

Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas



**“Saberes docentes en la escuela secundaria. Formación y
práctica profesional”**

María José Porta

Directora: **Ana Lía Cometta**

Co - Directora: **Saada Bentolila**

**Trabajo final para optar al grado de
Magister en Educación Superior**

San Luis, Argentina

Setiembre, 2024

Resumen:

El siguiente trabajo final de Maestría en Educación Superior (UNSL) tuvo como objeto de estudio los saberes docentes que el profesorado, egresado de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), pone en juego en sus prácticas cotidianas en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis. Como objetivo principal nos propusimos conocer y comprender los saberes que los profesores poseen y despliegan en sus prácticas docentes en instituciones educativas secundarias de la ciudad de San Luis. Para abocarnos a dicha investigación, elegimos un enfoque cualitativo de investigación que responde a la tradición simbólica – interpretativa. En cuanto al diseño metodológico, optamos por un muestreo probabilístico y teórico en donde los sujetos seleccionados intencionalmente eran docentes en una escuela secundaria de la ciudad de San Luis y las unidades de análisis del estudio fueron sus significados y sentidos que han construido y construyen en torno a los saberes en el ejercicio de la docencia. Los datos fueron recolectados a través de distintos instrumentos como encuestas iniciales, entrevistas en profundidad, observaciones de clases, además de consulta y análisis de documentos. Para el análisis de los mismos, propusimos algunas dimensiones establecidas previamente según el marco teórico y consideramos aquellas categorías que emergieron durante la recolección y análisis de los datos. A partir de las conclusiones se desprendieron premisas en torno al problema elegido, los objetivos de investigación propuestos y algunas reflexiones acerca de la formación docente en la UNSL.

Palabras claves: saberes docentes- formación docente- Educación Secundaria- práctica docente- saberes de experiencia

Abstract

The following final work of the Master's Degree in Higher Education (UNSL) had as its object of study the teaching knowledge that the teaching staff, graduates of the National University of San Luis (UNSL), put into play in their daily practices in secondary schools in the city of San Luis. As our main objective, we proposed to know and understand the knowledge that teachers possess and deploy in their teaching practices in secondary educational institutions in the city of San Luis. To address this research, we chose a qualitative research approach that responds to the symbolic-interpretive tradition. Regarding the methodological design, we opted for a probabilistic and theoretical sampling where the intentionally selected subjects were teachers in a secondary school in the city of San Luis and the analysis units of the study were their meanings and senses that they have built and build around knowledge in the exercise of teaching. The data were collected through different instruments such as initial surveys, in-depth interviews, classroom observations, as well as consultation and analysis of documents. For the analysis of the data, we proposed some dimensions previously established according to the theoretical framework and considered those categories that emerged during the collection and analysis of the data. From the conclusions, premises were derived regarding the chosen problem, the proposed research objectives and some reflections on teacher training at UNSL.

Keywords: teaching knowledge - teacher training - Secondary Education - teaching practice - knowledge from experience

Índice

Agradecimientos	6
Introducción	8
Capítulo 1: Planteo del problema investigado	14
Capítulo 2: Antecedentes	21
1). Saberes docentes	23
2). Saberes y formación del profesorado de Secundaria	27
3). Saberes y práctica docente en el escenario escolar	36
3.1. Saber docente y práctica cotidiana. La mirada antropológica	44
Capítulo 3: Marco teórico	48
3. 1. Saberes docentes	50
3.1.1. Saber/ saberes	51
3.1.2. Saberes docentes y profesionalización	56
3.1.3. Saberes docentes: características, clases y fuentes	59
3. 2. Formación inicial del profesorado de Secundaria	66
3.2.1. Formación y formación docente	68
3.2.2. Saberes docentes y fuentes sociales de adquisición	71
3.2.3. Orígenes y desarrollo de la formación docente de Secundaria en Argentina	74
3.2.4. Tradiciones en la formación docente inicial	77
3.2.5. La práctica en la formación docente inicial	81
3.2.6. Panorama acerca de la formación inicial del profesorado de Secundaria	82
3. 3. Práctica profesional docente del profesorado de Secundaria	87
3.3.1. Práctica docente y práctica pedagógica	89
3.3.2. Saberes y práctica docente	92
3. 4. La Educación Secundaria como ámbito de la práctica profesional docente	96
3.4.1. Principales rasgos pedagógico – didácticos y curriculares de la Educación Secundaria	98
3.4.2. Continuidades y cambios en la cultura escolar del Nivel Medio	101
3.4.3. La identidad profesional docente: tensiones y desplazamientos	104
Capítulo 4: El Proceso metodológico	108
4.1. Tipo de estudio	110
4.2. Objetivos	111
4.3. Sujetos de investigación	112

4.4. Instrumentos de recolección de datos	113
4.5. Análisis y sistematización de datos	117
4.6. El proceso investigativo en primera persona	121
Capítulo 5: Contexto de la investigación	125
5.1. San Luis: una provincia con identidad en la formación docente	127
5.2. Los orígenes de la formación docente en la UNSL	127
- La creación de la UNSL y el impulso a las carreras de formación docente	130
- El presente de la formación del Profesorado de Secundaria en la UNSL	132
5.3. Presentación de la escuela seleccionada	134
Capítulo 6: Análisis de datos	136
6.1. Elección de la carrera de Profesorado	138
6.2. Las huellas de la socialización pre- profesional en la configuración de los saberes docentes	143
6.3. La formación docente inicial en el devenir profesor/a	146
6.3.1. La primera apreciación: la distancia teoría - práctica	149
6.3.2. Aprender a ser docente en la Universidad	150
6.3.3. Los referentes significativos en la formación inicial	154
6.3.4. Saberes de la formación que se ponen en juego en la práctica	156
6.3.5. Fortalezas y limitaciones de la formación inicial	160
6.4. Práctica docente	163
6.4.1. La práctica docente en la escuela secundaria como ámbito de trabajo del Profesorado	164
6.4.2. La práctica docente entre las exigencias y demandas de la escuela	165
6.4.3. La escuela y su cultura. Incidencia en la práctica pedagógica	169
6.4.4. La socialización profesional. Aprender con otros	171
6.5. La enseñanza. Saberes desplegados como quehacer sustantivo de la docencia	175
6.5.1. El sentido de la enseñanza	176
6.5.2. Los saberes curriculares que interpelan las prácticas de enseñanza cotidianas	178
6.5.3. Saberes que se ponen en juego en las clases de Secundaria	181

a). Enseñanza de la Estadística	182
b). Enseñanza de la Psicología	185
c). Enseñanza de la Biología	188
Acerca de los saberes docentes desplegados en las clases	191
Capítulo 7: Conclusiones	196
Referencias bibliográficas	213
Anexos:	231
Anexo A: guiones de encuesta y entrevista en profundidad	232
Anexo B: Cuadro de codificación con datos de encuestas	240
B. 1 Organización de datos de encuesta	246
Anexo C: Entrevistas en Profundidad	249
C.1 Cuadro de codificación con datos de entrevistas en profundidad	249
Anexo D: Observaciones de clases	300
- D.1 Registro de observación de clases con ejes - Sujeto 1	300
- Registro de observación de clases con ejes - Sujeto 2	312
- Registro de observación de clases con ejes - Sujeto 3	315

Agradecimientos

A mi querida familia que siempre me acompañó en todo momento y apoyó para la finalización del presente trabajo final, especialmente a papá.

A mis amigas de la vida; quienes con sus palabras, aliento y abrazos aportaron calidez durante este proceso académico y formativo.

A mis queridas amigas y formadoras que me compartieron generosamente sus saberes docentes:

“Ana” (Cometta) por su comprensión, paciencia y dedicación en el desarrollo del informe final, además de aventurarse en una investigación sobre los saberes docentes;

Graciela (Lima) por su preocupación, aliento y apoyo incondicional en todo momento;

“Bety” (Pedranzani) por su escucha, empatía y acompañamiento, además de brindarme espacios y tiempos para el avance del trabajo final.

A las docentes del estudio que gentilmente formaron parte del estudio. Sin su participación y excelente predisposición, la investigación hubiera sido imposible!

A “Moni” (Clavijo), por su confianza, consideración y apoyo para la finalización del trabajo final.

A “Lili” (Guzmán), por sus recomendaciones y estímulo para la conclusión del trabajo final.

A Silvia (Huarte), por su excelente predisposición y orientación en el proceso metodológico.

A Lorena (Di Lorenzo) por su escucha y comprensión ante consultas que fueron surgiendo en el proceso investigativo.

A todas aquellas personas que, de alguna u otra forma, contribuyeron para que el presente trabajo de Maestría en Educación Superior fuera posible.

“Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.” **Paulo Freire**

Introducción

En la preocupación por indagar en los saberes que los docentes despliegan en sus prácticas cotidianas, confluyeron intereses comunes provenientes de la tarea compartida en proyectos de investigación en el campo de la Didáctica en la formación del profesorado de Secundaria en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Además, de un interés especial de la maestranda vinculado a su desempeño docente en la Educación Secundaria, interpelada en su propia experiencia como formadora ante la complejidad que reviste la práctica docente en los escenarios escolares actuales, en el contexto de los profundos cambios históricos, políticos, socio-culturales y tecnológicos que afectan particularmente al nivel secundario o medio, ámbito de desempeño de los graduados de la UNSL.

Partiendo de este lugar, nos resultó relevante el hecho de advertir que en los espacios de formación inicial del Profesorado casi no se suelen trabajar o se desdeñan aquellos saberes que traen los estudiantes¹ que no pueden ni deben reducirse a los llamados conocimientos previos; desde la formación inicial solo se transmiten y se valoran algunos saberes como los disciplinares y pedagógicos, especialmente, en desmedro de otros como los saberes experienciales considerados “no académicos”. En este caso, algunos estudios muestran la necesidad de que los saberes experienciales tienen que trabajarse (Contreras, 2013; Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub, 2011; Vezub, 2007; entre otros) durante la instancia de formación inicial, en caso contrario se reproducen luego en la práctica docente.

Otra razón que nos llevó a adentrarnos en la problemática, de tipo académico y propositivo, lo constituyó el hecho de que los saberes docentes ameritan ser indagados en las prácticas cotidianas de los profesores en las escuelas del nivel medio, en los contextos reales de la práctica, con la finalidad de orientar algunas características de los dispositivos de formación inicial.

Cabe destacar que el tema de los saberes docentes fue trabajado en la modalidad de monografía en el marco de la Especialización en Educación Superior (UNSL), constituyendo una instancia que posibilitó la inmersión en una temática novedosa, de

¹ Si bien acudimos al género masculino a lo largo del trabajo para facilitar la lectura, estamos a favor del uso del lenguaje inclusivo y la igualdad de género en los ámbitos académicos. De este modo, nos referimos al *profesorado* para indicar tanto a profesoras como profesores en ejercicio. Sin embargo, atendiendo al caso o contexto del escrito, aclaramos que en algunas oportunidades destacamos el uso del femenino en casos en que se enuncian en singular o para destacarlo por alguna razón especial.

relevancia para la formación docente inicial, así como su esclarecimiento y profundización y a partir del cual, se dio continuidad en el presente trabajo final de Maestría.

En este sentido, la siguiente investigación nos posibilita acercar la formación inicial a la realidad de la práctica actual, recuperando los saberes que los docentes poseen y ponen en juego en sus prácticas pedagógicas, su naturaleza, los procesos de construcción y sus características en las distintas instancias de formación.

Abordar los saberes docentes, comprenderlos, visibilizarlos y ponerlos en tensión desde el marco teórico propuesto con la finalidad de hacerlos públicamente disponibles en los dispositivos de la formación inicial de los docentes, constituyen ejes centrales por los que transitan las inquietudes/orientaciones del trabajo de investigación.

En las últimas tres décadas, las producciones científicas en el campo de la Didáctica y la Formación Docente así como los informes de las reformas educativas implementadas en la Región y en gran parte del mundo occidental, destacan la importancia del papel del profesorado, ante la resistencia de las realidades educativas a transformarse, cuestión que se ha vuelto más patente en la actualidad; las instituciones y la sociedad exigen demasiado al profesorado pero pocas veces consideran las posibilidades y condiciones bajo las cuales trabajan habitualmente.

Para entender la problemática que gira en torno a la docencia, hay que inscribirla en una suerte de paradoja. Al mismo tiempo, que se la carga de críticas considerando a los docentes como “profesionales mediocres” con una formación deficiente, por otro lado son considerados actores primordiales para el cambio educativo y social.

Si bien se reconocen distintas visiones acerca del profesorado y la enseñanza, en general las mismas coinciden en el énfasis puesto en el docente y su saber, en la crisis del saber docente profesional y su inadecuada formación frente a los cambios que emergen en la sociedad y en los sistemas educativos actuales, más aún en el nivel secundario cuyo formato permanece inalterable en el tiempo a pesar de los esfuerzos de las políticas educativas recientes.

Diversos estudios coinciden en que la formación inicial del profesorado resulta muy limitada o no está en consonancia con los cambios ocurridos en la Educación Secundaria, entre ellos se asocian el ingreso de nuevos sectores sociales a un nivel medio históricamente segmentado y selectivo, a la permanencia de un modelo pedagógico basado en la enseñanza simultánea y presencial, a la persistencia del

formato o núcleo duro de la escuela secundaria, a la irrupción de “culturas juveniles” frente a la cultura escolar establecida, entre otros.

Ante la situación problemática de la escuela secundaria y la formación inicial de su profesorado, en las últimas décadas la investigación se focaliza en los **saberes docentes**, un constructo por el cual se admite que algunos de los conocimientos aprendidos en la Universidad son transformados o reconstruidos por el profesorado en sus prácticas cotidianas mientras que otros saberes son creados por los mismos docentes en sus prácticas de enseñanza en los contextos laborales. Estos saberes docentes se caracterizan por ser diversos y heterogéneos, procedentes de la historia escolar, la formación docente inicial y continua, el contexto de desempeño de la práctica, entre otras fuentes. De este modo, se suscitaron algunos interrogantes iniciales que actuaron como marco del presente estudio: *¿Qué saberes están implícitos en las prácticas del profesorado?, ¿De dónde provienen?, ¿Cómo, dónde y en qué circunstancias los construyó o se apropió de ellos?, ¿En respuesta a qué situaciones de la enseñanza los utiliza?*.

En el intento de dar respuesta a estas preguntas y otras emergentes durante el proceso de investigación, el estudio se localiza en la provincia de San Luis (Argentina), donde la UNSL posee una larga trayectoria en la formación del profesorado de Secundaria en varios campos del conocimiento que trabajan, la mayoría, como docentes en escuelas de nivel medio.

En este afán de indagar acerca de la relación entre la formación que brinda la UNSL y la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria acerca de la formación recibida, limitaciones, fortalezas, “vacancias”² es que en la presente investigación, de tipo exploratorio – descriptivo profundizamos en las prácticas que los/as graduados de la UNSL en distintos profesorados (científicos y humanísticos) desarrollan en escuelas públicas secundarias de la ciudad de San Luis. A partir de un cuestionario inicial, entrevistas semi estructuradas y observaciones sistemáticas de clases a profesores participantes, el estudio posibilita la comprensión de los saberes que los docentes poseen y ponen en juego en sus prácticas, avanzando en la indagación de los procesos de construcción de esos saberes en las distintas instancias, especialmente en la formación inicial en la Universidad. Asimismo a través de la investigación, nos proponemos conocer desde la voz de los docentes, destacando los aspectos subjetivos

² Tomamos este concepto desde F. Terigi (2011) para hacer referencia a los conocimientos faltantes en la formación de los profesores y que se perciben como necesarios para el trabajo en las escuelas.

que revelan a través de los significados y sentidos que otorgan a sus experiencias para interpretarlos en el marco del contexto institucional y social en el que tienen lugar y desde el encuadre teórico elegido.

En otras palabras, en el siguiente trabajo final de Maestría procuramos aportar a la producción científica como avance en la comprensión de la práctica y los saberes docentes en los escenarios actuales, en el sentido de encontrar algunas “pistas” acerca de la incidencia de la formación de grado y de otras instancias de formación, que orienten la mejora de los programas de formación del profesorado, como problemática sustantiva del campo de la Pedagogía y la Didáctica en la Educación Superior, especialmente en el ámbito de la UNSL.

El informe de investigación se encuentra organizado en 7 (siete) capítulos. En el **capítulo 1** presentamos el planteo del problema investigado junto a su objetivo principal y los objetivos específicos.

En el **capítulo 2** incluimos los principales antecedentes acerca del problema de investigación. Los mismos se agrupan en tres núcleos temáticos que reflejan las categorías teóricas trabajadas durante la investigación y guardan una estrecha relación entre sí: 1). Saberes docentes; 2). Saberes y formación del profesorado universitario de educación secundaria y 3). Saberes y práctica docente en el escenario escolar.

En el **capítulo 3** referimos a la perspectiva teórica propuesta para la investigación; la misma comprende las categorías teóricas de *saberes docentes o profesionales, formación y práctica docente y educación secundaria*, organizadas en los siguientes apartados:

3.1. Saberes docentes, indagamos las principales nociones y algunas consideraciones acerca del saber en el ámbito educativo. Para luego profundizar en el significado de los saberes docentes tomando a M. Tardif, por su posicionamiento y el planteo exhaustivo e integral en el abordaje del tema.

3.2. Formación inicial del Profesorado de Secundaria, desarrollamos su concepción, tomando algunos/as de los/as principales autores/as referentes en la temática. Después, abordamos la formación docente de Secundaria en Argentina, sus orígenes y expansión junto a las tradiciones en la formación docente inicial que se configuraron a lo largo del tiempo. Además, esbozamos un panorama contemporáneo acerca de la formación inicial del profesorado de Secundaria, planteando la existencia

de “**nudos problemáticos**” perdurables en el tiempo y “**nuevos desafíos**” que emergen en un escenario complejo y cambiante del siglo XXI.

3. 3. Práctica profesional docente del Profesorado de Secundaria, profundizamos esta categoría teórica desde distintos aportes académicos. Luego, avanzamos hacia una reconceptualización de las prácticas en la formación docente, considerando los contextos reales y destacando el Movimiento de Nueva Epistemología de la Práctica. Por último, desarrollamos los saberes docentes como denominador común y articulador de las instancias de práctica y formación docente, según ciertos enfoques y concepciones.

