

06

SERIE  
ESTUDIOS  
NACIONALES

# Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina

**Directora Flavia Terigi**  
Informe final - Noviembre 2011



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación  
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro  
Dr. Juan Manuel Abal Medina

Ministro de Educación  
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación  
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete  
A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa  
Lic. Eduardo Aragundi

Subsecretaría de Planeamiento Educativo  
Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente  
Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional  
Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación  
Lic. Andrea Molinari

# **Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina**

**Directora Flavia Terigi**

Marcela Fridman  
María Carmen Delgadillo  
Laura Pico  
Aldana Ponce de León

Informe final - Noviembre 2011



Instituto Nacional  
de Formación Docente  
**Ministerio de Educación**  
Presidencia de la Nación

Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina / Flavia Terigi ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.  
E-Book.

ISBN 978-950-00-0958-4

1. Formación Docente. 2. Enseñanza Secundaria. I. Terigi, Flavia  
CDD 371.1

**Este documento fue elaborado por:**

Flavia Terigi (coordinación general)  
Marcela Fridman (coordinación del trabajo de campo)  
María Carmen Delgadillo  
Laura Pico  
Aldana Ponce de León

Consta de 89 páginas y 2 anexos.

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

“Los textos de este libro son copyleft. El autor y el editor autorizan la copia, distribución y citados de los mismos en cualquier medio y formato, siempre y cuando sea sin fines de lucro, el autor sea reconocido como tal, se cite la presente edición como fuente original, y se informe al autor. La reproducción de los textos con fines comerciales queda expresamente prohibida sin el permiso expreso del editor. Toda obra o edición que utilice estos textos, con o sin fines de lucro, deberá conceder estos derechos expresamente mediante la inclusión de la presente cláusula copyleft.”

Fecha de catalogación: 13/08/2012

# INDICE

|   | Página |
|---|--------|
| Presentación  | 1      |
| Reconocimientos   | 3      |
| 1. Planteamiento del problema   | 4      |
| 2. Características del estudio  | 9      |
| 2.1. Los criterios de selección   |        |
| 2.2. Los instrumentos de recolección de la información                                      |        |
| 2.3. El archivo de campo  |        |
| 2.4. El proceso de análisis   |        |
| 2.5. Entrevistas temáticas a expertos del campo pedagógico                                  |        |
| 3. Vacancias reconocidas en la formación de los/as profesores                               | 14     |
| 3.1. Ausencias específicas en una formación disciplinar que disfruta de alto reconocimiento |        |
| 3.2. Fuertes críticas a la formación didáctica  |        |
| 3.3. El conocimiento de los/las adolescentes  |        |
| 3.4. Conocimientos ligados a la dimensión institucional del trabajo del profesor            |        |
| 3.5. Las tecnologías de la información y la comunicación                                    |        |
| 4. Profundizaciones   | 33     |
| 4.1. Los/las adolescentes   |        |
| 4.2. Los procesos grupales y el carácter colectivo de la clase                              |        |
| 4.3. La didáctica y el problema de la enseñanza   |        |
| 4.4. La dimensión institucional del trabajo del profesor                                    |        |
| 4.5. Los profesores y el cambio tecnológico   |        |
| 4.6. La construcción de una posición política sobre la educación                            |        |
| 5. Otras propuestas de cambio en el <i>currículum</i> y en las prácticas de formación       | 67     |
| 5.1. Sobre los aspirantes a la formación como profesor/a                                    |        |
| 5.2. Modalidades formativas que anticipen las modalidades de las prácticas profesionales    |        |
| 5.3. Más escuelas, y diversas escuelas, desde el comienzo de la formación                   |        |
| 5.4. Introducción de algunas prácticas formativas necesarias                                |        |
| 5.5. Cuestiones específicas ligadas a Prácticas y Residencia                                |        |
| 6. Recomendaciones  | 80     |
| Referencias   | 88     |
| Anexos  |        |

## PRESENTACIÓN

Trata este documento de las necesidades de formación pedagógica inicial de profesores de educación secundaria en el sistema educativo argentino, según el relevamiento y análisis de las consideraciones formuladas al respecto por un conjunto de profesores y profesoras que trabajan en el nivel secundario y/o que forman a los futuros profesores del nivel en las distintas regiones del país.

El documento es el resultado del trabajo realizado entre abril y setiembre de 2011 por un equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), sede regional Buenos Aires, para dar respuesta a una solicitud de colaboración técnica formulada por el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFD) del Ministerio de Educación de la República Argentina. Ante la solicitud del INFD, el equipo se propuso relevar información primaria sobre las áreas de vacancia en la formación pedagógica de los profesores de educación secundaria, mediante entrevistas semiestructuradas a informantes claves. Las vacancias son entendidas aquí como conocimientos faltantes en la formación de los profesores y que se perciben como necesarios para el trabajo en las escuelas.

Avances parciales de este informe han sido presentados en dos instancias públicas: en las Jornadas “El acompañamiento a los docentes noveles y la ampliación del campo de la pedagogía de la formación” (Buenos Aires, 9 de agosto de 2011) y en las Primeras Jornadas Nacionales de Formación Docente 2011 “El derecho de aprender, el privilegio de enseñar” (Mar del Plata, 4 de octubre de 2011), las dos organizadas por el INFD. También ha sido discutido un informe de avance presentado a fines de agosto a la Directora Ejecutiva del INFD. Estas presentaciones y los intercambios a que dieron lugar constituyeron instancias de sistematización y validación de lo que aquí se expone.

En el Capítulo 1 del informe, se formula el planteamiento del problema de la investigación, relacionando las necesidades de formación pedagógica inicial de profesores de educación secundaria con los desafíos que se plantean debido a la universalización de la escuela secundaria y a los cambios que ésta requiere. En el Capítulo 2, se describen las características del estudio realizado. En el Capítulo 3, se realiza una presentación panorámica de las vacancias identificadas por los entrevistados. El Capítulo 4 ofrece un conjunto de profundizaciones sobre el anterior: ampliaciones de lo presentado de manera panorámica en el Capítulo 3 e incorporación de aportes relevantes surgidos del análisis de las vacancias identificadas en relación con el campo de problemas de la formación docente. El Capítulo 5 sistematiza otros cambios posibles en la formación inicial de los futuros profesores para el nivel secundario, propuestos por los entrevistados, y que atañen tanto al *currículum* como a las prácticas de formación. Finalmente, en el Capítulo 6 se consignan diez recomendaciones que se sugiere tener en cuenta en

cualquier proceso que se plantee el aprovechamiento de este informe para la revisión de la formación inicial de los profesores.

Se deja constancia de que, por definición del INFD, el relevamiento realizado no ha referido a los profesorados que forman para varios niveles del sistema educativo, aunque incluyan la educación secundaria entre ellos (educación artística, educación física, educación especial, lenguas extranjeras, tecnología, entre otros). Sin embargo, los contenidos del informe son pertinentes para tales profesorados en relación con aquello que es propio de la formación para el nivel secundario.

A partir de su puesta en circulación, el informe será objeto de análisis que contribuirán seguramente a enriquecer sus contenidos e incorporar otras perspectivas. No obstante, en su actual formulación recoge cuestiones que pueden considerarse representativas de un estado de reflexión sobre el trabajo de los profesores y sobre su formación, en el que las voces de distintos actores demandan de maneras concurrentes una serie de mejoras sustantivas en la formación pedagógica en particular y en las prácticas de formación en general. Respecto del trabajo realizado, la expectativa que tenemos es que el informe recoja suficientemente aquel estado de reflexión; hacia el futuro, esperamos que constituya un insumo de utilidad para los procesos de deliberación pública que se requieren a fin de identificar aquellas mejoras y generar las condiciones que las hagan posibles.

## RECONOCIMIENTOS

Numerosas personas colaboraron con esta investigación, tanto en la identificación de los actores que serían entrevistados, como en brindarnos información necesaria para la definición del trabajo.

Queremos agradecer a las distintas áreas del Ministerio de Educación de la Nación; en especial a Guillermo Golzman, Director Nacional de Educación Secundaria; y a colegas de diferentes dependencias del Ministerio de Educación: Beatriz Alen; Virginia Vázquez Gamboa; Ester Motrel. A Graciela Lombardi, quien estando a cargo de la dirección ejecutiva del INFD nos encomendó esta tarea y veló de distintos modos para que pudiera concretarse.

A la Dirección de Nivel Superior de Salta, a la Dirección de Educación Secundaria de Chaco y a los distintos referentes de Planes de Mejora Institucional, Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles y Programa de Apoyo a la política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) de las provincias de Chaco, Salta y Tucumán que nos vincularon con escuelas secundarias e Institutos de Formación Docente de su zona.

También a aquellos que compartieron con nosotros datos de colegas o que respondieron a nuestro requerimiento de contactos que hubieran generado en su trabajo con profesores de escuelas secundarias o de los Institutos de Formación: Gloria Edelstein (Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC); Liliana Abrate (Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la misma universidad); Diana Bertona (Directora del Instituto Superior de Formación Docente del IESS); Andrés Borgetto (Profesor, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER); Mónica Cagnolo (Directora de la Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina, Neuquén); Ana de Anquín (Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNSA); Mariana Gil de Asar (Coordinadora Pedagógica del Consejo de Escuelas Experimentales, UNT); María Cristina González (Directora Institucional Escuela Normal Superior "Manuel José Almada", Chascomús); Elvira Guía (Referente Institucional Docente Noveles, ISFD Castelli, Chaco); Silvia Martínez (Coordinadora de Programas de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Comahue); Mónica Perdigues (San Rafael, Mendoza); María Roselló (CABA); Elba Muler de Fidel (Mendoza); Andrés Borgetto (Paraná); Patricia Sadovsky; Adriana Serulnicof; María Eugenia Stringhini (Regente del Instituto Superior del Profesorado N° 8 Almirante Brown, Santa Fe); Maridé Juárez Babiano (Tucumán).

Estamos obligadas a mantener sus identidades en reserva, por lo cual no podemos nombrarlos; pero queremos agradecer de manera especialísima a los directores, profesores, asesores pedagógicos y profesores de Prácticas y

Residencia que entrevistamos. Agradecerles porque brindaron su tiempo; también porque confiaron en el aporte posible de esta investigación.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Nos encontramos en un momento clave del desarrollo histórico de la educación secundaria en Argentina. La extensión de la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel, normada por la Ley de Educación Nacional, plantea una difícil tarea a nuestro sistema escolar, y en particular a las instituciones del nivel secundario. En ellas se desempeñan miles de profesores y profesoras, un número importante de agentes sin título docente, y profesionales que desempeñan funciones de apoyo y asesoramiento pedagógico. Este estudio se ocupa de la formación de los primeros, sin perjuicio de que sus aportes puedan echar luz sobre el trabajo o la formación de los otros.

Ocuparse de las problemáticas que plantea la formación de profesores de nivel secundario implica plantearse un interrogante en el punto de partida: *¿profesores para qué escuela?* Los cambios sobre los sentidos de la educación secundaria, los intentos de transformación de su organización institucional y las políticas de universalización de su cobertura impactan de distintas maneras en el trabajo de los profesores e inciden por tanto (o deberían incidir) sobre los modos en que se plantea su formación (Terigi, 2009).

De acuerdo con lo mucho que se escribe y se dice sobre los problemas de la escuela secundaria, un estudio como el que se informa podría haber encontrado en los actores del sistema expresiones como “*bajó la calidad*”, “*la escuela está peor*”, etc., en gran número. Sin embargo, estas expresiones, si bien presentes, no han surgido en demasía, y por el contrario se han recogido expresiones de reconocimiento de los desafíos que plantea la obligatoriedad del nivel, de que la escuela secundaria ha cambiado en un período de tiempo definido difusamente por los actores, y pocas expresiones de nostalgia. Debe advertirse que se ha trabajado con una selección intencional de casos, que tomó como punto de partida la identificación de instituciones donde estuvieran ocurriendo iniciativas valiosas, tanto de perfil académico clásico, como de formatos o propuestas curriculares novedosas<sup>1</sup>. De todos modos, lo que surge de las largas conversaciones mantenidas con los actores del sistema abre perspectivas alentadoras sobre el conjunto del nivel.

---

<sup>1</sup> En el capítulo siguiente se describen las características de la población entrevistada, junto con otros aspectos metodológicos del estudio.

Hay, sobre todo entre los directivos, reconocimiento de la necesidad de cambios estructurales que la escuela secundaria necesita, referidos a formatos que deberían revisarse:

*“No es que tenga la receta, pero creo que tiene que haber otra escuela secundaria, otro modelo, no que desaparezca totalmente ésta... para algunos pibes<sup>2</sup> sigue encajando y perfecto, pero para muchos otros no... Para mí tiene que haber otra posibilidad donde los pibes estén estudiando cosas importantes pero que los interese para estar ahí adentro.”*

*(Director, Región Centro)*

Es interesante observar las posiciones diferentes desde las que se enuncia aquello que ocurría “antes”: para algunos eran prácticas más ordenadas y prolijas, y para otros, demasiado restringidas y autoritarias.

*“Yo no anhelo esa secundaria, y soy muy crítica con la secundaria del pasado, realmente me gusta más la secundaria de ahora porque es inclusiva, porque incluye a sectores sociales que antes cuando yo fui a la escuela, había un examen de ingreso y los dejaba fuera y tuve compañeros míos que no terminaron la secundaria conmigo, tuve compañeros humillados por docentes, entonces mi recuerdo de la secundaria no es tan maravilloso en lo personal”.*

*(Directora, Región Centro)*

*“Antes los gabinetes hacían «orientación académica», ahora hacen otras tareas más ligadas a «atender casos». Yo tengo doce años de gestión en esta misma escuela, que no es una escuela grande, y nosotros advertimos claramente que el perfil socio ambiental de los chicos se ha modificado sustancialmente y advertimos que nuestro gabinete psicopedagógico que hasta hace cinco años trabajaba exclusivamente en la orientación académica, en la gestión pedagógica del colegio y todo lo demás, ahora está trabajando situaciones individuales, problemas de aprendizaje, problemas familiares, problemas de integración, problemas de violencia que no habían sido parte del perfil de trabajo de gabinete”.*

*(Directora, Región NOA)*

Es de destacar que las/los entrevistadas/os caracterizan el trabajo docente en el nivel secundario de maneras que dejan motivos de preocupación y que confirman la necesidad de cambios en la formación inicial de los profesores (y más allá de ella). Es generalizada la visión del trabajo docente como una tarea

---

<sup>2</sup>Las transcripciones que se incorporan en el informe conservan los modos de habla de los entrevistados.

individual, que se realiza en soledad, con referencias concretas y muy precisas a condiciones de trabajo que dificultan que la tarea de los profesores sea la del “*buen docente*” que, en una enorme mayoría de las respuestas, se define por su “*compromiso*” con los estudiantes y con la institución. También ha sido generalizado el reconocimiento de la frecuencia con que se producen en las escuelas secundarias prácticas que no favorecen o que obstaculizan el aprendizaje de las/los estudiantes. La enumeración de tales prácticas es alarmantemente próxima a la que se podría haber realizado veinte o treinta años atrás: copiar en el pizarrón, copiar de los libros, dictar, leer en clase libros o fotocopias, mostrar un problema tipo y dar “*veinte problemas iguales*”, “*recitar la disciplina*”, los mismos trabajos prácticos en todos los colegios que los estudiantes resuelven solos...

Desde luego, algunas de estas prácticas podrían ser productivas y hay entrevistados que lo señalan, pero lo que subrayan como problema es que toman la forma de *una práctica repetitiva, sin sentido, en la que no se aprende*. Si estas voces de los entrevistados traen una parte de la escuela real, que convive con iniciativas de otro orden pero que parece prevaleciente, cabe insistir en la pregunta: *¿profesores para qué escuela?* Los cambios que seamos (o que no seamos) capaces de introducir en la formación inicial de los profesores en cuanto a su representación del sentido del trabajo para el que se preparan y en cuanto a la apropiación de prácticas valiosas para la formación de las/los estudiantes condicionarán fuertemente lo que pueda suceder en el futuro en las escuelas secundarias en Argentina.

En el caso de la formación de maestros y maestras para los niveles inicial y primario, hace más de veinte años que se discuten mejoras en la formación inicial y se promueven cambios en sus aspectos más sustantivos. Asuntos que hace dos décadas requerían mucho debate hoy son parte del saber compartido por quienes forman docentes para esos niveles: así, por ejemplo, hace veinte años era necesario defender la incorporación de las prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales desde el inicio de la formación, mientras que hoy en día se inician acciones para facilitar el desarrollo de estas prácticas apoyando con recursos a aquellos estudiantes cuya condición económica desfavorable les dificulta realizar tales prácticas<sup>3</sup>.

En el caso de la formación de profesores para la escuela secundaria, si bien se han producido modificaciones, queda un largo camino por recorrer para arribar a criterios compartidos por actores que se inscriben en instituciones tan diversas como las numerosas Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente del país, quienes se referencian en decenas de especialidades, y que se mueven por tanto en marcos epistémicos y tradiciones pedagógicas que no entran en diálogo con facilidad. Un buen ejemplo de los debates pendientes lo ofrece la crítica que realiza la educación superior a la formación académica de los

---

<sup>3</sup> Fondo Nacional para el desarrollo de la práctica profesional docente en la formación inicial.

ingresantes a los Institutos y Universidades, crítica que por lo general pasa por alto la responsabilidad de la propia educación superior en aquello que identifica como deficitario: los ingresantes provienen de escuelas secundarias en las que enseñan profesores egresados de las mismas instituciones de educación superior que las cuestionan. Un ejemplo de otro orden lo ofrece el debate -que lleva por lo menos treinta años, y que permanece irresuelto-, sobre las relaciones entre los conocimientos didácticos y el saber disciplinar en la formación de profesores. Valgan estos asuntos como evidencia de lo mucho que todavía debe suceder para la construcción de una perspectiva compartida sobre el trabajo de los profesores de secundaria y sobre su formación entre las distintas instituciones y actores que intervienen en la formación de profesores en todo el país.

Como todo proceso de formación docente inicial, la de profesores debe incorporar saberes sobre distintos asuntos. Los modos de categorizar y organizar tales asuntos son diversos (Esteve Zaragaza, 2006; Montero Mesa, 2006; Alliaud, 2009; Terigi, 2009) pero es posible plantear una convergencia de distintos planteos en torno a los siguientes:

1. Formación pedagógica general, que contiene el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
2. Formación pedagógica específica, que se refiere al saber construido en el campo pedagógico (que es un campo multidisciplinar) sobre las particularidades del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
3. Formación disciplinar (científica, técnica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización del futuro profesor.
4. Formación didáctica específica, ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
5. Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
6. Formación cultural, referida en particular a aquellos conocimientos que preparen a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socio-culturales.
7. Formación propedéutica, incluyendo modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos, y herramientas para la propia formación, como el manejo de las lenguas extranjeras y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Estos asuntos no tienen por qué traducirse en componentes curriculares diferenciados (como áreas, trayectos, núcleos, etc.). En la elaboración y desarrollo de este estudio, han sido tomados como un marco de análisis de los aportes recogidos en el trabajo de campo. Como se verá, aunque el informe presenta

aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los profesores, estos aportes se refieren a los siete asuntos; el carácter pedagógico de los aportes designa el campo profesional desde el cual ha sido formulado el proceso de relevamiento y análisis de los requerimientos de formación, y no la ubicación temática (mucho menos, la curricular) de las respuestas.

Antes de seguir, debe explicitarse que el cambio curricular en la formación de profesores no es el fin a perseguir por las políticas de formación docente: el fin que se busca es la mejora de la escuela secundaria argentina, para dar cumplimiento a los derechos educativos que las leyes reconocen a los adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país. La pregunta que debe responderse, con base en éste y otros aportes, no es la pregunta por el plan de estudios, sino la pregunta por el aporte de la formación de profesores a la mejora de la escuela secundaria argentina<sup>4</sup>. Es la respuesta a esta pregunta la que ayudará a determinar la direccionalidad que deberán asumir las iniciativas de cambio curricular que se impulsen.

---

<sup>4</sup> En este sentido, el informe se inscribe en la línea de preocupaciones y proposiciones para el sistema formador de la Resolución 30/ CFE/ 2007.

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

El estudio fue diseñado y realizado dentro de un enfoque de investigación interpretativa, buscando indagar las perspectivas de distintos actores que cotidianamente trabajan en las escuelas secundarias y de quienes forman a los futuros profesores.

Se considera que un acercamiento interpretativo a los procesos sociales y educativos, definido en el marco de una investigación de carácter intensivo<sup>5</sup>, ofrece la posibilidad de examinar en profundidad ciertos casos particulares elegidos. Esta posibilidad conduce a iluminar las prácticas y percepciones concretas de los sujetos, aspectos que habitualmente quedan ocultos tras las generalizaciones elaboradas mediante la utilización de estrategias cuantitativas.

El objetivo del trabajo entonces ha sido la recolección de información primaria en torno a la detección de las necesidades de formación pedagógica inicial de profesores de secundaria, con especial sistematización de áreas de vacancia identificadas por informantes claves. En función de ese objetivo, esta propuesta asume una línea de trabajo interpretativa, que privilegia las percepciones y maneras de ver la problemática estudiada que construyen los sujetos que participan de ella.

Se parte en esta propuesta de considerar el mundo social/ socioeducativo como un entramado complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una “*dialéctica relacional*” (Ferrarotti, 1990) con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos.

---

<sup>5</sup> Se toma en este punto algunas consideraciones metodológicas presentadas en el Postítulo en Investigación Educativa, Módulo III: Metodología y Técnicas de Investigación (Profesora a cargo: Elena Libia Achilli; colaboradoras: Edith Cámpora y Mariana Nemcovsky), Ministerio de Educación de la Nación, 2000. Dicen las autoras: “Hemos preferido el uso de ‘*extensivo*’ e ‘*intensivo*’ para dar cuenta de investigaciones cuyos recortes empíricos son amplios -extensos- o acotados a estudios en profundidad -intensivos-. Tal diferenciación intenta superar la falsa dicotomía entre ‘cuantitativo’ y ‘cualitativo’ que, a nuestro parecer, ha distorsionado el debate. Por ello, no debería entenderse, con una diferente denominación, lo mismo. Una investigación, tanto *extensiva* como *intensiva*, podrá incorporar estrategias cuantitativas, cualitativas o su complementación. Por lo tanto, no estamos homologando ‘extensivo’ con ‘cuantitativo’; ni ‘intensivo’ con ‘cualitativo’ como suelen dualizarse en muchos textos” (cursivas en el texto fuente).

## 2.1. Los criterios de selección

La selección de los sujetos a entrevistar se realizó considerando profesores y profesoras de distintas provincias, de todas las regiones definidas por el Consejo Federal de Educación, de instituciones públicas de gestión estatal, ubicadas tanto en zonas urbanas como rurales, y de Universidades Nacionales.

Procurando recoger el aporte de actores relevantes en la formación y el ejercicio profesional docente en el nivel secundario, se definieron cuatro grupos de informantes a entrevistar:

- Directores/as de escuelas secundarias
- Profesores/as de escuelas secundarias
- Asesores/as pedagógicos que desempeñan funciones en escuelas del nivel
- Profesores/as de Prácticas y Residencia, tanto de Institutos de Formación Docente como de Universidades, que forman profesores para este nivel del sistema educativo.

A fines de poder contar con aproximaciones a las distintas perspectivas, se realizó una selección de sujetos<sup>6</sup>, priorizando en primera instancia a directores de establecimientos de nivel secundario identificados por su capacidad para llevar adelante proyectos valiosos en sus escuelas, tanto de perfil académico clásico, como de modelos organizacionales o propuestas curriculares novedosos.

Esta selección de directores comenzó a construirse en dos sentidos. Por un lado, a partir de la identificación de informantes claves en publicaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación de la Nación<sup>7</sup>. Por otro lado, a partir de sugerencias de la Dirección de Nivel Secundario del Ministerio de Educación de la Nación y de referentes del campo profesional. Un criterio fundamental que orientó la selección fue que quienes fueran entrevistados estuvieran en actividad en escuelas secundarias llevando adelante proyectos que por distintos motivos fueron reconocidos como valiosos.

Considerando las regiones que debían estar representadas, a partir de los directores fue posible acceder a profesores de distintas disciplinas y a asesores pedagógicos de las escuelas. En el caso de los asesores pedagógicos, se consideró que estuvieran representadas las provincias que –según información suministrada por el Ministerio nacional- concentran el mayor número de estos cargos pedagógicos.

---

<sup>6</sup> En el Anexo 1 se describe la composición de la selección realizada.

<sup>7</sup> Se realizó una revisión de la revista “El Monitor de la Educación”, y de la publicación ministerial “Experiencias y Prácticas educativas en escuelas secundarias”, Libros 1 y 2, para una primera identificación de escuelas.

Para la selección de los profesores de Prácticas y Residencia se apeló al conocimiento acumulado en la Red Nacional de Prácticas y Residencias en la Formación Docente<sup>8</sup> y a propuestas realizadas por la coordinación de Acompañamiento a Docentes Noveles del INFD; como en todos los casos, se consultó además a referentes del campo profesional.

## **2.2. Los instrumentos de recolección de la información**

La recolección de los datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Previo acuerdo con los entrevistados, éstas fueron grabadas y luego desgrabadas de manera literal.

Para el diseño de las entrevistas semiestructuradas se definieron ejes alrededor de los cuales proponer la conversación y se elaboró una serie de preguntas guía para cada uno de ellos.

Luego de una instancia de prueba de las entrevistas, se elaboraron los guiones definitivos<sup>9</sup> compuestos por preguntas comunes a todos los grupos entrevistados y por otras específicas para cada uno de ellos. Si bien las entrevistas semiestructuradas cuentan con un guión prediseñado, presuponen la posibilidad de alterarlo en el transcurso de la misma para recuperar las cuestiones no previstas que pudieran surgir y constituyan a juicio del entrevistador un aporte para el trabajo.

El trabajo de campo de la investigación se realizó durante los meses de mayo, junio, julio y agosto de 2011.

## **2.3. El archivo de campo**

El archivo de campo del estudio contiene la desgrabación de 73 entrevistas. Éstas han tenido una duración que oscila entre cuarenta y cinco minutos y una hora y media. En el archivo de campo, las entrevistas son identificadas según el grupo de entrevistados al que pertenecen, con lugar y fecha de realización.

En el cuerpo del informe, cuando se citan literalmente fragmentos de las entrevistas, son identificadas por el grupo de entrevistados al que pertenecen y la

---

<sup>8</sup> <http://tecnologia.ffyh.unc.edu.ar/formadores/>

<sup>9</sup>En el Anexo 2 se incorporan los cuatro guiones de entrevista.

región del país, introduciéndose cuando es necesario pequeños ajustes en los dichos que garanticen el anonimato de los actores.

## **2.4. El proceso de análisis**

El proceso de análisis de las entrevistas incluyó diversos niveles de interpretación. Una primera lectura general de algunas entrevistas seleccionadas de cada uno de los grupos permitió construir categorías para organizar el análisis de la totalidad.

En un segundo momento, se realizó un análisis por grupo de entrevistados. Del trabajo con la totalidad de las entrevistas pertenecientes a cada grupo (directores, profesores, asesores pedagógicos y profesores de prácticas y Residencia) surgieron cuadros en los que se volcaron las referencias a distintas temáticas, sin perder las expresiones textuales de los actores. A partir del análisis compartido en el equipo de investigación se elaboraron textos síntesis de cada grupo de entrevistados; estos y otros análisis parciales que fue menester producir no integran el presente informe.

Finalmente, se identificaron y seleccionaron algunas problemáticas como núcleos temáticos alrededor de los cuales se profundizó en el análisis, incluyendo además la mirada de los especialistas consultados, según se especifica en el apartado que sigue.

