo	19 %
Tutorías	14 %
Centro de estudiantes o militancia política	13 %
Cursos de ingreso	9 %
Disponibilidad de talleres y actividades extracurriculares	6 %
Salidas didácticas	6 %
Otros	2 %

Fuente: elaboración propia.

Si bien las respuestas más elegidas pueden ser producto de algunos de los soportes institucionales o fomentadas por estos, es importante destacar que solamente un 19 % mencionó “la disponibilidad de espacios institucionales de apoyo” como un factor relevante, lo que podría dar cuenta del desconocimiento o poco uso que las y los estudiantes hacen de estos espacios o su escasa difusión. Cuando se les solicitó que indicaran si conocían o no las propuestas y si participaban de ellas, encontramos que entre las más reconocidas se encontraban las tutorías en todas sus versiones (institucionales, disciplinares y de pares). Sin embargo, en ninguna de ellas participó más del 10 % de las personas encuestadas. En general, todas las propuestas rondan el 60 % de la población encuestada que las conoce, es decir, que sabe de su existencia. Al mismo tiempo, los niveles de participación son nulos, con excepción de las ya mencionadas tutorías, el espacio de biblioteca (31 %) y el taller de lectura y escritura de textos académicos (7 %), lo cual podría deberse al escaso tiempo extra con el que cuentan las y los estudiantes para ir al Joaquín por fuera de la cursada. Asimismo, las pocas personas que han participado de todos esos espacios manifestaron una gran satisfacción y los reconocieron como muy valiosos para sus trayectorias y como grandes aportes a su formación docente, también en consonancia con los hallazgos de Noel (2010).

Por otro lado, en cuanto a los cambios en las trayectorias educativas o las cursadas pospandemia, encontramos muchas personas que remiten a dificultades para retomar los ritmos de la cursada, cansancio y problemas de atención y concentración. Otro foco central de cambio evidenciado en los testimonios fue el retorno a la presencialidad plena y las dificultades para sostenerlo, en línea con el análisis de Dente (2021). Con respecto a esto último, aparecieron varias voces preocupadas por la alta deserción y la baja matrícula que encontraron pospandemia y también por las dificultades para retomar los vínculos y el

sentimiento de pertenencia institucional que tenían antes de la pandemia. Además, el mayor uso de las tecnologías por parte de las y los docentes fue algo destacado como una novedad y un acierto que llegó para quedarse pospandemia, también en línea con los hallazgos de Dente (2021).

Ante las preguntas realizadas sobre las condiciones que consideraban las y los estudiantes como necesarias para que todas las personas pudieran cursar y graduarse en el Joaquín, encontramos opiniones que podemos clasificar en cuatro grandes grupos. Un primer grupo hizo referencia a la situación social y económica del país, a la necesidad de que las condiciones materiales de existencia de las y los estudiantes, las y los docentes y los profesados mejoren. Un segundo grupo apuntó a condicionantes institucionales directamente vinculadas con las carreras y mencionó la posibilidad de virtualizar algunas clases o tener cursadas híbridas —en sintonía con Dente (2021)—, la revisión de los planes de estudio para acortarlos, la flexibilización de las inasistencias, la posibilidad de ampliar las opciones de horarios de cursada y eliminar las cátedras únicas. El tercer grupo también puso el foco en cuestiones institucionales, pero más generales y coincidió en que es necesario mejorar la comunicación, la difusión de información, la atención en lugares estratégicos, tales como bedelía y secretaría y el refuerzo de espacios de apoyo o tutorías. Finalmente, un cuarto grupo de opiniones se manifestó disgustado con ciertas dinámicas de funcionamiento del Joaquín, debido a la alta participación política de su comunidad educativa. Al respecto, recuperamos uno de los testimonios: “Más disciplina, de parte de los estudiantes y profesores, dejar la política de lado al momento de estudiar y no perder clases”.