3. 4. La Educación Secundaria como ámbito de la práctica profesional docente, realizamos una caracterización desde sus bases institucionales de fines del siglo XIX hasta la actualidad, destacando algunos de los principales hitos vinculados a este nivel que posibilitaron entender sus rasgos distintivos como así también su complejidad por tratarse del ámbito de desempeño del profesorado de Secundaria. Asimismo, planteamos los principales rasgos pedagógicos/didácticos y curriculares de este nivel, la cultura escolar del nivel medio junto a la identidad docente que se construye en la escuela secundaria como ámbito de la práctica docente en escenarios reales, actuales y complejos.

En el **capítulo 4**, explicitamos el proceso metodológico de la investigación referido al tipo de estudio realizado, las características del muestreo elegido, los sujetos de investigación intervinientes en el mismo, los instrumentos de recolección de datos elegidos como así también el tratamiento en el análisis y sistematización de datos llevados adelante durante la investigación. También, hacemos referencia a todas aquellas decisiones y avatares que surgieron en el proceso investigativo.

En el **capítulo 5**, presentamos en el contexto de la investigación, tanto a la Universidad Nacional de San Luis, la institución formadora de docentes, como a la escuela secundaria estatal de gestión pública de la ciudad de San Luis en donde se desempeñan las docentes que participaron del estudio.

En el **capítulo 6**, incluimos el análisis de datos, considerando diversas fuentes. En primer lugar, efectuamos el análisis de las docentes que se desempeñan en la escuela y luego realizamos un análisis de los saberes de los docentes de la citada escuela, contrastando similitudes, diferencias y puntos de encuentro entre sus saberes.

En el **capítulo 7**, elaboramos algunas conclusiones que no son de carácter concluyente, atendiendo a los objetivos propuestos y de los cuales se desprenden

premisas en torno al problema elegido y algunas reflexiones y aportes acerca de la formación docente en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

En **Anexos**, se adjuntan las encuestas iniciales y las observaciones de clase, realizadas a los docentes de la escuela secundaria. También, los cuadros comparativos con las dimensiones y categorías para el trabajo de análisis con los datos recolectados en las encuestas iniciales, entrevistas en profundidad y las observaciones de clase.

Capítulo 1

Planteo del problema investigado

En nuestro país, la expansión de la Educación Secundaria trajo aparejado el proceso de profesionalización de la docencia en los inicios del siglo XX (Pinkasz, 1992). Desde entonces, la escuela secundaria y el ejercicio docente han mutado. En la actualidad, los profesores de la escuela media se enfrentan a múltiples demandas y desafíos que plantean los escenarios escolares en un contexto de profundas transformaciones políticas, culturales y tecnológicas expresadas en la diversidad (cultural, social, personal) de los estudiantes, nuevas formas de circulación del conocimiento y la información, crisis en la autoridad pedagógica (Tenti Fanfani, 2009), fenómenos de pobreza, fracaso y marginación social, nuevos modos de organización familiar (Sendón, 2007), acentuación de las brechas intergeneracionales, “nuevas adolescencias”³, etc., en una escuela que conserva casi intacto, hasta el momento, su formato original desde su configuración institucional a fines del siglo XIX.

Por otro lado, numerosos estudios, a nivel nacional e internacional (Zeichner, 2010; Vaillant y García, 2015; Vaillant, 2013; Bolívar, 2014; Esteve Zarazaga, 2009 y 2004; Davini, 1995; Davini y Birgin, 1998; Diker y Terigi, 1997; Pérez Gómez, 2010, entre otros autores representativos), destacan el rol del profesorado en el proceso de aprendizaje y formación de los/as estudiantes y señalan la urgente necesidad de mejorar la formación docente inicial y continua a fin de dar respuestas acordes a las necesidades del país y la región en la mejora del nivel educativo de la población. Es en este contexto que tomó impulso el denominado movimiento por la “*profesionalización de la enseñanza*” y la formación del profesorado que parece haber dejado atrás el enfoque clásico centrado en el dominio de un conocimiento experto, hasta reconocer el carácter complejo de la tarea del profesorado en el que predomina el conocimiento práctico y experiencial y reconoce la enseñanza como una práctica reflexiva (Schon, 1998); visión que desafía la concepción de profesionalismo basado en la posesión del conocimiento académico, instalado en las universidades.

La formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria ha sido y es objeto de diversos cuestionamientos, especialmente la que se lleva a cabo en el ámbito

³ Débora Kantor (2008) refiere a las nuevas adolescencias como a las novedades, especificidades y complejidades que conlleva este grupo etario y que va más allá del advenimiento de una nueva generación o de un reemplazo generacional. La autora alude a lo nuevo que atraviesa a las nuevas generaciones como por ejemplo: las brechas económicas entre los mismos adolescentes y sus consecuencias; a la brecha cultural entre distintas generaciones y sus consecuencias.

de las Universidades. Entre sus aspectos críticos se señalan: el divorcio entre teoría y práctica, la fragmentación de conocimientos, la desvinculación con la realidad de las escuelas, la ausencia del uso crítico y pedagógico de tecnologías y recursos digitales para la enseñanza, escaso acompañamiento de los formadores en el trabajo con la práctica, la predominancia del academicismo universitario, débil formación didáctica, falencias en la fuerte formación disciplinar, nulo o escaso conocimiento sobre los adolescentes, limitado conocimiento de la institución escolar y del trabajo docente, etc. Inclusive algunos autores sostienen que la formación inicial es una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987; Liston y Zeichner, 1993)⁴, es decir que todo aquello que aprenden los/as estudiantes durante esa instancia es “olvidado” o “abandonado” en el ejercicio profesional de la docencia.

Esta situación ha propiciado una reflexión profunda acerca de la formación del profesorado y de la profesión docente dado que pareciera que la formación de grado en las instituciones formadoras no prepara a los docentes para la realidad en la cual ejercerán su profesión, cuestión que ubica a la formación docente institucionalizada como una “empresa inconclusa” (Achilli, 1986).

A pesar de los cambios efectuados en los programas de formación en los últimos años (incremento de años de estudio, de conocimientos formalizados y de espacios de prácticas), la lógica aplicacionista y la primacía de los conocimientos disciplinares resultan aún dominantes especialmente en la formación de profesores de secundaria, rasgos que acentúan la distancia con la realidad del ejercicio profesional. La relación entre formación inicial y práctica profesional implica reconocer la diferencia entre la vivencia y realización del oficio y lo que el tiempo de formación en la universidad puede proporcionar como preparación. En este sentido, sabemos que el saber que sostiene y da sentido a la tarea del profesorado no tiene las mismas características ni cualidades que el conocimiento disciplinar y tampoco se resuelve aplicándolo a la práctica (Schön, 1998; Contreras, 2013; Tardif, 2014).

Desde una nueva Epistemología de la práctica, el profesorado pone en juego una amalgama de conocimientos, habilidades, valores, aptitudes y actitudes que le posibilita relacionarse con distintas facetas de su quehacer donde las incertidumbres, paradojas, dilemas, indeterminación, intuiciones, características personales, expectativas y el sentido común ocupan un lugar importante, apoyados en las rutinas propias de la tradición profesional. Este saber acerca del oficio que el profesorado pone en juego en

⁴ Citados en Davini C. (2016).

sus prácticas cotidianas es temporal; se asienta en conocimientos, representaciones y creencias construidas en su propia experiencia de vida y como escolares, en los conocimientos formalizados adquiridos / contruidos en la formación de grado y en las experiencias de socialización a lo largo de su trayectoria profesional. Es en esta trayectoria, donde aprende los “gajes del oficio” en un proceso de identificación e incorporación a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los grupos de trabajo (Lortie, 1975; Tardif, 2000, 2014; Huberman, 2000).

La lógica disciplinar y aplicacionista predominante en los programas de formación del profesorado está regida por cuestiones de conocimiento y no por cuestiones de acción. Cuando finaliza la formación, el profesorado comienza a trabajar solo, aprendiendo su oficio en la práctica y constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no son fáciles de aplicar en la acción cotidiana.

Por su parte, los saberes prácticos o experienciales poseen escaso reconocimiento y, en general, no suelen ser considerados en las instancias formales de formación –inicial o en servicio-, a pesar de que parecieran tener una influencia relevante en las prácticas cotidianas y en la configuración de la identidad y el desempeño profesional.

Para abordar la tensión entre la *formación* y la *práctica docente*, como constructos teóricos y realidades complejas del campo pedagógico y didáctico, resulta prometedor recurrir al tema de los **saberes docentes** (denominado también “conocimiento docente”, “saberes de oficio”, “conocimiento práctico”, según la tradición), que ha cobrado una relevancia especial en los últimos años, en la preocupación de avanzar en una mejor comprensión de la práctica del profesorado de Secundaria, a través del estudio de los saberes que utilizan realmente los docentes en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar sus tareas; esto es acercarse a las prácticas para revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas que llevan a cabo, según el sentido que el profesorado le atribuye a su práctica en razón de las intenciones o motivos que las orientan.

En la perspectiva que se asume, el desarrollo de la investigación acerca de las prácticas docentes y la enseñanza que focaliza el interés por los saberes que el profesorado pone en juego en el desempeño de su actividad, coloca este tema en un lugar preferencial que centra su eje de indagación en lo que saben o conocen y en los procesos que despliegan en su adquisición, actualización o producción (Montero, 2001). Si bien la tarea esencial del profesorado es la enseñanza o práctica pedagógica, la acción

docente como acción social, política, ética y singular, trasciende el microcosmos del aula en razón de la fuerte incidencia que tienen los condicionantes institucionales y sociales en la actividad de enseñanza (Edelstein y Coria, 1995; Achilli, 1986), facilitando u obstaculizando la emergencia, movilización o construcción de determinados saberes y no otros.

Si bien los saberes docentes han sido objeto de numerosos estudios, se trata de un tema complejo, reconociendo que en el habla hispana, francófona y portuguesa se localizan los aportes más significativos. En nuestro país desde el trabajo pionero de Achilli (1986), las producciones acerca del tema desde fines de los '90 y a partir del 2000, constituyen referentes para la investigación. Por ejemplo, fruto de las preocupaciones de investigaciones internacionales que hace propias, Tardif (2014) intenta dar respuestas a cuestiones centrales que, en gran medida, inspiraron el presente trabajo final de Maestría tales como:

¿Cuáles son los conocimientos, el saber-hacer, las competencias y las habilidades que los docentes movilizan diariamente en las aulas y en las escuelas para realizar sus distintas tareas?, ¿Cuál es la naturaleza de esos saberes?; ¿Se trata, por ejemplo de conocimientos científicos, de saberes “eruditos” y codificados...?, ¿Se trata de conocimientos técnicos, de saberes de acción, de habilidades de naturaleza artesanal, adquiridas a través de una larga experiencia de trabajo?; ¿Todos estos saberes son de carácter estrictamente cognitivo o discursivo? (...), ¿Cómo se adquieren esos saberes?, (...) (p. 9).

Por último, aún desde diferentes perspectivas teóricas, los estudios y aportes, se apoyan en algunos supuestos que se comparten:

- Existe un repertorio o base de conocimientos particulares a la función del profesor que lo diferencian de otros profesionales;
- El profesorado dispone de un amplio bagaje de conocimientos, creencias y teorías personales a través de las cuales interpretan y otorgan sentido a su práctica cotidiana;
- Aquello que el profesorado piensa y sabe es relevante para comprender las decisiones y acciones que toman en la clase;

- Los saberes docentes son plurales y heterogéneos, provienen de diversas fuentes y se adquieren en el tiempo en un proceso en el que convergen factores biográficos, institucionales, sociales, culturales, etc.

Definición del problema

En consonancia con las ideas planteadas, el problema de investigación queda recortado del siguiente modo:

¿Cuáles son y cómo se construyen los saberes que pone en juego el profesorado, egresado de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), en sus prácticas docentes cotidianas en escuelas secundarias?

Objeto de estudio:

De acuerdo al problema de investigación, el objeto del estudio lo constituyen los saberes docentes que el profesorado, egresado de la UNSL despliega en sus prácticas cotidianas en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis.

Preguntas iniciales al problema:

A partir del problema formulado, se desprenden otros interrogantes que orientan la investigación: *¿Cómo se construyen esos saberes?; ¿Qué características tienen los saberes que posee y pone en juego el profesorado?; ¿Qué situaciones de la práctica los movilizan y con qué sentido?*

Objetivos:

De acuerdo al problema y objeto de la investigación, se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Conocer y comprender los saberes que los profesores poseen y despliegan en sus prácticas docentes cotidianas en instituciones educativas secundarias de la ciudad de San Luis.

Objetivos específicos:

- Indagar los procesos de construcción de los saberes docentes en las distintas instancias de formación, especialmente de la formación inicial en la universidad.
- Identificar y describir los saberes que los docentes poseen y ponen en juego en sus prácticas cotidianas, según las características de las situaciones que se les presentan y el sentido que atribuyen a las mismas.

Capítulo 2

Antecedentes

Los antecedentes en una investigación, según Retamozo (2014) consisten en una revisión bibliográfica exploratoria donde se muestra el conocimiento de las principales referencias escritas abordadas en el presente trabajo final de Maestría. En nuestro caso, se trató de un proceso en el cual se indagó el estado y actualidad de la construcción de conocimiento sobre el tema y problema de estudio en el campo pedagógico-didáctico, constituyendo un paso fundamental desde el inicio y durante el proceso de investigación.

A medida que nos adentramos en una búsqueda exhaustiva, a veces abrumadora, en la selección de investigaciones, hicimos un sondeo descriptivo, claro, conciso y analítico que nos permitió, en cierta medida, alcanzar un conocimiento crítico y una comprensión de sentido del tema tratado, generando nuevas comprensiones surgidas además de un conocimiento disciplinar, temático y metodológico referido a los saberes docentes, considerando la relevancia del mismo.

En este sentido, destacamos que la construcción de los antecedentes fue permanente por la dinámica misma que cobró la investigación, en donde se fueron presentando cambios y adecuaciones vinculados con el desarrollo propio del proceso investigativo como así también por la actualización de las mismas investigaciones. En otras palabras, el armado de los antecedentes adquirió un carácter **dinámico** y **contingente** durante el proceso de investigación.

En la búsqueda de los antecedentes acudimos a recursos de Acceso Abierto tales como las bases de datos o portales entre las que se destacan: Redalyc, Red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal; Scielo (the Scientific Electronic Library Online) biblioteca electrónica que conforma una red iberoamericana de colecciones de revistas científicas en línea; Academia y Repositorio de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y buscadores académicos como Google académico o Scholar. Asimismo, nos fue posible disponer de libros e investigaciones sobre el tema de interés en español, francés y portugués.

En la construcción de los antecedentes, ponderamos por un lado los estudios que otorgan una entidad más específica a la noción de saberes docentes en relación a la formación inicial y la práctica del Profesorado, provenientes de la tradición francófona y de habla española (España y Latinoamérica). Cabe aclarar que a los fines organizativos y de una presentación clara, integramos los antecedentes según ejes

temáticos que, a su vez, guardan una estrecha relación entre sí. Cabe destacar que los antecedentes hallados no pretenden agotar la producción referida a la temática.

A continuación, organizamos los antecedentes en los siguientes ejes temáticos:

1). Saberes docentes; 2). Saberes y formación inicial del profesorado de secundaria y 3). Saberes y práctica docente en el escenario escolar.

1). Saberes docentes⁵

En las últimas tres décadas, se registraron un gran caudal de producciones académicas y científicas referidas a los saberes docentes /saberes profesionales del docente/ saberes de oficio, orientadas a interpelar los programas formativos del Profesorado en relación a las prácticas pedagógicas. Así, algunos autores abordan la temática de manera amplia, mientras que otros tratan específicamente alguna “clase” de saberes docentes denominados “saber pedagógico”, “saberes declarativos o prácticos”, “saberes experienciales”, entre otros.

Como antecedente pionero, rescatamos la mención a los saberes en el campo pedagógico y de la formación docente, desarrollada inicialmente a partir de los años '80 por Terhart (1987), pedagogo e investigador alemán, quien acuñó el concepto de “**formas de saber**” para referir a la relación entre el saber pedagógico y la acción educativa desde el ángulo del profesor centrando su preocupación en la formación inicial que caracterizó como “*una empresa de bajo impacto*” (Cometta, 2017). Esta problemática común en la mayoría de los países occidentales, expandió considerablemente los estudios sobre el tema. Las producciones referidas a los saberes docentes, en general, se localizaron principalmente en Francia, España y en el grupo Montreal (Canadá) dirigido por Maurice Tardif que extendió su quehacer, con la conformación de grupos de trabajo en Brasil y Chile a inicios de la década del '90. Por otro lado, a inicios de los '80 a partir de los estudios antropológicos y sociológicos en educación en México y Argentina y el auge de la etnografía educativa, el tema de los saberes docentes se focalizó en la institución escolar, en el nivel primario/elemental de educación con desarrollos pioneros respecto a saberes y práctica docente.

⁵ Hacemos la salvedad que autores norteamericanos como Elbaz (1981), Connelly y Clandinin (1985), Shulman (1987), entre otros, si bien no aluden a saberes, son los primeros desde la tradición anglosajona (E.E.U.U), en referirse a un conocimiento personal, subjetivo y práctico en los docentes.

Del grupo Montreal destacamos una obra de referencia, “*Los saberes del docente y su desarrollo profesional*” de Tardif⁶ (2014). En dicha publicación, Tardif profundizó acerca de los saberes que fundamentan el trabajo y la formación de los docentes, tomando una posición “intermedia” entre el actor y el sistema, con la finalidad de captar la naturaleza social e individual como un todo.

Los aportes de Tardif (2014, 2004, 2000) resultaron una contribución significativa en el campo pedagógico y fueron de gran relevancia en el presente estudio. Tardif trabajó la temática respecto a lo que denominó “***saberes docentes***” o “***saberes profesionales del docente***” de manera amplia e integral, indagó en sus fuentes e identificó una diversidad de saberes docentes (pedagógicos, curriculares, disciplinares, experienciales); buscó asociar la naturaleza de los “saberes docentes” y pluralidad de los mismos a la de sus fuentes o procedencia social (Tardif y Raymond, 2000).