## **2.5. Entrevistas temáticas a expertos del campo pedagógico**

Con posterioridad al *Informe de Avance* del estudio (presentado en agosto al INFD, en el que se realizó un primer análisis del material recogido en el trabajo de campo), y tras seleccionar las principales áreas que fueron identificadas como vacancias en la formación pedagógica inicial de los profesores de escuelas secundarias, se seleccionaron aquellas en las que se requería realizar consultas a expertos del campo pedagógico.

Para tales consultas, se planificaron cuatro entrevistas temáticas en sendas áreas específicas que fueron identificadas como vacancias. Se diseñaron entrevistas semiestructuradas, buscando profundizar en el abordaje de cada una de las problemáticas y avanzar en la definición de propuestas para la formación docente en relación con ellas.

Las temáticas abordadas en las entrevistas fueron:

- los procesos grupales,
- la dimensión institucional del trabajo del profesor,
- las tecnologías de la información y la comunicación,
- la construcción de una posición política de los profesores frente a la educación y a su trabajo.

En la formulación de los ejes que estructuraron las entrevistas se recuperó la palabra de las profesoras y los profesores entrevistados en el trabajo de campo descripto con anterioridad.<sup>10</sup>

Finalmente, los aportes de los especialistas consultados se integraron en el análisis que se presenta en el Capítulo 4 del informe, en el que se profundiza y se avanza en líneas de acción para la formación de profesores en cada una de las temáticas elegidas.

---

<sup>10</sup>En el Anexo 2 se incorpora un esquema general de la entrevista a estos expertos.

### 3. VACANCIAS RECONOCIDAS EN LA FORMACIÓN DE LOS/AS PROFESORES

En este capítulo se presenta el análisis de las entrevistas, desde el punto de vista de la identificación de núcleos de conocimientos que aparecen con regularidad en las expresiones de los entrevistados como **conocimientos faltantes en la formación de las/los profesoras/es de educación secundaria** (“*eso no te lo enseña el profesorado*”, “*me hubiera gustado aprender eso en el profesorado*”, “*no tienen formación sobre eso*”) **y que se perciben como necesarios para el trabajo en las escuelas**. En muchos casos son saberes aprendidos en el curso de la práctica, o cuyo requerimiento en la práctica fue manifiesto, pero que se reconoce que podrían ser parte de la formación docente inicial. Se los designará aquí como *vacancias*, y se refieren principalmente, si bien no de manera exclusiva, a la formación pedagógica. Se trata de un conjunto de conocimientos cuya inclusión en la formación inicial podría - desde la perspectiva de los actores- contribuir a mejorar los desempeños docentes en las instituciones del nivel.

La expresión *vacancias* ha sido elegida porque transmite la imagen de un lugar que se percibe como libre y que puede ser ocupado, en este caso por conocimientos pertinentes; tiene además la virtud de permitir que se exprese que un lugar vacante no necesariamente está vacío, sino que puede haber sido ocupado por otra cosa, en este caso –siempre según las expresiones de los entrevistados- por saberes aprendidos en la práctica. Tiene sin embargo sus problemas, sobre todo si da lugar a la creencia de que se trata de zonas estancas a llenar con conocimientos, y se deja de lado lo que sabemos sobre la formación: que el problema a resolver no es sólo qué conocimientos debe contener, sino qué relación deben guardar éstos entre sí. Dicho de otro modo: no parece que el problema sea sólo la ausencia de ciertos conocimientos en la formación pedagógica de los profesores: algunas vacancias refieren a conocimientos que seguramente han sido transmitidos en la formación inicial, pero que probablemente no han sido puestos en relación con la práctica en ámbitos institucionales concretos ni con la especialidad que corresponde a los contenidos curriculares que enseña el profesor.

A lo largo de las entrevistas, las temáticas que se presentan han sido enunciadas de diversos modos y con diferente grado de intensidad. Algunas tienen un alto nivel de reconocimiento en el conjunto de los entrevistados, en tanto otras surgen de señalamientos formulados sólo por algunos, pero con una formulación tan precisa de su pertinencia para la formación que justifica incorporarlas a la sistematización. En ciertos casos se trata de problemáticas que desbordan el nivel secundario, pero adquieren especificidad en las voces de los entrevistados, quienes las refieren a situaciones y escenas propias de las

escuelas secundarias de diferentes regiones del país y las ubican formando parte de las principales preocupaciones de las y los docentes que hoy se desempeñan en ellas.

En los apartados del capítulo analizaremos las siguientes vacancias:

1. Ausencias específicas en una formación disciplinar que disfruta de alto reconocimiento.
2. Fuertes críticas a la formación didáctica.
3. Conocimiento de las/los adolescentes.
4. Conocimientos ligados a la dimensión institucional del trabajo del profesor.
5. Las tecnologías de la información y la comunicación.

En el apartado final abordaremos el interrogante acerca de dónde consideran los entrevistados que se aprende (si es que se aprende) lo que refiere a los asuntos reconocidos como vacancias.

### **3.1. Ausencias específicas en una formación disciplinar que disfruta de alto reconocimiento**

Es notorio el alto reconocimiento de que ha sido objeto la formación disciplinar de las y los profesores en el conjunto de las entrevistas. La formación científica, técnica, artística, etc., en el área o disciplina de especialización del futuro profesor no aparece del lado de las vacancias, excepto cuando se señalan algunas diferencias entre egresados de las universidades y egresados de los institutos y, sobre todo, cuando se realizan críticas a la formación disciplinar de quienes de quienes tienen un título que refiere a dos o más disciplinas (lo que aquí se denomina titulaciones múltiples).

En la perspectiva de los directores y profesores entrevistados (todos ellos con titulación docente para el nivel secundario), la formación disciplinar otorga solvencia al profesor, le permite seguridad en la enseñanza, está en la base de la capacidad para moverse en la clase: *“el piso básico es saber la asignatura”*, *“sentirte fuerte en esto te permite jugar un poco más”*, *“moverte, variar los ejemplos”*, *“escuchar las respuestas de los alumnos”*.

*“Creo que una vez que estás muy seguro con eso, tenés la flexibilidad para irte por otros lados, para darle más protagonismo a los chicos, para escucharlos, para que encuentren sus propios caminos, sus propias soluciones”.*

*(Profesora, Región Centro)*

Difícilmente se exagere si se insiste en lo extendidas que son las consideraciones acerca de la importancia de la formación en la especialidad entre los entrevistados, así como la conformidad que manifiestan muchos de ellos sobre la que han tenido oportunidad de recibir. El señalamiento que realizan a las debilidades en la formación de quienes provienen de profesados con titulación múltiple) tiene justamente como elemento de contraste la calidad de la formación especializada de la mayoría de los profesores. La condición de “*enamorado de su disciplina*” ha sido mencionada muchas veces entre las características del “*buen profesor*”:

*“Ser un buen profesor de secundaria es... muchas cosas. En primera instancia, tratar de hacer algo para desarrollar la inteligencia del otro, a través de los contenidos de los cuales uno está enamorado. Brindarles algunos instrumentos propios de ese contenido del cual uno está enamorado para que pueda usarlos en su vida. Tenga o no tenga que ver con la Historia. Brindarles instrumentos que tengan que ver con este contenido del cual uno está enamorado, para que pueda utilizarlos en la sociedad no sólo en beneficio propio, sino en algo que pueda ser construido con otros. Es eso, eso es para mí ser un buen profesor”.*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, especialidad Historia, Región Centro)*

La importancia de la disciplina recoge –como podía esperarse- expresiones en las que se aproxima a la idea de que para enseñar basta con saber la disciplina<sup>11</sup>, expresiones que –según se sabe- son usuales entre los profesores de las asignaturas de la especialidad en los Institutos y, sobre todo, en las Universidades:

*“Cuando uno conoce, cuando uno sabe y tiene afianzado ese conocimiento es muy fácil transmitir”.*

*(Profesora, Región Cuyo)*

Sin embargo, entre los entrevistados es infrecuente la versión extrema del discurso disciplinar, en el que la importancia del contenido en la enseñanza y en la formación va acompañada por una desvalorización del conocimiento didáctico (Diker y Terigi, 1997)<sup>12</sup>. En cambio, distintos entrevistados –sobre todo, los mismos profesores- han formulado críticas al puro saber disciplinar, frecuentes cuando se refieren a las diferencias entre los profesores y los profesionales en ejercicio de la cátedra.

---

<sup>11</sup> Se recordará el famoso título del libro de Hernández y Sancho: *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (Hernández y Sancho, 1994).

<sup>12</sup>Por el contrario, como se verá, la formación didáctica aparece entre las principales vacancias reconocidas por los entrevistados.

[En referencia a un ingeniero que da clase de matemáticas en su escuela] “Es un genio pero lo entiende él solo.”

(Profesora de Matemática, Región Centro)

Ahora bien, dentro de este cuadro de alto reconocimiento, la formación disciplinar ha sido objeto de dos críticas específicas<sup>13</sup>. Cada una puede considerarse una vacancia, en el sentido de un conocimiento ausente, cuyo lugar tiende a ser ocupado por saberes consuetudinarios o por resoluciones prácticas, y que merecería mejor tratamiento en la formación docente inicial.

El primer problema identificado es el de la selección, de entre todo el cúmulo de conocimiento disciplinar recibido en la formación, de aquello que debe enseñarse. Este problema es señalado por entrevistados de distintos grupos: por los profesores, por los asesores que trabajan con ellos a propósito de las programaciones, y desde luego también por los docentes de Prácticas y Residencia.

“...me parece que tendría que estar en cada materia, bueno no sé, yo curso *Literatura Italiana*, bueno, ¿cómo bajo esos contenidos? Yo curso... no sé, *Lingüística Textual*, bueno, ¿cómo bajo esos contenidos? ¿Cómo los aplico en primero, segundo, tercero, cuarto y quinto? Eso es lo que falta, eso no está (...) entonces vos después te encontrás con que sabés un montón, porque sabés un montón, bueno, ¿y qué es lo que tengo que dar? Que es lo que me pasó a mí cuando entré, «Y de todo eso, ¿qué doy?» Me parece que eso uno lo tendría que ver en la universidad” [se refiere a la formación inicial].

(Profesora de Lengua y Literatura, Región Cuyo)

Es importante advertir que la distinción entre el campo de los saberes disciplinares (en términos de algunos entrevistados, “*lo disciplinar trabajado en la formación*”) y el campo de los contenidos escolares (“*los contenidos a trabajar con los estudiantes*”) es una función de la formación inicial que, a juzgar por los dichos de varios entrevistados, no estaría cumpliéndose. Numerosos entrevistados han señalado la ausencia de criterios y fundamentaciones para hacer una selección de contenidos que no sea arbitraria y que se ajuste a los grupos concretos con los

---

<sup>13</sup> Cabe consignar que, en provincias donde han ocurrido importantes cambios curriculares en el nivel secundario, se señala la desactualización disciplinar de la formación docente inicial en determinadas especialidades. En esos casos, los currículos presentarían contenidos mucho más actualizados que los que se estarían trabajando en la formación de los profesores; así ha sido señalado, por ejemplo, para el *currículum* de Historia, contrapuesto a una formación de profesores de corte positivista.

También se ha señalado desactualización en las especialidades técnicas, si bien en este caso se sabe que no hay formación inicial consolidada en todo el país y que, cuando la formación docente se realiza encontrándose el agente en ejercicio del cargo de profesor, requiere también actualización en sus conocimientos técnicos.

que trabajan. En los dichos de los entrevistados, la pregunta sobre esta distinción se plantea en términos de decisiones que deben tomar los profesores, para las que no estarían preparados; la preocupación por la arbitrariedad de la decisión expresa la ausencia en la formación de un trabajo sobre el *curriculum* como mediación.

El segundo problema se refiere a las distintas referencias que se recogieron, a lo largo de las entrevistas, a “*la fragmentación*”, “*el aislamiento*” que produce la fuerte especialización disciplinar en el trabajo de los profesores y en sus marcos conceptuales. La contracara del reconocimiento del fuerte peso de la formación disciplinar es la existencia de una enorme distancia *entre* profesores, cada uno fortalecido en su especialidad disciplinar, y con muchas dificultades para trabajar con el profesor que no es de la propia disciplina pero que es colega en la responsabilidad compartida por la formación de los adolescentes y jóvenes.

*“...dificultad de entender de lo que está hablando el otro, hay como miradas muy cerradas.”*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

*“Los profesores se designan por disciplina, la formación inicial es por disciplina, las materias por disciplina, todo, todo es tan... que tocás uno, pero vas a tener que tocar como todo el resto (...) pero siento como que la escuela secundaria está como al borde con este tema, no sé cuánto más va a poder sostenerse...”*

*(Asesora pedagógica, Región NOA)*

El aislamiento, un signo característico del trabajo del profesor de secundaria según numerosas entrevistas, encuentra su raíz, según los actores, en la fuerte especialización disciplinar que se produce en la formación, que se ve luego reforzada por las condiciones de trabajo:

*“...entran al profesorado con la idea de que las enseñanzas en la disciplina son rieles en paralelo, el profesorado refuerza lo paralelo y entran a la escuela en lo paralelo. Y si no entran en una escuela en donde haya una cultura institucional tendiente a armar estas tramas, no lo puede construir como profesional”*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

*“...Cuando vos tenés que relacionarte con el director de la escuela tampoco te lo enseñan, no te enseña a trabajar en grupo, no te enseña a proyectar con profesores de la misma materia o de otras materias trabajando todos juntos, entonces el profesorado no te da ninguna herramienta interdisciplinar, nada.*

*Seguramente, si frente a un grupo conflictivo, todos los profesores, más allá de la materia pudiéramos tener puntos en común para seguir*

*adelante con el grupo, el grupo funcionaría mejor, pero el profesorado no te lo da. El profesor de matemática no se relaciona en el profesorado con otro profesor que no sea de matemáticas. Yo no hablé (salvo en el Centro de estudiantes) con un profesor que no fuera de matemáticas....”*

*(Profesora, Región Centro)*

La propia formación disciplinar puede establecer bases para el diálogo con los colegas si promueve un análisis epistémico de la propia disciplina en comparación con las otras que se transponen en el *currículum* escolar, un diálogo que será fortalecido por otros componentes de la formación (los pedagógicos en sentido amplio) pero que tiene en la propia formación disciplinar una condición de posibilidad.

*“...se debe a una formación muy limitada intelectualmente, bueno, yo vengo de una disciplina que tiene las pretensiones de ser tan holística y tan omniabarcativa pero en realidad yo muchas veces he querido trabajar con los profes de ciencias, por ejemplo si vos estás dando... qué se yo, el problema epistemológico a chicos de Ciencias Naturales, y no podés, porque los profesores tenemos justamente estas representaciones con las que vos estás luchando, vos estás tratando de luchar de que la Ciencia no es la representación del positivismo del siglo XIX, no son exactas, hay mucha teoría y... el profe está transmitiendo esa otra visión (...) me parece que si no nos podemos poner de acuerdo es por un déficit de formación, en todos nosotros digamos, nos falta formación que nos permita ver, al menos cuál es el territorio del colega, que no es el nuestro, pero ese terreno existe...”*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, especialidad Filosofía, Región Centro)*

Como se señalará más adelante<sup>14</sup>, la dimensión institucional del trabajo del profesor cobra importancia creciente en el marco de las iniciativas tendientes a que los profesores realicen otras tareas que no se limiten al “dar clase”. Estas nuevas tareas, que solicitan a profesores especializados en una determinada disciplina trabajar con sus colegas de otras especialidades, requerirán formaciones adecuadas que permitan esa clase de diálogo entre colegas, que se ve impedido por las “*miradas muy cerradas*” a las que se ha hecho referencia.

---

<sup>14</sup> Véase el apartado “Conocimientos ligados a la dimensión institucional del trabajo del profesor”, en este capítulo, y su profundización en el siguiente.

### 3.2. Fuertes críticas a la formación didáctica

Se recogen en este apartado las preocupaciones de las y los entrevistados acerca de un área que, desde la perspectiva del campo pedagógico, puede reconocerse sin dificultad como *saber didáctico*. La distinción entre las preocupaciones de los entrevistados y la denominación “saber didáctico” no es un recurso de estilo: cuando esta vacancia es señalada por profesores y directores, se encuentra en las entrevistas un nivel muy básico, por momentos elemental, de identificación del conocimiento didáctico, y en cambio aparece formulado como tal en los dichos de los asesores pedagógicos y los profesores de Prácticas y Residencia.

El nivel elemental de formulación del conocimiento didáctico entre los profesores puede reconocerse en los términos que emplean para referirse al tema (y que el lector puede haber advertido en algunas de las transcripciones anteriores) : “*la bajada*”, “*lo otro de la disciplina*”, “*el cómo*”, “*lo no disciplinar*”, “*la aplicación*”. Asuntos que en el campo de la didáctica son de distinto orden y tienen por consiguiente su especificidad conceptual aparecen enumerados sin distinciones, homologados como equivalentes, como si refirieran a cuestiones similares (“*estrategias*”, “*técnicas*”, “*recursos*”). Esto se pone de manifiesto en la dificultad que encuentran tanto directores como profesores para formular las buenas experiencias que reconocen en su práctica o en la de otros en términos de saber didáctico: las respuestas a las preguntas sobre experiencias valiosas consisten en descripciones de las actividades realizadas, o remiten a casos de estudiantes con los que se tuvo algún logro importante a juicio del profesor/a, pero cuando se interroga por los conocimientos puestos en juego en esa práctica, las formulaciones reiteran las descripciones o son presentadas como disposiciones personales, entre ellas la “*empatía*”, la “*creatividad*”, la “*innovación*”. En este informe se toma este bajo nivel de formulación del conocimiento didáctico como una señal de la debilidad de la formación inicial que han tenido en este terreno quienes no pueden nombrar de otro modo lo que reconocen como una vacancia, que identifican de qué lado está esa vacancia (no es la disciplina), pero que no saben bien en qué consiste e inclusive cómo nombrarlo.

También es posible reconocer que el conocimiento didáctico aparece insuficientemente discriminado del campo más general del conocimiento pedagógico: los dos son descriptos como insuficientes, inadecuados, “*utópicos*”, sin discriminación de uno u otro campo de saberes. Las mayores demandas recogidas en las entrevistas se vinculan con este aspecto de la formación y con el que es inevitable relacionar con él, que es el conocimiento de los adolescentes<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Volveremos sobre este tema en el apartado “Conocimiento de los/las adolescentes”, y será profundizado en el capítulo siguiente.

Parecería que estamos, frente al conocimiento didáctico, ante un saber que no es especialmente valorado en el momento de la formación, pero cuya importancia se descubre en el desempeño profesional a la par que se constata su debilidad. La baja valoración parece referir a que se trata de un orden de conocimientos muy diferente del de la disciplina y que es visto como “*liviano*” en comparación, dado que las mayores exigencias en la formación inicial parecen volcadas del lado del aprendizaje disciplinar. De todos modos, según se anticipó en el apartado precedente, hay consistentes señalamientos a las diferencias en la formación entre quienes provienen de titulaciones docentes y quienes son profesionales en ejercicio de la cátedra, de modo que algo en la formación recibida estaría produciendo esa diferencia, aunque los entrevistados no logren identificar de qué se trata. Puede formularse la hipótesis de que esa diferencia se apoya en la formación didáctica que reciben los profesores, pero también en la orientación hacia la docencia de las carreras cursadas, que ponen a los futuros profesores en contacto con perspectivas sobre la escuela y sobre la educación que los profesionales en ejercicio de la cátedra no han tenido oportunidad de conocer.

Analizando detenidamente el discurso de los entrevistados, aparece un núcleo acotado de cuestiones didácticas recurrentemente señaladas como necesidades, entre ellas los modos de suscitar el interés del grupo de alumnos, la cuestión de los conocimientos previos que éstos traen (generalmente identificada como “*el diagnóstico*”); la evaluación, que ha tenido muchísimas menciones entre los profesores y ocupa un lugar central en sus preocupaciones, con difusas relaciones con la enseñanza; y, en versiones más complejas, cómo se crean las condiciones para que los estudiantes aprendan: cómo favorecer los procesos de participación de los alumnos, cómo lograr mantener la clase activa, e inclusive de manera recurrente la cuestión de lo grupal, bajo la repetida expresión “*el manejo de grupos*”<sup>16</sup>.

La identificación de estas vacancias y de la necesidad de fortalecer el conocimiento didáctico convive en el discurso de muchos entrevistados con versiones que reducen lo didáctico a la planificación o el libro de temas, instrumentos del trabajo docente cuya aparición ocurre de manera excluyente en el marco de lo que es nombrado como “*administrativo*”, y para responder a una exigencia institucional cuyo sentido pedagógico no parece reconocerse. En palabras de una asesora pedagógica:

*“...yo tengo a cargo ahora la recepción de planificaciones. Y eso en las escuelas acá en [su localidad] parece una tarea administrativa, o sea, te las doy a vos como mesa de entradas, digamos”.*

*(Asesora pedagógica, Región NEA)*

---

<sup>16</sup> Lo grupal será profundizado en el capítulo siguiente. Aunque se relaciona con el manejo de la clase y con la didáctica, tiene su propia especificidad en el discurso de los entrevistados, ya que liga también con la espinosa cuestión de la relación con los adolescentes.

Los conocimientos didácticos aparecen en general desenganchados del conocimiento disciplinar en el discurso de las y los profesores entrevistados. El asunto más acuciante en la formación didáctica, el que seguramente habrá de requerir los mayores esfuerzos en el futuro, y que -como se señaló en el Capítulo 1- es un punto de debate que lleva por lo menos treinta años en la formación de profesores, es que los conocimientos didácticos se plantean en general desvinculados del saber disciplinar. La desvinculación entre el conocimiento disciplinar y el problema de la enseñanza es el nudo de una discusión que todavía no ha sido resuelta. Algunos entrevistados registran la importancia de este problema en los modos en que está planteada la formación de profesores según la estructura del *curriculum* de formación:

*“...tienen buena formación pero existen muchas dificultades de adaptación del contenido, son carreras que están montadas sobre licenciaturas y tienen concepciones sobre la ciencia, sobre... digamos, está más englobada en la parte disciplinar dura y les cuesta el tema de la adaptación”.*

*(Profesor de Prácticas y Residencia, Región NOA)*

El extracto ofrece la oportunidad de advertir que de poco sirve agregar formación didáctica a la formación docente inicial si no se resuelve de mejor manera su relación con la formación disciplinar.

Finalmente, resulta necesario reportar que un grupo de profesores manifiesta una fuerte convicción de que a enseñar se aprende en la práctica, posición que minimiza el valor del conocimiento didáctico y refuerza la idea de la primacía excluyente del saber disciplinar.

*“La experiencia de dar clase, poquitito, así [hace un gesto], te lo puede dar el Profesorado, lo demás lo vas adquiriendo año a año, todos los años, vas teniendo experiencias distintas”.*

*(Profesor, Región Cuyo)*

A otros, en especial a los profesores de Prácticas y Residencia, no se les escapa el carácter reproductivo de este tipo de aprendizaje, y lo vinculan con la necesidad de revisar la experiencia que los futuros profesores han tenido como estudiantes en el nivel secundario en lo que atañe al aprendizaje tácito de una didáctica que luego resulta actualizada en las prácticas.

### 3.3. Conocimiento de las/los adolescentes

Junto con el conocimiento didáctico, el tema de los adolescentes es el núcleo más recurrente en el reconocimiento de vacancias, y ha tenido además numerosas variaciones en el discurso de los diferentes entrevistados. Las entrevistas abundan en **referencias a la importancia de formar a los profesores en el conocimiento de las/os adolescentes.**

Una primera variación tiene que ver con el reconocimiento de la distancia entre el alumno esperado y el que se encuentra en las escuelas; incluyendo la crítica de que el alumno “*esperado*” es una (mala) construcción a la que contribuye la formación. Las expresiones son variadas: que hay adolescentes “*que no tienen el formato de estudiante*”, que no se encuentran con “*un chico gustoso de estar en la escuela*”, que los futuros profesores no deberían esperar “*un público interesado como ellos*” en la asignatura (haciendo referencia al peso de la elección y la formación disciplinar de los profesores), que los alumnos “*no están en el molde que tenemos*”. En este terreno, además, sexualidad y adicciones son dos asuntos que se nombran con frecuencia como cuestiones problemáticas que requerirían preparación específica de los profesores.

Una segunda variación tiene que ver con la capacidad para reconocer que se trata de “*un pibe*”, “*un chico*”, “*un adolescente*”, más allá de cómo se presente. En este sentido, entre lo requerido se identifica la formación de una actitud positiva hacia los adolescentes, que se expresa de distintas maneras: escucha a los estudiantes, “*que les gusten*”, “*que los quieran*”, “*que tengan confianza en que pueden aprender*”, “*que quieran estar con ellos*”, “*que no los pasen de largo*”, lo que algún entrevistado resume como “*humanizarse*”. En algún caso se ha realizado un señalamiento interesante, con respecto a que los “*profesores no se reconocen en sus alumnos*” y tiene que ver con que...

*“...hay un sector además de la población que habitualmente tenía vedada la escuela secundaria y hay otros, otros actores que habitualmente no pertenecían a la escuela, por eso de alguna manera los docentes no los reconocen, porque no se reconocen en ellos...”*

*(Director, Región Centro)*

Todas estas consideraciones justifican el requerimiento de “*un saber acerca del encuentro entre generaciones*”.

En varios entrevistados se encuentran referencias a la importancia del vínculo que los profesores establezcan con los adolescentes, a la necesidad de escucharlos, de conocerlos, de acompañarlos. Sobre esta cuestión se recogieron numerosas expresiones a lo largo de las entrevistas y es general la importancia que le reconocen los distintos actores. Parece existir una amplia convergencia en la idea de que el vínculo entre un profesor y los estudiantes tiene que encontrar un

punto de equilibrio entre una proximidad desaconsejable (varias veces nombrada como “*adolescencización*” del profesor) y una distancia también desaconsejable, en ocasiones hostil.

Se formula con frecuencia la *necesidad del conocimiento de las “culturas juveniles”*.

*“...culturas juveniles, conocer sobre eso, empezar a leer las noticias de los diarios, suplemento comunidad que tiene uno de los diarios, que habla muy bien de qué les pasa a los adolescentes (...) Conocer la realidad, aceptarla y hacerme cargo y parte de esa realidad. Los adolescentes que viven en la sociedad no son los de otros, son los míos...”*

*(Directora, Región Centro)*

Los asesores pedagógicos, cuando responden sobre qué temas son los que llevan a los profesores a demandar asesoría, coinciden en señalar el conocimiento de las culturas adolescentes:

*“Los profesores demandan estrategias para esta nueva población... no tienen herramientas para poder descifrar a este nuevo sujeto y cargarle significado positivo y no negativo.”*

*(Asesora Pedagógica, Región Cuyo)*

El desconocimiento de las características de las “*nuevas juventudes*” hace que muchas veces en los profesores aparezca “*miedo a los alumnos*”. Las distancias culturales con los estudiantes desacomodan a los profesores y “*el terreno áulico lo gana el alumno*”. Ligadas con la cuestión adolescente, aparecen numerosas referencias al *manejo de grupos y la resolución de conflictos/mediación*.