Asimismo, cuando les consultamos, a nivel personal, qué cosas consideraban que podrían ayudarles o que les hacían falta y no sabían dónde obtenerlas o a quién recurrir para pedir ayuda, las respuestas fueron consonantes con el punto anterior. Muchas personas reclamaron más información y comunicación, libertad de cátedra, y otras pidieron más espacios de apoyo, talleres de inserción a la docencia y grupos de estudio. Lo novedoso en estas respuestas fue que varias personas dieron cuenta de la necesidad de que se cubrieran las materias cuyos cargos docentes estaban vacantes.

Retomando el punto de la comunicación institucional, tema que nos parece de suma importancia y que fue recurrente durante todo el trabajo de campo realizado, les consultamos a las y los estudiantes por qué vía se enteraban de las novedades del Joaquín (sobre la cursada, los días en que está cerrado, las fechas importantes, los apoyos que la institución ofrece, etc.). El 80 % dijo que lo hacía por grupos de Whatsapp de su curso o carrera y el 45 % por las redes sociales de su carrera, lo que podría estar evidenciando algunos de los cambios que trajo la pandemia y que vinieron para quedarse, tal como sostiene Dente (2021). Le siguieron con alrededor de 30 % cada una las opciones referidas a las redes sociales del Centro de Estudiantes o agrupaciones estudiantiles y mails institucionales. Por último, solamente un cuarto de las personas encuestadas dijo enterarse de las novedades en la web institucional del Joaquín. Además, al consultar por la calidad de dicha comunicación, solamente el 37 % de las personas encuestadas calificó con 7 puntos o más (considerando una escala de 1 a 10 donde 1 es muy mala y 10 muy buena) la comunicación institucional del Joaquín. Un 32 % le puso entre 5 y 6 puntos y, el resto, por debajo de 4. Entre los motivos esgrimidos para justificar las bajas calificaciones, encontramos la demora en las comunicaciones, la ausencia de vías formales, la obsolescencia del sitio web institucional y,

en pocos casos, el hecho de cursar en el anexo y no circular por la sede principal de la institución.

Reflexiones finales

“La estabilidad del individuo no hay que encontrarla ni en su interioridad ni en su trabajo narrativo. La voluntad y la acción individuales reciben un importante valor agregado en función de los soportes que lo rodean”
(Martuccelli, 2007b, p. 62)

En este artículo, analizamos los soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (CABA). A partir de un diagnóstico institucional realizado mediante un estudio exploratorio en 2023, describimos la gran variedad de soportes institucionales para la inclusión existente y analizamos los apoyos y obstáculos a las trayectorias que identificaban las y los estudiantes.

Entre los resultados, encontramos que las condiciones materiales en las que cursan las carreras docentes las y los estudiantes del Joaquín son un gran obstáculo para sus trayectorias. El 80 % de las personas encuestadas trabaja y el 52 % ya lo hace como docente, lo cual, si bien puede contribuir a la inserción temprana en el sistema educativo, también puede desincentivar la finalización de la carrera en contextos de crisis y cargas laborales altas. A eso, se suma que el 43 % no reside en CABA y viaja varias horas para ir a cursar, y el 40 % tiene familiares a cargo, lo cual les suma responsabilidades y les resta tiempo de estudio. Esto respalda los hallazgos de investigaciones antecedentes, que señalan que las trayectorias de formación docente están atravesadas por las demandas propias de la vida adulta y la necesidad económica de estudiar y trabajar (Iglesias, 2018).

Asimismo, entre las principales dificultades mencionadas por las y los estudiantes, encontramos cuestiones que podrían ser modificadas desde la institución, tales como la gran cantidad de materias anuales, la oferta horaria de las carreras y las correlatividades de los planes de estudio. Pero también otras, como la situación económica personal que, si bien no puede ser resuelta de manera institucional, plantea interrogantes acerca de la posibilidad de crear soportes al respecto, como por ejemplo becas, y si eso puede representar un desafío en línea con las nociones de mérito excluyentes propias del nivel superior (Chiroleu, 2009).