Este autor canadiense concibió al saber docente como algo que surge a partir de la experiencia, vinculado a la historia personal de un sujeto, inmerso en un contexto social y que sólo se moviliza y actualiza ante ciertas circunstancias. Se trató de un saber que procedía tanto de las condiciones concretas en las que los docentes desempeñan su trabajo como de su personalidad, su contexto familiar, trayectoria escolar y experiencia profesional.

De Tardif destacamos la especificidad en el abordaje de las investigaciones con docentes de Secundaria que aportaron los constructos teóricos de los saberes de los docentes en su trabajo cotidiano y su dimensión temporal (Tardif y Raymond, 2000; Tardif, 2014)⁷. Tardif puntualizó el protagonismo del docente como un sujeto “productor” de saberes que moviliza en situaciones de su práctica, la cual está mediada por múltiples factores; implica interactuar con varias personas y enfrentarse a la incertidumbre. Esta concepción recuperó a la enseñanza como acción del docente, destacando la complejidad del quehacer y el ser docente, reconociendo que los saberes formalizados o académicos no alcanzaban para la formación de los docentes. Para Tardif el objeto del saber son los sujetos y prácticas sociales; la práctica se ejerce en un contexto institucional y una situación con otros, en el trabajo y en un contexto social de

⁶ Filósofo, sociólogo e investigador canadiense que se desempeña como profesor en la Universidad de Montreal (Canadá) y dirige uno de los principales institutos de investigación sobre la formación docente, con un núcleo en Brasil, país desde donde se extendió su obra en Latinoamérica, a mediados de los años '90. Desde los años '80 inicia su producción junto a Claude Lessard y Clermont Gauthier en Canadá.

⁷ Tardif, M. y Gauthier, C. (1996; 1998); Tardif, M. y Lessard, C. (2000); Tardif, M.; Duval, M. y Lessard, C. (1997); Tardif, M.; Lessard, C. y Lahaye, L (1991), Tardif y Raymond, 2000.

interacción. Según el autor, constatado por sus investigaciones, el saber de los docentes proviene en gran medida de lo que los docentes han vivido, por lo que remarca la necesidad de sostener una visión del profesor como sujeto epistémico y como sujeto existencial, cuya experiencia es fuerte y permanece en el tiempo.

En la producción española, los aportes de nuestro interés sobre los saberes docentes, se centraron en estudios de docentes investigadores que trabajan en la formación del profesorado en distintas Universidades españolas que comparten el interés sobre el saber de la experiencia, abrevando de preceptos de la Filosofía. Así, Contreras (2013) aclaró que tanto el sentido de la experiencia como el **saber de la experiencia** los rescató de los aportes teóricos de: Ma. Zambrano; A. Ma. Piussi, M. Van Manen; A. Arendt, H. Gadamer, M. Jay y J. Larrosa, entre otros representantes de la filosofía contemporánea.

En esta línea, destacamos las investigaciones y los aportes teóricos de autores/as españoles como: N. Blanco (2006), D. Contreras (2016; 2013; 2012; 2011; 2010), N. N. Blanco y J. E. Sierra Nieto (2013); D. Contreras y N. Pérez de Lara (2010) afines al estudio.

El concepto de *saber ligado a la experiencia*, corresponde a una clase de saber pedagógico también denominado **saber experiencial o práctico**, que actúa como núcleo vital sobre los que se asientan los diversos saberes (de la disciplina, del currículum, entre otros) que los docentes movilizan en sus prácticas cotidianas.

Resultó muy oportuno rescatar el concepto de **saber de experiencia** para el campo de la formación docente por tratarse de un saber personal, íntimo, tácito, con una disposición a conocer, con apertura hacia lo nuevo (Contreras, 2013); es un saber propio y singular, que se encarna en cada docente, lo implica y es el resultado de su experiencia vivida, sentida y la reflexión sobre la misma: “el **saber es la experiencia sedimentada** en el curso de una vida” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 107). Se trata de una experiencia que “nos pasa” y a partir de ésta la transformación que se produce en nosotros con aquello que nos deja; el saber tiene un significado profundo, único, respecto a la misma y se actualiza ante ciertas situaciones. El saber se constituye en experiencia, por ende deja una huella en quien vivió la experiencia. En otras palabras, se trata de un saber cercano a la sabiduría.

Lo interesante de las investigaciones en esta línea, que hace foco en el saber de experiencia, es que metodológicamente los investigadores acompañan a los docentes en

su práctica y así construyeron escenas pedagógicas o casos, recurriendo a la narrativa, que luego, como formadores, llevan a sus clases de formación del Profesorado, con el interés de introducir el saber de experiencia para favorecer en sus estudiantes el inicio de un pensar pedagógico ligado a la experiencia (Contreras, 2017). Es este saber el que les permitió adentrarse en las prácticas docentes cotidianas para incidir, de alguna manera, en la formación inicial del Profesorado.

-En una perspectiva similar a la de los autores españoles, referentes argentinos como Andrea Alliaud, Daniel Suárez, Lea Vezub, Daniel Feldman⁸ han llevado a cabo programas de investigación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), centrados en la problemática de los *saberes prácticos o saberes de la experiencia* como parte de los saberes pedagógicos, que se ponen en juego en la trayectoria profesional del docente y con especial referencia al trayecto de la formación inicial del profesorado, constituyendo un antecedente relevante para el presente estudio.

Desde el año 2008, Alliaud ha dirigido distintos programas de investigación, con sus respectivas líneas que buscan indagar acerca de los *saberes prácticos o de la experiencia*, su construcción en la práctica cotidiana, su estatuto, como así también aquellos dispositivos y experiencias formativas, durante la trayectoria profesional que posibilitaron su configuración en los docentes. Los investigadores se dedicaron a recuperar los saberes experienciales para estudiarlos, reconstruirlos, ponerlos en tensión e interpretarlos desde la teoría educativa. En sus estudios parten de los saberes de experiencia, los cuales permiten entramar los conocimientos con la práctica y el saber con el hacer. Estos saberes surgen en situación de práctica, son implícitos, resultando difíciles de ser expresados por el docente (Alliaud, 2017).

Para explorar esta temática, los investigadores acudieron a perspectivas y estrategias de indagación narrativa – producción de relatos pedagógicos, recuperación de experiencias- para acceder a los modos en que los docentes le otorgan forma y sentido a la experiencia vivida (Alliaud y Suárez, 2011, 2010, 2008; Suárez, 2007; Alliaud, 2010, 2006). De estos autores rescatamos el concepto de saberes de experiencia, sustentado en los aportes teóricos de Contreras (2016), y el concepto de narrativa como dispositivo de investigación para la indagación y recuperación de los mismos en el profesorado en ejercicio.

⁸ Docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), con una vasta trayectoria, abocados al estudio de temáticas vinculadas a la formación docente y a la Didáctica.

-Por su parte, F. Terigi⁹ en distintas investigaciones se abocó al estudio del *saber pedagógico y el saber didáctico* (2010) y específicamente, sobre el *saber pedagógico por defecto* y aquellos saberes considerados necesarios en el proceso de formación docente. El **saber pedagógico por defecto** se caracteriza por su funcionamiento automático y se reproduce en las prácticas sin que los docentes se den cuenta de su carácter performativo (como instauración de sentido y como legitimación de las condiciones contingentes, que pasan a ser consideradas “objetivas”). Este saber se extiende, repite y se transmite en los ámbitos de formación y se reproduce en las prácticas docentes cotidianas (Terigi, 2013).

Los conceptos acuñados por la autora constituyeron aportes de relevancia para el presente trabajo final de Maestría, dado que el saber pedagógico por defecto amerita ser problematizado y trabajado desde la instancia de formación docente inicial, contrarrestando su reproducción en el ejercicio de la práctica docente.

2). Saberes y formación inicial del Profesorado de secundaria

En este eje temático reunimos aquellos estudios que hacen referencia a la formación inicial de los docentes de secundaria, destacando sus limitaciones, vacancias, así como también los saberes de base en la formación inicial.

Se puede afirmar que existe un importante caudal de trabajos que aludían a la formación docente en general, sin especificar el nivel educativo, que la abordan desde un enfoque de política educativa (Vaillant y Marcelo García, 2015; Vaillant, 2013; Alliaud, 2012, 2013; Di Franco y Di Franco, 2016). En otros casos, se analizan las tensiones de la formación docente en el contexto de cambios sociales, tecnológicos, las reformas educativas y de demandas actuales y se brindaban algunos aportes u orientaciones para la formación docente, en general (Ávalos, 2001; García, 2007; Vaillant, 2007). Otros trabajos hacían referencia a ciertas competencias, conocimientos y habilidades que se tienen que desarrollar durante la formación docente (Perrenoud, 2004; Altet, 2005; Freire, 2006). También, existían investigaciones vinculadas a los saberes de los profesores de Educación Técnica que cuentan con una cierta formación disciplinar (Silva Junior y Gariglio, 2014; Franzoi y Balestro Silva, 2014) o de los

⁹ Docente/investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y de otras Universidades argentinas.

saberes de los profesores que se desempeñaban en el nivel Universitario (Pastro Fiad, 2015; Jarauta Borrasca y Medina Moya, 2012) y en la formación docente de Educación Primaria (Pañagua, Martín Alonso y Blanco, 2021; Sierra Nieto, Caparrós, Molina Galvañ, Blanco, 2017).

Tal como observamos, la mayoría de los aportes –de Argentina especialmente– son de años recientes lo que daba cuenta de la relevancia que fue tomando el tema de los saberes en relación con la formación inicial de docentes, con excepción de Brasil que ha sido prolífico en sus investigaciones, a partir de fines de los años '90 acerca de los saberes y la formación docente. En relación al estudio y considerando el sistema de formación de docentes en Argentina, en este eje temático ponderamos los antecedentes con vinculación directa a la formación docente inicial para el nivel secundario, haciendo hincapié en la Universidad como institución formadora reconociendo que, además, los Institutos Superiores de formación docente también se ocupan de la misma.

-El trabajo *“Los saberes pedagógicos del docente: entre la tradición, las huellas de la formación y la práctica profesional en la escuela secundaria”*, de Bentolila; Cometta y Arce¹⁰, fue desarrollado en el 2014 y contó con la participación de la maestranda y directora del presente trabajo final. Se trató de un estudio cualitativo de tipo exploratorio – interpretativo que indagó en aquellos vínculos que los docentes de secundaria tuvieron con la formación inicial brindada en la UNSL y con el escenario escolar, atendiendo a las particularidades del mismo. Además, formaron parte de la investigación directivos de escuelas de la ciudad de San Luis.

El estudio tuvo como objetivo principal descubrir, comprender y explicar qué huellas han quedado en los docentes y qué significaciones, sentidos y saberes quedan ocultos, se actualizan o se construyen en las situaciones de la práctica profesional, buscando nuevas posibilidades de intervenir en la formación, en pos de encontrar convergencias entre esa etapa y la del ejercicio de la docencia. Este objetivo guardó estrecha vinculación con el tema en estudio y con las categorías teóricas abordadas en el presente trabajo.

¹⁰ Docentes/ investigadoras de la Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de San Luis). Miembros del proyecto de investigación *“Las huellas de la formación. Continuidades y rupturas entre la Universidad y el ejercicio laboral de la Profesión docente. El caso de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)”* (Ciencia y Técnica, período 2015-2017).

Los resultados de la investigación constituyeron un aporte de relevancia, considerándose un antecedente específico dado que el estudio se localizó en el mismo contexto (escuelas secundarias de la ciudad de San Luis) y con sujetos docentes egresados de la UNSL. Asimismo, se rescataron entre sus conclusiones, los planteos vinculados a los saberes docentes, la formación y la práctica docente tales como:

- El conocimiento de la disciplina no es considerado suficiente para la enseñanza. Los docentes aludieron a una pluralidad de saberes pedagógico - didácticos (heterogeneidad de grupos, los adolescentes, los vínculos y la autoridad pedagógica, el carácter institucional que condiciona y moldea la práctica), de orden ético, personal y subjetivo (vocación, deseo) necesarios para su práctica. Estos últimos, entre otros, correspondían a aquellos saberes considerados ausentes o escasos en la formación de grado.
- Además de los saberes que se rescataron de la formación de grado, en algunos casos se aludió a saberes vinculados a ciertas capacidades y hábitos intelectuales más cercanos a la ciencia que a la acción, y a actitudes y/o valores de la profesión docente. La formación pedagógica y didáctica, aunque fue reconocida importante develó su debilidad respecto a las necesidades didácticas que les imponía la realidad del quehacer docente.
- En relación a las fortalezas y debilidades de la formación de grado, resultaron interesantes las visiones contrapuestas entre profesores/as y directivos. Mientras los primeros rescataban la formación disciplinar recibida, los segundos en cambio la desacreditaron y situaban las principales fallas en el contenido a enseñar, la individualidad, la persistencia de modelos o enfoques aprendidos y las escasas instancias de prácticas. Dentro de las carencias más importantes el profesorado mencionó: el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza, la comprensión de los alumnos, dinámica de grupos, el manejo del grupo de clase, las relaciones interdisciplinarias entre materias. Sin embargo, desde los directivos, los mayores problemas los focalizaban en el docente y sus prácticas.
- En la práctica, las/los profesores/as expresan que recurrieron fundamentalmente a saberes disciplinares, saberes pedagógicos y experienciales que construyeron durante la acción, donde los espacios de prácticas/residencias no revelaron un aporte formativo importante.

-Dentro de las producciones del mismo grupo de investigación, destacamos el artículo *“La formación inicial de los docentes ante los retos de reconfiguración de la escuela secundaria”* de Cometta; Arce y Porta (2014). Se trató de un antecedente con relación directa, no solo por su especificidad sino también por referirse a la formación docente en el ámbito de la UNSL y con sujetos docentes graduados de la misma institución, desempeñándose en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis, al momento del estudio.

Las autoras planteaban la necesidad de re- pensar la formación docente de Secundaria frente a las demandas y cambios que estaba atravesando la escuela media a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional –LEN- (2006) así como a la de los actores institucionales ante las problemáticas del contexto socio-cultural. En ese sentido, proponían algunas preguntas orientadoras: “¿Qué es lo que cambia y qué es lo que permanece en la formación del profesorado?; ¿Qué demandas se plantean hoy desde la educación secundaria al ejercicio docente? (...); ¿Qué profesorados necesitaríamos?” (Cometta; Arce; Porta, 2014, p. 200). Para responder a esas inquietudes, las autoras esbozaron el origen y desarrollo de las carreras de formación docente de Secundaria de la UNSL a partir de 1940, destacando una fuerte predominancia de la formación disciplinar frente a una escasa formación pedagógica, así como la dependencia y escasa diferenciación del Profesorado respecto de las carreras de Licenciatura en una misma disciplina. Si bien desde la década del '90, con la reforma educativa y otros cambios acontecidos, comenzaron a implementarse ciertas modificaciones curriculares en las carreras de formación docente en la UNSL (y en otras Universidades), entre ellas: flexibilidad curricular, mayor formación pedagógica, diferenciación de licenciaturas, incremento de espacios de práctica, etc., varios estudios constataron que los cambios realizados quedaron en el currículum prescripto sin mayores incidencias en los procesos de formación reales.

Nos resultó interesante de este antecedente, la recuperación de las voces de formadores docentes y egresados/as de la UNSL, a partir de las cuales se plantearon **nudos problemáticos** en la formación docente tales como: fragmentación/ unicidad del conocimiento implicado en la formación; concepción escindida entre teoría y práctica/ pensamiento y acción/ saber y hacer; la formación entre lo objetivo y lo subjetivo; entre formar un docente reproductor o transformador; entre disciplina y pedagogía; entre práctica pedagógica y práctica docente. Estos nudos problemáticos coincidían con

aquellos que atravesaban en general las carreras de formación docente, revelados en diversos estudios de universidades argentinas. Asimismo, las autoras también delinearon los principales rasgos, tanto distintivos como emergentes de la escuela secundaria (ES) en donde se desempeñaban los docentes bajo ciertas condiciones de trabajo. A partir del análisis de ambas realidades de interés propuestas -formación docente y ES-, las investigadoras concluyeron con algunos desafíos que se proponían a la formación de docentes de secundaria: formar para afrontar las nuevas funciones que se estaban instalando en la escuela media apuntando a su cambio y transformación y la construcción de un dispositivo pedagógico de formación que contemple la especificidad del trabajo docente desde una posición crítico-transformadora.

-Otro antecedente que guardó relación directa, lo constituyó el trabajo *“Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina”*, realizado por la Dra. F. Terigi y un equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) en el año 2011.

Es importante aclarar que si bien Terigi (2011) alude de manera indistinta tanto a conocimientos como saberes, su contribución resultó de interés en tanto relacionó los saberes de la formación de grado y las situaciones cotidianas de los docentes en escuelas secundarias de Argentina, ante los acontecimientos sucedidos en la educación secundaria en nuestro país: los cambios de sentido, los intentos de modificación de su organización institucional y la obligatoriedad establecida en la LEN, cuestiones que repercutieron de distinto modo en el trabajo cotidiano de los docentes. De este modo, Terigi afirmaba que si bien se produjeron cambios en la formación docente de Secundaria, quedaban debates pendientes, entre los que destacó las relaciones entre los conocimientos didácticos y el saber disciplinar en la formación de profesores, reconocida como una problemática recurrente en la formación del profesorado hasta hoy.

La investigación tuvo como objetivo principal relevar información en relación a la identificación de necesidades de formación pedagógica inicial de docentes de secundaria, con énfasis en las áreas de vacancia (es decir, los conocimientos faltantes en la formación de los profesores) visualizadas por informantes claves y que se percibieron como necesarios para el trabajo en las escuelas secundarias. Respecto a lo

metodológico, el citado estudio adoptó un enfoque de investigación interpretativo, que indagó las perspectivas tanto de diferentes actores que desempeñaban sus tareas en las escuelas secundarias como de los formadores de los futuros docentes de diferentes instituciones dedicadas a la formación docente de secundaria. Si bien la investigación tomó el sistema formador (Universitario e Institutos Superiores) lo interesante de la misma fue que aportó a la temática considerando los diferentes actores vinculados a la formación e incluyó la diversidad territorial de Argentina.