*“Tienen un problema, directo a dirección. No saben resolver un problema en el aula. Todo para ellos es un problema (...) Los insultos que para nosotros son insultos para los chicos es lo corriente y lo común con la manera en que se comunican. Entonces se generan conflictos justamente porque el docente le da una importancia que el alumno dice: «¡Yo no dije nada!» Porque en realidad para ellos era natural”.*

*(Directora, Región NOA)*

Hay reconocimiento de la especificidad de los modos de pensar, razonar, de los adolescentes en algunos entrevistados. Por ejemplo, se registran menciones a la cultura digital, a las distintas capacidades atencionales que tendrían los adolescentes. A partir de esta clase de consideraciones, se formulan reclamos sobre conocimientos que permitan comprender el aprendizaje de los adolescentes, incluyendo entre ellos las dificultades específicas que presentan en

los aprendizajes. Este reconocimiento toma a veces formas elementales: “psicología evolutiva”, “psicología del adolescente”, “psicología de la enseñanza media”, expresiones que testimonian la poca circulación de esta clase de conocimientos entre los profesores.<sup>17</sup>

De manera menos intensa, se encuentra cierto reconocimiento de la necesidad de aprender a trabajar con la diversidad de las adolescencias.

*“Elementos concretos para que ellos puedan manejarse con esos diferentes sectores sociales con los cuales se van a encontrar realmente en el aula”.*

*(Directora, Región Centro)*

Pese a lo transcripto, la cuestión de la “diversidad” es algo muy poco tematizado. Se la nombra mucho pero se la conceptualiza raramente. En la visión de muchos entrevistados, son un grupo tan distinto los adolescentes, la diferencia intergeneracional es tan grande para ellos, que los ven como un bloque; parece difícil en esas condiciones reconocer la diversidad intrageneracional. Sin embargo, el conocimiento de los chicos parece identificado como falencia o como algo más necesario en las escuelas que atienden a población vulnerable. Resulta muy elocuente en este punto una interesante disquisición de una asesora pedagógica sobre las graves situaciones que viven los chicos y la diferencia que tendría que poder producir la escuela entre estas difíciles situaciones y lo que sucede en su ámbito:

*“...son cosas muy graves y son cosas privadas (...) hemos acordado que metodológicamente basta de abrir el juego a «¿qué te pasa nene?» Porque estos chicos no tienen una estructura, ningún espacio en su casa, proveámosle desde la escuela una estructura. Una estructura en el aula. Trabajo sin su realidad en un punto, porque su realidad los está devastando. A ver, usémosla después, pero hagamos otra cosa porque estamos en junio y lo único que sabemos de su realidad... ¡y es de miércoles! Y no podemos hacer nada con eso. Proveámosle otra cosa a ver qué les pasa”.*

*(Asesora Pedagógica, Región Centro)*

---

<sup>17</sup> Es importante señalar que no se han encontrado referencias a los procesos cognitivos de los adolescentes, fuera de la referencia general a sus diferentes capacidades atencionales.

### 3.4. Conocimientos ligados a la dimensión institucional del trabajo del profesor

La cuestión institucional es uno de los órdenes de conocimiento identificados en este estudio como vacancia, si bien ha sido objeto de mucha menor demanda entre los entrevistados que los asuntos tratados hasta aquí. La dimensión institucional del trabajo del profesor aparece difusa bajo expresiones como “trabajar en proyectos”, “interdisciplina”, “pareja pedagógica”, expresiones empleadas con cierta frecuencia por los entrevistados, no siempre con significados precisos, pero que aluden a una dimensión del trabajo del profesor para la que no se los forma. Refiriéndose a los profesores recién recibidos, señala un asesor pedagógico:

*“...es como que básicamente, no saben nada de nada sobre la escuela, están en cero”.*

*(Asesor Pedagógico, Región Sur)*

Según se ha señalado, en la perspectiva de los entrevistados la tarea del profesor aparece formulada con frecuencia en términos de desempeños individuales. El trabajo en la escuela se describe como un trabajo en el aula, en soledad, aislado, condición que se puede explicar tanto por la organización del puesto de trabajo de los profesores como por la preeminencia de la formación disciplinar por sobre otros conocimientos relevantes para la tarea. Hay distintas referencias a las consecuencias que tienen una estructura organizacional y una formación académica compartimentalizadas por disciplinas sobre las posibilidades de trabajo en equipo y de inscripción de la propia tarea en un contexto institucional.

Entre las referencias a las condiciones objetivas que se requieren para el trabajo conjunto, ganan un lógico peso las consideraciones sobre las condiciones laborales.

*“En principio harían falta espacios de encuentro que no hay, por lo menos en (su provincia) no nos encontramos ni los de la misma disciplina... no los hay, nadie los genera y nadie tiene ganas, la sobrecarga laboral, te mata”...*

*(Profesor, Región Centro)*

Son los directores y los asesores pedagógicos quienes subrayan en mayor medida la cuestión de las condiciones organizacionales:

*“...los diseños curriculares están cambiando, están cambiando constantemente, yo a los profesores les di el diseño que nos bajan con los contenidos máximos y ellos lo están tratando de adecuar a su asignatura y tratar de..., no tenemos un espacio institucional de modo*

*de que los docentes nos podamos reunir, lo están haciendo por fuera de sus horarios”.*

*(Director, Región NOA)*

*“...capaz que si hubiera un espacio en común para que nosotros nos pudiéramos juntar, porque yo como directora no los puedo llamar, por ejemplo ahora, yo quiero hacer una reunión, como ellos, sus horas... todas las horas pagas del docente son con los alumnos, entonces yo no los puedo convocar para analizar... (...) Yo creo en la cuestión colectiva, y me parece que si tuviéramos la oportunidad de juntarnos entre todos venceríamos algunas cuestiones”.*

*(Directora, Región Centro)*

Pero entre quienes ven necesario el trabajo en equipo, y advierten la dimensión institucional de la tarea del profesor, se reconoce que las posibilidades de trabajar con otros están condicionadas también por las experiencias (en verdad, por la falta de ellas) que haya aportado la formación en este sentido.

*“La experiencia del trabajo con otro nadie la tiene”...*

*(Asesor Pedagógico, Región Centro)*

*“¿Cómo voy a poder trabajar con otro si (...) me enseñaron todas las materias como cuestiones separadas?, nunca tuve... yo que recuerde... nunca tuve una clase con dos docentes”.*

*(Director, Región Centro)*

*[Cuando se da el trabajo con otros] “siempre son materias afines (...) digamos que la cuestión disciplinar del campo de conocimiento como que todavía mantiene esos departamentos estancos...”*

*(Asesor pedagógico, Región NEA)*

La percepción de que la institución no se reduce al aula es una preocupación que pueden definir algunos de los entrevistados, que sostienen la necesidad de considerar el trabajo del profesor superando los límites del aula. En este aspecto, hay una diferencia en las posibilidades de formulación de esta problemática por parte de los directores con respecto al resto de los entrevistados, reconociéndose entre los primeros que la institución tiene una responsabilidad con respecto a los nuevos profesores.

*“...porque la escuela tiene que también generarle al profesor un entorno y una información básica: «Vas a trabajar con este grupo, que se maneja de esta manera y este colegio te ofrece ciertas condiciones. Hay Jefes de departamento y un gabinete, comunícate para que ellos te asesoren cómo trabajar con el grupo», es decir, el que recibe al*

*profesor también lo tiene que poner en contexto. Lo que pasa es que la vorágine del trabajo cotidiano hace que nadie reciba al profesor...*

*(Director, Región NOA)*

Son pocos los entrevistados que pueden formular la tarea en términos colectivos o inscribir su trabajo en la dimensión institucional. En muchas entrevistas, lo institucional aparece bajo la forma de “*lo administrativo*”: la carpeta, el libro de temas, los actos públicos, el acceso a los cargos, la toma de posesión, los derechos y obligaciones, la responsabilidad civil, el Estatuto del Docente, la Aseguradora de Riesgos del Trabajo. Es notable que en numerosas respuestas a una pregunta de recapitulación (*Para recapitular le pregunto, ¿cómo completaría esta afirmación? “Para poder enseñar actualmente en la escuela secundaria es necesario...”*) formuladas por los directores y por los profesores, aparezcan estas referencias. Estas menciones, muy frecuentes según el análisis realizado, permiten traer a consideración la institucionalidad bajo la forma de las reglas, la documentación, los procedimientos.

### **3.5. Las tecnologías de la información y la comunicación**

Encontramos muy presente en las preocupaciones de los actores la cuestión del conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TICs) y de la escuela secundaria en relación con ellas. La visualización de las TICs como un área de vacancia es compartida por directores, profesores, asesores pedagógicos y profesores de Prácticas y Residencia. La preocupación por esta vacancia en la formación de las y los profesores aparece en el reconocimiento de las dificultades que se generan por el hecho de que los adolescentes están mucho más familiarizados que sus docentes en el uso de estas tecnologías.

Sobre todo los asesores pedagógicos mencionan que los profesores se sienten desconcertados frente al conocimiento tecnológico de los estudiantes. “*No saben qué hacer con celulares y netbooks*”,<sup>18</sup> “*hay desfasaje entre las netbooks y el papel y lápiz*”, piensan que en presencia de las computadoras los alumnos “*no van a querer tocar un libro*”.

Hay en los profesores mucho desconocimiento del uso que podría darse en la escuela a esta herramienta que ha llegado. La tecnología aparece bajo el signo del conflicto, bajo el signo de la pelea, de lo que se puede y no se puede hacer, en una disputa que comenzó con celulares y mp3 y se traslada a las *netbooks*.

---

<sup>18</sup> Cabe observar que en muchos casos los alumnos a los que refieren los entrevistados ya han recibido las *netbooks* que distribuye el Programa Nacional “Conectar Igualdad”.

La distancia entre los conocimientos de los adolescentes y los de los profesores, representantes unos y otros del vínculo que diferentes generaciones tienen con lo tecnológico, se percibe en término de conflicto. *“Es necesario aprenderlo porque los estudiantes lo manejan”, “ahora tenemos que ver qué hacemos porque llegaron las netbooks”*. En esta perspectiva, la necesidad de formación en lo tecnológico se vincula con otros saberes didácticos reconocidos como vacancias, ya que la preocupación no está tanto en los nuevos modos de producción del conocimiento, en las posibilidades que generaría el acercar el trabajo con lo tecnológico a la escuela en términos de acceso al conocimiento, sino en relación al *“control de la clase”, al “manejo del grupo”*.

*“Lo más importante es el vínculo que vos lográs sostener con los pibes. Si vos le sacás el mp3 no les importa por qué vos se lo sacás, porque él está pensando en encontrar el momento para poder ponérselo sin que vos te des cuenta, ahora, si vos lográs, a partir del vínculo, que el pibe se saque el mp3 porque le interesa lo que pasa en tu aula, el pibe no se lo pone.*

*Ahora con las computadoras pasa lo mismo, si vos no lográs que al pibe le parezca interesante lo que está pasando en tu aula como para apagar la computadora, no importa que la tenga prendida o la tenga apagada, es igual”*.

*(Profesora de Matemática, Región Centro)*

Algunos ven en las tecnologías una oportunidad: *“Nuestros alumnos esto lo manejan, empecemos a manejarlo nosotros también”*. Se reconoce un saber en los estudiantes que, si es compartido por los profesores, podría significar un punto de encuentro, una vía de diálogo con los adolescentes. Esta situación es novedosa y potencialmente importante en el sentido de que modifica la percepción dominante de los estudiantes desde el *“no saber”*.

Lo tecnológico trae aparejado también el desconocimiento de los profesores sobre las formas de sociabilidad de los adolescentes, formas de sociabilidad que la escuela trató de controlar y que en este momento histórico se torna imposible. Lo tecnológico viene de la mano de las nuevas relaciones que se generan a partir de las redes sociales, que los profesores y sus formadores apenas comienzan a descubrir.

### **3.6. ¿Dónde se aprende lo que no se aprendió en la formación inicial?**

Si, según las amplias respuestas de los entrevistados, ciertos conocimientos importantes para el ejercicio profesional (como los conocimientos didácticos, o el saber sobre los sujetos) no se aprenden en la formación inicial,

¿dónde se aprenden? El análisis de las entrevistas revela tres ámbitos de formación y confirma lo que la bibliografía clásica señala al respecto (Veenman, 1984; Terhart, 1987; Perrenoud, 1994).

En primer lugar –debe decirse *en lugar principalísimo*–, según los entrevistados se aprende en la práctica. La propia práctica una vez que se ha comenzado a desempeñar la función docente aparece en el discurso de numerosos profesores como el lugar donde han aprendido mucho de lo que saben hacer. Este lugar reconocido a la práctica es, en todos, una cuestión de hecho (“se aprende en el trabajo”) y en algunos, además, era lo que esperaban cuando realizaban su formación inicial: suponían que mucho lo iban a aprender en la práctica.

**Entrevistadora:** - *Y si vos pudieras acompañar a un docente que empieza a trabajar, (...) si tuvieras como colega que recomendarle algo, ¿qué cosas le sugerirías, qué herramientas?*

**Entrevistado:** - *Yo creo que eso lo sabe manejar cada uno, o sea, yo te puedo decir «mira, tené en cuenta, tenelos con una actividad, siempre pasada por el banco, preguntá, eso te sirve para generar un vínculo con los chicos, si no entendió cuantas veces tengas que explicárselo, explicáselo en el banco», el tema del respeto, un montón de cosas, pero yo creo que eso lo va aprendiendo uno en la marcha. Yo te puedo dar mi opinión pero el manejo lo vas a tener vos porque cada grupo es distinto.*

*(Profesora, Región Centro)*

Ahora bien, los primeros desempeños docentes entrañan siempre un riesgo reproductivo. Ya lo señalaba Contreras Domingo para las prácticas en la formación inicial:

“...los alumnos [de los cursos en que los practicantes realizan sus primeros desempeños] están acostumbrados a determinado tipo de actividades, desarrollando las respuestas apropiadas a ellas. Si el práctico [el practicante] intenta llevar a cabo determinadas destrezas que son usuales en esa aula, el intento encajará en el sistema de la clase. Esto hará que el práctico se sienta animado a utilizar de nuevo destrezas de este tipo. Pero si las destrezas que intenta poner en práctica no encajan con la clase, el resultado puede originar conflictos que desanimarán muy probablemente al práctico y desistirá de usarlas nuevamente. Es decir, el sistema del aula provocará sobre el práctico conductas adaptativas” (Contreras Domingo, 1987:214).

La otra gran fuente de aprendizaje son los colegas más experimentados, ya sean las autoridades de la escuela o los otros profesores. La consulta más o menos formal entre colegas y los intercambios ocasionales (por ejemplo, los que suceden en sala de profesores) constituyen una valorada vía de aprendizaje de saberes necesarios para la tarea.

*“La verdad es que los comienzos fueron complicados, yo empecé haciendo un reemplazo en unos cursos en una escuela técnica, que en realidad me tocaron esos cursos porque nadie los quería tomar, y encima no me advirtieron, y encima yo fui con cierta cosa así de... cercanía con los chicos que me generó el peor escenario, entonces eso fue una experiencia... dura, brava y que yo la verdad me sentía mal, no le encontraba la vuelta. Me acuerdo que había una regente, la escuela técnica tenía una regente, que me dio una mano, en relación sobre todo al tema del manejo del grupo, me acuerdo que me dijo: «¿Por qué no dictás? ¿Por qué cuando la cosa no se desordena mucho, no dictás?, en el momento de decir, voy a dictar, hay que escribir, [los alumnos] se ordenan». Bueno, para mí fue un dato, que me sorprendió y fue eficaz, eso, fue eficaz”.*

*(Profesor, Región Centro)*

Finalmente, el tercer ámbito de aprendizaje es la *propia experiencia en la escuela secundaria*. Se trata de una experiencia menos visibilizada como trabajo de formación, pero que sin embargo muestra toda su vigencia cuando el profesor o profesora afronta los requerimientos de su trabajo con saberes insuficientes o que se muestran desajustados.

*En términos de una profesora: “Hay cosas que me acuerdo de mi secundaria, hay profesores que te marcan para el resto de tu carrera (...) hoy todavía lo aplico”.*

*(Profesora, Región NOA)*

*En términos de un profesor de Prácticas y Residencia: “...existe una fuerte incidencia de la formación que ellos han tenido a nivel escuela secundaria, parece que existe mucho el tema de la guía de preguntas tal cual, digamos el texto y las preguntas donde reproducen, de tipo reproductivo...”*

*(Profesor de Prácticas y Residencia, Región NOA)*

La formación docente inicial lleva más de dos décadas insistiendo en la importancia de incorporar la biografía escolar al trabajo de formación; posiblemente el momento más intenso de actualización de esa experiencia sea el inicio del desempeño profesional.

Estos tres ámbitos (la propia práctica, los colegas, la experiencia como estudiante de nivel secundario) retroalimentan la eficacia adaptativa de ciertos comportamientos que transforman a la escuela secundaria en el lugar del “verdadero” aprendizaje de la profesión. Parece urgente reformular la formación inicial para que las vacancias no sean de tal envergadura (diferenciando las ausencias razonables de las que no deberían aceptarse porque implican preparación inadecuada para el trabajo), pero también para fortalecer el inicio del

desempeño profesional con sistemas de acompañamiento, de revisión de la experiencia, de debate práctico, etc.<sup>19</sup>

Cabe consignar que también se han recogido visiones de profesores que no reconocen ámbitos específicos de aprendizaje: el conocimiento es invención del profesor, *“al momento en que vos entraste al salón y cerraste la puerta, yo creo que vos creas tu propia pedagogía”*, inclusive para algunos entrevistados las disposiciones son innatas, la vocación, *“la entrega tuya es fundamental”*.

*“¿Qué le vas a dar, una clase de compromiso? Eso es inherente a la persona”.*

*(Directora, Región Centro)*

---

<sup>19</sup> En tal sentido, iniciativas como el Acompañamiento a Docentes Noveles que desarrolla el INFD resultan enteramente necesarias.

## 4. PROFUNDIZACIONES

A partir de las vacancias identificadas en el capítulo anterior, en éste se ofrecen profundizaciones. Éstas consisten en ampliaciones de lo recogido en las entrevistas y en la incorporación de aportes relevantes surgidos del análisis de los temas en relación con el campo de problemas de la formación docente. Para algunos temas, se ha recurrido a las entrevistas temáticas (presentadas en el Capítulo 2) realizadas a expertos del campo pedagógico, a los que se les solicitó sus perspectivas sobre las cuestiones planteadas por los entrevistados. En el capítulo serán tratados seis temas:

1. Las/los adolescentes.
2. Los procesos grupales y el carácter colectivo de la clase.
3. La didáctica y el problema de la enseñanza.
4. La dimensión institucional del trabajo del profesor.
5. Los profesores y el cambio tecnológico.
6. La construcción de una posición política sobre la educación.

### 4.1. Las/los adolescentes

Se recordará que el conocimiento de las/los adolescentes constituye una de las principales vacancias reconocidas por los entrevistados de todos los grupos y regiones del país. En este apartado se profundiza sobre las consideraciones de los entrevistados y se desarrollan ideas acerca de lo que podría considerarse en la formación de los futuros profesores.

La cuestión de los adolescentes, vista desde la perspectiva de los profesores, se estructura en torno a dos diferencias: las diferencias intergeneracionales, que generan grandes distancias entre los profesores y los adolescentes, y las diferencias intrageneracionales, menos tematizadas que las primeras.

#### 4.1.a. *Distancia con respecto al alumno esperado*

En el capítulo anterior, se consignó el señalamiento que hacen algunos entrevistados con respecto a que resulta necesario reconocer la distancia que existe “entre el alumno esperado y el que se encuentra en las escuelas”,

reconocimiento que demanda fortalecer durante la formación una mirada más cercana y dialogada con el “*mundo no escolar*”. Registramos en las entrevistas algunos pasajes que describen diferentes escenas que dan cuenta del modo en que aquella “frontera entre lo escolar y lo no escolar ya no se define por los límites del espacio y el tiempo de la escuela”, con lo cual, se vuelve más difícil de identificar (Dussel, 2011:19).

En algunos casos, este aspecto se puede reconocer cuando los entrevistados (en su mayoría directivos) refieren a la obligatoriedad de la escuela secundaria, más específicamente cuando hablan de los “*nuevos públicos*”, para quienes, según dicen, la formación no los preparó, ni los mencionó como algo posible; situación mucho más evidente para quienes trabajan en escuelas a las que asisten adolescentes y jóvenes de sectores populares. En este sentido, hay quienes mencionan que el cambio de una escuela secundaria selectiva a una escuela secundaria inclusiva (obligatoriedad mediante) abre nuevos desafíos:

*“Me gusta la obligatoriedad porque me parece que es algo que, si bien por ahí habría cosas por mejorar, pero me parece que es la oportunidad que tienen todos los chicos para estar en la escuela, y yo creo que a los chicos también les gusta...”*

*(Directora, Región Centro)*

En el caso de los profesores, se encontró menos monolítica la referencia a la obligatoriedad y menos reconocimiento de los “*nuevos jóvenes*”: hay señales de abrumamiento o por lo menos desconcierto por el modo de estar en la escuela que muestran muchos de ellos, registrándose inclusive casos en que se realizan referencias muy poco favorables hacia los estudiantes: “*...no tienen ninguna dificultad en no asumir ningún compromiso*”, “*los chicos no quieren hacer nada, ellos mismos me lo dicen, vienen por la asignación<sup>20</sup>...*”. En este caso, se reconoce que son jóvenes con muchas problemáticas sociales, pero no logra reconocerse el sentido del trabajo del profesor, pues “*a esos chicos no les interesa nada*”.

En estrecha relación con la distancia mencionada, algunos directivos señalan explícitamente que estos jóvenes no son los que la escuela espera:

*“Porque los jóvenes no tienen el formato de estudiantes, de éste de que llego, me siento, saco la carpetita y atiendo a profesor, no existe eso...”*

*(Directora, Región Cuyo)*

---

<sup>20</sup>Se refiere a la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Decreto N° 1602/09), para cobrar parte de la cual los titulares de la asignación deben presentar el certificado de asistencia escolar de sus hijos, hijas o tutelados/as entre 5 y 18 años.

*“Los chicos no están en el molde que nosotros tenemos, casi siempre nosotros no estamos al margen de... no es que nunca hemos dicho «no podemos con estos chicos», también estamos en esa, pero la verdad que te exige mucho esfuerzo y mucha dedicación de mucha gente para empezar a rever, porque uno tiene que empezar a rever desde la práctica propia, hasta la forma vincular con los alumnos, y también desde qué otro lado se puede acercarse a los alumnos...”*

*(Director, Región Centro)*

Algunos profesores han hecho también algunas reflexiones interesantes al respecto, enunciadas básicamente desde el lugar del “no saber cómo”. En algunos casos se menciona: *“una adolescencia muy distinta a la que te podías imaginar”*. Para muchos éste es un motivo que angustia bastante, dado que no es lo que ellos se imaginaban. En este sentido describe una profesora:

*“No es algo que uno pueda saber con qué te van a salir o cómo lo vas a manejar porque esto es así o así... vos entrás a un aula y te encontrás con un mundo distinto, con chicos con problemas, con chicos que no tienen problemas, con chicos que quieren estudiar y por ahí en un grupo de veinte tenés tres excelentes que vos decís «qué picardía estos chicos en este grupo», porque lamentablemente vos podés dar, podés dar, pero esos se van a terminar aburriendo, van a terminar achanchándose como los otros, entonces, ¿cómo rescatás a esos?, ¿cómo manejas a los otros?, ¿cómo...?”*

*(Profesora, Región Centro)*

Otros entrevistados relacionan esa distancia entre el alumno esperado y el que transita por las escuelas, fundamentalmente con algo que ya se plantea desde la misma formación:

*“Vienen para un alumno ideal, más allá de las observaciones y todo, un alumno que... como que estaría contento el chico de estar en la escuela, como que el chico está gustoso y quiere aprender tu materia, como que no enseñan que el chico no quiere aprender tu materia, la verdad es que vos vas a tener que hacer algo para que encuentre sentido a lo que uno está haciendo, que uno va a tener que demostrar que tiene alguna pasión, que a uno sí le gusta lo que está haciendo...”*

*(Director, Región Centro)*

*“Éstos son los chicos que tenemos, éstos son los padres que tenemos, tenemos que entender que tenemos que trabajar con ellos, no con unos imaginarios, y no podemos bajo ningún punto de vista tratarlos como si fueran deformaciones de lo que nosotros soñamos, porque si nosotros soñamos otra cosa, el problema es nuestro. La culpa no es del chico.”*

*(Profesor, Región Centro)*

Algunos asesores pedagógicos también acuerdan con este señalamiento, haciendo referencia a la tensión que observan, ya que los profesores fueron formados para enseñarle a un alumno “ideal” que no existe. *“En el profesorado te formaban para ese alumno ideal, que siempre iba a tener una familia atrás...”*. Y en relación a esa apelación a determinado tipo de familia que sostiene la escuela, otro asesor refería:

*“Acá hay mucho abandono, hay mucha cuestión de familias que... muy volátiles, se arman y se desarman al poco tiempo, chicos que comparten hermanos que no son hermanos de sangre, toda esa cuestión... la familia ya no tiene esa idea de papá, mamá, sino que cambió la composición de la familia y eso está haciendo una nueva demanda, y no podemos seguir con las mismas respuestas que teníamos antes. Por eso yo decía incorporar a la formación de los docentes estas nuevas preguntas, estos nuevas interrogantes, porque venimos con las recetas de... y ya el contexto cambió los chicos cambiaron y seguimos, y eso es lo que se habla muchas veces en los talleres, pero a la hora de la práctica y la enseñanza seguimos reproduciendo el mismo círculo de formación que tenemos, o sea, damos lo que recibimos.”*

*(Asesor Pedagógico, Región NEA)*

Se han encontrado algunos señalamientos en relación a la diferencia de culturas, reconociendo por un lado, las de los adolescentes y por otro, como algo que funciona de modo casi mecánico y ajeno, la cultura escolar. Estos señalamientos ubican en esta diferencia el origen de muchos de los conflictos que ocurren en las escuelas:

*“Hay mucho por la vía negativa: cuestiones de la cultura adolescente, de la cultura urbana, muchos profesores no lo entienden y... tienden a negarlo antes de conocerlo. Y hay una idea de cultura escolar, académica que es como incompatible... la relación entre la vida social y la vida escolar de los sujetos está en tensión y es la tensión la que no se puede resolver.”*

*(Profesor de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

Algunos relacionan estas “distancias” con la cuestión del diferente interés por la materia que tienen profesores y alumnos:

**Entrevistado:** *[hablando de los alumnos de los profesorados] – Muchas veces disfrutan de lo que aprenden, en la disciplina en particular, en mi caso matemáticas, les gustan las matemáticas y tienen placer intelectual al involucrarse con la disciplina, pero cuando llega el tema de la enseñanza quieren un público...*

**Entrevistador:** - *Que les guste tanto como a ellos...*

**Entrevistado:** - *Claro, quieren un espejo... quieren muchos chicos interesados, en lo mismo que a ellos les interesa...*

*(Director, Región Centro)*

Y en este sentido, el tema de la aparente “falta de interés” observada en los alumnos, es reconocido como una fuerte preocupación, sobre todo por parte de los profesores. No obstante, este reconocimiento se realiza desde diferentes posiciones valorativas con respecto a los alumnos. Por un lado, están las consideraciones de algunos profesores que enuncian las dificultades con que se encuentran ante las modalidades de ciertos adolescentes en las escuelas:

*“Una cosa es también la cuestión de la teoría de que «sí, vamos a buscar contener» y otra cosa es el día a día, el cuerpo a cuerpo, donde muchas veces vos tenés pibes que no hacen nada y no quieren hacer nada (...) cómo los chicos visualizan la escuela desde un lugar que a veces no tiene que ver con el aprendizaje por lo menos de una manera sistemática. Entonces, los chicos que no hacen nada, que no te hacen ni una prueba y que viene todos los días a la clase (...) tengo uno puntualmente, que tengo un trato bárbaro, excelente pero el flaco no quiere hacer nada... y viene a la escuela y todo...”*

*(Profesor, Región Centro)*

*“Es necesario entender que muchas veces los chicos no quieren escucharte hablar de tu materia... porque a veces los chicos necesitan hablar de otras cosas.”*

*(Profesor, Región NOA)*

Y por otro, están quienes sostienen una posición manifiestamente hostil hacia los adolescentes:

*“Yo creo que los chicos están sentados en el piso de no quieren, entonces nunca van a poder llegar al saber. (...) Son cosas de sorpresas que te encontrás y nunca te esperás, yo creo que son cosas de sorpresas que vos decís, «Bueno, ¿qué pasó acá? ¿Por qué este chico puso tal cosa?» A veces vos le preguntas y te dice «Bueno no me importa, desapruébeme». Hay un desinterés y vos decís, ¿qué*

*pasa? (...) ahora todo eso se da vuelta, son cinco o seis los que alcanzan y todos los demás quedaron atrás y no les interesa, no les interesa.”*

*(Profesor, Región Cuyo)*

Esta preocupación por el interés también se manifiesta, dicha de diferentes modos, en no saber “cómo enganchar” a los adolescentes: “pegar en el interés”, “que sea significativo para ellos lo que les das”. Esto contrasta con descripciones que algunos profesores presentan acerca de colegas que no conocen los nombres de los chicos, que no saben quiénes son. Algunos lo plantean en términos de desafío y de contradicción:

*“...que los pibes vean que pueden producir cosas... que los pibes hagan cosas que les salgan bien (...) en algún punto pegar en el interés es una cosa clave y también, otra cosa que a mí me genera muchas contradicciones, es que el interés y el trabajo de ellos se logra, en muchos aspectos, en muchas ocasiones, siendo muy poco pretencioso. Como que ellos tienen un umbral de frustración al que llegan rápidamente...”*

*(Profesor, Región Centro)*

Y otros reconocen, en defensa de los estudiantes, que muchas veces los profesores dicen que los chicos no entienden, pero no les generan un contexto que les permita entender:

*“Si no hay una buena contextualización de parte del docente que contextualice todo: autor, lugar, contexto histórico y todo lo demás, no es que el chico no entiende, le faltan claves de lectura para comprender. Y en eso hay poco acompañamiento de los docentes.”*

*(Profesora, Región Centro)*

#### *4.1.b. Actitud positiva hacia los adolescentes*

Otro grupo de señalamientos realizados en las entrevistas gira en torno a la capacidad que deben tener los profesores para reconocer que se trata de “un pibe”, “un chico”, “un adolescente”, más allá de cómo se presenten, de las actitudes que puedan enmascarar el proceso de crecimiento que la escuela debería acompañar. En general se demanda una actitud positiva hacia los adolescentes, que se expresa de distintas maneras:

*“El primer hecho que genera conocimiento es el interés. (...) Hacerles saber que me interesa, que no me da lo mismo”.*

*(Profesor, Región Centro)*

*“...de cómo entra a una institución, desde el aspecto, de su cara, la sonrisa de cuando entra a una escuela, del buen semblante, del mirar a los ojos, un buen docente entra mirando a los ojos”.*

*(Director, Región NOA)*

*“Hay una... no sé si ignorancia, si no hay aceptación, no hay preocupación de conocerlos como sujetos, al joven, o sea es como que «yo llego a la escuela pero nada más a dar clase, no me pidan otra cosa» y no lo reconozco como sujetos”.*

*(Directora, Región Cuyo)*

Entrevistados de todos los grupos señalan la especificidad de la adolescencia actual. En muchos casos, son señalamientos que apuntan a que es razonable que haya cambios.