Por su parte, el Joaquín está poniendo en marcha múltiples soportes para sostener las trayectorias de sus estudiantes, los cuales clasificamos en cuatro grupos: aquellos que se vinculan con la flexibilización del régimen académico; los que tienen que ver con la generación de vínculos entre pares y docentes-estudiantes; los que constituyen estrategias pedagógico-didácticas al interior de las aulas; y los espacios institucionales creados específicamente como apoyo a la inclusión. Y, en este sentido, cabe destacar que, entre los soportes que las y los estudiantes identificaron al ser encuestados, sobresalen el grupo de pares o de pertenencia, las estrategias pedagógico-didácticas de las y los docentes, los grupos de WhatsApp por materia/carrera/departamento y la flexibilización del régimen académico.

A futuro, sería interesante investigar aquellas actividades extracurriculares pensadas como soportes a las trayectorias que impactan en la construcción de redes comunitarias de contención, la dimensión afectiva de los vínculos y el sentimiento de pertenencia

institucional, tales como coro, teatro y ajedrez, dado que constituyen un área de vacancia en la literatura sobre el tema.

Resulta relevante señalar también que, si bien alrededor del 60 % de las personas encuestadas dijo conocer los espacios institucionales creados específicamente como apoyo a la inclusión, en ninguno de ellos había participado más del 10 %, lo cual podría deberse al escaso tiempo extra de las y los estudiantes o a las dificultades para la comunicación institucional. Al mismo tiempo, se abre el interrogante por los sentidos que cobran estos soportes institucionales en un nivel educativo que, históricamente, tuvo un sesgo elitista y meritocrático, lo que puede hacer que las y los estudiantes los perciban como soportes estigmatizantes moralmente descalificados (Martuccelli, 2007a).

Un aporte importante de este trabajo fue recuperar las voces de las y los protagonistas, las y los estudiantes que se están formando hoy para ser docentes en el Joaquín. Resaltamos dos grandes evidencias encontradas, en primer lugar, los motivos de elección de la docencia como profesión, ya que casi en la totalidad de las respuestas aparecen la pasión y la vocación, en sintonía con los antecedentes de investigación (Tenti Fanfani, 2010; Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2018). Y, en segundo lugar, el reconocimiento de la institución por su prestigio y por recomendación de otras personas que han transitado por ella. Respecto de las y los estudiantes, es interesante también destacar que la mayoría estudió o estudia otras carreras, lo que no necesariamente da cuenta de que la docencia sea una segunda opción en todos los casos, sino que demuestra también el interés por formarse, seguir estudiando y perfeccionarse. En sintonía con los antecedentes, esto evidencia que las trayectorias de formación docente no son lineales y que están influenciadas por las diversas experiencias y búsquedas personales (Birgin *et al.*, 2019; Iglesias, 2018).

Para finalizar, más allá de las limitaciones del estudio, esperamos que contribuya a la construcción de conocimientos en el campo de la formación docente. Confiamos en haber puesto en valor las voces de las y los estudiantes y la vasta oferta de soportes institucionales a las trayectorias de formación docente que se despliegan desde los ISFD. Ha quedado claro que “No es, pues, de la constitución del individuo de lo que se trata, sino de los procedimientos por los cuales éste llega a tenerse frente al mundo” (Martuccelli, 2007b, p. 61-62). Son esos soportes, materiales e inmateriales, que nos sostienen en el mundo sobre los que es imperioso seguir trabajando para encarar los desafíos presentes y futuros.



S/T, dibujos en lápiz. **Jimena Cabello**

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. En *Documentos de trabajo N° 22*, Universidad de San Andrés.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Aprile, M. (2018). Las tutorías desde un enfoque pedagógico, colaborativo e institucional. En *La intervención tutorial en la construcción de las trayectorias estudiantiles en el Nivel Superior. Narrativas de acompañamiento pedagógico* (pp. 72-75). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Berman, A., Carnelli, G. y Mendella, A. (2020). Dificultades de los ingresantes en su adaptación a los requerimientos del primer año del profesorado de Matemática: ¿qué estrategias utilizan para el estudio? En N. Pievi (Coord.), *Desafíos de la Investigación en el Sistema Formador Docente* (pp. 169-179). Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.
- Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Formação em Movimento*, 2(3), 20-36.
- Birgin, A. (Coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Teseo/OEI/PASEM/MERCOSUR.
- Birgin, A. y Pineau, P. (2007). Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes? En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Noveduc.
- Birgin, A., Moscato, P. e Ingratta, A. (2019). ¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes. *II Jornadas de sociología*. UNMdP.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