Los resultados de la investigación constituyeron un aporte importante al presente trabajo, dado que Terigi (2011) sostuvo que el proceso de formación docente inicial de profesores para la mejora de la escuela secundaria debería incorporar saberes sobre distintos asuntos en torno a: formación pedagógica general, formación pedagógica específica, formación disciplinar, formación didáctica específica, prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales, formación cultural y formación propedéutica.

El estudio reveló también algunas vacancias entre las que se destacan: ausencias específicas de una formación disciplinar que, sin embargo, goza de alto reconocimiento; fuertes críticas a la formación didáctica; conocimiento de las/los adolescentes; conocimientos ligados a la dimensión institucional del trabajo del profesor y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, el estudio identificó 3 fuentes de aprendizaje de estos saberes y conocimientos, según reconocieron los sujetos entrevistados: el lugar de trabajo, los colegas docentes y la propia experiencia escolar.

-Entre otros antecedentes específicos, rescatamos el trabajo *“Desafíos para la Educación Secundaria”* de V. Baraldi¹¹ publicado en 2018. A los fines de este estudio, interesó destacar la relación que la autora estableció entre los saberes docentes y las características del ámbito de trabajo, la escuela secundaria. La autora planteó dos supuestos respecto a la formación del profesorado secundario ante los cambios y desafíos que enfrentaba la escuela secundaria: 1) cambios en los mandatos fundacionales de la educación secundaria que ameritan ser revisados; 2) muchos de los cambios necesarios excedían el ámbito escolar mientras que hay otros específicos que no pueden ser ajenos a la Universidad por su rol protagónico en la formación de docentes dado que “... las matrices que se construyen en torno al conocimiento luego se

¹¹ Dra. En Educación. Docente/ investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

reproducen a la hora de enseñar” (Baraldi, 2018, p. 161). De este punto, tomamos por su relevancia y relación directa con la presente tesis lo referido a las debilidades que presenta la formación docente. Una de las falencias, tal como señalaba la autora, lo constituye el currículo organizado por disciplinas en la Universidad, siguiendo una lógica semejante al currículum de secundaria. La atomización del conocimiento por disciplinas si bien presenta fortalezas, Baraldi (2018) afirmó que también tiene debilidades a ser superadas con el avance de espacios entre disciplinas para la comprensión de procesos complejos como lo es la educación.

Otra dificultad identificada fue la desconexión entre la formación pedagógica y la formación disciplinar específica. Esta última suele tener una predominancia descuidándose otras herramientas conceptuales para comprender la realidad, los procesos de constitución de subjetividades y prever aquellas situaciones con las que se puede enfrentar el graduado/a. Otra problemática observada fue la distancia existente entre los ámbitos de formación y los ámbitos laborales que ameritan ser fortalecidos para la retroalimentación de los distintos niveles del sistema educativo.

Ante las debilidades de la formación docente y ante la pregunta de cómo cambiar prácticas, formatos, rituales, Baraldi (2018) sostuvo que es necesario como docentes formadores “...revisar nuestro propio saber (...) para posicionarnos de otra manera en torno a las prácticas de enseñanza” (p. 161). En este sentido, la autora aludió a categorías teóricas, tales como las de: experiencias educativas alternativas en la educación secundaria; construcción curricular y contenidos curriculares comunes; saberes docentes. Respecto a esta última categoría, la autora adoptó una perspectiva amplia en coincidencia con la postura de Tardif (2014), planteada inicialmente en el trabajo.

-Otro antecedente lo constituyó el trabajo “*¿Qué sabe el que sabe enseñar?. Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria?*” de E. Antelo¹² (Coord.) realizado en el 2009. La investigación, de carácter exploratorio y provisorio, abordó diferentes posturas vinculadas al estatuto del saber docente en la escuela secundaria.

¹² Reconocido investigador en educación y docente de grado y posgrado de distintas universidades de Argentina, del extranjero y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO) sede Argentina.

El estudio recuperó la voz de profesores/ras y estudiantes del secundario de la ciudad de Buenos Aires. Al mismo tiempo, esas perspectivas fueron puestas en diálogo con otros actores vinculados con la formación docente y con especialistas de distintas disciplinas que en sus investigaciones coincidían en el tratamiento de temas cercanos a la formación y el saber de los docentes.

Uno de los aportes significativos y directos para el trabajo final, lo constituyeron aquellos saberes descubiertos y considerados necesarios para enseñar mejor, que Antelo (2009) agrupó bajo la categoría *“lo que no se puede no saber”* y que se corresponde con aquellos saberes que exceden a la especificidad de la disciplina y que escasamente se aprenden durante la formación docente inicial. Bajo la categoría mencionada se incluyeron: *“saber cómo tratar al otro”* (especialmente al estudiante); *“saber sobre el mundo contemporáneo”*; *“saber decir no sé”*; *“saber que los otros no siempre saben ni reconocen lo que hacemos”*; *“sabe quién tiene experiencia”* (si bien la experiencia es ponderada por los docentes no garantiza que la misma pueda ser revisada como recurso para orientar la propia práctica en situaciones futuras); *“sabe quién conoce la forma precisa de dar los contenidos”* (existen diferentes formas de presentar y de enseñar a los y las estudiantes los contenidos de sus disciplinas. Así la experiencia está asociada también con un saber hacer en el marco de la Didáctica); *“sabe quién, al enseñar, produce algo”* (el trabajo de los profesores en términos de objetivación produce un resultado, una obra en cuanto a: la formación en valores y la construcción de subjetividades; la enseñanza de los contenidos disciplinares; y la preparación de los estudiantes para alcanzar las finalidades de la educación secundaria); *“saber enseñar y saber qué enseñar”* (ambos son importantes sin embargo, surgen relaciones de prioridad y jerarquía entre los mismos); *“sabe quién puede reflexionar sobre lo que hace”*.

Si bien el estudio brindó algunas especificaciones para mejorar la formación de los docentes de Educación Secundaria al interior de los institutos de formación docente, las mismas se pueden tomar en consideración en el contexto de la Universidad, como institución formadora.

-Otro antecedente que consideramos, fue el trabajo de E. Danieli¹³ *“Formar enseñantes para la escuela secundaria: reiventar el oficio”*, publicado en el 2019, por constituirse

¹³ Docente en las materias de Didáctica General y Tecnología Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

en un aporte directo y de relevancia. La autora, considerando la complejidad que adquiere la enseñanza en la escuela secundaria, reconoció que frente a la misma las respuestas ya conocidas y aprendidas por el profesorado en la formación inicial o desarrolladas en la misma práctica, ya no resultan apropiadas. Por ello, entre otros aspectos, Danieli (2019) tomó los **saberes y experiencias** que tenía el profesorado de secundaria y planteó algunos interrogantes y aportes para fortalecer la formación docente como proceso, apostando a una “reinención del oficio de enseñar”.

La autora advirtió que tenía incidencia todo aquello vivenciado y aprendido tanto durante la trayectoria como estudiantes y luego como docentes en la escuela secundaria. Aquí se construyeron rutinas, esquemas, concepciones, modos de actuar que constituyen un “habitus” que posibilita la resolución de situaciones cotidianas y que en muchos casos, no logra ser cambiado durante la formación docente inicial. De acuerdo a ello, el docente no es solo portador de saberes disciplinares sino también de saberes acerca de cómo enseñar, cómo evaluar, de qué forma relacionarse con sus estudiantes, colegas y directivos. Además, Danieli aclaró que es necesario repensar las propuestas de formación docente inicial, acudiendo a nuevas referencias pero rescatando también las experiencias vividas y los saberes construidos durante el trayecto de formación del docente. Esta trayectoria varía con cada docente, de este modo lo subjetivo se articula con el aspecto social e institucional. La autora proponía algunas líneas para fortalecer la formación docente y orientarla a la reinención del oficio de enseñar considerando: la enseñanza en función del formato de la escuela secundaria y de su dispositivo pedagógico-didáctico y las condiciones del trabajo docente; al profesor como sujeto de saber y la relación con los saberes didácticos y el objeto de enseñanza; el fortalecimiento de la reflexión entre el contenido y la forma de enseñanza, en el marco de la construcción metodológica.

-Otro antecedente que consideramos en el estudio, fue el artículo “*Experiencia, saber y formación*” de A. Alliaud, publicado en el 2010. Resultó un aporte de relevancia por la vinculación establecida entre el **saber de experiencia y los dispositivos de formación docente** como así también el rol e incidencia de los formadores en la formación de los/as futuros docentes.

Alliaud (2010) afirmaba que las dificultades que se presentaban al momento de enseñar se deben a que los profesores no han aprendido hacerlo, no saben hacerlo. Por

ello se preguntó, “¿por qué los docentes que han pasado por instancias de formación profesional no han aprendido a hacerlo?”. Y luego, aseveró: **El saber hacer, saber obrar, saber enseñar se aprende a través de formas específicas, de la práctica.** La autora avanzó en esta premisa, sosteniendo que para **aprender a enseñar**, se requiere mirar la enseñanza enfocándose en la tarea, en aquello que se hace y no solo en su definición. De ello, surgieron distintas derivaciones que permitieron identificar “camino s alternativos” para la formación docente inicial, entre ellos: procurar la transmisión de los secretos de oficio desde quienes lo hacen y saben hacerlo hacia aquellos que se encuentran transitando la formación; formarse con “buenos” docentes, es decir con aquellos que saben enseñar. Disponer de procedimientos que recuperen el saber hacer docente, es decir aquel que producen los docentes en sus prácticas de enseñanza cotidianas, aportado por la técnica o experiencia y considerado imposible de ser transmitido.

Alliaud (2010), además de estas alternativas presentó una especie de “fisonomía” que podría asumir el proceso formativo, si lo que se pretende es que los futuros/as docentes aprendan a enseñar y puedan enseñar. También, resaltó las implicancias de la formación docente en tanto interpela a los formadores de formadores e identifica una vacancia de saberes de la experiencia en la formación inicial de docentes.

3). Saberes y práctica docente en el escenario escolar

En este núcleo temático incluimos las producciones académicas y estudios que refieren al saber docente en relación a las características que revisten los contextos laborales e institucionales en los que acontece la práctica vinculados a la cultura escolar, la especificidad del trabajo docente, entre otros. Además, reúne aquellos estudios que consideran a los saberes docentes emergentes o requeridos al profesorado durante el ejercicio de su práctica cotidiana, especialmente en la escuela secundaria.

-Un antecedente con relación directa y específica con el problema de estudio, fue la tesis de Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas “*Los saberes docentes de los profesores en la Educación Secundaria*” de C. Gloria Canedo Castro, publicada en 1998 y dirigida por R. Quiroz. El problema de investigación se

centró en la identificación de los saberes y concepciones de los profesores de Matemáticas y de Biología en dos escuelas secundarias técnicas de México. El análisis se orientó a la reconstrucción del nexo entre las prácticas de enseñanza y los saberes que las generan y las propician.

En cuanto a la metodología de investigación, se trató de un estudio cualitativo de corte etnográfico que acudió a observaciones de clase de profesores de distintas asignaturas, entrevistas a los mismos como así también observaciones de cuadernos de clase. La metodología de investigación fue un importante aporte al presente trabajo de Maestría.

En el análisis acerca de los saberes docentes, Canedo (1998) propuso tres dimensiones: 1). **fase preactiva**, 2). **fase interactiva** y 3). **teorías y creencias**. La primera dimensión hacía referencia a la planificación de la enseñanza y aquí se exploraron aquellas fuentes que originan los saberes que subyacen a la planificación. La segunda dimensión aludía a aquellos saberes que se ponen en juego en el momento de las prácticas de enseñanza y comprende las actividades y el manejo del grupo, los materiales para el desarrollo de las clases así como también la organización de los tiempos. En la tercera dimensión, se analizaron algunas concepciones que los profesores tenían sobre la enseñanza de la asignatura a partir de las observaciones de clase para conocer el enfoque subyacente a sus prácticas de enseñanza y del discurso en las entrevistas sobre la enseñanza de su materia.

Del estudio nos resultó interesante recuperar la fase preactiva e interactiva, especialmente, de la enseñanza y los resultados de la misma fueron considerados de relevancia para la presente investigación:

- En las fases preactiva e interactiva, subyace la concepción de los docentes de la disciplina que enseñaban, aquello que los/as estudiantes tenían que aprender y la forma más apropiada de enseñanza.

En cuanto a la fase interactiva, se destacaban:

- Los saberes prácticos en tanto mostraron los diferentes grados de pericia, las rutinas de cada docente y las dificultades en el manejo de grupo de adolescentes.

Se constató también la existencia de una subordinación de los saberes prácticos a los sentidos (teorías y creencias) de los docentes. En el profesorado, se observaron diferentes saberes prácticos según la disciplina pero con sentidos casi idénticos y los saberes prácticos quedaban supeditados

a las teorías y creencias que se mostraban más homogéneas y como concepciones sedimentadas en el tiempo. La autora advirtió como vacancia la falta de relación entre el currículum de formación docente con las prácticas de enseñanza en las escuelas y las políticas educativas.

Destacamos, por constituirse en un antecedente directo, los aportes de P. Demuth Mercado¹⁴. En sus investigaciones, en el campo de la Didáctica, profundizó en el **conocimiento profesional docente**, su construcción y evaluación, a partir del análisis de las concepciones didácticas de los docentes en perspectiva epistemológica / psicológica indagando en sus creencias, teorías implícitas, desde una visión constructivista de la práctica profesional en la que conjuga la nueva epistemología de la práctica desde los aportes de Schon. Fue una de las pocas investigaciones en el ámbito académico sobre el tema de estudio y que focalizó en el nivel secundario, indagando en el enfoque que sustentan los docentes en su práctica. Justamente aquí reside el interés por el mejoramiento de la formación inicial. En su trabajo *“Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito”* publicado en el 2011, la autora precisó el concepto *conocimiento profesional docente* a partir de dos categorías establecidas por Bolívar (1995): “conocimiento práctico” y “conocimiento didáctico del contenido”. Los resultados de la investigación de Demuth se relacionaban con los obtenidos por Porlán y Rivero (1998), tal como la autora lo señaló, respecto al predominio de las concepciones tradicionales y tecnicistas de enseñanza y aprendizaje así como el paradigma empirista en el conocimiento profesional dominante del profesorado. En base a estos autores, definió el conocimiento profesional como “un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al mayoritariamente existente, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, entendiendo que su composición comprende cuatro aspectos principales: conocimiento académico, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción y teorías implícitas (Demuth, 2011, p. 37).

Tomando el aporte de referentes españoles, Demuth (2011) coincidió en que el conocimiento del profesor alude a un **conocimiento pragmático, praxeológico,**

¹⁴ Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Investiga acerca del conocimiento profesional de docentes en ejercicio y futuros profesores que se desempeñarán en la Universidad, en el nivel superior no universitario y secundario, entre otras temáticas.

construido en contextos de la práctica; que consiste en teorías prácticas subyacentes a las prácticas profesionales; se trata de un conocimiento transformado en la acción práctica que constituye el **conocimiento del oficio docente**; es un conocimiento artesanal, idiosincrásico y no teórico. En esta perspectiva, Demuth (2011) reconoció tres fuentes del conocimiento docente: el *conocimiento artesanal* adquirido por la experiencia, el *sistemático* adquirido en la formación universitaria y el *conocimiento normativo* adquirido a través de las políticas institucionales. El estudio nos resultó relevante por la visión integral acerca del conocimiento profesional y la práctica, vinculando pensamiento-acción así como respecto a fuentes y tipos de conocimiento/saberes implicados en el conocimiento profesional, desde el análisis del discurso de los docentes sumado al carácter específico y cualitativo del estudio que se centró en escenarios naturales de la escolarización de secundaria.

-La investigadora M. Latorre Navarro¹⁵ en su tesis doctoral “*Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio*”, publicada en 2002, retomó un concepto acuñado por Malglaive (1990) -que incluimos como referente teórico- y que denominó **saber pedagógico en uso**. Rescatamos este estudio por su relación directa con el eje referido a los saberes y la práctica pedagógica de profesores en ejercicio en el nivel medio de la región Metropolitana de Chile.

La investigación apuntó a conocer las características de las prácticas pedagógicas del profesorado, así como de los saberes pedagógicos asociados a dichas prácticas y la relación entre ambos. Dado que nuestro interés y objeto de investigación, se orientó a identificar los saberes que los docentes ponen en juego en su práctica cotidiana, nos resultó relevante el concepto **saber pedagógico en uso**, en tanto contribuyó a comprender las interacciones entre los distintos tipos de saberes y la práctica, aludiendo a la articulación compleja y dinámica entre los distintos tipos de saberes que son movilizados y actualizados en el ejercicio de la práctica profesional (Latorre, 2002). Este **saber pedagógico en uso** constituyó el objeto de estudio de la tesis de Latorre, entendido como aquel que se moviliza o actúa en situaciones de la práctica y tensa la relación entre saberes y acción, dado que se trata de un sistema

¹⁵ Dra. en Ciencias de la Educación. Académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Chile.

articulado de saberes pedagógicos que contiene representaciones de objetos, situaciones o fenómenos y representaciones de dispositivos de tratamiento de los mismos, como procedimientos organizados a desarrollar en la práctica. Los saberes pedagógicos son los que hacen al quehacer del profesor y entre los mismos, la investigadora incluyó el *saber de sentido común, saber de experiencia, saberes prácticos, saber - hacer, saberes teóricos y saberes procedimentales*, a partir de una tipología que elaboró desde el análisis de la literatura e investigaciones. Según los análisis realizados, Latorre (2002) constató que en la práctica pedagógica resultan predominantes los saberes del sentido común y de la experiencia que se ponen en juego sin que el docente tuviese conocimiento de que lo posee, por lo que se trata de saberes implícitos que ameritan ser recuperados en la formación y en la acción pedagógica.

Del estudio de Latorre Navarro (2002) nos resultó fructífera la metodología de investigación, optando por el estudio de casos múltiples con profesores de Historia y Ciencias Sociales, Historia de Chile, Historia Universal, Geografía, Economía y Educación Cívica en ejercicio que se desempeñaban en 2 (dos) escuelas secundarias –una privada y otra municipal-, para observar la incidencia del “**efecto institución**”, de nuestro especial interés por las características especiales que presenta la escuela secundaria como ámbito de trabajo de los docentes. El profesorado a partir del cual se construyeron los casos del estudio, fueron egresados de instituciones universitarias y para la recolección de los datos, se acudió a relatos de prácticas y observaciones de clases.