*“Psicológicamente tenés que prepararte porque ahora la sociedad cambió y no vas a tener el alumno sentadito con todos los útiles (...) Tenés que tener ganas de estar todos los días frente a un curso, sobre todo en una situación donde la juventud, donde la adolescencia de hace quince años, digo de hace quince años porque es cuando yo empecé, no es lo mismo que es ahora (...) la mirada de uno sobre los chicos va cambiando pero también va cambiando la adolescencia...”*

*(Profesor, Región Centro)*

Estas reflexiones tienen valor por sí mismas y también porque visibilizan las referencias usuales (que son las que encuentran en sus colegas) de los adolescentes como imposibles, o peligrosos, o apáticos y desinteresados. Generalmente estas reflexiones de los entrevistados han ido acompañadas de expresiones valorativas acerca de los adolescentes: de sus capacidades diferentes, de su compromiso, etc. En este sentido, distintos profesores expresan una visión positiva de las potencialidades de la adolescencia:

*“El adolescente tiene un montón de potencial para hacer, se compromete mucho más que el adulto (...) nos piden más de lo que nosotros queremos comprometernos (...) Tienen hermosas ideas, pero tenés que acompañarlos.”*

*(Profesora, Región NOA)*

En varios entrevistados se encuentran referencias a la importancia del vínculo que los profesores establecen con los adolescentes, a la necesidad de escucharlos, de acompañarlos, de entender cómo son, a la necesidad de conocer las características de los chicos y los problemas de su grupo social:

*“Yo creo que el conocimiento sobre el sujeto en ese sentido es central. Porque ya te digo, yo tengo que tener en cuenta en primer lugar, tengo*

*que tener en cuenta a quién le estoy enseñando y para qué le estoy enseñando.”*

*(Profesor, Región Centro)*

*“No es el alumno nada más el que falla, es una serie de circunstancias alrededor, nosotros también tenemos que ver esa realidad en donde está inserto y ayudar.”*

*(Profesora, Región Cuyo)*

No obstante, el conocimiento de los jóvenes y sus respectivas realidades encuentra en algunos profesores la preocupación por la estigmatización:

*“Díganme lo mínimo necesario si hay que hacer alguna cosa especial, sino déjenme que la historia la empiece yo con el chico.”*

*(Profesora, Región Centro)*

Un grupo de respuestas de los asesores pedagógicos apuntan a la falta de formación de los profesores para entrar en diálogo con los jóvenes. Señalan que no resulta provechoso que los profesores se “*adolescenticen*” para poder entablar un vínculo con sus alumnos. En algunos profesores de Prácticas y Residencia se observa también relativizada esa mirada que, según señalan, tiene la mayoría de los profesores con respecto a los jóvenes.

*“Estamos en un problema si los profes están pensando estas cosas. Eso de mirar al alumno desde el lugar de la carencia, de la vacancia, de lo que no tiene (...) Tenemos que encontrar otros ojos para mirarlos”*

*(Profesor de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

#### *4.1.c. Conocimiento de las culturas juveniles*

Se formula con frecuencia la necesidad del conocimiento de las llamadas “*culturas juveniles*”. El desconocimiento de las características de las “*nuevas juventudes*”<sup>21</sup> hace que muchas veces en los profesores aparezca el “*miedo a los alumnos*”. Demandan en la mayoría de los casos conocimiento sobre los adolescentes, sobre las distintas adolescencias. Incluye atender a la diversidad de formas de vivir la adolescencia.

Las valoraciones positivas no son el producto de la ingenuidad. Por el contrario, se incluyen referencias a serios problemas que afectan a los

---

<sup>21</sup> La expresión “nuevas juventudes”, frecuente en la literatura especializada, ha aparecido también de manera frecuente en las respuestas de distintos entrevistados.

adolescentes. Pero estos problemas no parecerían incontrolables, y se han encontrado testimonios de que el encuadre escolar puede poner estas situaciones bajo cierto control: una profesora relata que hicieron un campamento y que no tuvieron problemas de droga ni de alcohol, y aclara:

*“...no es que tenemos alumnos que no se droguen, que no se alcoholicen; pero las normas estaban puestas claras, y ellos saben.”*

*(Profesora, Región NOA)*

Algo parecido se ha encontrado en lo referido por los Profesores de Prácticas y Residencia:

*“Saberes acerca de... para el nivel medio, sí, nuevos saberes de la juventud, eso me parece importantísimo. Conectarlo al docente con la cultura, con las expresiones culturales de su época, saberes más contemporáneos de su disciplina, en relación no a lo que está de moda, porque también, viste, uno puede caer en el «hay que enseñar solamente lo que se consume y lo que se pone de moda», o sea saberes contemporáneos bien fértiles, que puedan, a partir de algo actual, puedan ser fértiles en el sentido de que permitan a lo mejor reconstruir otros saberes históricos, o saberes que dentro de la disciplina estén ya validadas...”*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

#### *4.1.d. Los adolescentes y sus “nuevos” modos de aprender*

Aunque con menos presencia que los otros aspectos tratados hasta aquí, los entrevistados han hecho referencia a los conocimientos que necesitan los profesores de secundaria para poder comprender los “nuevos modos de aprender” de los adolescentes. Hay cierto reconocimiento de la especificidad de los modos de pensar, de razonar, de argumentar, de los adolescentes. Se ha hecho referencia, por ejemplo, a la cultura digital.

*“El grupo humano adolescente cambió, eso es una realidad, es diferente, tiene acceso a informaciones que alumnos en otra época no tenían. (...) El adolescente es un adolescente que tiene la cultura de la rapidez y del cambio permanente (...) y nosotros vamos con un contenido que queremos desarrollar el mismo todo el tiempo...”*

*(Asesor Pedagógico, Región NEA)*

Algunos demandan más manejo de otras metodologías para trabajar con alumnos que evidencian dificultades de aprendizaje. Se vincula con este señalamiento las menciones que han aparecido a los problemas observados en algunos profesores, al no poder explicar los temas de “diferentes maneras”:

*“¿Para qué entonces?, para qué viene, hacemos el «como si», viene a la escuela, yo sé que está en otra cuando el profesor habla porque como no lo entiendo, no lo sigo en su razonamiento, no lo sigo en su explicación y sí, me voy a poner a joder, la verdad que sí, me voy a poner a joder... pero si yo te explico de una sola manera y es la única que encuentro o los chicos, algunos no sienten el espacio para pedir que se les vuelva a explicar o piden que se les vuelva a explicar y explican de la misma forma... y, capaz que yo, siendo alumno, ya no te vuelvo a pedir que me vuelvas a explicar, si no encuentro tu otra manera de que me traduzcas de distinta forma lo que vos sabés.”*

*(Asesora Pedagógica, Región NOA)*

Estas dificultades parecen mayores en aquellas situaciones en donde los profesores deben trabajar con grupos que presentan alguna particularidad (más allá de las propias ya mencionadas vinculadas a los “nuevas juventudes”). Por ejemplo, en un caso, donde la escuela dispuso a los alumnos con sobreedad en una modalidad pedagógica específica, relataba la asesora pedagógica:

*“Para ese alumno que tiene 17 años y está en 1er año, y ya pasó 4 veces por ahí, el profesor tiene que pensar en cómo le doy mi materia, cómo lo engancho, es el cuarto año que está viendo lo mismo...”*

*(Asesora Pedagógica, Región Sur)*

## **4.2 Los procesos grupales y el carácter colectivo de la clase**

La necesidad de conocer más acerca de lo grupal recorre las diferentes voces de los entrevistados, se la nombra de maneras muchas veces semejante y expresa una fuerte demanda a la formación inicial de los profesores de secundaria. Expresiones como “*manejo de grupo*” o “*dominio de grupo*”, se repiten como rasgos del “*buen profesor*”, de aquel que conoce la tarea y logra buenos desempeños, a la vez que evoca escenas de preocupación.

*“Hay dificultades en el manejo de grupo, [los profesores] no pueden mantenerlos dentro del aula”.*

*(Directora, escuela secundaria rural, Región NOA)*

*“El manejo de grupo, técnicas de manejo de grupo, los profesores tenemos muchas carencias en ese sentido... cómo hacemos para manejarnos en un grupo donde hay alumnos conflictivos, para lograr minimizar el nivel de conflictos”.*

*(Asesor pedagógico, Región NEA)*

*“Pararse frente a treinta adolescentes, transmitirles alguna cosa, ganar su atención, lograr determinadas normas de funcionamiento, no es un desafío sencillo”.*

*(Profesor, Región Centro)*

Un modo de leer las maneras de estar de los adolescentes en las escuelas y en la clase es en clave *disciplina-indisciplina* o en su versión más actual, la *convivencia*. Sin embargo, pareciera que esta lectura resulta ya insuficiente: las situaciones de conflictos con las y los adolescentes se multiplican en las escuelas o al menos crece la representación entre directivos y docentes de que “*no se puede con ellos*”.

La escolaridad adopta un entorno colectivo como formato organizacional: se reúne a jóvenes y adolescentes (en el caso de las escuelas secundarias) para aprender, definiéndose de este modo importantes franjas horarias de instancias conjuntas de trabajo. Sin embargo, el hecho de tener a los adolescentes juntos no pareciera ser aprovechado desde el punto de vista de los aprendizajes: en cambio, como venimos señalando, aparece como un obstáculo.

Esta situación expresa una problemática más general de la escolaridad, que desborda al nivel secundario: se genera la paradoja de que en las aulas se reúnen muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados individuales. Si bien los procesos de enseñanza en el contexto escolar son colectivos, que se haya definido una instancia colectiva para la escolarización no significa que la clase escolar haya sido concebida como un *grupo de aprendizaje*. Antes bien, lo que parece gobernar es el principio según el cual es responsabilidad del docente producir y promover aprendizajes individuales y controlar que tales aprendizajes efectivamente sucedan<sup>22</sup>.

Desde esta perspectiva, el entorno grupal, las interacciones entre pares, operan como obstáculos en tanto distraen, desordenan y dificultan un ambiente de “*silencio sin el cual no se puede trabajar*” y la resolución de consignas del tipo “*saquen el libro y de acá hasta acá resuelvan*” que describen los entrevistados como prácticas que no favorecen el aprendizaje de los alumnos pero que son habituales en el nivel secundario. En palabras de una profesora:

---

<sup>22</sup> Seguramente esto explica la recurrente preocupación por el tema de evaluación expresada por los entrevistados de los diferentes grupos.

*“Nosotros vamos contra los dos principios de la termodinámica que son la energía mínima y el máximo desorden. Nosotros vamos en contra de los dos y exigimos trabajo y orden”.*

*(Profesora Prácticas y Residencia, Química, Región Centro)*

Refiriéndose al escaso aprovechamiento del entorno colectivo para el aprendizaje y la sociabilización de los adolescentes, Volkind lo atribuye *“a la existencia de una contradicción inicial: la manera de plantear la educación a través de un modo de comunicación radial que coexiste con una dinámica grupal que tienen los alumnos independientemente de la presencia del profesor. Son dos dinámicas que se superponen”*.<sup>23</sup>

Resultaría entonces necesario hacer ingresar a la formación inicial de los profesores de secundaria perspectivas que discutan el modelo pedagógico de enseñanza simultánea caracterizado -como lo hemos señalado- por la promoción y el control del aprendizaje individual. El análisis del dispositivo escolar desde esta perspectiva permitiría promover la reflexión en torno de los procesos grupales considerando (y no obviando) unas ciertas condiciones pedagógicas y avanzando en la comprensión de las posibilidades que entraña el trabajo colectivo. Este análisis debería considerar y poner en cuestión el lugar que ocupa el control de la clase como modo de garantizar el aprendizaje individual.

Incluir este tipo de análisis en la formación de los futuros profesores podría poner en cuestión el valor otorgado al conocimiento de las técnicas grupales en tanto recursos capaces por sí mismos de devolverle a la clase el interés, la atención y la armonía que –según la representación generalizada- alguna vez tuvo. Sin embargo, no debería entenderse con esto que se trata de desactivar la oportunidad que tiene la formación inicial de brindar múltiples herramientas que habiliten a los futuros profesores para la coordinación grupal y para la enseñanza en el entorno colectivo de trabajo en la escuela. Más bien se trataría de incluirlas desde una perspectiva de *aprendizaje grupal*, capaz de potenciar las posibilidades de interacción que el entorno colectivo ofrece para el aprendizaje de jóvenes y adolescentes. Dice un entrevistado respecto a uno de los rasgos del “buen profesor”:

*“Que contemple a este grupo que tiene delante en toda su heterogeneidad”.*

*(Director, Región Centro)*

Otro, refiriéndose a los alumnos, afirma:

*“A la escuela asisten chicos de clase media alta y chicos también de barrios carenciados... son muy diversos, muy diversos... una*

---

<sup>23</sup> En entrevista temática realizada a Guillermo Volkind en el marco de esta investigación.

*heterogeneidad, en el mismo curso se puede ver eso, no son grupos homogéneos”...*

*(Asesora pedagógica, Región NEA)*

O refiriéndose al vínculo entre el profesor y los adolescentes:

*“Muchos creen que se pierde el tiempo otorgando tiempo a estas prácticas de dar la palabra, de escucharse, de pensar distinto, y de poder convivir pensando distinto”.*

*(Profesora, Región Centro)*

Pensar el grupo clase desde la perspectiva del *aprendizaje grupal* permitiría avanzar en la comprensión de lo diverso y singular de los grupos, en el conocimiento de los modos de relación que distinguen a “*los de primero primera*” de “*los de primero segunda*”, evitando de este modo considerarlos como una unidad relativamente homogénea y opacar lo propio de cada grupo, operación que poco orienta al profesor acerca de cómo intervenir.

La situación se complejiza aun más cuando consideramos el impacto que hoy produce y seguirá produciendo la inclusión de las nuevas tecnologías en la organización pedagógica del aula<sup>24</sup>.

*“La proliferación de las computadoras y las netbooks como artefactos tecnológicos en el aula, con sus pantallas individuales y su conexión en red, suponen una redefinición del aula como espacio pedagógico. Es difícil sostener la enseñanza frontal, simultánea y homogénea en un contexto de tecnologías que proponen una fragmentación de la atención y recorridos más individualizados según el usuario” (Dussel, 2011:17).*

En este marco, queda planteada la necesidad de redefinir modos de interacción e intervención, fundamentalmente la necesidad de reconsiderar las oportunidades de interacción entre pares que brinda la escuela, a diferencia de otros contextos en donde los adolescentes y jóvenes transcurren sus vidas.

### **4.3. La didáctica y el problema de la enseñanza**

Tal como se ha señalado en el capítulo anterior, se identifican como faltantes en la formación inicial una serie de cuestiones didácticas recurrentes que el análisis realizado agrupa en los siguientes núcleos: los modos de suscitar el interés del grupo de alumnos, la cuestión de los conocimientos previos, la creación

---

<sup>24</sup> Se analiza con mayor detalle este asunto en el apartado “Los profesores y el cambio tecnológico”.

de las condiciones para que los estudiantes aprendan y la evaluación de los aprendizajes.

Distintas formulaciones sobre **los modos de suscitar el interés del grupo de alumnos** dan cuenta del desafío que representa, para algunos, despertar el interés y motivación en los estudiantes.

*“Escuchar a los chicos, ver qué les interesa. Encontrarle la vuelta a lo que se enseña para que sea significativo para ellos”.*

*(Profesora, Región Cuyo)*

*“Uno tiene que dar clase y llamar la atención del chico constantemente, si tiene un módulo largo (...) no con la materia específica, sino a veces llamar la atención de alguna forma, de que el chico se salga un poco de esa rutina y seguir de nuevo con la materia nuestra”.*

*(Director, Región NOA)*

Otras formulaciones ponen el foco en los adolescentes señalando que el desinterés y la apatía son sus modos de estar en la escuela. Definen a los estudiantes como “apagados”.

**Entrevistadora:** *-¿Podrías identificar algunos problemas que debe enfrentar hoy un profesor que se inicia en la tarea, que se inicia en la profesión?*

**Entrevistada:** *-Mirá, principalmente, la falta de atención de los chicos, esa apatía que tienen, esa falta de ganas, de que no le encuentran un sentido a la escuela, me parece que es lo fundamental.*

*(Profesor, Región Cuyo)*

*“Hay un desinterés y vos decís, ¿qué pasa? General, no digo de todos. Se ha dado vuelta mucho las cosas, antes eran cinco o seis, los que andaban mal, todos los demás tenían un muy buen nivel, te permitía dar... digamos, que los chicos llegaran a alcanzar lo mínimo que se les pedía y ahora todo eso se da vuelta, son cinco o seis los que alcanzan y todos los demás quedaron atrás y no les interesa, no les interesa”.*

*(Profesor, Región Cuyo)*

A propósito de lo que algunos dicen sobre la falta de interés de los estudiantes, una asesora afirma “al que no le interesa es al profesor”.

*“Y hoy también asistimos a ver que el docente, por ahí no le interesa que el chico aprenda, «se duerme y no me molesta está todo bien, yo sigo dando la clase, ah, si me molesta es otra cosa», en realidad ese*

*chico no tiene por qué dormir, el profesor tiene que dirigirse a ese alumno, o sancionarlo... pero tiene que estar”.*

*(Asesora, Región Centro)*

El **trabajo en torno a los conocimientos previos** de los estudiantes es otro núcleo reconocible de saberes didácticos que faltan o que sería necesario asegurar en la formación inicial: aprovechar lo que los alumnos traen, estar atentos a la realidad de los estudiantes en la enseñanza. Las referencias en torno a esta temática ponen el acento en el mero registro de los saberes previos considerados como datos empíricos. En este sentido, raramente se reconoce el valor de la intervención docente tanto en la construcción y ampliación de esos saberes como en la creación de diversos movimientos de apertura que faciliten el acceso a nuevos repertorios culturales.

*“Esto de los conocimientos previos, cómo realmente hacer para que esos conocimientos previos se conviertan en materia prima, porque la idea es esa”.*

*(Director, Región Cuyo)*

*“No todo el mundo aprende de la misma manera ni en los mismos tiempos y no todo el mundo tiene los mismos conocimientos previos, que uno cree que tienen, y no. Y por ahí los chicos nos sobrepasan en la expectativa que nosotros tenemos. Por ahí saben mucho más de lo que nosotros creemos”.*

*(Profesora, Región Centro)*

**Entrevistadora:** *-Si pudieras acompañar a nuevos colegas en esta tarea de empezar a ser docentes, ¿qué les enseñarías?*

**Entrevistada:** *-Primero, el diagnóstico que es fundamental, primero debo saber con qué grupo humano trabajo, cuáles son los conocimientos previos que mi alumno tiene, y desde ahí proyectar a lo que yo tengo en un currículo, en un programa y todo eso. Porque a mí me tocó estar con docentes que recién se inician y de pronto sacan y «ésta es la currícula» [sic]. Sí bueno, pero éste es el alumno que yo tengo hoy.*

*(Profesora, Región NEA)*

Aparecen unas pocas referencias a **cómo se crean las condiciones para que los estudiantes aprendan**: preocupaciones por el cierre de la clase, por las consignas, por las técnicas de estudio.

*“Lo que no les está dando el profesorado a estos chicos [se refiere a los estudiantes de profesorado] es cómo cerrar: hacen un juego y los pibes se re copan o se re enganchan, pero después no saben cómo o qué pasó con la matemática y «¿con esto qué?» y los pibes terminan*

*sabiendo nada porque el docente no sabe cerrar (...) no sabe reunir todas esas cosas que aparecieron en un juego e identificarlas como elementos matemáticos”.*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

*“La propuesta [desarrollada por los practicantes] está bárbara, un juego y demás, pero estaba buena, pero no se daba el cierre, lo que les pasa a muchos, es el cierre de la clase, es como que queda todo muy, muy en el aire, no se termina de conceptualizar lo que se está dando”.*

*(Profesora, Región Centro)*

*“Ver cómo se hila bien una clase, cómo se construye una clase desde los saberes previos, de ejemplos concretos, cómo lo aplican los chicos, cómo lo fijan los chicos pero en la clase, no en la casa. Aprovechemos el aula. Si nosotros aprovecháramos el aula con los chicos en el momento, los chicos se llevarían el 50% o el 60% del saber ya fijado y de esta manera, si dejamos las ideas sueltas, si no cerramos, si no fijamos con una actividad de aprendizaje en donde los chicos digan «ah, mirá, esto que explicó el profesor y ahora lo estoy viendo acá en el libro o lo estoy viendo en la compu, cómo lo relaciono con lo otro»”.*

*(Asesora pedagógica, Región Cuyo)*

Con relación al trabajo sobre las consignas, una profesora refiere:

*“Si a los quince minutos que vos diste un trabajo práctico o una tarea vienen cuatro chicos y me preguntan: «Julia<sup>25</sup>, ¿qué tengo que hacer en la cinco?», «Julia, ¿qué tengo que hacer en la cinco?», «Julia, ¿qué tengo que hacer en la cinco?», pues bueno, mirá la cinco porque o está mal la consigna en cuanto a su construcción lingüística o algo pasó en el camino que nadie puede contestar la pregunta cinco, hasta el que vos considerás el mejor alumno”.*

*(Profesora, Región Centro)*

Son pocas las referencias relativas a la necesidad de incluir técnicas de estudio en la formación inicial. Cuando se las menciona se lo hace de un modo muy general y desvinculadas de los contenidos a aprender. En este sentido, estos profesores expresan ideas que son frecuentes en el nivel secundario: muchos profesores suponen que estas capacidades son generales y transferibles a cualquier contexto, sin que sean específicas de un determinado campo disciplinar.

---

<sup>25</sup> Nombre ficticio.

Entre los conocimientos didácticos faltantes, **la evaluación de los aprendizajes** es reconocida en forma recurrente por todos los entrevistados. Directores, asesores y profesores advierten un problema en torno a esta temática. Una interesante reflexión de un director da cuenta de las infinitas tramas que se van tejiendo en torno a la evaluación: *“hablar sobre evaluaciones en las escuelas es abrir la caja de Pandora”*. Aparecen, entonces, las capacitaciones como un modo de atender a esta problemática que, en algunas oportunidades, se constituye a partir de los reclamos de los mismos profesores.

*“El tema de evaluación es un tema que los docentes no manejan, es donde más generalmente se producen arbitrariedades y desajustes”.*

*(Director, Región Centro)*

*“El tema de la evaluación me preocupa, los años que yo estoy trabajando y he trabajado mucho el tema de la evaluación y he elaborado material, pero siempre genera problema, siempre genera problema”.*

*(Asesora pedagógica, Región NOA)*

*[Los estudiantes] “...me reclaman eso, aprender a evaluar... la evaluación aparece como un tema necesario”.*

*(Profesora Prácticas y Residencia, Región Centro)*

Es interesante señalar que, en la perspectiva de numerosos entrevistados, la evaluación se vuelve una práctica no productiva cuando se reduce a la constatación de los saberes adquiridos por parte de los estudiantes. La mayoría coincide en que cuando la evaluación se reduce a la acreditación pierde todas sus potencialidades; sin embargo, advierten que este tipo de prácticas es habitual. Algo similar ocurre con el trabajo en torno a los criterios de evaluación: se reconoce el valor de su formulación y explicitación, a la vez que se señala la dificultad para transformarlo en una práctica cotidiana.

*“Hay evaluaciones que son sumamente injustas y lo que es peor, hay profesores que no saben transmitir el criterio de evaluación a los chicos, entonces el chico va a la casa y dice «no se qué es lo que el profesor espera de mí»”.*

*(Directora, Región NOA)*

#### **4.4. La dimensión institucional de trabajo del profesor**

Como se señaló en el capítulo anterior, la formación en torno a la dimensión institucional del trabajo del profesor no aparece como una demanda formulada

explícitamente o sobre la que los entrevistados tengan definiciones elaboradas previamente, sino que su perspectiva se puede reconstruir a partir de las consideraciones que realizan sobre otras temáticas. La necesidad de incluir como contenido de la formación docente una perspectiva institucional de la tarea se construye a partir de analizar las respuestas de los entrevistados a diversas cuestiones, en las que se evidencia el énfasis en los aspectos individuales del trabajo del futuro profesor.