- Charovsky, M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2).
- Clerici, C. y Lucca, L. S. (2020). La tutoría entre pares y la figura del tutor en el primer año de la formación docente no universitaria: la mirada del ingresante. *Revista Argentina de Educación Superior*, 12(20), 13-26.
- Clerici, C., Lucca, L. S. y Naef, R. E. (2021). Dispositivos de formación docente: el caso de la tutoría entre pares. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16).
- Coffey, A. y Atkinson, P. (Coords.). (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Cols, E. (2008). *La Formación Docente Inicial como Trayectoria*. INFoD.
- CONICET. (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina*.
- Dente, L. (2021). *Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Graneros, A. y Motos, A. del V. (2016). El ingreso y acompañamiento de trayectorias en las carreras docentes. La experiencia del Departamento de Ingreso en el Instituto Superior de Formación Docente n°54 de Florencio Varela. *III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- Graneros, A., de Paz, M. y Cerro, G. (2014). La bienvenida y acompañamiento a los ingresantes a las carreras docentes del ISFD 54: una cuestión de todos. *Revista Electrónica De Didáctica En Educación Superior*, (7).
- Hernández, B. y Pereira, A. (2018). Proyecto de acompañamiento en alfabetización académica: de la lógica del taller a la alfabetización en el aula. En *La intervención tutorial en la construcción de las trayectorias estudiantiles en el Nivel Superior. Narrativas de acompañamiento pedagógico* (pp. 21-27). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Iglesias, A. (2018). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los/as profesores/as /as principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis de doctorado]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Jodar, C. y Taub, J. (2018). Taller de acompañamiento a ingresantes: abordaje integral de situaciones de examen. En *La intervención tutorial en la construcción de las trayectorias estudiantiles en el Nivel Superior. Narrativas de acompañamiento pedagógico* (pp. 42-48). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Conferencia del Seminario Internacional La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina-OEI.
- Marcón, A., Ródenas, A. y Salio, C. (2018). El valor de las relaciones grupales en las trayectorias formativas. En *La intervención tutorial en la construcción de las trayectorias estudiantiles en el Nivel Superior. Narrativas de acompañamiento pedagógico* (pp. 36-41). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Martuccelli, D. (2007a). *Cambio de rumbo*. LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2007b). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.
- Molina, D. y Tabares, F. (2023). *Intervenciones de profesoras tutoras: prácticas de acompañamiento de las trayectorias formativas en el nivel superior* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Villa María.
- Noel, G. (2010). Los estudiantes de los Institutos de Formación Docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Instituto Nacional de Formación Docente-Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Perfil. (17 de marzo de 2025). Soledad Acuña: “La mayoría elige la carrera docente luego de haber fracasado en otras”. *Perfil*.

<https://www.perfil.com/noticias/politica/soledad-acuna-la-mayoria-elige-la-carrera-docente-luego-de-haber-fracasado-en-otras-phtml>

- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. En *Teoría e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Prado, S. y Rossetti, M. (2017). *Caracterización de los proyectos de tutoría en Formación Docente del sector estatal en la Ciudad de Buenos Aires*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2018). *ENSEÑAR. Evaluación diagnóstica 2017. Estudiantes avanzados de carreras docentes*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_ensenal_2017.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2010). Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: algunas claves interpretativas. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Instituto Nacional de Formación Docente-Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina-OEA.
- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En A. Alliaud y D. Suárez (Coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, Vol. 3*. EFFL/CLACSO.
- Viñas, W. y Mastandrea, F. (2020). Los dispositivos de acompañamiento a los estudiantes en el ISP Dr. Joaquín V. González. En N. Pievi (Coord), *Desafíos de la Investigación en el Sistema Formador Docente* (pp. 146-155). Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.