La importancia de la tesis radicó en el análisis de la práctica pedagógica actual del profesorado y los saberes que poseen y despliegan con la finalidad de contribuir a generar cambios en la formación docente inicial, especialmente en las instancias de práctica puesto que éstas presentaban una gran relevancia en el saber pedagógico en uso, aunque como aproximaciones sucesivas hacia la práctica de otros. Latorre (2002) planteaba que si la práctica tiene tanto peso en el “saber pedagógico en uso” en los docentes y éste es un saber predominantemente de sentido común y experiencia: “... ¿no serán estas las instancias más tempranas de contacto y aprehensión de este saber por parte de los estudiantes?...” (p. 200), dejando al descubierto la tensión existente en la relación teoría-práctica.

-En una investigación conjunta de A. Alliaud y L. Vezub, “*Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica*”, publicada en el 2015, las autoras recuperaron las

voces de especialistas, docentes y formadores, afirmando la necesidad de encauzar la formación docente hacia la transmisión del oficio. Si bien el estudio trató el tema en los institutos de formación docente, es un antecedente importante dado que indagó en la naturaleza de la práctica de enseñar, rescatando sus particularidades y los saberes que en ella se ponen en juego, para llegar a definir y desplegar propuestas formativas que posibiliten a los docentes enfrentar los desafíos y las complejidades que asume la enseñanza.

La investigación focalizó especialmente en la manera que los profesores percibían y definían su actividad en los contextos de sus prácticas a partir de relatos de situaciones de enseñanza en clases “bien y mal avenidas” poniendo en diálogo estos datos con otros obtenidos en el trabajo de campo; incorporando así la perspectiva de los formadores y los expertos con la finalidad de poner en tensión los saberes valorados por los docentes y los que se plasmaban en modelos teóricos y que fundamentaban las prácticas de formación.

Las autoras, considerando algunos especialistas, recogieron los aportes que respondían a la pregunta acerca de **qué deben saber los docentes y por qué**. Respecto a los saberes / conocimientos, señalan: el contenido a enseñar o saberes disciplinares; los aprendices; el currículum y los fines y valores educativos; el conocimiento pedagógico y didáctico; las tecnologías de la información y la comunicación; las estrategias para educar en la diversidad; los contextos (institucional, comunitario y social). A partir de allí, las investigadoras focalizaron en el **saber hacer o el saber de la experiencia**. Tomando como referencia a Tardif, las investigadoras, además de la pluralidad, destacaron dos elementos de los saberes: la heterogeneidad de los ámbitos en los que se adquieren, transmiten, circulan y producen y la relación –de exterioridad o interioridad- que los docentes establecen con ellos. Claramente la relación de interioridad la mantienen con los saberes de experiencia y

... la posibilidad de mejorar su práctica, la orientación que esta adquiera, dependen en gran medida de la capacidad que los docentes tengan para integrar, sistematizar y movilizar estos saberes de la experiencia, de allí que su identificación y sistematización resulte clave para los procesos de formación y desarrollo profesional (Alliaud y Vezub, 2015, p. 117).

Las autoras advirtieron que los **procesos metacognitivos y la “reflexión de y sobre la práctica”** si bien serían saberes inherentes a los docentes, es una habilidad que escasea y por ende, amerita ser desarrollada durante la formación docente.

En las conclusiones del estudio, las autoras destacaron que los actores valorizaron lo que denominan la dimensión “clásica” del oficio de enseñar y los saberes específicos –disciplinares, didácticos y pedagógicos- implicados, aunque con algunas diferencias. En este sentido, mientras los formadores le asignaron una gran importancia a esta dimensión clásica del oficio, para el profesorado los saberes valiosos descansan en el puesto de trabajo, los/as estudiantes y su experiencia. Los actores coincidieron también en que los conocimientos referidos al contexto, las nuevas tecnologías y a las/los estudiantes en los aspectos cognitivos, sociales y culturales, así como la atención a la diversidad se destacaron como necesarios para responder a los nuevos desafíos que se plantean al oficio docente.

-Otro antecedente que estimamos relevante fue la investigación *“La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”* de la Dra. E. Achilli¹⁶, publicado en 1986. Esta investigación de tipo etnográfica, fue pionera en Argentina y aportó a clarificar los conceptos de **práctica docente, práctica pedagógica y el saber del maestro**.

De esa investigación, realizada con docentes de primaria se recuperó por su relevancia e incidencia en el ámbito de la formación docente el concepto de **práctica docente**, que comprende distintas actividades pedagógicas y administrativas y posiciones que ocupa un docente (como integrante de un gremio, por ejemplo). El estudio reveló que estas tareas, distanciaban al docente de la **práctica pedagógica**, de lo específico de su quehacer; de este modo, Achilli (1986) otorgó énfasis en el sujeto docente y en la relación de exterioridad que mantiene con la práctica pedagógica cotidiana.

La autora, dentro del concepto de práctica docente incluyó al de práctica pedagógica que circunscribe el trabajo del docente con el conocimiento en el aula, por lo tanto la práctica pedagógica define el trabajo del docente y es inherente a todo profesor.

¹⁶ Antropóloga, especializada en temas de etnografía educativa, metodología de la investigación y formación docente. Profesora/ investigadora jubilada de la Universidad Nacional de Rosario.

Otro concepto que se destacó en el estudio es el de **saber de los maestros**, un saber heterogéneo, disperso y “constituido por diferentes recortes” el cual se recuperó para analizar las prácticas. Achilli (1986) conceptualizó este saber a partir de la noción de práctica docente, comentando que la misma se encuentra

(...) construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas- históricas- como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro. Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interrelaciones interpretables como unidad en la que se expresa la generalidad (p. 6).

Es decir, que el saber del docente forma parte del intrincado concepto de práctica docente.

-Otro aporte que nos resultó significativo fue el estudio “*Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente*” de Merellano-Navarro et. al.¹⁷. publicado en 2019. Si bien el trabajo se centró en los docentes nóveles de distintas disciplinas (que llevan menos de 5 años en el ejercicio de la profesión), lo destacamos por la vinculación que establece entre la **práctica docente cotidiana y el saber pedagógico**, adquirido durante la instancia de formación docente inicial. Este estudio fue de particular interés porque se revisaban y analizaban los aprendizajes de los procesos de formación inicial desde una visión crítica con el propósito de comprender la manera en que los docentes nóveles se apropiaban del saber pedagógico en el contexto de las instituciones educativas y de sus aulas en donde construye y reconstruye sus saberes.

Aquí el saber pedagógico era entendido como un conjunto de conocimientos que los profesores ponían en juego en el aula, específicamente en cómo enseñar. La principal afirmación de la investigación consistió en que el saber pedagógico se construye a partir de la presencia de un sujeto docente que sea capaz de establecer una relación entre teoría y práctica, dado que la acción docente se configura en relación a una praxis en diálogo permanente entre ambas, produciendo una amalgama de conocimientos que emergen desde la práctica hacia la teoría y viceversa, además de poder transformar esa práctica. Otro aspecto que destacamos es que partiendo del saber

¹⁷ Docentes de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

pedagógico se analizó la reflexión sobre la práctica desde la mirada de docentes nóveles. Entre las conclusiones se destacaban las instancias de reflexión propuestas en la instancia de formación docente inicial, incorporando procesos de acción colectiva y trabajo en equipo en diferentes contextos. De este modo, la investigación resaltó la importancia que revistió el proceso reflexivo tanto para la formación docente inicial como en el momento de inserción laboral del docente novel.

Los graduados le atribuyeron relevancia a las instancias de práctica, siendo más importantes que el proceso de formación docente inicial a través de las asignaturas que identifican como teóricas. Por ello, la formación inicial tendría que compensar los aspectos teóricos con los prácticos.

3.1. Saber docente y práctica cotidiana. La mirada antropológica

-Entre otros aportes, referidos a los saberes y la práctica docente en el escenario escolar, recuperamos investigaciones significativas centradas en el análisis de lo cotidiano desde el enfoque etnográfico que hacen foco en la escuela y las/os maestras/os. Las características que aportan sobre los saberes y la práctica cotidiana en entornos institucionales, así como el enfoque investigativo, resultaron muy esclarecedores y de vital importancia para el presente trabajo final de maestría. Entre estas investigaciones destacamos:

-La tesis doctoral de A. M. Salgueiro¹⁸, “*Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*”, publicada en 1998. Desde un enfoque etnográfico y mediante el estudio de caso de una maestra de una escuela de Enseñanza General Básica en Barcelona, la autora preocupada por la brecha entre la formación inicial y la realidad cotidiana, analizó el papel de la biografía personal y profesional en la construcción del **saber profesional** y en la elaboración de estrategias que permitían a los docentes dar respuestas a los problemas de la **práctica cotidiana**. En la investigación, Salgueiro (1998) tomó como objeto de estudio, la práctica docente cotidiana de una maestra, buscó los saberes que la sustentaban y que fueron contruidos y/o apropiados por la maestra durante su trayectoria profesional con la finalidad de recuperarlos en la

¹⁸ Profesora de Didáctica en una Universidad de Portugal. Desarrolló su tesis doctoral en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

instancia de formación y actualización de los docentes. Rescatamos, además, las conclusiones a las que arribó la investigadora: los docentes en su quehacer cotidiano producen un saber valioso; las prácticas y saberes contruidos por los docentes en la cotidianidad de su trabajo fueron el resultado de un proceso de reflexión realizado colectivamente en la escuela y; las “condiciones materiales e institucionales” de las escuelas pueden operar como elementos facilitadores o limitantes de la práctica docente.

Salgueiro (1998) tomó como referentes de su investigación los aportes de A. Heller sobre saberes y vida cotidiana y los trabajos pioneros de las investigadoras mexicanas del Departamento de Investigaciones Educativas- DIE¹⁹-. E. Rockwell, J. Ezpeleta y R. Mercado.

-En la publicación *“La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”* de Rockwell y Ezpeleta (1983), las autoras tomaron como objeto de estudio a la escuela, su singularidad, su acontecer cotidiano, sus problemáticas, los cambios y el transcurrir que tenía la enseñanza avanzando en una conceptualización que trasciende a lo conocido habitualmente como escuela, refiriendo a la categoría **construcción social de la escuela** que se sustentó en los saberes acerca de la escuela, fundamentados en otros saberes acerca de la sociedad. Respecto a las características del saber en las prácticas cotidianas, las investigadoras destacaron: el carácter social que adquiere el saber de un maestro en el aula, al afirmar la existencia de “elementos de otros dominios de su vida cotidiana” y la distancia frente a los componentes “didácticos” que son “cotidianos” en las instancias de formación docente de la propia investigación escolar” (Ibíd. p.10), así como el **carácter singular y heterogéneo del saber** al reconocer que los sujetos incorporan y “objetivan” a su modo, prácticas y saberes adquiridos en distintos momentos y contextos de vida, además de una historia acumulada durante siglos.

-La investigación *“Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”* de R. Mercado (1991) contribuyó al estudio de los saberes docentes que un maestro novel de primaria genera y se apropia en el ejercicio cotidiano de su práctica de enseñanza. La autora afirmaba que la práctica docente cotidiana es heterogénea por su conformación histórica en tanto en ella se materializan los saberes que han adquirido los maestros

¹⁹ DIE- Centro de Investigaciones Avanzadas- CINESTAV- del Instituto Politécnico Nacional de México.

durante su vida profesional. Entre las conclusiones de la investigación destacamos la identificación de saberes que pueden sustentar el trabajo de enseñanza, tales como: saber organizar a un grupo áulico, saber atender las prioridades de los alumnos definidas por su edad, la historia social y personal así como saber apoyar su trabajo individual. Asimismo, resultó de nuestro interés la relación entre formación y práctica cotidiana a la que recurrió la investigadora en tanto expresó que los maestros se formaban en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares. Durante esos procesos, los docentes se apropian de saberes históricamente contruidos sobre la tarea docente. Apropiarse de esos saberes implicó una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrentó cada docente.

La construcción de los antecedentes no solo fue parte de la actividad investigativa sino que también nos aportó los desarrollos y planteamientos previos de otros/as investigadores/as en el área temática elegida, tanto en referentes teóricos como respecto a los principales enfoques y metodologías de investigación referidas al problema en estudio. Los antecedentes nos posibilitaron obtener un conocimiento acerca de cómo distintos/as investigadores/as y académicos/as han abordado el problema de investigación, hasta dónde han llegado, qué tendencias se han desarrollado y qué problemas se están atendiendo así como también aquellas cuestiones pendientes (vacancias o ausencias) por decir/conocer con respecto al tema.

En el sentido de lo expuesto, una síntesis del trabajo con los antecedentes nos permitió visualizar los principales hallazgos que emergieron de la lectura de estudios e investigaciones:

-La mayoría de los aportes investigativos y teóricos, coinciden en que los saberes docentes refieren a una amalgama de saberes (disciplinares, pedagógicos, curriculares, procedimentales, experienciales) y conocimientos que se activan y ponen en juego en la práctica docente cotidiana que se desarrolla en las escuelas. Estos saberes tienen un componente *personal y único* que proviene de la historia vital de cada docente; *social* que procede de distintas fuentes sociales; e *histórico* dado que se fueron construyendo en distintos contextos y a lo largo del tiempo.

-Hay variedad de investigaciones en los últimos 30 años que han centrado su preocupación en un saber propio que poseen y construyen los docentes, denominado “saber docente”, “saberes de oficio”, “saberes prácticos o saberes experienciales” “saber pedagógico en uso”, “conocimiento profesional docente” etc. La mayoría de estos trabajos se asientan en una nueva epistemología de la práctica que desplaza la preeminencia del enfoque cognitivo de estos procesos y la racionalidad técnica en los procesos de formación inicial, apuntando a su transformación y cambio.

-En el caso de la formación inicial o de grado del Profesorado, predominan los estudios curriculares que no contemplan, en la mayoría de los casos, su incidencia en el trayecto de formación del docente y especialmente en su práctica real en el escenario de la escuela secundaria.

-Acerca de la práctica docente/ profesional, son muy escasos los estudios acerca de la incidencia de la cultura institucional de la escuela media, mostrando una práctica limitada a lo pedagógico.

-Son pocas las investigaciones acerca de los saberes docentes en la Educación Secundaria, existiendo variadas investigaciones en la formación docente de Educación Primaria, de Educación Física, en Educación Técnica, entre otras.

-En los estudios localizados, predomina una metodología de tipo cualitativa, de carácter interpretativo que recurre a biografías, entrevistas, escrituras de diarios, estudio de caso, observaciones de clase, etc. que se adecuan mejor para capturar el objeto de estudio vinculado a los saberes docentes.

Capítulo 3: Marco Teórico

En este apartado, profundizamos algunas categorías analíticas que definimos inicialmente recurriendo a proposiciones teóricas y conceptos sustantivos que fueron impregnando el proceso de análisis, además de categorías emergentes que pudimos identificar a partir de los datos recabados. El núcleo teórico básico si bien lo definimos al inicio, fue reformulado, reajustado y completado a lo largo de todo el proceso investigativo, especialmente en la instancia del análisis de datos.

3.1. Saberes docentes

3. 1. Saberes docentes²⁰

Las implicancias del concepto de **saberes docentes**, como categoría teórica central, ameritan indagar en las principales nociones y algunas consideraciones acerca del saber en los procesos de formación docente, para luego profundizar en el significado de los saberes docentes. Cabe destacar que si bien existen diferentes autores representativos que abordan específicamente algunos de los saberes docentes, en el presente estudio tomamos para el tratamiento de este concepto a M. Tardif. Este investigador se constituye como el principal referente en la temática por su particular posicionamiento y el planteo exhaustivo e integral en el abordaje de los saberes docentes, sin dejar de destacar que la siguiente presentación no pretende agotar lo referido al tema.

3.1.1. Saber / saberes

A partir de las primeras tareas encaminadas a la búsqueda e identificación de referentes teóricos y de la lectura analítica de producciones científicas, sostenemos que el concepto de saber no es unívoco; existen diferentes términos para referir a los **saberes tales como conocimientos o competencias**. Respecto a la **relación saber - conocimiento**, son nociones que generalmente se usan de manera indistinta e identificamos 3 (tres) posturas:

- a). Una posición es la de asumir que las nociones de saber y conocimiento son equivalentes;
- b). Una segunda posición que sustentan los autores, refiere a que tanto el **saber** como el **conocimiento** son conceptos que proceden de dos tradiciones distintas, con raíces y sentidos diferentes según el idioma y los países, por ende se preocupan por distinguir saber de conocimiento. La distinción de Beillerot (1996) resulta clarificadora, este autor francés realizó un rastreo histórico y lingüístico de la palabra **saber** aludiendo que en el idioma francés “**saber**” es igual a “**haber**” (*avoir*), sólo que se le agrega una “s” adelante, es decir *savoir*. De acuerdo a sus palabras, el saber comienza a concebirse “(...) como el conocimiento adquirido por el estudio y la experiencia” (Beillerot, 1996,

²⁰ Parte del desarrollo de este capítulo fue presentado en el trabajo final integrador. Porta (2020), “*Los saberes docentes: enfoques y perspectivas teóricas*” de la Especialidad en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Luis.

p. 87). El autor afirma que si bien el saber está vinculado a la experiencia, sólo hay saber cuando se actualiza en situaciones y prácticas, de manera que el saber es el resultado de una actividad: **saber – actividad**. De este modo, el **saber** es personal está estrechamente ligado a la subjetividad y posee un componente social, mientras que el conocimiento refiere a aquello formalizado, está relacionado con la razón y es exterior al sujeto.

c). Una tercera posición recurrente es la existencia de una complementariedad entre saber y conocimiento. La conjunción de ambas nociones en el sujeto demuestra la retroalimentación entre las mismas, entre lo objetivo y subjetivo; entre lo social y lo personal. Al respecto Barbier y Galatanu (2004), consideran que ambos términos no pueden ser comprendidos por fuera de la actividad humana, debido a que designan la relación entre los sujetos y sus actividades. Esta relación se caracteriza por un marco axiológico, por juicios de valor que se ponen en juego en la interacción en un cierto contexto.