La perspectiva institucional se obstaculiza en condiciones laborales que definen el trabajo en términos individuales. Algunos profesores ubican allí las dificultades para trabajar con otros, establecen una relación entre la realidad institucional (mirada desde la perspectiva de las dificultades de encontrarse con los colegas) y el compromiso con la tarea.

*“También estoy convencido que, así como lo decía para los alumnos, que la falta de compromiso también tiene que ver con las condiciones de trabajo y tiene que ver con la frustración. Si hubiera otras condiciones y más elementos, es probable que los resultados fueran absolutamente otros. Después, me parece que es una instancia más allá, después de la formación, esto que decía de encontrar espacios de encuentros, donde hablemos de nuestras prácticas docentes, de nuestra dificultades en nuestras prácticas docentes, ayudaría a tener más herramientas y a que haya más compromiso con la tarea docente.”*

*(Profesor, Región Centro)*

Como con otras problemáticas que abordamos en este informe, la dimensión institucional cobra sentido al poner en cuestión el significado de la tarea para la que se está formando a los futuros profesores de escuelas secundarias. Sandra Nicastro explica que “Hay una definición acotada del objeto de trabajo [cuando se dice que] trabajar de profesor, es *enseñar la disciplina*. Es *enseñar una disciplina, en una escuela secundaria hoy*. Con todo lo que ello significa”<sup>26</sup>.

Formar a los profesores para su trabajo implica necesariamente hacer lugar en la formación a la escuela, a la institución en la que trabajará. En la perspectiva de los directores entrevistados, hay un reconocimiento de que las prácticas de los profesores también dependen de las condiciones institucionales.

*“En una época creíamos que había buenos y malos docentes, ¿no? Después descubrimos que había docentes que se desenvolvían diferente en las instituciones en las que estaban trabajando. Pero a veces era el mismo docente”...*

*(Directora, Escuela secundaria rural, Región NOA)*

---

<sup>26</sup> En entrevista temática realizada a Sandra Nicastro en el marco de esta investigación.

*“El compromiso [del profesor] se incrementa con la contención institucional”...*

*(Director, Región Cuyo)*

Redefinir la tarea implica definir lo común, formar para que cada uno pueda aportar lo suyo, su particularidad, a esa construcción compartida. Dice Nicastro: *“La dimensión más política, de armar una trama. Lo que tienen en común”*.

Cuando se analizan las propuestas concretas que formulan los profesores para la formación, surge la necesidad -aunque no se explicita directamente, o se lo haga de manera difusa- de pensar en la dimensión colectiva del trabajo. Se puede argumentar que esta perspectiva emerge como un aspecto a considerar cuando los entrevistados demandan *“más escuela”*, en referencia a la práctica. *“Más escuela”* amplía la mirada hacia otras cuestiones. No parece, en este caso, que el sentido que le otorgan a estar más en la escuela, sea dar más clase: cuando se habla de la práctica, de la necesidad de mayor contacto con la escuela real, se vislumbra una perspectiva más abarcativa de la tarea del profesor. Si se hace foco en el trabajo para el que se forma, éste involucra muchas más tareas que enseñar la disciplina, e, incluso, enseñar la disciplina implica muchas tareas cuando se lo contextualiza en lo escolar.

Perrenoud se refiere a la necesidad de que la formación anticipe en algún sentido lo que el docente encontrará en su trabajo

*“A falta de análisis de las competencias y de los recursos que ellas exigen, algunas formaciones iniciales de docentes se hacen cargo sólo de una parte muy débil de los recursos requeridos, limitándose al dominio de los saberes que hay que enseñar y de algunos principios pedagógicos y didácticos generales. Es tiempo de identificar el conjunto de las competencias y de los recursos que obran en las prácticas profesionales y escoger de manera estratégica las que importa comenzar a construir en la formación inicial de practicantes reflexivos...”* (Perrenoud, 2001, apartado *“Un referencial de competencias que identifican los saberes y capacidades requeridos”*).

Es necesario generar una discusión acerca de qué competencias (en los términos de Perrenoud) comenzar a desarrollar en la formación inicial, esperando que estén disponibles al momento de construir esos nuevos saberes en la práctica profesional.

La realidad de aquellas escuelas en las que se realizó el trabajo de campo en las que existen condiciones para el trabajo institucional permite complejizar esta idea, considerando además qué saberes o competencias permitirían a los profesores apropiarse de esos espacios cuando se han superado los obstáculos formales para el trabajo en equipo.

Una de las preguntas incluidas en las entrevistas indagaba específicamente sobre el trabajo con otros en la escuela; allí los entrevistados argumentan en torno

a las dificultades que se generan para trabajar juntos. Pensar el trabajo con otros desnaturaliza la concepción prevaleciente del trabajo del profesor. Esta posibilidad solo se hace presente si se cuestionan los límites del desempeño individual del docente en el aula; por el contrario, si se define que esos son los límites, hay poco lugar para pensar los vínculos con los colegas. Será posible sostener un abordaje colectivo de la tarea, solo si esta excede el enseñar *mi* disciplina en *mi* aula. De lo contrario, las competencias necesarias para trabajar con otros no se explicitan como vacancias, ya que hacerlo cuestionaría los modos habituales de ejercer el oficio.

Solo cuando se complejiza la perspectiva del trabajo del profesor, aparece la necesidad de formarse en este sentido. Los cambios actuales en las escuelas secundarias (como es el caso de las modificaciones generadas por los Planes de Mejora<sup>27</sup>) generaron transformaciones ya que en numerosos casos el trabajo colaborativo se presenta como una condición necesaria para el desarrollo de los proyectos. Algunos entrevistados lo presentan como un desafío, que altera los modos habituales de trabajo.

*“Estamos todos en distintas disciplinas y nos cuesta articularlo, porque cada uno tiene una visión diferente, y estaba todo bien hasta que se vinieron las horas de articulación, y ahora comenzó todo el tema de que hay que ponerse de acuerdo, no hay que saludarse solamente, entonces nos ha costado, se ha crecido, pero nos ha costado mucho eso, muchas reuniones en donde uno no comprende al otro, entonces muchos enojos, pero bueno, después se sigue trabajando...”*

*(Profesor, Región Sur)*

Cuando se definen los objetivos de la tarea para la que se forma a los futuros profesores, se dirime allí si será responsabilidad de un profesor o de un colectivo de trabajo. Si la tarea es educar a un grupo de jóvenes, el trabajo individual del profesor, en una sola disciplina, será simplemente insuficiente.

Formar para el trabajo de profesor en una escuela secundaria, hace necesario formar en una perspectiva analítica, un enfoque de análisis institucional que les permita pensarse en su práctica, problematizarla, interpretarla. Esta perspectiva analítica no sería exclusiva de una instancia curricular, podría ser enseñada en una materia específica y formar parte del trabajo de otras instancias, especialmente el espacio de prácticas, considerado por Nicastro el espacio por excelencia para el trabajo en esta perspectiva<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> En muchos casos los entrevistados hicieron referencia a las iniciativas que se desarrollaban en las escuelas a partir de los Planes de Mejora, pero también aparecen menciones y relatos más amplios de proyectos institucionales que son previos a esta política federal.

<sup>28</sup> En la entrevista temática.

Ahora bien, del análisis de las entrevistas surge con fuerza la idea de que, en la perspectiva de los actores, se aprende a ser profesor en la práctica. Siendo que, como dijimos, “en la práctica” el trabajo con otros se ve obstaculizado por diversos factores y la tarea se constituye en términos individuales, será necesario definir qué aprendizajes en relación con lo institucional habrá que promover en la formación inicial de los profesores.

Rosenholtz (en Fullan y Hargreaves, 1999) halló en su investigación que los profesores que trabajaban en equipo, aun los más experimentados, estaban convencidos de que la enseñanza era difícil en sí misma. Consideraban que los docentes no terminaban nunca de aprender a enseñar. En este sentido dar y recibir ayuda no significaba incompetencia. Promover otros modos de relación de los profesores en las escuelas no dependerá solamente de los contenidos que se incorporen al diseño curricular, también serán formativos para los estudiantes los modos de relación que se promuevan en los institutos, como instituciones educativas.

#### **4.5. Los profesores y el cambio tecnológico**

Retomando cuestiones ya anticipadas en el primer apartado del capítulo, el tema de las tecnologías en la escuela secundaria ha sido nombrado por los entrevistados, ligado en muchos casos a sus preocupaciones sobre los jóvenes y las formas de sociabilidad que las tecnologías habilitan.

Desde este punto de vista, se enfatiza que el “*conocimiento de los estudiantes*” resulta una de las vacancias más reconocidas. Como ha pasado también con otros temas, hay diferentes intensidades en el reconocimiento del problema, dependiendo fundamentalmente del grupo al que pertenece cada entrevistado<sup>29</sup>, cuestión quizás atravesada por las características del rol que desempeñan en la escuela y la mirada que ese rol les permite sobre cuestiones vinculadas a la enseñanza, las tecnologías y los jóvenes.

Una primera consideración en este sentido refiere a identificar los diferentes modos en que se enuncian los saberes que faltan, ligados al tema de las “*nuevas tecnologías*”<sup>30</sup>: por un lado, se plantea la preocupación ya mencionada, de conocer

---

<sup>29</sup> En este sentido, no son las mismas consideraciones que hacen con respecto al tema los profesores y profesoras que trabajan cotidianamente con jóvenes (y que quizás cuentan con un discurso atravesado fuertemente por esa cotidianidad), que las señaladas por los profesores y profesoras de Práctica y Residencia, por ejemplo, en quienes se observan escasos señalamientos vinculados a la temática. En cambio, los asesores pedagógicos y los directivos suelen manifestar una mirada más integral de la problemática.

<sup>30</sup> Pese a que ya tienen poco de nuevas, la expresión genérica de muchos entrevistados sigue haciendo referencia a la novedad de las tecnologías de la información y de la comunicación.

y reflexionar acerca de cómo se relacionan los alumnos con estas nuevas tecnologías: “¿de qué modo estas nuevas tecnologías inciden en la configuración de nuevas subjetividades?”; y por otro, una preocupación más bien técnica, formulada de este modo por quienes visualizan el tema en tanto “nuevos recursos” que demandan “nuevos saberes”, que “hay que manejar porque los alumnos ya los manejan”.

*“...pero también la entiendo como una herramienta. También entiendo que no es... la esencia pasa por otro lado. Eso me parece que es la cuestión clave. Es una herramienta y hay que usarla como una herramienta”*

*(Profesor, Región Centro)*

Es decir, en sentido amplio se identifican demandas que podrían agruparse en primera instancia de este modo. No obstante, atendiendo a la necesidad de aportar con definiciones que busquen echar luz sobre el problema, se realizan a continuación algunas puntualizaciones identificadas por algunos entrevistados en torno al tema. Asimismo, éstas se articulan con aspectos que han podido ser profundizados en ocasión de la entrevista realizada a Inés Dussel<sup>31</sup> en torno a estas cuestiones. Se considera así que una reflexión sobre los modos en que los jóvenes se relacionan con las tecnologías, conduce casi inevitablemente a reflexionar sobre los modos en que se construye y circula el conocimiento actualmente, y sobre cómo esto posiciona y re posiciona al profesor dentro del aula. Por otro lado, obliga también a reflexionar en torno a la necesidad de configurar nuevos repertorios de prácticas (en términos de Dussel), que permitan trabajar en la redefinición del aula como espacio pedagógico.

#### *4.5.a. Cambios en los modos en que se produce y circula el conocimiento*

Dentro de lo que se ha podido identificar, para algunos entrevistados resulta urgente que desde la formación misma se trabajen algunos aspectos claves para decodificar los nuevos modos de producción y circulación del conocimiento, aunque la mayoría enuncia esta preocupación de un modo menos preciso.

Con respecto a la necesidad de conocer más a los adolescentes y los modos en que ellos se vinculan con las tecnologías y con el saber, se enuncian preocupaciones en torno a conocer más sobre “*las distintas adolescencias*”, sobre “*la diversidad en las formas de vivir la adolescencia*”, aspecto que para varios implica también mirar especialmente el modo en que los “*adelantos tecnológicos constituyen subjetividades*”. En este sentido, una directora decía:

---

<sup>31</sup>En entrevista temática realizada en el marco de esta investigación.

*“Cada vez se está haciendo más difícil por infinidad de razones. Una de ellas es que los chicos tienen un bagaje de información que les está llegando permanentemente, que genera una actitud crítica muy fuerte a los profesores, sobre todo a aquellos que vienen con el modelito de la escuela antigua ¿no? (...) Los chicos también quieren recibir o saber que pueden formar parte de ese mundo tecnológico en el que están inmersos”.*

*(Directora, Región NOA)*

Este reconocimiento de los saberes con los que cuentan los jóvenes en torno a las tecnologías, y, en consecuencia, de cómo esto influye en la mirada que ellos mismos construyen (y demandan) con respecto a lo que la escuela en general, les ofrece, resulta al menos un primer paso en la reflexión sobre los nuevos modos de vincularse con el conocimiento que manifiestan los jóvenes y un paso también hacia la construcción de puentes que acerquen posiciones entre la “cultura pre-digital” que caracteriza a los profesores y la “cultura digital” en la que se han socializado y se están socializando los alumnos.

En relación con esta preocupación, hay algunos señalamientos realizados por profesores en torno al reconocimiento de la especificidad de los modos de pensar, razonar, de los adolescentes: *“otras formas de pensar, de construir el conocimiento”, “la cultura digital”, “las capacidades atencionales”.*

Hay otros que identifican los nuevos modos de relación con el conocimiento como un aspecto necesario de considerar en la tarea de la enseñanza:

*“...saberes acerca de las nuevas tecnologías, qué sé yo, eso a lo mejor... no solamente como, bueno... cómo esos saberes de las nuevas tecnologías configuran subjetividad y nuevas posiciones en relación a cómo conocen los sujetos, y me parece más que todo, que no sé cómo sería eso, me parece medio utópico, no sé, cómo pensar, pero no sé cómo, cómo lo incluiría... o sea, que esté incluido, digamos, en la formación docente, una autonomía del pensamiento (...) O sea, que todo el tiempo pueda pensarse como un profesional que se está construyendo, autónomo, que tiene la palabra, que tiene pensamientos, que a su vez su tarea es ayudar a pensar a otros, entonces si él no lo va trabajando en relación a su formación inicial, o sea ¿cómo va ayudar a pensar a otro, pensar en relación a su disciplina y demás, si él no lo ha ido transitando en su formación?”*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

Resulta interesante, retomando lo analizado por Dussel (2011), recordar aquí señalamientos realizados por algunos expertos en torno a los interrogantes que abren las nuevas tecnologías en las aulas, a la forma en que se construye y difunde el conocimiento actualmente y a los diferentes modos en que esta situación interpela el canon escolar. No hay duda en este sentido de que la

cuestión del orden de estos saberes está en discusión. Hay quienes señalan que en la era digital el saber está desorganizado y deslocalizado, está menos atado a series fijas y circula más libremente en colecciones que van armando los usuarios, sean muy eruditos o muy legos (Martín-Barbero, 2006). Pero otros analistas encuentran una lógica detrás de esta desorganización que vale la pena interrogar<sup>32</sup>.

Sobre todo desde la formación docente, resulta clave reflexionar acerca de la importancia de estas nuevas lógicas que operan en la legitimación de determinados saberes, partiendo de una revalorización de la escuela como espacio privilegiado para hacer señalamientos al respecto. Retomando nuevamente a Dussel:

“...es importante que la escuela trabaje explícitamente sobre las limitaciones y exclusiones de cualquier archivo o colección de saberes, para mantener una visión crítica y sopesada de estas nuevas colecciones.

Por otro lado, también es importante que la escuela retome su función de transmisión y archivo de la cultura, ya no entendido de forma rígida, pero sí pensando en un plazo más largo y en una cultura que vaya más allá de los gustos e intereses individuales. Si cada vez crecen más las posibilidades tecnológicas de archivación, tanto más urgentes se volverán los problemas de selección y de construcción de repertorios visuales y escritos” (Dussel, 2011:27)

#### *4.5.b. El problema de la “atención” y la necesidad de construir nuevos “repertorios de prácticas”*

Algunos señalamientos vinculan el tema de las tecnologías con problemas pedagógicos centrales, fundamentalmente para los profesores, quienes los enuncian desde el lugar de la preocupación de “*no saber cómo manejar determinadas situaciones*”, ligadas al tema de la atención y el interés de los alumnos frente a la presencia de las tecnologías en el aula.

Relacionados con este ya clásico problema con el que muchos profesores de secundaria vienen conviviendo, de cómo “*cautivar el interés*” de las y los

---

<sup>32</sup> Señala Dussel retomando a Baricco (2008), en relación a la reflexión que éste realiza en torno al principio que estructura las búsquedas en Google: “*El algoritmo de búsqueda expresa la cantidad de sitios que remiten al mismo link, a la misma dirección, que contiene una respuesta; no dice necesariamente que esa respuesta sea de gran calidad, sino que asume que, si una gran cantidad de sitios nos dirigen hacia allí, debe ser buena. Esto redefine la noción de qué es importante y qué no lo es; lo que es importante es lo que es detectado como mayoritario y popular por el buscador, pero poco cambia que la fuente que lo autoriza sea alguien que tiene un conocimiento experto o sea un novato en el tema, porque vale la que es más visitada y la que es referenciada por más usuarios*” (Dussel, 2011: 26).

jóvenes, “cómo hacer para engancharlos” y lograr convertirlos en “audiencia interesada”, se han realizado algunos señalamientos en este sentido, desde el reconocimiento de lo que las nuevas tecnologías habilitan, en tanto reconocer también las “distintas capacidades atencionales” de los jóvenes, atravesadas centralmente por nuevos modos de vivir ese vínculo con el conocimiento:

*“Son otras generaciones, tienen otros estímulos los chicos, tienen otras capacidades atencionales, que algunos dicen menos atención... yo creo que son otras capacidades atencionales porque ellos pueden hacer cuatro cosas al mismo tiempo y nosotros no”.*

*(Profesora, Región Centro)*

Se presentan también muchos señalamientos en torno a la “falta de herramientas” para trabajar en este sentido, situación que no tan solo pone a los profesores “en desventaja” frente a los saberes de los alumnos, sino que los descoloca en tanto ven debilitada su función como profesores:

*“Nosotros les hablamos a los chicos de un mundo que no los atrapa, que no les interesa, que no los seduce y no tenemos herramientas o no sabemos generar o construir esas herramientas para generarles a ellos esta atracción por entender lo que para uno es apasionante, que es entender la dinámica social y los comportamientos sociales pero, evidentemente no... yo creo que la escuela está, yo siento eso, que la escuela está fracasando fuertemente en esa cuestión y que tiene que ver con que nosotros estamos en un mundo predigital y ellos están en un... tienen una alfabetización digital, con lo cual es como un abismo muy grande que me llena de muchas dudas, a ver ¿cómo nosotros vamos a hacer para hacernos cargo del abismo, en el medio de un montón de situaciones que nos van atravesando?”*

*(Profesor de Historia, Región Centro)*

Aspectos como los identificados en las entrevistas se relacionan con otros que, desde el campo académico, se vienen estudiando hace algún tiempo. En este sentido, el tema del “desconcierto” que muchos entrevistados manifiestan ante la presencia de las tecnologías en el aula, sumado a la aparente “falta de interés” de los alumnos por muchos de los contenidos escolares, conduce a reflexionar y buscar mejores estrategias para “cautivar” la atención de los alumnos. En diálogo también con cuestiones señaladas en el apartado anterior, resulta necesario considerar estos aspectos, dado que es tarea de los profesionales vinculados con la enseñanza brindar las herramientas necesarias para que las futuras generaciones puedan realizar usos más complejos y significativos de las tecnologías. Señala Dussel al respecto:

*“...la expansión de las nuevas tecnologías en las aulas nos dice poco respecto a cómo y para qué se las usa. Muchos expertos coinciden en señalar que la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos, y*

que la nueva frontera se está definiendo por la capacidad de los usuarios de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital. La brecha hoy se produce entre usos más pobres y restringidos, y usos más ricos y relevantes. Por eso destacan que no es suficiente con dotar a las escuelas con computadoras o con acceso a Internet: también es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales.” (Dussel, 2011:11/12)

El tema de poder realizar usos más complejos y significativos de las nuevas tecnologías aparece entonces doblemente tensionado: por un lado, es necesario trabajarlo en términos de poder construir accesos más democráticos al conocimiento; y por otro, considerar que saberes vinculados al uso de las tecnologías en la enseñanza también pueden colaborar de un modo más significativo en la redefinición del aula como espacio pedagógico, sin perder de vista que las tecnologías cuestionan muy centralmente la organización frontal del aula y el eje puesto exclusivamente en el profesor. Estas consideraciones encierran de algún modo la hipótesis de que algo de la “no atención” de los jóvenes también estaría vinculado con propuestas de enseñanza atravesadas fuertemente por determinaciones propias del formato de la escuela tradicional.

En este sentido, tomando parte de lo que Dussel<sup>33</sup> sostiene con respecto a estas cuestiones pedagógicas ligadas a los problemas de “la atención” y de “la distracción”, resulta necesario trabajar mucho el tema de la producción de secuencias, a modo de ir construyendo (o ampliando) ese “repertorio de prácticas” que se considera tan necesario. La idea de “gigantescas bibliotecas desorganizadas”, donde en principio “todo está disponible”, demanda que estas cuestiones puedan empezar a ser trabajadas en la formación docente inicial. Resulta necesario entender los límites de ese nuevo archivo, las jerarquías que tiene, y también poder preguntarse acerca de qué tipo de relaciones establece, qué modos de lectura promueven, qué modos de trabajo con el saber suscitan.

A modo de ejemplo significativo, con respecto al tema de la “producción de secuencias”, surge de varias indagaciones que se han hecho al respecto<sup>34</sup>, que muchas veces termina siendo Internet el sitio a donde suelen recurrir los profesores para planificar sus clases, situación entonces que vuelve más urgente esto de poder reflexionar y trabajar sobre los modos en que circula y se produce el conocimiento a través de la *web*. Plantea Dussel que en estos temas hay mucho de imitación, de ver lo que otros hacen, por lo tanto resulta mucho más deseable que estos saberes circulen por la formación docente de un modo organizado y con algún criterio de edición, para poder identificar (por ejemplo) cuáles serían prácticas más interesantes y cuáles menos.

---

<sup>33</sup>En la entrevista temática realizada.

<sup>34</sup> Ver las que menciona Dussel (2011).

#### 4.5.c. Las tecnologías en el aula y el lugar del profesor

En relación con lo planteado, para muchos de los entrevistados las tecnologías adentro del aula, considerando las diversas formas en que ellas se manifiestan (celulares, MP3, computadoras, etc.) desafían e interpelan el modo en que se construye la autoridad pedagógica del profesor. Resulta interesante entonces realizar algunos señalamientos al respecto.

Varios entrevistados reconocen en la presencia de las tecnologías en el aula cierto cambio en el modo en que se debe posicionar hoy el profesor de secundaria, frente a los alumnos y frente al conocimiento en general.

*“...con el tema de las netbooks, nuestra forma de enseñanza digamos es... no es tan interactiva, todo lo que implica el tema del docente como el que da la información, y acá ya no, tendríamos que hablar del docente que orienta en la búsqueda de información”.*

*(Asesor Pedagógico, Región NEA)*

En su mayoría, los asesores pedagógicos reconocen que los profesores se sienten desconcertados frente al conocimiento tecnológico de los estudiantes: *“hay desfase entre las netbooks y el papel y lápiz”*; se teme que los estudiantes *“no van a querer tocar un libro”*; y en algunos casos, lo relacionan con cierta incomodidad ya experimentada con la llegada de los celulares.

*“...el celular es un objeto que los docentes no podemos controlarlo en el aula (...) y ahora con las netbooks que los docentes no tenemos la formación, no nos han capacitado, de cómo trabajar en el aula con las netbooks”.*

*(Asesora Pedagógica, Región NEA)*

*“Ahora que vienen las computadoras por ejemplo, ¿cómo hacemos con el tema de incorporar las netbooks a la práctica en la enseñanza? Y algunos hicieron el cursito pero, ¿cómo hacemos en términos prácticos para que el chico no se distraiga?”*

*(Asesor Pedagógico, Región NEA)*

En cambio, para otros asesores aquí hay una oportunidad: *“Nuestros alumnos esto lo manejan, empecemos a manejarlo nosotros también”*; *“De esta manera pudimos empezar a hablar de los nuevos jóvenes”*; lo que obviamente, también encierra un desafío.

*“Podemos trabajar con una variedad de recursos [...] algunos profesores nos estamos capacitando... ahora vienen las netbooks y queremos hacer buen uso de las mismas porque creemos que los alumnos van a aprender”.*

*(Asesora Pedagógica, Región NEA)*

*“A los profes también les genera como mucha disrupción el tema de los celulares, las computadoras, el tema del uso de la tecnología y qué sé yo, me parece que es algo que se tiene que poder desarrollar y prestar atención en la formación inicial, para que no se sientan tan desaventajados, y saber que en realidad es un punto que lo pueden compartir con sus alumnos...”*

*(Asesora Pedagógica, Región NOA)*

Resulta interesante considerar también desde qué lugar se enuncia este reconocimiento de las nuevas tecnologías, y de los usos que de ellas hacen los alumnos. En este sentido, un director opinaba:

*“No es falta de respeto: así viven. Sus propios códigos, tenés que armar códigos de conjunto. Si no te gustan los jóvenes no vas a tener relación afectiva con ellos. Ellos viven con una oreja de este lado y con la otra en el mp3.”*

*(Directora, Región Cuyo)*

Sostiene Dussel que sería conveniente discutir frases de este tipo. Los jóvenes no “son así”, se trata más bien de modos históricos; sería un error tomar ese “son así” como un dato y no problematizarlo. Entiende que es fundamental indagar, ver cómo se puede conectar con algún punto de interés de los alumnos y trabajar con ellos para ir hacia otros puntos también. Parte de lo que hay que trabajar en la posición del docente en este sentido, es que no es que “*los pibes vienen así*”. Es necesario reflexionar acerca de una posición más activa del profesor en ese vínculo, que también depende de lo que los profesores y los adultos en general les ofrecen a los jóvenes. Una pregunta interesante que se puede trabajar en este sentido sería: ¿qué pueden hacer los profesores para ampliar el universo de experiencias de los alumnos, para ampliar sus prácticas de conocimiento, para entender qué cosas les preocupan?, y llevarlos también hacia otras direcciones.

Con respecto al tema del control en el aula, Dussel sostiene que hay que formar a los docentes para otro tipo de interacción, muy distinta seguramente a la que esperan. Hay algo de las tecnologías que puede ayudar en ese sentido, que puede ser útil en la clase para orientar un foco de atención, para organizar un foco en torno al trabajo, dependiendo fundamentalmente de cómo se las utilice. No obstante, señala también que este tema es necesario entenderlo como un

problema histórico: no es un problema de cada profesor solamente, es un cambio en un modo de atención.

El tema refiere a cuestiones que están en discusión actualmente; es necesario contextualizar el problema y dimensionar que las y los jóvenes son parte de una “audiencia privilegiada” de “espectadores acostumbrados” a un estímulo muy pensado fundamentalmente por grandes empresas de marketing. En este sentido, es una “batalla” bastante despareja la que se le presenta al profesor. Por esta razón, plantea Dussel que es preciso, en primera instancia, ser conscientes del contexto en el que se vive y también depositar más confianza en los recursos con los que cuenta el docente: la presencia, la escucha, la voz, la “designación”.

Siguiendo el planteo de Dussel, es el profesor quien tiene el “*poder*” de la palabra y de entablar un vínculo con el alumno y el grupo, de un modo nominalizado, en donde resulta importante destacar el potencial que este tipo de vínculo engendra. Sostiene que es posible trabajar desde ese lugar que la “*designación*” habilita: “*yo te conozco a vos, la televisión es un mensaje para cualquiera, para todos... yo a vos te conozco, a vos esto te interesa, te presto atención a vos*”.<sup>35</sup> Y en este sentido, es un lugar privilegiado el que tiene la escuela, ya que demanda pensar en cómo poder prestarle atención al otro. Es un lugar muy valioso, que la escuela y los profesores quizás no siempre reconocen de esta manera. Frente a las desventajas aparentes que los medios digitales presentan para la mayoría de los profesores, resulta interesante posicionar el tema desde otro punto de vista, no sólo desde los saberes que es necesario incorporar en la formación, sino también desde la revalorización de ciertos aspectos claves para reflexionar sobre la enseñanza y la posición de los profesores en estos contextos.

#### **4.6. La construcción de una posición política sobre la educación**

Hay una demanda que recorre las voces de aquellos preocupados por hacer ingresar en la formación de los futuros profesores y profesoras el estudio y el análisis de las problemáticas sociales y educativas desde una perspectiva más general, desde “*una base más amplia que tenemos que tener todos*”. Se trata de un tipo de conocimiento cuya inclusión en la formación inicial permitiría resituar entre los futuros profesores y profesoras el debate en torno a la cuestión política en educación, fortalecer el análisis respecto al sentido de la profesión elegida y promover la construcción de posiciones que fundamenten la toma de decisiones en la tarea cotidiana. En este último sentido, se trataría, en palabras de Cullen, de ofrecer una formación que habilite a los futuros docentes a “*saber elegir en cada*

---

<sup>35</sup>En la entrevista temática.

caso y con buenas razones qué diferencias hay entre enseñar bien y enseñar mal”.<sup>36</sup>

Aunque no se trata de una demanda generalizada, cuando se la menciona su formulación viene acompañada de una fuerte convicción respecto de la particular relevancia que tendría para los futuros profesores y profesoras construir una perspectiva política de la profesión, y del reconocimiento del lugar estratégico de las instituciones formadoras en la construcción de tal perspectiva. En relación con lo primero:

*“Es necesario [en la formación inicial] un trabajo con la función política de la enseñanza. El énfasis puesto en la tarea docente como una tarea política. Quiere decir: vos tenés un título de lo que quieras, yo te lo voy a dar, pero nosotros sabemos esto y esto que hay que hacer en la escuela secundaria. Vos sabés Química, muy bien, pero además vas a enseñar Química en una escuela media. Y en cualquier escuela media vos vas a tener que tomar decisiones; acá no te podemos enseñar todo los tipos de decisiones que tenés que tomar porque son inabarcables. Estos son los básicos, vos tenés que enseñar esto, ¿por qué? Porque nadie tiene por qué quedarse afuera de esto que vos podés enseñar.”*

*(Profesora Prácticas y Residencia, Región Centro)*

En relación con el reconocimiento del lugar estratégico de las instituciones formadoras en la construcción de una perspectiva política de la profesión:

*“...hay que formar a estos docentes, porque el docente que egresa de una escuela, de un profesorado, de estos centros de enseñanza de profesores, no está formado para este tipo de diversidad, para este tipo de realidad social que vive el país, por eso se hace necesario en forma urgente que los centros de formación formemos a nuestros profesores con la realidad... con los objetivos pedagógicos, pero también con la formación del concepto de lo que es una sociedad, al que también se debe agregar (y no hay que tener miedo, porque eso nos metieron durante la dictadura y hay que desterrarlo), hay que hablar de política en los centros de formación y hay que enseñar a los profesores política; no tiene nada que ver con el partidismo, hay que enseñarles política porque ésta es una sociedad política en democracia [...] ingresar en el currículo un espacio que se llame «situación social»... no sé qué nombre le podemos dar y otro espacio específico de política... porque no existe la educación sin política, no existe un hombre apolítico, en cualquier sociedad, y si nosotros formamos a nuestros profesores, a nuestros futuros docentes hay que*

---

<sup>36</sup> En entrevista temática realizada a Carlos Cullen en el marco de esta investigación.

*formarlos en función de la realidad de nuestra sociedad y de nuestro país...”*

*(Director, Región NOA)*

Desde la perspectiva de estos entrevistados, sumar a la formación “*una mirada más política, más ideológica*” tendría su correlato en las prácticas efectivas que se desplieguen tanto a nivel institucional como en las tareas ligadas a la enseñanza. Una mirada más macro de la educación como cuestión social se vería reflejada en el compromiso de los profesores con las escuelas y más concretamente con la tarea de enseñanza, así como en el vínculo que entablen con jóvenes y adolescentes.

*“...en el modo de asumir las responsabilidades frente a la enseñanza y frente a los adolescentes. (...) Hay un gesto político cuando te importa formar al otro.”*

*(Profesora Prácticas y Residencia, Región Centro)*

*[Permitiría]...comprometerse políticamente con el aprendizaje de los chicos (...) convencidos de que tienen un lugar de responsabilidad”.*

*(Directora escuela rural, Región NOA)*

Es posible pensar entonces que esta mirada política sobre la escuela podría contribuir a proveer a los futuros profesores herramientas conceptuales a partir de las cuales construir una imagen de la profesión que, comprometida con procesos sociales más generales, encuentre en las escuelas secundarias un ámbito de desarrollo en el marco de un trabajo colectivo comprometido en el mismo sentido. Desde esta perspectiva se abriría una oportunidad de redefinición del trabajo de los profesores de secundaria, incluyendo nuevamente, con un significado diferente, la dimensión institucional como parte del mismo.

Estos marcos interpretativos podrían promover la construcción de una perspectiva más general (política, social e institucional) tendiente a evitar explicaciones fragmentadas que muchas veces tienden a invisibilizar aquello que quieren mostrar. En este sentido, expresiones como “*contención*”, añoranzas del tipo “*las familias antes se ocupaban más*”, o apelaciones a aquello in-enseñable como la vocación (profundamente enraizadas en las concepciones sobre el desempeño docente) no parecen atrapar la complejidad y los desafíos a los que cotidianamente se enfrentan los profesores de secundaria en su trabajo en las escuelas.

La demanda de inclusión de una perspectiva política en la formación se plantea en ocasiones ligada a la necesidad de considerar los aspectos éticos de la profesión:

*“La ética docente... yo incluiría ese tema. No lo veo... por ahí se hacen unos picotazos en algunas materias pero no es el abordaje que*

*se hacía como para poder trabajar lo que es ser docente hoy, rol del docente, los valores que debe trabajar, la idoneidad... bueno, cuestiones que tienen que ver con la ética docente. Eso es lo que yo incluiría.”*

*(Asesora pedagógica, Región NEA)*

*“Una formación que tenga que ver con una formación ética y política del docente sobre los modos de participación de los jóvenes en las instituciones y en los grupos, ¿no? Sí, me parece que la formación ético-política, no dada en una asignatura solamente (que ahora me parece que está en el plan de estudio nuevo). Es decir, estoy pensando no solamente dar [estos contenidos] en Ética, en Formación Ética, sino transversalizar la formación de los nuevos docentes en un posicionamiento ético-político permanente, en cada una de las disciplinas.”*

*(Profesora Prácticas y Residencia, Región Centro)*

Desde la perspectiva de Cullen, *“la educación misma es un campo que necesariamente incluye la dimensión ético-política”*<sup>37</sup> y en este sentido no sería posible pensar la tarea del docente sin este componente que la define y constituye. En un trabajo en que desarrolla diferentes argumentaciones en torno a los propósitos que justifican, desde su perspectiva, la inclusión de la formación ético-política en la formación inicial de los docentes, Cullen concluye:

*“Finalmente, se puede proponer la enseñanza de la ética como una forma de entender por qué la docencia misma es una *virtud ciudadana*: cómo se relaciona su ejercicio con la problemática de la justicia y del bien. Este propósito contextualiza la enseñanza de la ética en el debate ético-político contemporáneo, polarizado hoy fuertemente por las cuestiones relacionadas tanto con la equidad, como con los diferentes ideales de vida buena, y donde el lugar de lo público y de la educación, para redefinir el sentido de la subjetividad moral y de la responsabilidad ciudadana, han pasado a ser componentes esenciales. Es en este contexto que hoy, más que nunca, concebimos a la escuela como «lugar de vigencia de lo público»” (Cullen, 2009:97. Cursiva en el texto fuente).*

En este apartado se consideran asimismo las referencias surgidas a partir de las consecuencias que ha tenido y tiene en la cotidianeidad escolar la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

---

<sup>37</sup> En la entrevista mantenida.

*“...al hacerla obligatoria, ahora están todos en la escuela y queremos que estén todos en la escuela. Las escuelas secundarias siempre fueron selectivas y ahora ese tiempo se acabó. Entonces, sí es cierto, no es lo mismo que antes, son grupos numerosos...”*

*(Directora, Región Centro)*

Sobre estos cambios que acontecen en las escuelas secundarias los entrevistados demandan conocimientos específicos.

*“Creo que la formación está yendo atrás de las transformaciones que se van operando, casi siempre pasa esto. Entonces, las transformaciones que se van dando, las necesidades que se van dando y las decisiones políticas que se van tomando que tienen que ver, concretamente, con la obligatoriedad de la educación (una decisión política que yo comparto plenamente, me parece que es importantísimo, que era hora que se planteara) pero nos genera un desafío para adentro de la institución que es fuertísimo. Porque ahora tenemos que bancarnos a todos, y decir todos es decir todos. Y todos eran lo que antes salían expulsados del sistema educativo, entonces ¿cómo los hacemos para contener? Bueno, hay que generar todo un montón de herramientas...”*

*(Profesor, Región Centro)*

Sin eludir las responsabilidades que la sanción legal de la obligatoriedad genera en diferentes escalas y niveles, existe entre algunos de los entrevistados la preocupación respecto de los cambios que se generan en las escuelas y en las tareas de sus profesores a partir de la sanción de la ley; en consecuencia, se formulan demandas para que la formación inicial provea herramientas conceptuales y metodológicas para abordar la diversidad de situaciones que se presentan en este nuevo escenario.

*“...la perspectiva de derecho, respecto a la educación, me parece que eso, por ejemplo, no está lo suficientemente debatido y discutido. No es lo mismo que hoy sea un derecho, que todos los jóvenes y adolescentes en edad escolar tengan que estar en la escuela, porque eso involucra el lugar que ocupamos, implica garantizarle el derecho al otro y eso te marca una diferencia.”*

*(Asesora pedagógica, Región NOA)*

*“El centro formador, me parece que tiene que discutir las políticas y poner en discusión que la educación es política de estado; entonces tiene que haber en la institución, una materia, un espacio curricular donde se analice los impactos de las políticas [...] que se pongan en discusión los programas y las políticas.”*

*(Directora, Región Cuyo)*

Para terminar, parece posible afirmar que la inclusión de una perspectiva política de la educación, del lugar que hoy les cabe a las escuelas secundarias y en consecuencia a las profesoras y los profesores que en ellas se desempeñan, abriría la oportunidad de construir una imagen de la profesión comprometida con procesos sociales y políticos más generales. Una imagen de la profesión que, superando la perspectiva más individual y solitaria del trabajo del profesor, encuentre en la institución escolar un ámbito propicio para desplegarse y participar de una práctica colectiva con los colegas; una imagen de la profesión capaz de incluir una mirada más de conjunto de los profesores de secundaria como colectivo profesional. Esta perspectiva de conjunto se vuelve especialmente interesante en tanto superadora de la fragmentación derivada del tipo de elección que habitualmente realizan los futuros profesores de secundaria, frecuentemente gobernada más por la especialización disciplinar que por la enseñanza en las instituciones del nivel.

## 5. OTRAS PROPUESTAS DE CAMBIO EN EL *CURRICULUM* Y LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

Las entrevistas interrogaban a los directores, profesores, asesores pedagógicos y formadores sobre cambios posibles en la formación inicial de los futuros profesores para el nivel secundario. Las propuestas de cambio formuladas por los sujetos aparecieron no sólo en respuesta a estas preguntas directas sobre modificaciones posibles, sino también como elementos integrantes de los análisis a que los invitaban otras preguntas, entre ellas las referidas a las dificultades experimentadas en los primeros desempeños, a las prácticas de los profesores que no favorecen los aprendizajes de los estudiantes, etc. El análisis de las respuestas ofrece un panorama sugerente de propuestas de cambio en la formación inicial que atañen no sólo a los planes de estudio<sup>38</sup> sino a las prácticas mismas de formación<sup>39</sup>. Son propuestas que tienen interés pues su resolución no depende sólo de incorporar una u otra asignatura a los planes, sino que solicita pensar el sentido de la formación y las características de las prácticas formativas.

Debido a las diferentes titulaciones de los entrevistados y a la institucionalidad diversa que presenta el sistema formador de docentes en el país, la formación que han tenido y/o que conocen es diversa, por lo que sus consideraciones son de distinto tenor, y se diferencian principalmente según sus distintas especialidades y según se hayan formado en los Institutos Superiores o en las Universidades. Corresponde consignar que, frente a las preguntas directas, algunos entrevistados declaraban no conocer cómo se desarrolla la formación de profesores en la actualidad, por lo cual no podían asegurar si sus propuestas constituían cambios o si se trataba de iniciativas con algún tipo de presencia en el sistema formador; aun así, sus respuestas fueron integradas al análisis, en tanto expresan contenidos o prácticas de formación que juzgan necesarios.

---

<sup>38</sup> Los cambios que se refieren a contenidos de los planes de estudio han sido ampliamente tratados en los dos capítulos anteriores.

<sup>39</sup> Algunas propuestas hacen referencia a la realidad institucional de determinadas provincias (*“mejorar la selección de formadores”, “que no sea a dedo”*), pero merecen toda la atención en esos casos. Otras están más distribuidas, se encuentran en los entrevistados de distintas zonas del país, y son las que se presentan en este capítulo.

## 5.1. Sobre los aspirantes a la formación como profesor/a

Muchos entrevistados, de todos los grupos, han manifestado su preocupación por los motivos que llevan a las y los jóvenes a ingresar a una carrera de formación de profesores. Como fue señalado, las cuestiones de la vocación para la docencia y el compromiso con el ejercicio del trabajo fueron esgrimidas en diferentes oportunidades; es esperable que tengan su contrapartida en la preocupación manifestada por muchos por *“que sean profesores los que eligen ser profesores”*.

En algunas respuestas, esta preocupación remite al problema de las escasas posibilidades que tienen las y los jóvenes de ciertas zonas del país de seguir estudiando una vez finalizada la educación secundaria. En la perspectiva de estos entrevistados, aparece una realidad conocida: el ingreso –sobre todo a los Institutos de Formación Docente- de un grupo importante de jóvenes que acceden a ellos por tratarse de la única opción de continuar estudios superiores con que cuentan en las localidades en que residen. En estas condiciones, además, la elección de la especialidad de la titulación queda limitada a la oferta existente en el que frecuentemente es el único Instituto Superior de la zona.

Preocupaciones de este tipo han dado lugar a expresiones de expectativa de los entrevistados en cuanto a la posibilidad de que la formación docente inicial fortalezca el reconocimiento por parte de las y los jóvenes del sentido de la función para la que se están formando. Se menciona la importancia de recordar que quien se está formando en el profesorado es una persona joven e inexperta, que requiere apoyos para terminar de definir sus elecciones y para formarse una representación del trabajo que habrá de realizar en el futuro. Al respecto, los cursos de ingreso o de introducción a la carrera, que toman distintas formas según los planes de estudio, son vistos por algunos entrevistados como instancias para trabajar con los estudiantes sobre la elección de la carrera, que de todos modos no serían suficientes:

*“...a veces [los estudiantes de carreras docentes] han tenido cursos de ingreso de una semana, me parece que tendrían que trabajar mucho más antes de empezar cada docente específico...”*

*(Directora, Región NOA)*

Han aparecido también propuestas de selectividad, ligadas a expresiones como *“eliminar el facilismo”*, así como críticas a la *selectividad de hecho* que se produce en la formación inicial: según estas críticas, en los Institutos y Universidades se produce una selección de *“los mejores”*, dado que logran mantenerse en carrera y finalmente graduarse quienes mejor rinden en *“lo*

académico”, quedando fuera algunos de “los que están convencidos” pero que tienen dificultades para responder a las exigencias de los estudios:

*“...vos has visto el efecto embudo que tienen [los Institutos Superiores] de la cantidad de alumnos que ingresan a los que egresan, si lográramos prepararlos en una nivelación y que realmente los que ingresen son los que están convencidos de lo que van a hacer...”*

*(Directora, Región NOA)*

## **5.2. Modalidades formativas que anticipen las modalidades de las prácticas profesionales**

Se encuentran en los análisis y reflexiones de los entrevistados numerosas maneras de referir a la necesidad de que las prácticas formativas de la formación docente inicial se desarrollen según modalidades que anticipen de algún modo las que se espera que adopten los futuros profesores en sus desempeños profesionales. Cuando afirman esta necesidad, los entrevistados no se refieren únicamente a las instancias curriculares generalmente denominadas “Práctica” y “Residencia” en los planes de estudio, sino a las distintas instancias del *currículum* de formación y, por consiguiente, a experiencias que serían posibles o exigibles en el trabajo que realizan los distintos formadores de futuros profesores.

De este conjunto de señalamientos ofrecidos por los entrevistados, se consideran de especial interés las propuestas de que la formación inicial impulse el trabajo colaborativo entre quienes serán colegas en el futuro y la ruptura del aislamiento disciplinar a que quedan sometidos los estudiantes debido al fuerte peso de la tradición disciplinar en la formación. Estas propuestas constituyen la contracara de la caracterización del trabajo del profesor como una función individual y del borramiento que ya se ha señalado sobre la dimensión institucional de su trabajo.

Sobre el trabajo colaborativo, se considera posible introducirlo en distintas experiencias formativas, incluyendo las prácticas:

*“Pensar la institución como un equipo. Que la práctica ya esté armada como equipo, incentivando el trabajo en equipo... que cada curso se convierta en un grupo de investigación, que se armen las parejas pedagógicas, que sea un trabajo de investigación y producción, guiado por un equipo docente”.*

*(Asesor pedagógico, Región Centro)*

El énfasis en el trabajo entre futuros colegas apunta en los dichos de varios entrevistados a comenzar a constituir en la formación inicial modelos de trabajo que serán necesarios en el ejercicio profesional futuro. No se desconoce que la realidad de las escuelas está alejada de modelos de trabajo colaborativo, pero se considera que la formación inicial debería contribuir a instaurar tales modelos:

*“... [en las escuelas es necesario] buscar en otros profesionales o en el trabajo junto con otros, en redes, la posibilidad de una respuesta o de una salida a una situación profesional problemática Trabajar en redes, buscando respuestas desde distintas miradas. Situaciones de proyecto o de resolver una situación de aprendizaje desde distintas miradas, desde distintas disciplinas, desde distintas áreas. [Ante la pregunta sobre la formación inicial] Me parece que sí, que ya desde la formación uno puede descubrir o puede intentar ver esto de que puedo tener distintas miradas para abordar un problema”.*

*(Profesora, Región Centro)*

Aunque no abundan las propuestas concretas en este sentido, es una necesidad reconocida por muchos entrevistados que durante la formación inicial se quiebre (siquiera “*en algunas oportunidades*”) el aislamiento disciplinar. Una de las entrevistadas, que se desempeña como formadora en la Universidad en una materia que cursan futuros profesores de distintas especialidades, comenta que cuando se inicia el período de clases les advierte:

*“Aprovechen a juntarse ahora porque sólo esto lo van a volver a hacer en sala de profesores”.*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región NEA)*

Este comentario permite traer a consideración la función formativa que podría cumplir –en aquellos Institutos y Universidades que forman para distintas especialidades- el sector del currículo dedicado a los conocimientos del campo pedagógico: se trata de un sector que podría funcionar como oportunidad de encuentro de quienes quedan agrupados habitualmente por especialidad disciplinar. En su carácter de tal, podría formar para el diálogo entre colegas, tanto por el reconocimiento del saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen, como por una mirada epistémica sobre la propia formación disciplinar que permita establecer, comparada con la de los otros, las coordenadas para el diálogo con colegas que no son de la especialidad.

Con el mismo sentido de que las prácticas formativas anticipen de algún modo las modalidades de trabajo que se espera que adopten los futuros profesores debe interpretarse la importancia que asignan algunos entrevistados al modelo didáctico de los formadores, al modelo que éstos proponen a los futuros profesores:

*“Hay poco de parte de los profesores que están como ofertando un nuevo modelo para enseñar y para aprender, pero ellos se mantienen en el otro. Entonces yo creo que eso, el alumno no cree. Termina no creyendo en esto otro. (...) que el profesor que está formando para el Nivel Medio sea un modelo de práctica pedagógica. O sea, que la clase del profesor a un chico que está en segundo, tercer, primer año en el Profesorado, que ya pueda tomar nota de qué pasos siguió su docente para dar la clase”.*

*(Profesora, Región Centro)*

### **5.3. Más escuela, y diversas escuelas, desde el comienzo de la formación**

Se trata de una de las ideas más insistentes en las propuestas de los entrevistados, que resulta consistente con las numerosas críticas que formulan al desconocimiento de la realidad educativa que aqueja a los profesores noveles en sus primeros desempeños profesionales:

*“Mostrarte más la realidad en que vas a trabajar...”*

*(Profesora, Región Centro)*

*“Formación más cercana a las escuelas...”*

*(Profesor, Región Centro)*

*“Fortalecer los vínculos entre institución formadora y escuela, acortar distancias”.*

*(Asesora pedagógica, Región NOA)*

La propuesta de mejorar la vinculación entre la formación inicial y las escuelas en las que ejercen los profesores ya recibidos asume por lo menos tres contenidos diferenciados: una inserción más temprana en la escuela secundaria en el marco de actividades formativas, variación de los tipos de escuelas en los que se realizan las experiencias formativas, y aprendizaje de otras tareas que forman parte del trabajo docente, además del dictado de clases.

La **inserción más temprana en la escuela secundaria** es mencionada en numerosas oportunidades. *“La práctica que atraviese toda la formación”*, *“Conocer las instituciones por dentro desde el inicio”*, es el corolario propositivo del análisis que realizan los entrevistados sobre la estructura de los planes de formación: en ellos –con mayor énfasis en las Universidades que en los Institutos, según los entrevistados- las experiencias de inserción en las escuelas son escasas, y se ubican generalmente al final del recorrido formativo que establecen los planes de estudio.

*“Yo creo que le falta trabajo de campo a la formación docente, eso, la pasantía, la práctica, trabajo de campo”.*

*(Profesor de Prácticas y Residencia, Región NEA)*

Bajo estas condiciones curriculares, los futuros profesores pasan varios años en las instituciones formadoras sin contacto alguno con las escuelas, y cuando éste se produce queda poco margen –debido a lo tardío del suceso- para visitar suficientemente los conocimientos pedagógicos y didácticos aprendidos con anterioridad.

*“Demasiado instituto, muchos años lejos de la realidad me parece. (...) [Contrapone su propuesta] cuatro días en el Instituto, uno metido en la escuela, trabajando en escuela... aprendiendo qué es la escuela, qué es la escuela desde un lugar que no es el de estudiante”.*

*(Director, Región Centro)*

El cierre de este aporte permite señalar uno de los efectos que tendría, según distintos entrevistados, este contacto tardío con la práctica: la tendencia a reproducir prácticas vivenciadas como estudiantes en la propia escolaridad secundaria, cuando las demandas de las situaciones a que se enfrentan practicantes y residentes exceden los conocimientos que han podido organizar<sup>40</sup>. Descentrar a los residentes de su experiencia de estudiantes secundarios se convierte así en una tarea que se acomete tarde y que no logra vencer el peso reproductivo de las prácticas aprendidas a lo largo de la escolaridad.

En las voces de algunos entrevistados, la inserción más temprana en las escuelas podría facilitarse si se previera que los estudiantes, futuros profesores, pudieran desempeñar funciones rentadas durante períodos más o menos prolongados: “*pasantías desde primer año*”, “*tutoría de un año en la escuela*”, son ejemplos de esta clase de funciones que sólo serían posibles por períodos suficientemente extensos si se contara con rentas para su desempeño.

*“...muchas horas de práctica y observación, ya desde el primer y segundo año” [eso fue agregado en el profesorado en que trabaja y le parece muy bien]. “...es muy importante que se mejore la parte de prácticas, de experiencias (...) si bien requiere de esfuerzo, desde el punto de vista estudiantil, te cuesta porque tenés una parte de estudio y cumplir todo eso, si bien cuesta yo creo que les va a ser provechoso el día de mañana porque no van a ir vacíos de experiencia”.*

*(Profesor, Región Cuyo).*

La **variación en los tipos de escuelas** que los futuros docentes tienen oportunidad de conocer en su formación es el segundo contenido que toma esta

---

<sup>40</sup> Esta cuestión fue tratada en el apartado final del capítulo 3.

idea de “*más escuela en la formación*”. Se subraya que los Institutos y Universidades mantienen acuerdos de trabajo con muy pocas escuelas, sin mayores variaciones, y se aboga por la modificación de esta situación.

*“¿Qué elige uno en general en los Profesorados para la práctica? La misma escuela. Esa es otra cuestión para ver en los Profesorados. Las mismas escuelas. Entonces, no. Pará. La práctica de Nivel Medio en distintos ámbitos. No me llevés a la escuela donde das clases. Se repiten las mismas cosas. Se realimentan las mismas cuestiones. Entonces si estos chicos en primer año observan Nivel Medio, alfabetización de adultos, qué sé yo... El apoyo escolar en los barrios en que se da apoyo escolar en el Nivel Medio. Y ver cómo hay otras maneras, otras organizaciones en los aprendizajes. Si vos salís, hay otras maneras de aprender”.*

*(Profesora, Región Centro)*

Es difícil que se exagere la importancia que han asignado los entrevistados a este punto, que ha estado presente en sus dichos con ejemplos concretos de las distintas realidades que los futuros profesores deberían conocer: escuelas secundarias grandes y pequeñas, de distintas modalidades, de zonas urbanas y rurales, dirigidas a adultos, en contextos de encierro... la enumeración completa es abundante y expresa la necesidad de una mirada amplia sobre el ejercicio profesional futuro.

*“Una materia «La docencia en contextos singulares», una materia para que por lo menos conozcan”.*

*(Asesora pedagógica, Región Centro).*

*“...Residencia en diversidad de escuelas, en diversidad de escuelas con perfiles diferentes porque el docente que recién se gradúa también viene con una formación que no lo habilita necesariamente para trabajar en cualquier escuela”.*

*(Profesor de Prácticas y Residencia, Región NEA)*

Sobre esta propuesta de “*vivenciar contextos distintos*” hay sin embargo algunas prevenciones, formuladas por quienes advierten que los formadores no necesariamente conocen o tienen experiencia en realidades diversas y que es necesario disponer de saberes específicos para preparar a los y las jóvenes para el trabajo en estos contextos. Estas prevenciones inclusive señalan los riesgos de banalizar la entrada a escuelas diversas y de hacer experiencias con poco sustento en los conocimientos necesarios:

*“Construcción de marcos de interpretación para conocer más de las escuelas. No es sólo visitar (...) La escuela en contextos de encierro, docencia en contextos diferentes... No quiero mandarlas a trabajar en*

*situaciones de riesgo y las hagan pelota. No tienen armas. Yo no he trabajado en villas. Hay que saber hasta qué palabras usar”...*

*(Asesora pedagógica, Región Centro)*

También ha sido posible recoger prevenciones acerca de la fragmentación que la variación de contextos podría producir en los aprendizajes que los futuros profesores realizan sobre la escuela secundaria:

*“Que las prácticas se hagan en una o en dos instituciones, a elección, no digo que tengan que ser esas dos para todos los chicos, pero que se puedan llevar adelante... o sea, conocer esa institución porque yo, si no, observo en una escuela, después hago observación institucional en otra escuela, después hago observaciones de aula en otra escuela y después doy clase en otra escuela. Con lo cual obtengo un hermoso rompecabezas, pero no un conocimiento de -aunque sea- una institución y su realidad”.*

*(Director, Región Centro)*

El tercer contenido se refiere al aprendizaje de **otras tareas que forman parte del trabajo docente**, además del dictado de clases. Como hemos señalado, son muchos los entrevistados que responden según concepciones de la tarea del profesor que no exceden el marco del aula, excepto por las referencias a “lo administrativo”<sup>41</sup>; pero otros mencionan otras tareas, cuando describen las experiencias que tienen lugar en las escuelas en las que trabajan<sup>42</sup> y cuando realizan consideraciones sobre lo que debería suceder en las escuelas secundarias, aunque no suceda donde ellos laboran.