Tanto los saberes como los conocimientos se inscriben dentro del paradigma “supra” que organiza el pensamiento occidental moderno: la jerarquía lenguaje-pensamiento-acción. Dentro de este paradigma se encuentran entre las distinciones-oposiciones, la relación teoría/práctica, científico/profesional y los modos de organización del trabajo y de la actividad.

Teniendo en cuenta las posiciones esbozadas, nos abocamos a comprender la noción de saber en el marco de una actividad humana, de una práctica social, histórica y política como lo es la enseñanza en el campo de la educación, indicando la relación entre los sujetos (docentes, estudiantes y comunidad educativa) y la enseñanza o acto pedagógico llevado adelante por un sujeto único y particular (el profesor).

De la producción francesa, tomamos las conceptualizaciones de autores como Beillerot, Malglaive y Ferry quienes integran el grupo de Investigación de Nanterre y centran sus estudios en la formación situada de los adultos desde la psicología y el psicoanálisis, y contribuyeron a los aportes iniciales sobre la problemática en la década de los '60 en Francia. Rescatamos, además, a Perrenoud uno de los representantes de la nueva Epistemología de la práctica.

Resulta interesante la distinción hecha por Beillerot²¹ (1996) acerca de **experiencia y saber**, ligados al oficio o profesión de un experto, como el caso del docente. De acuerdo con Beillerot (1996), el saber está vinculado con el entender; el saber es una disponibilidad que no existe, solo tiene lugar en la acción y posee dos características fundamentales: todo saber individual es parcial y el saber se adquiere durante una historia personal y social del sujeto. De Beillerot (1996) rescatamos, de interés en este estudio, las tres concepciones de saber para comprender la complejidad e implicancias que entrañan en el ámbito de la formación de profesores.

1). El *saber* en singular y como sustantivo implica que está vinculado a la experiencia y sólo hay saber cuando se actualiza en la práctica, de manera que el saber es siempre saber hacer.

2). Los *saberes* como sustantivo plural, son entendidos como un conjunto de enunciados y de procedimientos creados, formalizados y luego transmitidos por una comunidad o grupo social.

3). *Saber hacer* como verbo, destacando la relación entre **saber y saber hacer**. Esta noción es polémica y compleja y Beillerot la concibió como: “(...) una habilidad para poder lograr con éxito lo que se emprende, y para resolver los problemas prácticos; competencia, experiencia en el ejercicio de una actividad artística o intelectual” (1996, p. 92). En esa perspectiva, el autor aportó una característica distintiva: el **saber hacer** es la disponibilidad para modificar una parte de lo real de acuerdo a una intención y no a una casualidad. De esta manera, destacamos el propósito en la acción especialmente cuando se hace referencia a la **acción pedagógica** y a la formación docente.

-De Gérard Malglaive²² (1991) recuperamos la noción de **saber en uso**, especialmente. De acuerdo con Malglaive, el concepto de saber en uso comprende una particular combinación de saberes, entre los que se encuentran: los **saberes teóricos** (definen aquello que es); los **saberes de procedimiento** (proviene de los saberes teóricos y posibilitan construir los procedimientos para la acción que debe ser); los **saberes prácticos** (se originan en la acción; son colectivos y formalizados) y los **saberes** -

²¹ Profesor e investigador francés dedicado especialmente al campo de la formación de formadores en el área de educación de adultos, con referencias a la educación secundaria en algunas de sus investigaciones. Desde 1974 logró combinar el campo de la formación de formadores con otros como historia, ciencias políticas, psicología clínica, el psicoanálisis y la militancia sindical y política.

²² Doctor en Ciencias de la Educación. Dedicado a la educación de adultos. Director del Centro de Formadores del Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, París.

hacer, refieren a actos humanos que se encuentran a disposición, fueron aprendidos y experimentados. Estos últimos, son saberes vinculados a la persona. Malglaive (1991) afirma que el conjunto de estos saberes forma una totalidad compleja y flexible y, al mismo tiempo, estructurada, operatoria, es decir circunscrita a la acción y a sus diferentes circunstancias.

La importancia de rescatar a este autor consiste en que el saber en uso destaca una dimensión personal y singular, una disponibilidad que se desenvuelve en el plano de la acción. Su aporte resulta relevante dado que nos permite comprender la interacción entre los distintos saberes mencionados y la práctica docente a través del concepto de saber en uso; una cuestión es el saber que se posee o se cree poseer y otra es el saber que se pone en juego en la acción.

-De Gilles Ferry (1997) acudimos al concepto de **saber-hacer** (savoir-faire) o capacidad práctica como parte de la articulación entre la formación teórica y formación práctica, entre formación académica y formación personal desde una postura psicosociológica. En la perspectiva de Ferry (1997), todo aspecto vinculado con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes se abordan a partir de la integración entre el recorrido personal, sus experiencias y las disposiciones institucionales de la formación profesional.

Cabe aclarar que el autor si bien no conceptualiza el saber, admite que todos los saberes, particularmente los disciplinares, poseen dimensiones teóricas y prácticas, por lo que el saber – hacer comprende habilidades y competencias. Ferry (1997) identifica la fuente del saber - hacer al afirmar que lo esencial para un docente y para lo que tiene que prepararse, es para vivir experiencias que le posibiliten ampliar su visión de la realidad y adquirir una madurez plena. De este modo, expone el autor, le resulta más sencillo adquirir los conocimientos necesarios y los saber-hacer correspondientes.

Phillipe Perrenoud²³ (2007), en la obra *“Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”*, refiere al concepto de **saber hacer o saberes declarativos** en la formación docente. Perrenoud (2007) hace alusión a esta clase de saber acudiendo al concepto de **competencia**, aclarando que una competencia moviliza saberes **declarativos** “... (que describen lo real), **procedimentales** (que prescriben la vía que hay que seguir) y **condicionales** (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción)”

²³ Sociólogo suizo reconocido por sus teorías e ideas sobre la educación, la enseñanza y la formación docente.

(Perrenoud, 2007, p. 174). La movilización de estos saberes se realiza ante ciertas situaciones que emergen de la práctica y de la incertidumbre. De este modo, la competencia o saber hacer es un concepto complejo e integrador que va más allá de la mera aplicación de saberes, por el contrario reúne algo de razonamiento, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de riesgo.

Asimismo, Perrenoud (2007) realiza una advertencia: la formación docente pone énfasis en el dominio de los saberes formalizados, descuidando el aprendizaje de su transferencia y de su movilización, es decir de ciertas competencias. De esta manera, descubre una “vacancia” de saberes declarativos en la formación docente, resultando de interés para este estudio.

De los autores latinoamericanos, A. De Tezanos²⁴ (2007), tomando como referente a O. Zuluaga, nos aporta sobre una clase de saber propio de la docencia como el **saber pedagógico**. Según De Tezanos, el saber surge de una triple relación cuyos elementos son: **práctica, reflexión y tradición del oficio**. La **práctica se constituye en lo cotidiano** mientras que la reflexión acerca de la misma permite el vínculo crítico con las distintas disciplinas que convergen en el oficio de enseñar junto a la tradición docente donde se hace presente el saber acumulado por la profesión. El **saber presenta una intencionalidad** en las acciones, en las prácticas mismas encaminadas a alcanzar transformaciones en diferentes ámbitos sociales. Este saber pedagógico, es fruto de la reflexión crítica colectiva del quehacer docente expresado en la escritura.

Cabe destacar que sólo cuando la *escritura* de una clase y/o de una planificación ya desarrollada es expuesta al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que va más allá de la apreciación de otros profesores, se puede hablar de un saber pedagógico según De Tezanos (2007). La escritura se articula con las teorías de base, para generar una resignificación de los conceptos vinculados con aquellos conceptos pedagógicos-didácticos como los propios de cada disciplina. Y es en la construcción del saber pedagógico que se funda la legitimidad e historicidad del oficio docente.

²⁴ Pedagoga e investigadora uruguaya que ha desarrollado su formación académica en Universidades de Colombia.

3.1.2. Saberes docentes y profesionalización

Los enfoques críticos y hermenéuticos, desde sus supuestos epistemológicos y metodológicos, hicieron una importante contribución al campo de la Pedagogía y la Didáctica donde la enseñanza dejó de ser vista como una mera aplicación de principios científicos que pueden ser especificados y enseñados para convertirse en “(...) una tarea artística, creativa, incierta, compleja y que entraña conflictos de valor” (Cometta, 2001, p. 64). En esta perspectiva, el **conocimiento acerca de la enseñanza** se produce a través de estudios cualitativos, especialmente etnográficos que se abocan a estudiar los procesos escolares y las interacciones en las clases recuperando los significados y sentidos de los propios actores. Además, este es considerado como un **conocimiento personal** construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos, etc. en conversación reflexiva con los docentes en sus lugares de trabajo. A los fines de la temática, las nuevas miradas hacia la docencia, el docente y la enseñanza implican centrarse en la enseñanza como acción del docente y en el papel del mismo como un **sujeto activo, poseedor y productor de saberes**.

Respecto a los saberes y su estatus en la Pedagogía, Tardif (2014) advierte dos excesos: por un lado la perspectiva que considera al docente como un cientista, un sujeto epistémico que actúa según una racionalidad técnica en términos de competencias y conocimientos y por otro, la perspectiva etnográfica desde la cual los discursos y las prácticas del docente constituyen un saber (las rutinas, creencias, hábitos, intuiciones, emociones, etc.); son los estudios que se centran en el **saber experiencial o práctico**, como un saber particular del profesor. El saber docente es un saber plural compuesto por saberes experienciales o prácticos que son los más necesarios en la profesionalización de la enseñanza y también constituyen los fundamentos de la **identidad profesional** del docente. En relación a ello Barbier (1996), afirma que el saber (que uno posee) refiere a capacidades, competencias, conocimientos, aptitudes que remiten a lo identitario (*savoir – faire*).

A partir de la década del '90, tanto a nivel regional como internacional, las investigaciones acerca de los saberes docentes crecieron notablemente como una de las consecuencias del *movimiento por la profesionalización de la enseñanza y la docencia* (Ribeiro Cunha, 2007) y por la orientación de la investigación en el campo de la enseñanza y la formación de profesores que reflejaban las grandes tendencias de las

reformas en el área. Además contribuyeron a la emergencia del tema, el desarrollo de los enfoques etnográficos e interaccionistas interesados por los saberes que poseen los docentes como sujetos sociales y que han sido denominados de distinta modo: “cotidianos”, “de acción”, “del sentido común”, “informales” y “tácitos”. Asimismo, la obra de D. Schön (1998) sobre el profesional reflexivo y la reflexión en la acción, iniciaron lo que el mismo autor caracterizó como una **Nueva Epistemología de la práctica** profesional (Zeichner, 2010; Beillerot, 1996), vinculada a la profesionalización de la docencia junto a la mejora de la formación y la práctica docente.

Schön, quien inaugura el **paradigma del profesor como profesional reflexivo**, establece la distinción entre “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción” para describir el actuar de los docentes que reflexionan sobre la propia experiencia. A través del movimiento de la práctica reflexiva, y frente a otras posiciones que reducen el lugar del docente al de un mero ejecutor de ciertas disposiciones, Schön (1983) realza el protagonismo del profesor, concibiéndolo como un profesional que también participa en la formulación de propósitos, medios y fines, de modo que la enseñanza vuelve a estar en manos del docente, concebido como un profesional reflexivo (citado en Zeichner, 1993). Considerar al profesor de este modo, es reconocer el aporte que encierran las prácticas profesionales de los buenos docentes, aquello que Schön (1983) denomina “**conocimiento en la acción**”, es decir que las prácticas que desempeñan estos profesionales se constituyen en un conocimiento. El **conocimiento en la acción** presenta ciertas características: es **tácito**, es aprendido de manera inconsciente pero puede volverse consciente y ser transmitido a los demás colegas, especialmente a los principiantes; es **acumulativo** a lo largo del ejercicio docente; es un conocimiento **creado por los docentes** a medida que piensan en práctica cotidiana; los docentes elaboran sus propias teorías y necesitan reflexionar sobre el significado de sus acciones como un camino para mejorar su práctica cotidiana.

Otro aspecto que destaca Schön (1983) es que la producción de conocimiento acerca de lo que constituye una enseñanza adecuada no depende solo de las universidades sino que además, los docentes poseen teorías que pueden contribuir a la formación de una base de conocimientos sobre la enseñanza (citado en Zeichner, 1993). De este modo, se dejan entrever las teorías personales (previas a la formación inicial), además de las teorías académicas que se aprenden en la formación docente.

Tardif (2014) concibe a la **Epistemología de la práctica profesional** desde una perspectiva de investigación con el objetivo de descubrir realidades, entendiéndola

como: “...el estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (p. 188). Aquí, el saber designa en un sentido amplio y comprende los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes, es decir un “saber, saber-hacer y saber-ser”. Este concepto hace referencia a aquello que los profesionales expresan cuando refieren a sus propios saberes profesionales (Tardif, Lahaye y Lessard, 1991; Tardif y Lessard, 2000 citado por Tardif, 2014).

Atendiendo a las circunstancias sociales de hoy, por momentos paradójicas, el movimiento de **profesionalización de la enseñanza** emerge para renovar los fundamentos epistemológicos del oficio docente. De acuerdo con Tardif (2013), este movimiento se corresponde con la tercera era de la enseñanza escolar, llamada “*era de la profesionalización*”²⁵ que comienza a dominar paulatinamente a partir de la segunda mitad del siglo XX. De manera sucinta, una profesión se caracteriza por (Martineau, 1999 citado por Tardif, 2013):

- una base de conocimientos científicos que fundamenta los juicios y actos profesionales
- la presencia de un cuerpo de profesionales reconocidos por el Estado u otros organismos afines;
- un código de ética o una ética profesional;
- autonomía profesional en las actuaciones correspondientes;
- relacionada con esta última, se encuentra la responsabilidad profesional

El propósito principal del movimiento de profesionalización de la enseñanza consiste en convertir la enseñanza de **oficio** en una **profesión**, es decir que los docentes son considerados como especialistas en pedagogía y aprendizaje que fundamentan sus prácticas profesionales en conocimientos científicos (Tardif, 2013).

Bajo esta perspectiva, la profesionalización en educación se concibe como un intento de “reformular y renovar” los fundamentos epistemológicos del oficio docente así como también de la formación de docentes. De este modo, todos los esfuerzos se encuentran encaminados a construir un repertorio o base de conocimientos específico de

²⁵ Según Tardif, las eras preliminares de la enseñanza escolar son: la “era de la vocación”, que comprende los siglos XVI a XVIII y la “era del oficio” que comienza a partir del siglo XIX. En la actualidad, ambas siguen coexistiendo junto con la era de la profesionalización, lo cual ocasiona tensiones y contradicciones en la evolución social de la enseñanza.

la enseñanza (Gauthier et. al., 1998; Tardif, 2013), impulsando las reformas destinadas a definir y establecer los modelos de competencia para la formación docente y para las instancias de prácticas.

A lo expuesto previamente, se agrega que la profesionalización del área educativa se desarrolla en medio de una crisis general de la profesionalidad y de las profesiones más tradicionales que subyace en el movimiento de profesionalización de la enseñanza y de la formación docente. La misma deja a los educadores en una “situación coercitiva” en un doble sentido. Por un lado, existen presiones fuertes para profesionalizar la enseñanza, la formación y el oficio docente y por otro, las profesiones están desvalorizadas socialmente, especialmente la docencia (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998; Tardif y Gauthier, 1999 citado por Tardif, 2014). En esta situación coercitiva, halla su razón de ser la Epistemología de la práctica profesional²⁶.

3.1.3. Saberes docentes: características, clases y fuentes

Retomando los aportes de Tardif (2014) acerca de los saberes docentes que resulta central en el estudio, el investigador canadiense afirma que la noción de conocimiento en los referentes anglosajones comprende dos acepciones. Por un lado, en un sentido acotado designa a aquellos saberes puestos en juego por los profesores durante su acción en el aula, saberes que fueron obtenidos en la investigación educativa y que tendrían que formar parte de las propuestas de formación docente. Por otro, en sentido amplio se trata del conjunto de saberes que justifican el acto de enseñar en la escuela; de hecho, la concepción de Tardif sobre los saberes docentes se vincula con esta segunda acepción.

Tardif realiza otras contribuciones a la temática que por su enfoque fenomenológico y sociológico, con el cual coincidimos, se ha incluido como una perspectiva importante de la problemática. Este autor se esmera por arribar a una concepción amplia de los saberes docentes o profesionales, reconociendo que el saber es

²⁶ No pueden dejarse de enunciar y reconocer los riesgos que algunos autores advierten bajo el discurso de la profesionalización docente. Braslavsky (1999) manifestaba dos errores: por un lado, la “sobre simplificación” del problema adjudicando a los docentes que deben saber y saber enseñar y por otro, la “falta de jerarquización” presente en los listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener y no poseen. En este mismo sentido, Terigi (2013) sostiene que existe una desconfianza hacia los docentes considerándolos como profesionales mediocres con una formación docente deficiente aunque son considerados agentes primordiales para el cambio educativo y social (Novoa, 1990). Todo ello daría cuenta de una crisis en el saber docente profesional.

algo que surge a partir de la experiencia, vinculado a la historia personal de un sujeto, inmerso en un contexto social.

El saber de los docentes tiene una naturaleza social, en palabras de Tardif (2014): “(...) el saber contiene unos conocimientos y un saber hacer cuyo origen social es patente...” (p. 15). El **carácter social de los saberes** responde a que son socialmente contruidos porque el docente los elabora con los estudiantes y colegas en el interior de las escuelas, al intercambiar sus experiencias entre los pares para dar respuesta de manera pragmática a su labor; lo que les permite ir construyendo los saberes junto a sus colegas. Entre las **fuentes de los saberes** que posee el docente, Tardif (2014) destaca que algunos saberes proceden de la familia, la escuela donde estudió y la propia cultura personal; otros saberes provienen de la Universidad y de la escuela como contexto laboral. Tardif y Raymond (2000), también identifican otras fuentes como el conocimiento de las disciplinas a ser enseñadas, la experiencia en la profesión y la incidencia de la cultura profesional.