*[Tras referirse a las nuevas tareas del profesor de secundaria] “...si es que éste va a ser el sistema, entonces tengo que formar docentes para poder llevar a cabo este sistema”.*

*(Director, Región NOA)*

*“Crear espacios desde donde podamos pensar nuestro rol docente más allá de la tarea frente al aula”.*

*(Asesor pedagógico, Región Centro)*

En conjunto, las tutorías, las clases de apoyo, la participación en Consejos de Convivencia, aparecen entre las tareas más mencionadas a la hora de pensar que la formación docente podría preparar para otras funciones, además de dar

---

<sup>41</sup> Esta peculiar referencia a la dimensión institucional de trabajo del profesor ha sido tratada en el capítulo 3.

<sup>42</sup> En muchos casos los entrevistados hicieron referencia a las iniciativas que se desarrollaban en las escuelas a partir de los Planes de Mejora, pero también aparecen menciones y relatos más amplios de proyectos institucionales que son previos a esta política federal.

clase. A partir de estas menciones a tareas que no son el dar clase, los entrevistados desarrollan ideas en torno a la incorporación de éstas en la formación inicial. Es necesario reconocer que no son ideas tan generalizadas como las anteriores, que raramente surgen si no se realiza una pregunta directa (“¿Podría la formación docente inicial preparar para estas funciones?”) y que en el grupo de los profesores de Prácticas y Residencia la pregunta generó cierta sorpresa, como si sólo ante ella advirtieran que las experiencias formativas podrían prever desempeños en otras tareas.

#### **5.4. Introducción de algunas prácticas formativas necesarias**

En menor medida, ciertas entrevistas dejan ver que la formación inicial podría incluir determinadas prácticas formativas a las que esos entrevistados les asignan especial valor. Estos entrevistados piensan que los futuros profesores deberían pasar por esas experiencias, algunas de las cuales se enumeran a continuación.

Haciendo referencia al modo de aprender de los adolescentes y a los que se promueven durante la formación inicial, un profesor sugiere la necesidad de cambios en los modos de aprender de los futuros profesores:

*“Si nosotros nos hacemos firmes, nos hacemos fuertes en un ámbito que tiene más que ver con la cultura escrita, que tiene más que ver con el libro, que tiene más que ver... (...) somos conscientes de que tenemos que transformar todo un montón de prácticas, que tenemos muy arraigadas.”*

*(Profesor, Región Centro)*

En el mismo sentido, hay entrevistados que reivindican prácticas como la lectura, la escritura, la argumentación, el debate: “que escriban”, “leer en voz alta frente a los compañeros”. Aunque la formación inicial no pueda enseñarlo todo y aunque se acepta que hay conocimientos que se forman y prácticas que se construyen en el desempeño de la tarea, se señala que es importante que la formación inicial los deje planteados. Así, por ejemplo, dice una profesora sobre el trabajo con las consignas de actividad:

*“A lo mejor te hace falta un tiempo de experiencia porque los primeros tiempos estás muy centrada en tu propia práctica. Pero si el Profesorado pudo abrirlo como problemática, como por lo menos un camino a mirar, me parece que sería bueno”.*

*(Profesora, Región Centro)*

Y propone otro, en relación con las conexiones entre los futuros profesores y los que ya ejercen en el sistema:

*“Encuentros en los profesorados con docentes que están trabajando en las escuelas”.*

*(Profesor, Región Centro)*

Estas prácticas, que podríamos categorizar como *micro*, en tanto son de menor envergadura que la inclusión en las escuelas desde el inicio de la formación o que la diversificación de escuelas y tareas, tienen sin embargo el interés particular de haber sido señaladas, todas ellas, por profesores y profesoras en ejercicio en las escuelas secundarias. En las consideraciones de estos actores, el reconocimiento de estos pequeños cambios necesarios en la formación se ha vinculado de maneras evidentes con sus experiencias de formación y profesionales; la reflexión sobre ellas los lleva a identificar necesidades de pequeña escala, valorables a los fines de este informe por su proximidad con la experiencia.

## **5.5. Cuestiones específicas ligadas a Prácticas y Residencia**

Varias de las propuestas formativas que se vienen presentando en este capítulo tienen especial vinculación con las instancias denominadas “Práctica” y “Residencia” en los planes de estudio. Cuestiones tales como la inserción más temprana y en diversidad de escuelas y aun la propuesta de inclusión de modalidades formativas que anticipen modalidades de prácticas profesionales, de concretarse, tendrán su correlato en cambios en estas instancias.

Sin embargo, los entrevistados se han referido en diferentes oportunidades a Prácticas y Residencias de forma específica. Los profesores que se desempeñan en estas instancias curriculares y que han sido entrevistados son, como es esperable, quienes más se refieren a ellas, pero no son los únicos.

En el caso de los profesores de Prácticas, aparece la confianza en el valor formativo de esta instancia, que expresan de diferentes maneras. Ante la pregunta acerca de la persistencia –al finalizar la formación- de las preocupaciones que ellos mismos identifican en los estudiantes antes de iniciar las Prácticas, si bien las posturas pueden ser diferentes (hasta opuestas en algún sentido), la confianza parece ser la misma.

*“No persisten cuando se reciben. Es un click que pasa en las prácticas. Cuando están haciendo las prácticas resignifican las cosas que leyeron de Didáctica que antes no querían ni leer”.*

*(Profesor de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

*“Cuando terminan las Prácticas siguen las mismas preocupaciones pero con la certeza de que se pueden encontrar respuestas, o sea desarrollaron herramientas para empezar a trabajar sobre lo que nos falta, lo que siempre nos faltó a todos los que nos recibimos... nos falta un universo por avanzar. Bueno, creo que esa posibilidad la tienen...”*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

La elección de escuelas en donde se desarrollan las Prácticas es una preocupación entre los profesores de esta instancia curricular. Entre otras, los entrevistados expresan preocupación por la necesidad de fijar ciertos criterios para la elección de escuelas. La mención de este aspecto, en ocasiones, pareciera tener la intención de diferenciarse de prácticas habituales y con las que no acuerdan.

*“...nosotros no hacemos practicar a un pibe en una división ni mía ni de mi ayudante, jamás, porque yo creo que es superponer roles y tareas. Si yo soy la profesora del curso no puedo ser la profesora de Prácticas. [Refiriéndose a los estudiantes que ya trabajan] Ellos no pueden ir a practicar en su curso, sería también un doble rol que empasta las relaciones y no permite identificar claramente dificultades o problemas”.*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

Algunos de los directores y asesores entrevistados ponen de relieve la histórica tensión entre las instituciones formadoras (y sus docentes) y las escuelas que reciben a los estudiantes, futuros profesores.

*“...hacen Prácticas y Residencia pero nunca aparecen los profesores de sus materias, para darte un ejemplo... también me pasa eso con la Universidad...”*

*(Asesor pedagógico, Región NEA)*

Dos requerimientos aparecen en la voz de los directores: un mejor acompañamiento de los profesores de Prácticas y Residencia y un mayor vínculo concreto entre la escuela secundaria y el profesorado.

*“Acá hay un problema: los mandan solos a las escuelas y terminamos los directores de cada colegio enseñándoles a los practicantes, a los futuros... y ahí está el problema. Hay muy poco acompañamiento de los profesores de Práctica Docente a los alumnos. Porque dicen que tienen muchos estudiantes, porque son varias comisiones, porque tienen que viajar, pero los chicos terminan solos. Y el alumno aprende cuando está observando con su docente”.*

*(Directora, Región NOA)*

Su contrapartida entre los profesores de Prácticas y Residencia es la dificultad que señalan para que los profesores accedan a ofrecer los cursos en donde realizarlas.

*“... cierta resistencia que se encuentra, que se encuentra en algunos profesores para ofrecer sus cursos, para que los chicos practiquen”.*

*(Profesor de Prácticas y Residencia, Región NEA).*

En síntesis, se trata de una problemática que no por conocida deja de ser relevante. Está clara la necesidad de avanzar en la construcción de vías de relación y articulaciones para el trabajo conjunto entre instituciones comprometidas en la formación de los futuros docentes: las formadoras, y las del nivel secundario. Más allá de las resoluciones locales que puedan alcanzarse, parece necesario establecer marcos para el conjunto del sistema formador, que operen como facilitadores de la formación de los futuros profesores y profesoras.

A esta problemática se suma la situación de aquellos estudiantes que ya se encuentran desempeñando la función docente en las escuelas del nivel. En estos casos, es necesario resolver la tensión que se presenta ante la necesidad de distinguir el desempeño esperado en la formación, de aquel desempeño propio de la práctica profesional, cuya evaluación excede las atribuciones de la institución formadora. Según se recoge en las entrevistas, pareciera frecuente que los profesores de Prácticas y Residencia resuelvan esta tensión, no observando las clases de los estudiantes cuando éstas se desarrollan en los lugares donde ellos ya están incorporados al trabajo docente.

Finalmente, cabe destacar que, entre los entrevistados, los profesores de Prácticas son quienes señalan con mayor énfasis la importancia que reviste en la formación de los futuros profesores y profesoras la enseñanza de la relación entre didáctica y disciplina, y la necesidad de que estos dos órdenes de conocimientos se trabajen juntos. Se identifican estos saberes y se demanda su inclusión en determinados momentos de la formación; a su vez, se los reconoce como parte de los contenidos que se retoman y resignifican durante las Prácticas.

*“Ahí hay un pasito intermedio que tiene que ver con la construcción del objeto de enseñanza, una cosa es la literatura y otra cosa es la literatura como objeto de enseñanza [...] Es ese conocimiento a ser*

*enseñado, definido en la situación de enseñanza con el destinatario, con el sujeto de la enseñanza, metido adentro. Es decir, el vínculo que establece el pibe con la Lengua o el pibe con la literatura”*

*(Profesor Prácticas y Residencia, especialidad Lengua y Literatura, Región Centro)*

**Entrevistada:** - *Tengo múltiples ejemplos de eximios químicos que no pueden ponerse delante de una clase. Los procesos metacognitivos que uno tiene que llevar a cabo para poder enseñar, distan y mucho de haber aprendido algo para mí.*

**Entrevistadora:** - *¿Qué es eso otro, además de la disciplina, que es necesario saber para poder enseñar?*

**Entrevistada:** - *Yo tengo que saber cómo aprende un pibe, yo tengo que saber organizar contenidos de diferentes maneras, tengo que poder pensar qué instrumentos o qué recursos articulo para lograr determinados aprendizajes, en definitiva y apoyado en este rol docente y en esta conformación de una identidad, yo creo que son los conocimientos didácticos específicos.*

*(Profesora Prácticas y Residencia, especialidad Química, Región Centro)*

## 6. RECOMENDACIONES

En los capítulos anteriores, se ha ofrecido un panorama de las necesidades de formación detectadas por los actores (Capítulo 3), se ha profundizado en áreas específicas del campo pedagógico (Capítulo 4) y se han presentado propuestas de cambio formuladas por los entrevistados que atañen a las prácticas de la formación (Capítulo 5). En este capítulo final, se sistematizan recomendaciones que se refieren a las acciones que podrían ser emprendidas en el futuro para concretar cambios en la formación que ofrezcan respuestas a las vacancias identificadas. Las recomendaciones no tienen pretensión de exhaustividad ni constituyen un plan de acción; se trata más bien de reflexiones surgidas en el debate sostenido durante la elaboración del informe que subrayan algunos asuntos que el equipo investigador considera conveniente tener en cuenta en la formulación de un plan de acción.

-I-

Lo señalado en este informe acerca de las vacancias identificadas en la formación de profesores ofrece aportes para los procesos de elaboración curricular. En éstos se tomarán decisiones acerca del modo de incorporar los asuntos señalados a los proyectos de formación inicial de los futuros profesores. Teniendo en mente tales decisiones, se considera necesario formular tres advertencias:

- a) Nada indica que los saberes que podrían resolver las vacancias identificadas deban traducirse de manera directa en títulos de nuevas materias en los planes de estudio: algunas requerirán replanteos de las instancias curriculares existentes, realizados de modo tal que aseguren cambios sustantivos en el sentido de la formación que proponen; mientras que hay modificaciones en las prácticas y en los ámbitos institucionales en que acontece la formación que desbordan lo que puede vehiculizarse a través de una asignatura en un plan de estudios.
- b) Por lo mismo, no parece que alcance con incorporar contenidos a las asignaturas y campos sugeridos para la Formación General por la Resolución 24/2007 del Consejo Federal de Educación. Podría existir la tentación de asignar las vacancias a las instancias definidas por la Resolución (incluir la formación política en Historia Argentina y Latinoamericana, incluir la temática adolescente en Psicología Educacional, etc.), pero la envergadura de los cambios propuestos marca la insuficiencia de esta posibilidad, además de que se corre el riesgo de que, por el perfil disciplinar de la formación general propuesta en la Resolución, la definición

de contenidos que realicen los formadores a cargo de esas instancias responda poco a la lógica de la formación.

- c) Nada indica tampoco que pueda resolverse con facilidad la inclusión de las vacancias detectadas mediante la mera actualización de las asignaturas pedagógicas existentes en la formación inicial actual: la importancia de los señalamientos realizados por los entrevistados, su notable convergencia en un número acotado de cuestiones sustantivas, da cuenta de que se requiere más que un remozamiento de los contenidos de las asignaturas ya existentes.

-II-

Existe mucha experiencia acumulada en torno a los límites que tiene el cambio curricular, entendido como cambio en la norma curricular, para incidir sobre las prácticas. El *curriculum* marca condiciones de posibilidad, y habilita nuevas prácticas desde el punto de vista normativo, pero no puede garantizar que tales prácticas sucedan, en especial cuando los docentes a cargo de las instancias curriculares se inscriben en tradiciones pedagógicas que van en un sentido muy distinto al de las prácticas que se pretende instituir.

Una de las acciones a recomendar es la producción de materiales curriculares que trabajen las relaciones de inherencia de ciertos contenidos con ciertas formas de trabajo necesarias para que esos contenidos emerjan. Si se espera, por ejemplo, que las Prácticas y Residencias aproximen tempranamente a los estudiantes a las escuelas del nivel secundario, será necesario no sólo prescribirlo en la normativa sino apoyarlo mediante materiales que señalen los conocimientos del campo pedagógico que se requieren para que los estudiantes se incorporen a las escuelas en momentos tempranos de la formación; que ofrezcan ejemplos de modos de participación de los estudiantes en otras tareas institucionales, además de las tradicionales observaciones de clase y prácticas de ensayo; que orienten a propósito de la enseñanza de contenidos específicos (una tarea que ocupará a los profesores en formación durante buena parte de su permanencia en las escuelas) el trabajo colaborativo de los formadores expertos en la disciplina con quienes trabajan los conocimientos ligados a la enseñanza, en un modelo de trabajo que a la vez que resuelva el problema de las prácticas anticipe los modelos de colaboración que se espera encontrar en el futuro desempeño profesional de los profesores en formación. Si se espera que los formadores transmitan a los futuros profesores formas de trabajo con las tecnologías en las que se los posicione en un lugar de autoridad cultural, con capacidad para orientar en el futuro a sus alumnos adolescentes en el análisis de la información contenida en reservorios virtuales y páginas *web* diversas, posiblemente será necesario producir materiales y ofrecer oportunidades de formación donde los formadores experimenten esta clase de análisis a propósito de sus propios campos disciplinares pero también a propósito de las páginas y

redes que frecuentan los adolescentes para cuya enseñanza forman a los estudiantes del profesorado.

-III-

En este informe se han identificado un conjunto de saberes y conocimientos reconocidos por los entrevistados como ausentes hoy en la formación y que sería necesario incluir en cualquier propuesta formativa que intentara resolver los problemas que dicha ausencia suscita en el desempeño de profesores y profesoras.

Estas áreas de vacancia incluyen saberes de muy diferente orden y resulta especialmente necesario, en el caso de decidirse su inclusión en una futura propuesta formativa, considerar las condiciones vigentes en las instituciones formadoras para poder abordar su tratamiento en el marco de una nueva propuesta curricular.

En particular para los casos de creación de nuevas instancias curriculares, deberán considerarse dos situaciones: instancias curriculares que hoy no existen en los planes vigentes pero que, en el caso de ser creadas, se cuenta con profesores formados cuyos perfiles les permitirían, con buenas regulaciones, asumirlas (la formación sociopolítica es un ejemplo), diferenciándolas de aquellas otras instancias para las que no se cuenta hoy con profesores convenientemente formados (es el caso de las tecnologías).

Considerar esta advertencia permitirá poner en marcha acciones diferentes. En el primer caso, acciones que apoyen la pertinencia de las decisiones programáticas de los formadores; en el segundo, acciones que promuevan la formación de perfiles docentes que puedan asumir los cambios curriculares que se propongan.

-IV-

La conclusión que surge de todo lo trabajado en este informe es que mejorar la formación de profesores/as requiere un cambio mayor, tanto en el currículo como en las prácticas de formación. Se tiene conciencia de que un cambio de estas características supone unas condiciones políticas determinadas. Sin que ello implique que alcanza con él (en esto se debe ser enfáticos, pues sería lamentable que todo lo expuesto se reduzca a meros ajustes locales), hay un tipo de cambio curricular que es accesible mientras se toman decisiones mayores, y que tiene que ver con prescribir ciertas experiencias que tienen que ocurrir en el campo de una instancia curricular determinada ya existente. Si bien parecen situaciones sencillas, alejadas de lo extraordinario, en la perspectiva de los entrevistados suceden en pocas oportunidades, motivo por el cual se podría

generar desde el INFD producciones para facilitar su inclusión, al menos en los Institutos Superiores de Formación Docente.

En diversos momentos del trabajo, los entrevistados se refieren a la necesidad de acercar la formación a las escuelas, a los adolescentes, a “*la realidad*”. Formar a futuros profesores para que trabajen en escuelas secundarias supone llevar a los espacios de formación situaciones donde sea posible analizar la vida cotidiana de las escuelas, reflexionar sobre el trabajo actual del profesor, interpretar escenas escolares. Supone no limitar la presencia de lo escolar a los espacios de Prácticas y Residencia.

En este sentido, una profesora valora el aporte que significó para los estudiantes realizar trabajos de campo en los inicio de la carrera, como se ha definido en el nuevo diseño curricular con el que trabaja.

*“En primer año empezamos a preguntarnos qué es ser docente, vas a entrevistar a un docente, vas a entrevistar a un alumno, te preguntás que pasa en las aulas, discutís, tenemos algunas lecturas, un relato de lo que son sus días como profesora, y corre de un lado para el otro y que ellos empiezan a... lo que me parece es que desde primer año, y con esas lecturas, tratamos de vincularlo con el «qué sentís», me parece que eso es muy importante”.*

*(Profesora de Prácticas y Residencia, Región Centro)*

Es posible acercarse a las escuelas desde cualquier instancia de la formación, generando experiencias diversas, como análisis de casos, entrevistas, relatos de experiencias, trabajo con artículos periodísticos de actualidad, películas. Llevar a la formación escenas escolares diversas, que permitan conocer otras escuelas, otros contextos, modos diferentes de ejercer el trabajo, es algo accesible que mejora la formación, a la par que se discuten cambios de otro orden.

Para estas iniciativas, no es condición que se constituya una instancia curricular específica. Una materia, en su formulación actual, puede incluir un trabajo de campo, una serie de entrevistas, el análisis de casos. Partiendo de considerar que ciertos aprendizajes se logran con ciertas modalidades de trabajo, algunas materias deberían incluir este trabajo intelectual durante la cursada.

-V-

En la selección de los contenidos que formarán parte de la formación de los profesores, existen saberes del campo pedagógico que se definen como transversales porque no tienen una inscripción disciplinar única (como lo grupal en el planteo de este documento) o porque se requiere su tratamiento en instancias curriculares diferentes (como es el caso de la evaluación).

La definición de contenidos transversales suele ser la estrategia curricular disponible en estos casos. Sin embargo, es importante advertir sobre los límites de esta estrategia (Bolívar, 1996). La definición de transversalidad para ciertos contenidos conlleva el riesgo de no llegar a concretar su enseñanza en ninguna de las instancias curriculares. Si no queda prescripto de manera precisa y es responsabilidad de todos, es probable que nadie asuma su enseñanza.

Éste es el problema que se genera con algunos de los saberes que aparecen en este informe como vacancias. Al pensar su inclusión en la formación, será recomendable avanzar en sugerir las formas que asumirá en el diseño curricular, en resolver qué soluciones curriculares se les da a estas cuestiones. Para evitar la invisibilidad de estos contenidos, se hace necesario definir quién o quiénes, y de qué modo, garantizarán que sean enseñados.

-VI-

Los entrevistados han señalado vacancias en la formación de profesores y han expresado lo importante que sería que la formación inicial contribuyera a resolverlas; pero también han afirmado que hay cosas que sólo se aprenden en la práctica, y sobre ciertos temas han tenido dificultades para identificar qué conocimientos podrían contribuir a resolver las vacancias. Este desconocimiento se justifica no sólo por la formación de los entrevistados sino también por el estado del conocimiento acumulado en el campo pedagógico (Terigi, 2010). Es creciente la conciencia del desajuste del saber pedagógico para dar respuesta a las nuevas configuraciones de lo educativo, tanto escolar como no escolar; bajo estas condiciones, el desafío que plantea mejorar la pertinencia de la formación de profesores implica algún nivel de involucramiento en la producción de saberes. Si, por ejemplo, se establece la necesidad de instaurar tutorías en las escuelas secundarias para acompañar mejor las trayectorias escolares de los estudiantes, es notorio que el saber pedagógico con que contamos para desarrollar las tutorías proviene más de la sistematización de la literatura y del relato de experiencias que de la investigación propiamente dicha.

La producción de nuevos saberes puede producirse mediante el desarrollo reflexivo de nuevas experiencias de formación, y también mediante la investigación educativa<sup>43</sup>. Sabemos sin embargo que una parte del saber que se produce en el sistema formador tiene bajas posibilidades de circulación, tanto debido a sus modos de formulación (como relato de experiencia, o como investigación referida a lo local) como debido a que todavía no están suficientemente estructurados los canales que aseguren tal circulación. En relación con lo primero, es necesario encontrar modos de armonizar la

---

<sup>43</sup> La mayor proximidad de los institutos de formación docente con las escuelas secundarias ofrece la posibilidad de contribuir a identificar mejor los problemas que el saber pedagógico por defecto encuentra en el cotidiano escolar.

singularidad que es propia de la experiencia y de lo local con la transferibilidad que se requiere para su aprovechamiento en el sistema formador. En relación con lo segundo, es necesario estructurar y regularizar situaciones en las que los conocimientos producidos se pongan al alcance de los otros formadores del sistema, que no participaron de la producción de esos saberes pero pueden beneficiarse de su conocimiento.

-VII-

Un aspecto sobre el que no se han encontrado mayores desarrollos en las entrevistas, pero que debe considerarse en el proceso de la formación, será la tarea de las instituciones en relación con la formación de los jóvenes como estudiantes; esto implica resolver los modos en que se promoverá el aprendizaje de conocimientos y saberes necesarios para ser estudiante de nivel superior, sabiendo que tales modos exceden los límites de una materia y que son específicos del nivel.

En la perspectiva de Coulon,

“un estudiante es competente cuando sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, *cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no ha sido indicado*, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo. La afiliación intelectual se habrá producido en el momento en que haya interiorizado esta competencia...” (Coulon, 1995: 161. Cursivas en el texto fuente).

Esta noción puede ser potente para pensar el ingreso y la permanencia de los estudiantes a la institución formadora, el proceso de afiliación y la tarea docente en relación a los saberes que esto implica. Desde la preocupación por la inclusión de los futuros docentes en el profesorado, cabe preguntarse acerca de la posibilidad de facilitar este proceso poniendo el foco no en lo que “*debería haberse aprendido en el secundario*”, sino haciendo explícitas y visibles algunas condiciones del trabajo intelectual característico del nivel superior del sistema educativo, para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a quienes están más alejados de “*oír lo que no se ha dicho y ver lo no ha sido indicado*”.

Habilitar este trabajo en la formación de profesores de escuelas secundarias implicará, tal como se ha dicho para el caso de los adolescentes que son alumnos de la escuela secundaria, cuestionar el perfil de *alumno ideal esperado*. La formación de los/as futuros/as profesores/as como estudiantes se convierte en tarea de las instituciones de formación docente, si se define que es allí donde deben aprender aquello que muchas veces se reclama a los niveles precedentes.

-VIII-

El inicio de la formación es un momento propicio para que quienes ingresan se reencuentren con los principales motivos que los han llevado a elegir una determinada carrera. A modo de recepción, es habitual que la institución formadora organice, bajo diferentes formatos, instancias introductorias cuyo rasgo común es su carácter colectivo. Se reúne a todos los ingresantes para ofrecer información general o realizar algunas actividades que introducen aspectos de la carrera que se irá a cursar. En ocasiones, puede haber encuentros compartidos con estudiantes ingresantes de diferentes carreras que se ofrecen en la institución.

Estas instancias, que tienen el valor del encuentro entre aspirantes a la formación docente, dejan sin embargo de lado la oportunidad de un contacto más personal que permita poner en relación las propias motivaciones del ingresante con las características centrales de la profesión a la que se dedicará una vez concluida la etapa de formación inicial. Esto trae como consecuencia que el futuro docente suele entrar en contacto con cuestiones centrales de la tarea del profesor /a de secundaria sobre el final de sus estudios: el trabajo didáctico, el posicionamiento ético inherente al trabajo docente, la enseñanza a grupos de jóvenes y adolescentes en el contexto escolar, entre otros aspectos que -si bien se tematizan en diferentes instancias curriculares-, el estudiante futuro docente los aborda de manera más personal recién en las prácticas.

Desde esta perspectiva, resulta recomendable organizar estas instancias iniciales como actos de recepción de cada uno de los/as futuros/as docentes a la institución formadora y a la carrera, incluyendo momentos más personales (que pueden adoptar el formato de entrevistas individuales) con el propósito de anticipar los rasgos centrales de la tarea de un/a profesor/a, ofreciendo la oportunidad de anticipar modos de trabajo y tipo de desempeños en el campo de trabajo. Estas instancias - que no deberían tener carácter selectivo- permitirían dejar planteados estos asuntos en términos más individuales. Esto, que en cualquier caso resulta interesante como momento inicial, parece particularmente importante para el caso de carreras cuya elección está gobernada por la disciplina y en la que resulta entonces de especial interés contactar al futuro docente con aquello constitutivo de la tarea de los profesores y profesoras en las escuelas secundarias.

-IX-

Un aspecto a considerar es la relación entre los Institutos Formadores y las escuelas secundarias. Si se define como importante la relación entre los contenidos disciplinares y su enseñanza, el análisis de situaciones reales de la vida cotidiana de las escuelas, el análisis de casos y la resolución de problemas como estrategias de formación, será necesario construir vínculos de cooperación

entre las instituciones de formación y las escuelas en las que los estudiantes realizarán sus prácticas y Residencias.

La relación con las escuelas es una problemática implícita que aparece al redefinir los tiempos y los modos de organizar las prácticas en la formación. Se puede entender que no aparezca como un tema de preocupación en las perspectivas de los entrevistados porque va unida a lo reducido del tiempo de trabajo de los estudiantes en las escuelas, aspecto que, como se ha visto, se considera un déficit en la formación.

Además de trabajar en las relaciones entre estas dos instituciones del sistema educativo, será importante generar las normas necesarias para garantizar el trabajo de los estudiantes de los profesorados en las escuelas.

-X-

Todos los esfuerzos que se vuelquen a la mejora de la formación inicial de profesores no deben llevarnos a perder de vista los límites que ésta presenta. En primer término, la formación docente inicial será siempre limitada debido a la extensión de las carreras profesionales de los profesores. La consideración de que los profesores tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en sus carreras profesionales lleva a sostener la necesidad de una perspectiva de *desarrollo profesional docente*, en virtud de la cual las políticas de formación consideren las carreras profesionales de los profesores y promuevan iniciativas precisas de articulación de los contenidos y formatos de la formación con las diferentes situaciones en que habrán de encontrarse los profesores a lo largo de varias décadas de trabajo docente (Terigi, 2009).

En segundo término, las estrategias que se centran en la formación inicial tienen, en el caso de la escuela secundaria, un límite aun mayor, vista la cantidad de agentes sin título docente que se desempeñan en el nivel. Debido a las características del *currículum* de la escuela secundaria, es en este nivel –y, en mayor medida, en sus modalidades profesionales- donde se concentra la mayor proporción de docentes sin formación específica. Se encuentra en curso una iniciativa del Instituto Nacional de Educación Tecnológica<sup>44</sup> que procura resolver este problema en el caso de quienes se desempeñan en las escuelas técnicas; sin embargo, el nivel secundario tiene profesionales en ejercicio de la cátedra en las distintas modalidades que lo integran. Por otra parte, las proyecciones en la demanda de profesores debida a la prolongación de la obligatoriedad escolar hasta el completamiento de la escuela media permiten suponer que la cantidad de agentes sin formación específica no habrá de disminuir y probablemente aumente en los próximos años.

---

<sup>44</sup> “Programa de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico- Profesional”, aprobado por la Resolución CFE 64/08.

## REFERENCIAS

Achilli, E. (2000). *Postítulo en Investigación Educativa, Módulo III: Metodología y Técnicas de Investigación*. Profesora a cargo: Elena Libia Achilli; Colaboradoras: Edith Cámpora y Mariana Nemcovsky. Ministerio de Educación de la Nación.

Alliaud, A. (2009). "La formación de los docentes". En Romero, C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Bolívar, A. (1996). "Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad". En: *Revista de Educación*, Madrid, 309, 3 - 65.

Contreras Domingo, J. (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza". En: *Revista de Educación*, Madrid, 282, 203- 231.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.

Cullen, C. (2009). "El lugar de la ética en la formación docente" en *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Santillana.

Esteve Zaragaza, J.M. (2006). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". En: *Revista de Educación*, Madrid, 340, 19-86.

Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Amorrortu.

Hernández, F. y Sancho, J. (1994). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

Martín-Barbero, J. (2006). "La razón técnica desafía a la razón escolar". En Narodowski, M., Ospina, H., & Martínez Boom, A. (eds.), *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.

Montero Mesa, L. (2006). "Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial". En: *Revista de Educación*, Madrid, 340, 66- 85.

Perrenoud, Ph. (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. In *Compte-rendu destravaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM, 25-31. Traducción de Gabriela Diker.

Perrenoud, Ph. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". En: *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 503-523. Disponible en: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)

Terhart, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En: *Revista de Educación*, Madrid, 284, 77- 88.

Terigi, F. (2009). "La formación inicial de profesores de secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En: *Revista de Educación*, Madrid, 350,123-144. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350\\_06.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_06.html)

Terigi, F. (2010). "Docencia y saber pedagógico- didáctico". En: *El Monitor de la educación*, publicación periódica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 25, 35-38.  
Disponible en:<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>

Veenman, S. (1984)."Perceived problems of beginning teachers". En: *Review of Educational Research*, 54 (2), 143- 178.

## **ANEXOS**

- Anexo 1  
**Síntesis de trabajo de campo**
- Anexo 2  
**Guiones entrevistas semiestructuradas**

## ANEXO 1

### SÍNTESIS DEL TRABAJO DE CAMPO

#### Primera etapa (mayo-junio-julio de 2011)

**Metodología:** entrevistas semiestructuradas.

**Sujetos:** directores, profesores y asesores pedagógicos de escuelas secundarias; profesores de Práctica y Residencia de profesorados para el nivel secundario.

#### Entrevistas realizadas por tipo de entrevistado

| <b>Grupos de entrevistados</b>               | <b>Cantidad</b> |
|--|-----------------|
| Directores                                   | 21              |
| Profesores de escuelas secundarias           | 16              |
| Asesores pedagógicos de escuelas secundarias | 15              |
| Profesores Práctica y Residencia             | 18              |
| Otros  | 3               |
| <b>Total</b>                                 | <b>73</b>       |

#### Entrevistas realizadas según regiones del Consejo Federal de Educación

| <b>Regiones</b>   | <b>Cantidad de entrevistas</b> |
|-------------------|--------------------------------|
| Centro            | 37                             |
| Cuyo              | 9                              |
| NEA               | 8                              |
| NOA               | 15                             |
| Sur <sup>45</sup> | 4                              |
| <b>Total</b>      | <b>73</b>                      |

<sup>45</sup> Las dificultades de transporte generadas por la erupción del volcán Puyehue imposibilitaron la realización del trabajo de campo planificado en la ciudad de Neuquén para los días 20 y 21 de Junio. Algunas de esas entrevistas se realizaron vía *Skype*, luego del receso escolar en la región. Por el mismo motivo fue suspendido el trabajo de campo planificado en San Rafael, Mendoza. También se sumaron dos entrevistas a profesores de la Región Sur, que participaron del Encuentro de Docentes Noveles en Buenos Aires.

**Detalle de las entrevistas:**

| <b>Entrevista a directores/as de escuelas secundarias</b> |                           |                 |              |
|---|---------------------------|-----------------|--------------|
| <b>Provincia</b>  | <b>Localidad</b>          | <b>Cantidad</b> | <b>Total</b> |
| <b>Pcia.de Buenos Aires</b>                               | Mar del Plata             | 1               | 6            |
|   | Florencio Varela          | 1               |              |
|   | Chascomús                 | 3               |              |
|   | La Plata                  | 1               |              |
| <b>CABA</b>   | CABA                      | 2               | 2            |
| <b>Mendoza</b>  | Lavalle. El Vergel        | 1               | 3            |
|   | Mendoza (Capital)         | 2               |              |
| <b>Córdoba</b>  | Córdoba                   | 2               | 2            |
| <b>Tucumán</b>  | San Miguel de Tucumán     | 1               | 6            |
|   | La Cañada (Dto. Graneros) | 1               |              |
|   | Concepción                | 2               |              |
|   | Arcadia                   | 1               |              |
|   | Chuscha                   | 1               |              |
| <b>Salta</b>  | La Caldera                | 1               | 2            |
|   | Atocha                    | 1               |              |
| <b>Total</b>  |                           |                 | <b>21</b>    |

| <b>Entrevistas a profesores de escuelas secundarias</b> |                        |                 |              |
|---|------------------------|-----------------|--------------|
| <b>Provincia</b>  | <b>Localidad</b>       | <b>Cantidad</b> | <b>Total</b> |
| <b>Pcia.de Buenos Aires</b>                             | Batán                  | 1               | 5            |
|   | Mar del Plata          | 1               |              |
|   | Florencio Varela       | 1               |              |
|   | Chascomús              | 2               |              |
| <b>CABA</b>   | Ciudad de Buenos Aires | 1               | 1            |
| <b>Mendoza</b>  | Lavalle. El Vergel     | 2               | 4            |
|   | Godoy Cruz             | 1               |              |
|   | Mendoza                | 1               |              |
| <b>Salta</b>  | Atocha                 | 1               | 1            |
| <b>Córdoba</b>  | Córdoba                | 2               | 2            |
| <b>Santa Fe</b>   | Rosario                | 1               | 2            |
|   | Santa Fe               | 1               |              |
| <b>Neuquén</b>  | Junín de los Andes     | 1               | 1            |
| <b>Total</b>  |                        |                 | <b>16</b>    |

| <b>Entrevistas a Asesores pedagógicos de escuelas secundarias</b> |                       |                 |              |
|---|-----------------------|-----------------|--------------|
| <b>Provincia</b>  | <b>Localidad</b>      | <b>Cantidad</b> | <b>Total</b> |
| <b>Tucumán</b>  | San Miguel de Tucumán | 1               | 1            |
| <b>CABA</b>   | CABA                  | 2               | 2            |
| <b>Pcia. de Buenos Aires</b>                                      | Chascomús             | 1               | 1            |
| <b>Mendoza</b>  | Mendoza               | 1               | 2            |
|   | Godoy Cruz            | 1               |              |
| <b>Entre Ríos</b>   | Paraná                | 2               | 3            |
|   | Las Delicias          | 1               |              |
| <b>Chaco</b>  | Castelli              | 2               | 4            |
|   | Resistencia           | 1               |              |
|   | Puerto Vilela         | 1               |              |
| <b>Neuquén</b>  | Neuquén               | 2               | 2            |
| <b>Total</b>  |                       |                 | <b>15</b>    |

| <b>Entrevistas a Profesores de Práctica y Residencia</b> |                       |                 |              |
|--|-----------------------|-----------------|--------------|
| <b>Provincia</b>   | <b>Localidad</b>      | <b>Cantidad</b> | <b>Total</b> |
| <b>Córdoba</b>   | Córdoba               | 4               | 4            |
| <b>Tucumán</b>   | San Miguel de Tucumán | 1               | 1            |
| <b>CABA</b>  | CABA                  | 3               | 3            |
| <b>Santa Fe</b>  | Santa Fe              | 2               | 2            |
| <b>Salta</b>   | Salta                 | 3               | 3            |
| <b>Chaco</b>   | Castelli              | 4               | 4            |
| <b>La Pampa</b>  | Santa Rosa            | 1               | 1            |
| <b>Total</b>   |                       |                 | <b>18</b>    |

**Segunda etapa (Septiembre 2011)**

**Entrevistas temáticas a expertos del campo pedagógico**

| <b>Temática</b>   | <b>Entrevistado</b> |
|---|---------------------|
| Los procesos grupales   | Guillermo Volkind   |
| La dimensión institucional del trabajo del profesor   | Sandra Nicastro     |
| Las tecnologías de la información y la comunicación   | Inés Dussel         |
| La construcción de una posición política de los profesores frente a la educación y a su trabajo | Carlos Cullen       |

## ANEXO 2

### GUIONES ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

|                                |
|--------------------------------|
| <b>Entrevista a Directivos</b> |
|--------------------------------|

#### **A. Características actuales del trabajo docente en la escuela secundaria**

1. Hoy suele escucharse que “trabajar en la escuela secundaria ya no es lo que era antes”. ¿Qué opinión le merece esta frase? ¿Cómo describiría las principales tareas que debe desarrollar hoy un profesor de secundaria?
2. ¿Encuentra diferencias entre los profesores que ingresan a su escuela ahora y los que ingresaron en otros tiempos? ¿Encuentra diferencias según el lugar donde se formaron?
3. ¿Hay en su escuela situaciones en las que profesores de diferentes disciplinas tengan que trabajar juntos? (Si la respuesta es afirmativa) ¿Para qué lo hacen?, ¿qué se observa en esas situaciones?, ¿se observan dificultades? (Si no hay situaciones así) Si hubiera condiciones laborales para que los profesores de las distintas disciplinas trabajaran juntos, ¿qué dificultades podrían surgir?

#### **B. Aspectos pedagógicos relevantes para la tarea de enseñanza en el nivel medio**

1. ¿Qué significa para usted que alguien es un “buen profesor” de secundaria?
2. ¿Considera que hay distancias entre eso que usted define como “buen profesor” y el desempeño de los profesores en las escuelas? ¿En qué consisten?
3. En las escuelas secundarias se ha vuelto cotidiano escuchar que algunos profesores “no pueden con los chicos”. ¿A qué le parece que se refiere esta frase habitual? ¿Cree que existen algunos saberes, algunos conocimientos que podrían mejorar esta situación?
4. Hoy en las escuelas secundarias se ha empezado a trabajar con otras modalidades (tutorías, preparación de alumnos para dar materias libres, clase de apoyo, parejas pedagógicas, atención domiciliaria a estudiantes con problemas de asistencia, coordinación de proyectos, etc.). ¿Hay en su escuela iniciativas en este sentido? ¿Cómo podría la formación inicial contribuir a formar para estas nuevas tareas?

### **C. Apreciaciones/sugerencias a partir de la especificidad de la función**

1. Desde el punto de vista de la formación, si pudiera definir cómo le gustaría que lleguen a su escuela los nuevos profesores, ¿qué pediría?
2. Si tuviera que formular demandas de capacitación para los profesores en ejercicio, ¿cuáles serían?
3. ¿Realizó/gestionó actividades de capacitación para su equipo docente? (Si la respuesta es afirmativa) ¿En qué consistían? ¿Sobre qué temática?

### **D. Consideraciones sobre la formación de profesores de secundaria**

1. Con respecto a la formación de profesores, ¿cuáles son las debilidades que usted identifica? ¿Qué aspectos conservaría de la formación actual?
2. ¿Podría describir alguna práctica docente que sea habitual en su escuela o en ciertos profesores y que no favorezca los aprendizajes de los alumnos? ¿Qué conocimientos cree que podrían significar un aporte a esos profesores para revertir la situación?
3. “Eso no te lo enseña el Profesorado”, es una frase que se escucha habitualmente. ¿A qué le parece que se refieren quienes dicen eso?

### **E. Preguntas de cierre**

Hemos conversado sobre estas cosas a lo largo de la entrevista, pero para recapitular le pregunto:

1. ¿Cómo completaría esta afirmación? “Para poder enseñar actualmente en la escuela secundaria es necesario...”
2. Si tuviera la posibilidad de incidir en la propuesta de formación inicial de los futuros profesores, ¿qué propondría?

## Entrevista a Profesores de Escuelas Secundarias

### **A. Apreciaciones/sugerencias a partir de la especificidad de la función**

1. Cuando usted comenzó a trabajar como profesor, ¿se sintió bien preparado? ¿En qué sí, en qué no? ¿Qué herramientas, qué conocimientos le permitieron manejarse en ese inicio? ¿Cuáles de esas herramientas y conocimientos las obtuvo en su formación inicial? ¿Qué cosas aprendió después? ¿Cuáles (de éstas que aprendió después) le parece que le podría haber brindado el profesorado?
2. ¿Podría relatarnos una buena experiencia que haya tenido en su práctica como profesor? ¿Por qué la considera una buena experiencia? (Retomando lo que describa como “buena experiencia”) ¿Y cómo se logra una experiencia así? ¿Qué conocimientos le parece que son la base de esa práctica? ¿Dónde los aprendió? ¿Podrían aprenderse en el profesorado?

### **B. Consideraciones sobre la formación de profesores de secundaria**

1. ¿Cuáles son las debilidades que usted identifica en la formación de los profesores? (Si no responde por las debilidades) ¿Qué aspectos considera necesario fortalecer o qué aspectos conservaría?
2. “Eso no te lo enseña el Profesorado”, es una frase que se escucha habitualmente entre los profesores de secundaria. ¿A qué le parece que se refieren quienes dicen eso?
3. ¿Podría identificar algunos problemas que a su criterio hoy debe enfrentar un profesor que se inicia en la profesión? Si pudiera acompañar a nuevos colegas en su ingreso a la tarea docente, ¿qué les enseñaría?

### **C. Aspectos pedagógicos relevantes para la enseñanza en la escuela secundaria**

1. Aunque sabemos que no depende solo de él, ¿qué necesita saber actualmente un profesor para garantizar buenas condiciones de aprendizaje para sus alumnos?
2. Algunos profesores sostienen que para enseñar alcanza con saber la asignatura y otros piensan que no. ¿A usted qué le parece? ¿Eso depende de la materia o vale lo mismo para todas?
3. Hoy en las escuelas secundarias se ha empezado a trabajar con otras modalidades (tutorías, preparación de alumnos para dar materias libres,

clase de apoyo, parejas pedagógicas, atención domiciliaria a estudiantes con problemas de asistencia, coordinación de proyectos, etc.). ¿Hay en su escuela iniciativas en este sentido? ¿Cómo podría la formación inicial contribuir a formar para estas nuevas tareas?

4. En algunas de las tareas anteriores los profesores tienen que trabajar con colegas de otras disciplinas. Varios profesores nos han dicho que no tienen muchas herramientas para eso. ¿A Ud. le pasa/pasó lo mismo? ¿Qué haría falta para que un profesor especializado en su disciplina pudiera trabajar con colegas de otras?
5. Otro lugar dónde los profesores se encuentran es en la sala de profesores ¿Qué cosas conversan? ¿Se habla de la enseñanza? ¿Se habla de los estudiantes?
6. En las escuelas secundarias se ha vuelto cotidiano escuchar que algunos colegas “no pueden con los chicos”. ¿A qué le parece que se refiere esta frase habitual? ¿Qué conocimientos podrían tener los profesores que podrían mejorar esta situación?
7. ¿Podría describir alguna práctica docente que sea habitual en su escuela o en ciertos profesores y que no favorezca los aprendizajes de los alumnos? ¿Qué conocimientos cree que podrían significar un aporte a ese colega para revertir esa situación?

#### **D. Preguntas de cierre**

Hemos conversado sobre estas cosas a lo largo de la entrevista, pero para recapitular le pregunto:

1. ¿Cómo completaría esta afirmación? “Para poder enseñar actualmente en la escuela secundaria es necesario...”
2. Si tuviera la posibilidad de incidir en la propuesta formativa de los futuros profesores, ¿qué propondría?

## Entrevista a Asesores Pedagógicos

### **A. Apreciaciones/sugerencias a partir de la especificidad de la función**

1. ¿Podría describirnos la tarea que usted realiza en la escuela? ¿Con quiénes trabaja? (Si no menciona a los profesores) ¿Cuál es su tarea con los profesores?
2. ¿Hay normativa que defina el del trabajo del asesor en la escuela? (Si la hay) ¿Cómo se define el trabajo en esa normativa? ¿Hay diferencias entre eso que se define “normativamente” y lo que pasa en su práctica cotidiana? (Si no la hay) ¿Quién/es deciden los contenidos del trabajo del asesor?
3. Cuéntenos por favor, cómo es una semana de trabajo. ¿Cuándo trabaja con los profesores? ¿Qué temas demandan atención inmediata y cuáles son los que se terminan postergando?
4. ¿Realizó o gestionó actividades de capacitación para los profesores de su escuela? (Si la respuesta es afirmativa) ¿En qué consistieron? ¿Sobre qué temática?
5. ¿Se producen en su escuela situaciones donde profesores de diferentes disciplinas tengan que trabajar juntos? (Si la respuesta es afirmativa) ¿Para qué lo hacen?, ¿qué se observa en esas situaciones?, ¿se observan dificultades? (Si no hay situaciones así) Si hubiera condiciones laborales para que los profesores de las distintas disciplinas trabajaran juntos, ¿qué dificultades que podrían surgir?
6. ¿Encuentra diferencias en la práctica de los distintos profesores según su formación? (estar atentas a preguntar por las diferentes especialidades y según dónde se formaron)
7. ¿Recibe consultas de los profesores? ¿Sobre qué temáticas lo consultan habitualmente?
8. ¿Solicitan asesoramiento los profesores que recién se inician? ¿Sobre qué temáticas consultan? ¿Cuáles son los aspectos del desempeño laboral que les preocupan?
9. ¿Recibe consultas por parte de los profesores sobre temas que exceden lo pedagógico? ¿Cuáles son esos temas? ¿cómo resuelve esas situaciones?

## **B. Aspectos pedagógicos relevantes para la tarea de enseñanza en el nivel medio**

1. ¿Cómo describiría las principales tareas que debe desarrollar hoy un profesor de secundaria?
2. ¿Qué significa para usted que alguien es un “buen profesor” de secundaria?
3. ¿Considera que hay distancias entre eso que usted define como “buen profesor” y el desempeño de los profesores en las escuelas? ¿En qué consisten esas distancias?
4. En las escuelas secundarias se ha vuelto cotidiano escuchar que algunos profesores “*no pueden con los chicos*”. ¿A qué le parece que se refiere esta frase habitual? ¿Qué saberes, qué conocimientos podrían mejorar esta situación?
5. Hoy en las escuelas secundarias se ha empezado a trabajar con otras modalidades (tutorías, preparación de alumnos para dar materias libres, clase de apoyo, parejas pedagógicas, atención domiciliaria a estudiantes con problemas de asistencia, coordinación de proyectos, etc.). ¿Hay en su escuela iniciativas en este sentido? ¿Cómo se manejan los profesores en ellas? ¿Cómo podría la formación inicial contribuir a formar para estas nuevas tareas?

## **C. Consideraciones sobre la formación de profesores de secundaria**

1. Con respecto a la formación de profesores, ¿cuáles son las debilidades que usted identifica? ¿Qué aspectos conservaría de la formación actual?
2. ¿Podría describir alguna práctica docente que sea habitual en su escuela o en ciertos profesores y que no favorezca los aprendizajes de los alumnos? ¿Qué conocimientos cree que podrían significar un aporte a ese profesor para revertir esa situación?
3. “Eso no te lo enseña el Profesorado”, es una frase que dicen habitualmente los profesores. ¿A qué le parece que se refieren quienes dicen eso?
4. Algunos profesores sostienen que para enseñar alcanza con saber la asignatura y otros piensan que no. ¿A usted qué le parece? (Seguro que va a decir que no) ¿Qué es eso “otro” que un profesor necesita conocer? ¿Cómo se hace para que eso no quede desconectado del saber de la especialidad?

#### **D. Preguntas de cierre**

Hemos conversado sobre estas cosas a lo largo de la entrevista, pero para recapitular le pregunto:

1. ¿Cómo completaría esta afirmación? *“Para poder enseñar actualmente en la escuela secundaria es necesario...”*
2. Si tuviera la posibilidad de incidir en la propuesta de formación inicial de los futuros profesores, ¿qué propondría?

## Entrevista a Profesores de Prácticas y Residencia

### **A. Apreciaciones/sugerencias a partir de la especificidad de la función**

1. ¿Cuáles son las principales preocupaciones que tienen los estudiantes al iniciar las Prácticas/ la Residencia? A su criterio, ¿estas preocupaciones persisten al concluir la formación? (Si la respuesta es que sí) ¿Cuáles?
2. Al llegar a las instancias de las prácticas, ¿reclaman los estudiantes algunos conocimientos necesarios para poder desarrollar sus clases? ¿Cuáles?
3. ¿Qué preocupaciones tiene Ud. cuando los estudiantes inician sus prácticas?
4. Cuando los estudiantes llegan al espacio de Práctica y Residencia, seguramente usted necesita enseñarles algunas cuestiones que considera necesarias para garantizar buenas experiencias ¿Cuáles son? ¿Piensa que algunas podrían aprenderlas antes de llegar a PyR? ¿Cuáles?
5. En su trabajo como profesor de P-R, ¿tiene la oportunidad de recuperar con los estudiantes algunas cuestiones pedagógicas abordadas durante la formación? ¿Cuáles?
6. Seguramente como parte de su tarea con practicantes y/o residentes trabaja la relación entre saber pedagógico y saber disciplinar ¿Podría describirnos cómo es ese trabajo? ¿Cuáles son algunos de los logros que se alcanzan con ese trabajo que Ud. propone?

### **B. Características actuales del trabajo en la escuela secundaria**

1. Hoy suele escucharse que “trabajar en la escuela secundaria ya no es lo que era antes”. ¿Qué opinión le merece esta frase? ¿Cómo describiría las principales tareas que debe desarrollar hoy un profesor de secundaria?
2. ¿Qué significa para usted que alguien es un “buen profesor” de secundaria?
3. ¿Considera que hay distancias entre eso que usted define como “buen profesor” y el desempeño de los profesores en las escuelas? ¿En qué consisten?
4. Hoy en las escuelas secundarias se ha empezado a trabajar con otras modalidades (tutorías, preparación de alumnos para dar materias libres, clase de apoyo, parejas pedagógicas, atención domiciliaria a estudiantes con problemas de asistencia, coordinación de proyectos, etc.). ¿Identifica

en las escuelas que reciben a sus estudiantes algunos ejemplos de esas prácticas? ¿Cree que la formación inicial contribuye a formar para esos desempeños? ¿Considera que podría contribuir, de qué manera?

5. En una investigación anterior, los profesores coincidían en que llegaron a la escuela sin muchas herramientas para trabajar junto a los colegas de las otras disciplinas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

### **C. Consideraciones sobre la formación de profesores de secundaria**

1. En las escuelas secundarias se ha vuelto cotidiano escuchar que algunos profesores “no pueden con los chicos”. ¿A qué le parece que se refiere esta frase habitual? ¿Cree que existen algunos saberes, algunos conocimientos que podrían mejorar la situación de estos profesores?
2. Con respecto a la formación pedagógica de los profesores, ¿cuáles son las debilidades que usted identifica? ¿Qué aspectos conservaría de la formación actual?
3. “Eso no te lo enseña el Profesorado”, es una frase que dicen habitualmente los profesores que trabajan en la escuela secundaria ¿A qué le parece que se refieren los profesores que dicen eso?
4. Algunos profesores sostienen que para enseñar alcanza con saber la asignatura y otros piensan que no. ¿A usted qué le parece? (Seguro que va a decir que no) ¿Qué es eso “otro” que un profesor necesita conocer? ¿Cómo se hace para que eso no quede desconectado del saber de la especialidad?
5. Muchos profesores de Práctica nos dicen que con frecuencia se encuentran con estudiantes que no están en condiciones de ser profesores y se preguntan cómo fue que “nadie los paró antes”. ¿A Ud. le ha pasado algo así? (En caso afirmativo) ¿Frente a qué situaciones? ¿Qué es lo mínimo que tendría que tener un estudiante para empezar las prácticas?

### **D. Preguntas de cierre**

Hemos conversado sobre estas cosas a lo largo de la entrevista, pero para recapitular le pregunto:

1. ¿Cómo completaría esta afirmación? “Para poder enseñar actualmente en la escuela secundaria es necesario...”

2. Si tuviera la posibilidad de incidir en la propuesta formativa de los futuros profesores, ¿cuáles son los conocimientos imprescindibles que a su criterio hoy están ausentes? ¿Qué propondría?

## Entrevistas temáticas a expertos del campo pedagógico

### Esquema general

1- Presentación del área específica que fue identificada como vacancia en la formación inicial de Profesores de escuelas secundarias.

2- Presentación de la perspectiva de los sujetos entrevistados en torno a la temática.

3- Consulta acerca de diferentes aspectos de la temática surgidos de las entrevistas, poniéndolos en relación con la producción teórica sobre el tema.

4- Propuestas y advertencias sobre el modo de incluir esta temática en la formación de profesores:

- en relación con los contenidos
- en relación con el perfil de las/los profesores que pudieran dictarlo
- sobre cómo se podría brindar esta formación (instancia curricular, otras modalidades o experiencias)

**ARGENTINA**  
UN PAIS CON BUENA GENTE



Instituto Nacional  
de Formación Docente  
**Ministerio de Educación**  
Presidencia de la Nación