En este sentido, Tardif toma como referencia el **trabajo docente** en el contexto de la escuela, atendiendo a su **socialización laboral** y destaca que el saber se pone en juego y se actualiza en situaciones de la práctica; en esta última característica rescata a la enseñanza como acción del docente que responde a una intencionalidad y al profesor como sujeto racional, emocional, afectivo y reflexivo, capaz de dar cuenta de sus acciones y de justificarlas.

Desde la perspectiva de este autor, los saberes docentes en la interface entre la dimensión individual y social, entre el actor y el sistema, presentan las siguientes características (Tardif, 2014):

- Son **plurales y temporales**, se adquieren a lo largo de la vida y de la carrera docente. Es decir que enseñar supone aprender a enseñar, ir adquiriendo y construyendo paulatinamente, los saberes necesarios para la práctica docente. En este **saber enseñar** tienen una notable incidencia las experiencias familiares y escolares por sobre la formación inicial. Tardif (2014) afirma que “antes de comenzar, oficialmente, a enseñar, los docentes ya saben, de muchas maneras, qué es la enseñanza, por su historia escolar” (p. 15). Se trata de un saber fuerte y persistente que no solo se limita a la historia familiar y escolar sino también a la profesión dado que este saber se construye durante la práctica cotidiana.

- Son **heterogéneos y compuestos** que hacen emerger, en contacto con la práctica, los conocimientos y las manifestaciones de los conocimientos y el saber-ser que proceden de diversas fuentes (Tardif y Raymond, 2000). En palabras de Tardif (2014), el “saber docente está formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29).
- Poseen un **carácter colectivo y formador** debido a que los docentes van elaborando saberes desde su subjetividad a través del trabajo con sus colegas (de distintas generaciones), los sistematizan para objetivarlos y al intercambiarlos también intercambian pareceres (o no) sobre las estrategias que le dan mejores resultados en cuanto a ciertos contenidos, el manejo del grupo, una planificación.
- Son **históricos** puesto que el docente los fue construyendo a través de su trayectoria como estudiante y posteriormente como docente, en las diversas instituciones en las que trabajó.
- Proviene de la **experiencia del trabajo cotidiano**, constituyen el fundamento de la práctica y de la pericia profesionales, de manera que:
 “(...) enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. Por tanto, la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, *siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes*, en suma: *reflexividad*, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional”. (Tardif, 2014, p. 17)

Por lo tanto, los **saberes experienciales** tienen un estatus particular y se constituyen en la fuente principal de su “saber enseñar”. Es decir, que estamos en presencia de la emergencia de un nuevo saber, de un saber propio del docente.

- A pesar de que los saberes docentes ocupan una posición estratégica entre los saberes sociales, hay una desvalorización del colectivo docente respecto a los saberes que posee y transmite dado que, en general, son implícitos o pasan inadvertidos a los propios docentes.

Cabe destacar que Tardif, entre otros autores, puntualiza el protagonismo del docente como un sujeto “productor” de saberes que moviliza en situaciones de su práctica, la cual está mediada por múltiples factores; implica interactuar con varias personas y enfrentarse a la incertidumbre. Esta concepción destaca la complejidad del quehacer y el ser docente, reconociendo que los saberes formalizados o académicos no alcanzan para la formación del Profesorado.

Tardif (2014) junto a otros referentes como Gauthier (1998), Pimenta (2009) y Saviani (1996) afirman que existe un *repertorio de saberes docentes*. Tardif (2014) propuso un modelo de análisis que se fundamenta en el **origen social de los saberes** de los docentes que, a diferencia de otras clasificaciones sustentadas en ciertos supuestos epistemológicos, parte de categorías de los propios profesores y de los saberes que ponen en juego en sus prácticas cotidianas, producto de la investigación.

El autor canadiense, identificó la siguiente clase de saberes que los docentes actualizan para resolver los problemas de la práctica (Tardif, 2014):

- **Pedagógicos o de la formación profesional** (de las Ciencias de la Educación y de la ideología pedagógica), se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa. De estas doctrinas, las más dominantes llegan a la formación docente inicial brindando por un lado, un sustento ideológico y por otro, ciertas técnicas y modos de saber hacer.
- **Disciplinares**, son los saberes que dispone la sociedad, corresponden a los diversos campos del conocimiento y se organizan en disciplinas; surgen de la tradición cultural y de los grupos productores de saberes. Los saberes disciplinares se incorporan en la práctica cotidiana a través de la formación docente.
- **Curriculares**, corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. De acuerdo con Gauthier (1998), estos saberes son producidos por funcionarios del Estado, especialistas disciplinares y transformados por las editoriales a través de los libros de texto.
- **Experienciales o prácticos**, son adquiridos por el docente en su práctica cotidiana, desarrollando saberes específicos, basados en el trabajo diario y en el

conocimiento del medio. Estos saberes surgen de la experiencia, que se encarga de validarlos. Además, estos saberes se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades que proporcionan al docente certezas relativas o subjetivas (no sistematizadas e inconscientes) para hacer frente a su contexto escolar, facilitando su integración al interpretar, comprender y orientar su práctica cotidiana.

La experiencia es rescatada por los mismos docentes como la fuente primera de su competencia, de su “saber enseñar” (Tardif y Raymond, 2000).

Si bien los saberes docentes se adquieren en diversos momentos, es en la formación inicial y continua en la que se alcanzan los saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares (en parte), mientras que los experienciales se construyen en la propia práctica.

Continuando con Tardif (2014), los *saberes experienciales* se convierten en una especie de “parámetro” que le permite a los docentes juzgar su formación adquirida durante su carrera; valorar la pertinencia de las reformas educativas y concebir los modelos de excelencia profesional dentro de su oficio.

Asimismo, los saberes experienciales reúnen las siguientes características:

- Son actualizados, adquiridos y necesarios en la práctica docente cotidiana;
- Son prácticos (y no de la práctica) se integran a la práctica y forman parte de ella como práctica docente y;
- Conforman un conjunto de representaciones desde las cuales los docentes comprenden y orientan su profesión y su práctica habitual.

Según Tardif (2014), se trata de “**la cultura docente en acción**”. Los saberes experienciales tienen una idiosincrasia, se encuentran arraigados en un contexto de múltiples interacciones, sujetos a condicionantes relacionados con situaciones concretas donde no hay lugar a definiciones sino a improvisación, habilidad personal y la capacidad de afrontar situaciones momentáneas y cambiantes. Esta situación, de por sí, ya es *formadora* porque le permite a los docentes desarrollar los *habitus*²⁷, es decir

²⁷ Pierre Bourdieu, desde sus estudios críticos acerca de la cultura y la educación recupera algunos conceptos importantes que permiten acercarse a la noción de saberes como *estructuras sociales externas* y *estructuras sociales internalizadas*. El autor plantea que las primeras refieren a “campos de posiciones sociales históricamente constituidos” (citado en Gutiérrez, 2005, p. 16) en los cuales las personas se encuentran insertas, mientras que las segundas aluden a *habitus*, como sistemas de disposiciones incorporados por las personas durante su trayectoria social. Las estructuras sociales externas y objetivas (campo), son la base y condición de las percepciones y representaciones subjetivas (habitus).

ciertas disposiciones adquiridas en y por la práctica que le posibilitan hacer frente a las incertidumbres de la práctica docente. Los *habitus* pueden manifestarse a través de un saber ser y de un saber personal y profesional confirmado por la práctica cotidiana.

Tardif (2014) aclara que la capacidad del docente de comportarse como sujetos, actores y de ser personas en interacción con otros es generadora de certezas particulares; estas son compartidas en las interacciones con los colegas y por lo tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas tienen que sistematizarse para convertirse en un discurso de experiencia, capaz de formar a otros docentes y de brindar respuestas a sus problemas. Existen ciertas situaciones en donde los docentes toman conciencia de sus propios saberes experienciales, cuando los transmiten y son objetivados para sí mismos o para sus compañeros. En otras palabras, el docente no solo es un práctico sino también un *formador*. El docente comparte un saber práctico sobre su actuación. Además, los saberes experienciales alcanzan una cierta objetividad en su relación crítica con los saberes disciplinarios, curriculares y de formación profesional.

Gauthier (1998) y Tardif (2014), destacan la importancia que tiene el saber experiencial para la enseñanza y por ende para la práctica, sin embargo aclaran que este saber no puede representar la totalidad del saber docente. El saber de experiencia requiere ser completado, orientado por un conocimiento previo, de carácter más formal que sea un fundamento para interpretar los conocimientos actuales y crear soluciones nuevas. Además, Gauthier (1998) añade que el docente necesita de una base de conocimientos que le ayude a leer la realidad y a enfrentarla. Este autor advierte que reconocer solo el saber de experiencia, es negar el reconocimiento profesional de los docentes.

A propósito de ello, N. Blanco, Blanco y Sierra Nieto (2013) y Contreras (2011, 2013), Contreras y Pérez de Lara (2010), entre otros autores, tal como hemos señalado en el capítulo anterior, vienen trabajando desde hace tiempo con narraciones, biografía escolar y relatos de experiencia en los/as estudiantes de formación docente procurando rescatar el **saber pedagógico de experiencia** que ellos/as poseen pero que desconocen.

En este sentido, el *habitus* y los saberes docentes comparten ciertas características: tienen un carácter eminentemente práctico, fueron adquiridos durante la trayectoria del docente y son los que le posibilitan intervenir y resolver diferentes situaciones de su práctica.

Contreras (2016) hace hincapié en el **saber pedagógico personal** que se caracteriza por ser: provisional, en evolución por la idiosincrasia de la tarea educativa; dinámico debido a la novedad de las relaciones; un tipo específico de saber docente vinculado con la subjetividad, las experiencias personales y particulares del profesor, donde la experiencia es entendida como lo singular, temporal, subjetivo y cambiante de las vivencias humanas y como un modo diferente de conocer la realidad y de tratar de comprenderla. Sobre todo se trata de un saber necesario que sostiene a los docentes. Es un saber que reúne vicisitudes e historias personales, prácticas y experiencias que van transcurriendo en condiciones institucionales.

Este **saber experiencial, práctico o personal actúa como núcleo vital** sobre los que se asientan los diversos saberes (de la disciplina, pedagógicos o curriculares) que los docentes movilizan en sus prácticas cotidianas.

3.2. Formación inicial del Profesorado de Secundaria

Abordamos la **formación docente** inicial, tomando algunos de los principales autores referentes en la temática. Luego, nos dedicamos específicamente a la formación docente de Secundaria en Argentina, sus orígenes y expansión como así también a las tradiciones en la formación docente inicial que se han configurado a lo largo del tiempo. Además, esbozamos un panorama acerca de la formación inicial del profesorado de Secundaria, planteando la existencia de “**nudos problemáticos**” perdurables en el tiempo y “**nuevos desafíos**” que emergen en un escenario complejo y cambiante del siglo XXI para continuar repensando la formación docente de Media.

3.2.1 Formación y formación docente

Para abordar la categoría de formación docente, acudimos a varios autores representativos en la temática. Entre ellos, la perspectiva de G. Ferry (1997) nos resultó relevante dado que distingue entre dos conceptos diferenciados pero estrechamente vinculados entre sí: **formación personal** y **formación profesional**. Ferry (1997) expresa que “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos” (p. 13). Y agrega que “formarse es aprender a devenir. Es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. Formar es ayudar a formarse” (Ibíd.). Ferry (1997) refiere que la formación es personal y única, en donde “formarse es adquirir una cierta forma” para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma. De este modo, la formación es un proceso interno – y no externo y ajeno- en cada persona; se trata de un desarrollo personal que consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, etc. No obstante, esta forma también está orientada por propósitos personales. Para el autor, la formación remite necesariamente a las prácticas.

Ferry (1997) aclara que si bien es el sujeto quien se forma por sus propios medios, se forma sólo por mediación y en la formación de cada uno existen variadas mediaciones, entre ellas se destacan los profesores, las lecturas, las circunstancias, los accidentes, las relaciones con otros, los dispositivos, los contenidos, el currículum que acontecen según ciertas condiciones de tiempo, lugar.

En este sentido, Ferry (1997) distingue entre una **formación profesional** que comprende los aspectos institucionales y sociales del rol docente mientras que la **formación personal** se encuentra vinculada a la imagen que el docente tiene de su rol, con las relaciones con sus alumnos, con los demás profesores y consigo mismo. Esta última formación es la que puede generar contradicciones en cada persona, a diferencia de la formación profesional que aporta aspectos técnicos (conocimientos y procedimientos).

Al mismo tiempo, Ferry (1997) diferencia entre *formación inicial* y *formación continua o permanente*. La primera se desarrolla en un instituto de formación docente o en la Universidad, mientras que la segunda comprende el ejercicio de la profesión docente junto a la realización de cursos de perfeccionamiento. Respecto a la formación inicial, Ferry destaca tres características específicas: 1) la formación docente se trata de una formación doble que articula la enseñanza de ciertos campos disciplinares y

contenidos pedagógicos; 2) es una formación profesional y 3) es una formación de formadores signada por la noción de alternancia entre la institución formadora y la institución destino de las prácticas docentes. En tanto, la formación continua es entendida como complemento de la formación inicial y puede transcurrir en los distintos contextos laborales en donde se desempeñe el docente.

A. Alliaud (2007), también distingue entre formación y formación docente. La autora entiende a la formación como un proceso de largo alcance y comprende todo aquello que los docentes vivieron desde que comenzaron a formarse y que se remonta a la experiencia escolar vivida por ellos como estudiantes. Concibe a la formación docente como un proceso o trayecto que abarca distintas fases, entre ellas la etapa escolar en la que los docentes fueron estudiantes, continúa en la formación profesional y después sigue en las escuelas, como los lugares en donde los docentes trabajan.

Entre otros/as referentes en el ámbito de la formación docente, R. Anijovich en referencia al **trayecto de formación docente** hace hincapié en una de las etapas de impacto en la formación como la **biografía escolar**, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, en la formación docente de grado, la capacitación docente continua y la socialización profesional (Anijovich et al, 2021). Sin dudas, se trata de un proceso que comprende dinamismo y una sucesión de pasos o etapas, superadoras de la anterior, donde cada etapa se apoya en la anterior y da lugar a la siguiente. Esto se realiza de un modo sistemático, organizado, abierto y flexible (Asprelli, 2010).

De acuerdo con Davini (2016) y Alliaud (2007), la **biografía escolar** es de vital importancia dado que “la docencia se caracteriza por ser una profesión que se desarrolla en un lugar conocido de antemano, vivido y experimentado por los sujetos durante muchos años en etapas decisivas de la vida; a diferencia de otras profesiones, ...” (2007, p. 8). Además, en este “recorrido escolar” los docentes han incorporado “**modelos de enseñanza**” de los profesores que tuvieron durante su escolaridad, poseen “**saberes y reglas de acción**” y “pautas de comportamiento”. Con todo ello, los profesores fueron construyendo esquemas sobre la vida escolar, fueron elaborando creencias firmes acerca de la docencia y el trabajo docente, imágenes, teorías, valores (Alliaud, 2007). Desde esta visión, los procesos formativos tienen que articularse con la propia trayectoria biográfica, “entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas” (Bolívar, 2007, p. 15).

Destacamos que hay coincidencias en la mayoría de los/as autores/as consultados, en afirmar que la formación docente es un “**proceso formativo**” que involucra a la biografía escolar del futuro/a docente y que trasciende las instancias formales de formación inicial o de grado. Esta idea también presente en los aportes de Tardif (2014), lo lleva a afirmar que la formación docente es una **construcción temporal** producto de una historia personal y social. Desde su perspectiva una de las fuentes importantes del saber docente es la **socialización pre - profesional** que comprende las experiencias familiares y escolares previas que inciden tanto en la elección de la docencia como profesión así como las características que asume la práctica.

De hecho, la constitución de la identidad docente se apoya en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía personal. Se construye a través de un proceso continuo a partir de la “**socialización pre-profesional**” hasta la formación inicial. Vezub y Garabito (2017), agregan que la identidad se va constituyendo en torno al posible gusto por la docencia y se actualiza en la formación docente continua.

En la presente investigación, entendemos a la formación docente de manera integral y como un “continuum” en donde se consideraron tanto la formación docente inicial de los/as profesores/as de Secundaria, graduados de la UNSL que formaron parte del estudio, como las instancias de “socialización pre profesional”, formación continua y socialización profesional que cada docente fue desarrollando en el tiempo.

Llegados a este punto coincidimos en que la **formación docente** es un proceso por el cual se da “una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica y/o campo del saber, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas” (Sanjurjo, 2002, p. 39). En este sentido, García²⁸ (1989) refiere a la formación docente como un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores- en formación o en ejercicio- se implican individual o colectivamente - en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional. Entender la formación docente como un proceso implica unos supuestos que enfatizan una visión de los profesores como profesionales y de la enseñanza como profesión (González Sanmamed, 1995). Según esta autora esta concepción tiene que ver con el dinamismo inherente a la profesión docente que obliga a una actualización permanente de los conocimientos y

²⁸ Citado en Cometta, A. L., (2002).

prácticas ante los cambios socio-culturales y políticos y también en el reconocimiento que la formación inicial no puede cubrirlo todo, considerando que es la fase institucional y certificante que habilita para ejercer la docencia.

3.2.2. Saberes docentes y fuentes sociales de adquisición

La socialización es un proceso de formación de la persona que se extiende durante toda la historia de su vida y comprende tanto rupturas como continuidades. Según Tardif (2014) y distintas investigaciones, casi todo lo que saben los docentes acerca de la enseñanza, sobre sus funciones y sobre cómo enseñar procede de su propia historia de vida y familiar (**socialización primaria**), constituyendo un *saber personal* y especialmente de su socialización como estudiantes (**socialización escolar**). Los profesores han estado inmersos en el sistema educativo durante 15 años, aproximadamente (Alliaud, 2004; Leite Méndez y Rivas Flores, 2013). Dicha permanencia refleja un bagaje de conocimientos previos, de creencias, de representaciones, de saberes y reglas de acción y de certezas sobre la práctica docente (Tardif, 2014; Alliaud, 2004) en donde los docentes “aprenden su oficio antes de iniciarlo” (Tardif, 2014; p. 59).

Siguiendo con este último autor, estos saberes “(...) no son innatos, sino producidos por la socialización, es decir a través del proceso de inmersión de los individuos en los diversos mundos socializados (familias, grupos, amigos, escuelas, etc.) en los que construyen, en interacción con los demás, su identidad personal y social” (Tardif, 2014; p. 54). De este modo, este legado permanece fuerte y estable a lo largo del tiempo.

Alliaud (2004) afirma que en su biografía escolar, los docentes han aprendido “en situación” durante todos los años que fueron estudiantes:

es aquello que se vive y experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados. Es lo aprendido “informal” o “implícitamente” en la prolongada estadía que uno pasa por las instituciones escolares” (p. 1).

Es decir que todo ello se constituye en las huellas o marcas que los docentes dejan en los alumnos.

Asprelli (2011) destaca el papel de las mediaciones en el proceso de formación docente, especialmente “a través de las interacciones, de relación con “otros”, de pertenencias a lugares y situaciones (dispositivo social, la escuela), con niveles y normativas, con ámbitos (clase) y contenidos, con estrategias, actividades –dispositivos técnico – pedagógicos” (p. 97). Todos estos medios son variados y en varios casos contradictorios, se relacionan y se complementan

Cabe destacar que la constitución de la identidad docente se apoya en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía personal. Además, se construye a través de un proceso continuo a partir de la socialización pre profesional.

Alliaud (2002) expresa que el tránsito por los distintos niveles educativos (especialmente Primaria y Secundaria) adquiere para los/as docentes un “alto componente formativo”. La **biografía escolar** suele ser reconocida como la *primera fase* de la formación profesional y luego le sigue la **formación inicial** como *segundo proceso* en donde se consolidan o cambian los comportamientos adquiridos previamente como estudiantes. De este modo, subyace el carácter perdurable y el fuerte impacto que genera la biografía escolar en los primeros desempeños de la práctica profesional, sustentado en numerosas producciones científicas. En investigaciones en instancias de práctica / residencia y con docentes nóveles, Alliaud (2002) afirma que el regreso a las escuelas constituye un momento clave para la actualización de la propia experiencia escolar vivida debido a que las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los/as docentes nóveles a recurrir a sus experiencias previas como alumnos para construir sus propios estilos y estrategias de enseñanza. Esta experiencia escolar vivida y acumulada por los docentes constituye una fuente de conocimientos que se actualiza ante ciertas situaciones y en demandas puntuales.

Según Alliaud (2004), la inserción profesional de los docentes es considerada como “re- inserción” de sujetos que se hallan formados por su paso previo por sus experiencias escolares. Sin embargo, la autora sostiene que más que formados son “formateados”, es decir que los docentes han estado inmersos y aprendieron a desenvolverse en una cierta “cultura”, “formato”, “gramática” o “programa” escolar que se sostiene y consolida durante la formación profesional hasta llegar al contexto laboral. En otras palabras, los docentes han sido formados o formateados por un “programa

institucional” (Dubet, 2003 citado por Alliaud, 2004) producto de la modernidad con una cierta forma y modos de socialización específicos.

En este sentido, Alliaud (2004) sostiene la importancia de indagar en la biografía escolar de los/as docentes no procurando saber lo que pasó sino lo que les pasó durante su escolaridad o cómo ellos aluden desde el presente a ese pasado escolar vivido y desde allí se proyectan como futuros/as docentes. Alliaud (2002), apoyándose en Larrosa (2000), refiere a esta **experiencia formativa** como aquello que forma parte de la vida y cobra significado. Es todo aquello que forma tanto de manera explícita a través de planes de estudio, programas y demás como de manera implícita dejando huellas que guiarán las acciones del docente en el momento presente.

El saber profesional del docente se encuentra en la confluencia de varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de otros actores educativos, de los lugares de formación, etc. resultando difícil identificar sus orígenes cuando son movilizados en la práctica cotidiana. Los profesores sustentan su práctica en varias concepciones, creencias, según su realidad cotidiana y biográfica, y de sus necesidades, recursos y limitaciones. Si bien los saberes de los profesores poseen una cierta coherencia, ésta no es teórica ni conceptual, sino pragmática y biográfica, a la manera de herramientas que pueden ser utilizadas en su trabajo, a la manera de un artesano (Tardif, 2014). Referirnos a los saberes que poseen los docentes y las fuentes sociales de las que provienen o fueron contruidos, nos llevan a destacar la dimensión temporal -como el tiempo vivido- de los saberes docentes en tanto se inscriben en la historia de vida del profesor y se construyen a lo largo de una carrera. Los vestigios de la socialización primaria y la escolar están fuertemente marcadas por referencias temporales y espaciales (al evocar cualidades deseables e indeseables que quiere encarnar o evitar como profesor, traerá a su recuerdo su experiencia en la escuela X con la profesora X). A continuación, transcribimos un modelo de saberes y sus fuentes de adquisición, tomado de Tardif (2014, p. 48).

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Cuadro N° 1: Fuente/procedencia de los saberes docentes (Tardif, 2014)

3.2.3. Orígenes y desarrollo de la formación docente de Secundaria en Argentina

Uno de los principales referentes que investigó acerca de los orígenes de la formación docente de Secundaria o del nivel Medio en nuestro país, es D. Pinkasz (1992). Este autor argumenta que la conformación de los sistemas educativos nacionales son construcciones históricas en permanente cambio y por ende, su desarrollo repercute en la constitución del campo²⁹ profesional de los docentes. A ello se agrega que cada nivel educativo, y especialmente el nivel Secundario tiene una historia y configuración propia que lo distingue de los otros niveles educativos. Al respecto el autor expresa que los docentes, en cierto modo, están condicionados por las funciones de **reproducción del conocimiento** más que por las de producción. Esta circunstancia se hallaría presente desde el origen de las instituciones formadoras como una “marca de nacimiento”.

²⁹ El autor en el Capítulo II “Orígenes del Profesorado Secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos” aborda desde la perspectiva de Bourdieu el origen del Profesorado de Secundaria, afirmando que las profesiones docentes se enmarcan dentro de un campo de producción y circulación de bienes simbólicos, advirtiendo relaciones de poder entre los distintos grupos y la puja por la hegemonía. De este modo, los conflictos se entienden como luchas de poder en la constitución de un cierto campo.

En relación a la formación del profesorado de Secundaria en nuestro país, en sus inicios los graduados universitarios fueron los docentes que se desempeñaban habitualmente en los Colegios Nacionales o Bachilleratos. Una de las características que tenían los profesores era que compartían la misma clase social (oligarquía) que la de sus estudiantes del Colegio Nacional y para la cual se los formaba. Según Pinkasz (1992), los profesores no poseían una formación pedagógica específica pero contaban con la “preparación” desde el punto de vista social: el título y el prestigio universitario.

A partir de principios del siglo XIX, se concretaron diversas iniciativas para la formación específica de Profesores de Enseñanza Secundaria Normal y Especial, como el Seminario Pedagógico (1904) y carreras de Profesorado en la Universidad Nacional de La Plata y en la UBA, en 1907 (Pinkasz, 1992).

Según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE, 2001), desde fines del siglo XIX el Estado empezó a preocuparse por la formación docente de Secundaria. Fue entonces que además de la Universidad, se comenzaron a brindar cursos superiores de Profesorado anexos a las Escuelas Normales, Seminarios Pedagógicos y se crearon los primeros institutos nacionales de profesorado para este nivel (Diker y Terigi, 1997; Pinkasz, 1992) que habilitaban para el ejercicio de la docencia en el nivel Medio.

Este hecho marcó características distintivas en la formación de profesores de Secundaria, por un lado: “...la inexistencia de una institución que monopolizara la formación de docentes a la manera de las Escuelas Normales con la formación de los maestros primarios” (IIPE, 2001, p. 4); por otro lado, la diferenciación progresiva en un ámbito institucional específico para tal fin.

El “Seminario Pedagógico” del Instituto Nacional de Profesorado Secundario, se distinguió de los otros espacios en cuanto se dedicaba a la preparación pedagógica de bachilleres, especialmente para desempeñarse como docentes en la Secundaria. Con el tiempo, el Seminario sufrió ciertas modificaciones y pasó a ser el Instituto Nacional de Profesorado “Joaquín V. González (Cámpoli, 2004) en Buenos Aires. Estos cambios dieron lugar a un “**Profesorado Secundario Diplomado**” que conformó un nuevo sujeto social con características distintivas respecto de los profesorados anteriores, con orígenes sociales distintos. Estos últimos grupos entraron en conflicto con los egresados universitarios por la hegemonía del campo (Pinkasz, 1992), cuestión que dio lugar a la tensión, aún hoy vigente, de las instituciones formadoras del profesorado: Universidad e Institutos de formación docente.

Otra característica distintiva del profesorado del nivel Medio fue que en sus comienzos nació con una fuerte ocupación masculina, sin embargo con el paso del tiempo hubo una rápida feminización que transformó la conformación de género en el mencionado nivel (IIPE, 2001).

En relación a la formación y el currículum en las Universidades como instituciones dedicadas a la formación docente de Secundaria, prevaleció la especialización en las disciplinas en detrimento de la formación pedagógica. Según parece que la formación de los primeros egresados universitarios de los Colegios Nacionales, centrada exclusivamente en las disciplinas junto a la organización curricular por disciplinas del Nivel Medio, fueron los factores que incidieron en esta configuración particular (Diker y Terigi, 1997). En este sentido Braslavsky (1999), destaca el conocido **“principio de isomorfismo”** en la formación de profesores secundarios que consiste en que los mismos tienen que ser formados en una especialización y un título con una denominación similar a la materia que van a enseñar. Este principio tuvo consecuencias “negativas” en la escuela secundaria, tales como: rigidez en el desempeño docente, fragmentación y balcanización del currículo en asignaturas y empobreció la formación docente. Además, este principio descuida tres aspectos centrales de la docencia: 1) todo profesor es ante todo docente y luego es un profesor en un área específica; 2) la materia escolar se diferencia notablemente de la disciplina académica tanto en sus finalidades como en su organización y, 3) para la enseñanza de una materia escolar se requiere de una formación más amplia e interdisciplinaria que la materia a enseñar. Este principio junto a la estructura organizativa y la dinámica cotidiana de la escuela secundaria, se convierte en un obstáculo importante para la transformación curricular del nivel, debido a que una parte del profesorado siente amenazada su fuente de trabajo y se ampara en defensa del “status quo”.

En nuestro país, la formación docente de Secundaria se desarrolla en lo que se denomina el Sistema de Educación Superior que comprende a los Institutos de Formación Docente y a las Universidades, tanto de gestión pública como privada. La presencia de ambos circuitos de formación con orígenes, características y tradiciones distintas, se relaciona con la permanencia de la lógica fundante del sistema formador conformada por Escuelas Normales e Institutos de Profesorado y por Universidades.

3.2.4. Tradiciones en la formación docente inicial

Tal como venimos sosteniendo, concebir la formación docente como un proceso implica reconocer etapas como la historia o biografía escolar, a la cual nos referimos previamente. Entre estas etapas, la más controvertida que ha merecido la mayor atención de especialistas, investigadores y de miembros de la política educativa es la de la **formación inicial**, que puede ser definida según el modelo o enfoque que la ha caracterizado en el tiempo. En este sentido, Ferry (1997) en 1970 distinguió inicialmente **tres modelos de formación docente**: el carismático, el de ajuste y el de liberación; tipología que actualizó más tarde y los denominó el *modelo de las adquisiciones* (de adquirir conocimientos de la disciplina, pedagógicos y saber-hacer); *modelo de proceso* centrado en propender a que el docente viva experiencias que le permitan ampliar su visión de la realidad y adquirir una madurez plena –intelectual, social y afectiva- y el *modelo centrado en el análisis* de las situaciones y la práctica (Ferry, 1997).

Varios análisis y estudios coinciden en identificar modelos (referidos de distintas maneras “enfoques”, “tradiciones”, “concepciones”) que se han configurado históricamente - solapándose unos con otros sin desaparecer completamente- para la conceptualización del quehacer docente y su formación.

En Argentina, Davini (1995) hizo referencia a las principales tradiciones que incidieron en los distintos momentos históricos de la formación docente de Secundaria. Las **tradiciones** refieren a “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*” (Davini, 1995, p. 20), noción que compartimos con la autora.

Según los aportes de Diker y Terigi (1997) y Davini (2005) en el caso argentino, se pueden reconocer las siguientes tradiciones respecto a la tarea y la formación de los docentes: normalizadora- disciplinadora, clásico, académica, tecnicista, del docente como investigador, hermenéutico – reflexivo, práctico – artesanal y el enfoque personalista o humanista.

El **enfoque clásico**, con una vasta trayectoria concibe a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. El mismo reúne las tradiciones normalista, académica y tecnicista. Este enfoque surgió en

el siglo XIX, con los orígenes de la formación de maestros y el desarrollo del sistema escolar. En ese momento, se trataba de la mera aplicación de métodos de enseñanza en donde los practicantes estaban acompañados de los docentes a cargo de los cursos. El conocimiento que se brindaba en la formación era el esencial para enseñar de acuerdo a los saberes y a las finalidades de esa época (Davini, 2016). Según Diker y Terigi (1997), la misión del docente consistió en preparar ambientes pedagógicos de características previamente establecidas, cercanas a “situaciones homogéneas y homogeneizadoras que a la adecuación a la diversidad” (p. 102).

La tradición **académica**, surgida a principios del siglo XX, otorga relevancia a las disciplinas y la investigación científica. De este modo, cuestiona y desplaza la formación pedagógica y metodológica de los docentes, considerándola superficial, sin rigor científico y subestimando estas materias en la formación. En nuestro país, este enfoque tuvo y aún tiene una incidencia notable en la formación del docente de Secundaria en la Universidad.

De esas tradiciones, las Universidades se han caracterizado por priorizar la **formación académica y profesional** en los distintos campos del saber, minimizando la formación pedagógica que se brinda en un ciclo posterior a la Licenciatura académica o como una orientación³⁰. Con el transcurso del tiempo si bien se debilitó el énfasis en los métodos, la concepción de las prácticas continuó siendo de aplicación, no de los métodos sino de la transmisión de las disciplinas. Como en el enfoque clásico, la instancia de prácticas en la formación docente inicial se ubicó en el último año de la carrera. De acuerdo con Vezub (2005), esta tradición responde a una lógica “deductiva y aplicacionista”.

Con la tradición **tecnicista** surgida entre las décadas del '60 y '70, las prácticas docentes continuaron siendo campo de aplicación con la variante del desarrollo de técnicas instrumentales, como la planificación por objetivos, la instrucción programada, recursos educativos y evaluación de los aprendizajes en términos cuantitativos. Es decir, que la labor del docente se jerarquizó con una serie de técnicas a implementar en la acción. Este enfoque responde a una racionalidad técnica (Diker y Terigi, 1997) o a la tradición eficientista.

Las tradiciones fueron cambiando y poniendo el foco en distintas dimensiones, sin embargo en ellas persistió la concepción de la *formación en las prácticas como*

³⁰ En cambio en los Institutos de Formación Docente predomina como “eje vertebrador” la formación pedagógica.

campo de aplicación. Esta última visión ha sido ampliamente criticada junto con el enfoque tecnicista en educación y en la formación docente. En la década del '80, la tradición académica tuvo una actualización con efectos en las prácticas de formación a través de la *transposición didáctica*³¹, en donde la enseñanza se define en función del contenido específico a enseñar.

Desde los '80 hasta el momento y considerando la relevancia de las prácticas en la formación docente, se ha desarrollado un **movimiento que se propone recuperar la vida de las aulas**, en su idiosincrasia, diversidad y complejidad.

También, se puede destacar un **movimiento amplio y variado que destaca el valor educativo de las prácticas mismas** y la dinámica de las interacciones entre profesores y estudiantes, lo impredecible en el acto pedagógico, la diversidad de situaciones y los intercambios implícitos entre los sujetos, el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas y la dimensión artística y singular de la docencia, que interpela la dimensión técnica. Entre los autores más representativos de este movimiento se destacan Jackson, Schwab, Stenhouse, Eisner, Schon.

Las nuevas perspectivas acerca de la formación docente se encuentran comprendidas en los **enfoques práctico artesanal, personalista y hermenéutico reflexivo** (Diker y Terigi, 1997; Davini, 2005)³² y el que concibe al **docente como investigador** de su práctica abordado por varios autores (Stenhouse, Carr y Kemmis, entre otros). Según algunos autores, algunos de estos enfoques se han perfilado en el último tiempo y no están consolidados aún como tradiciones.

Entre estas nuevas perspectivas acerca del docente y su tarea, y ante las ambigüedades ligadas al término “profesional” para referir al trabajo docente y sus condicionantes actuales, ha resurgido la categoría de “oficio” para referir a la docencia que sin desconocer la importancia de los conceptos y teorías que fundamentan la enseñanza, su uso resulta prometedor en tanto recupera la dimensión práctica de la tarea docente, sus aspectos artesanales, productivos y creativos, resaltando la importancia del aprendizaje situacional en contextos naturales que se produce en la experiencia a lo largo de la trayectoria de cada docente (Vezub, 2005). En palabras de la autora:

³¹ Constructo teórico acuñado por I. Chevallard, investigador proveniente de la Didáctica de las Matemáticas.

³² De acuerdo con Davini (2016), un inconveniente que presenta este último enfoque es que centra su atención en la reflexión en y sobre las prácticas, descuidando los aportes del conocimiento especializado, especialmente el didáctico y el aprendizaje a través de docentes más experimentados.

Son las cualidades artesanales de la enseñanza las que permiten disponer de un criterio para poner en juego, movilizar a tiempo, de manera creativa y pertinente, los saberes y recursos adecuados a las situaciones particulares que se producen en la complejidad y multidimensionalidad de los ambientes de clase” (Vezub, 2005, p. 7).

Diker y Terigi (1995), coinciden con Vezub (2005), en una nueva versión, según nuestra perspectiva, del **enfoque práctico – artesanal o concepción tradicional – oficio** y agregan que el conocimiento experto surge en los intercambios espontáneos y asiduos que forman parte de la cultura escolar, bajo la presión del contexto histórico y los requerimientos inmediatos, de las rutinas de la institución y de los hábitos arraigados y reproducidos tanto por docentes como por estudiantes. En esta tradición, la enseñanza es un oficio que se aprende de manera similar al aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, practicando en compañía de un docente experto y avanzando hacia instancias crecientes de trabajo autónomo.

Es de destacar, además, el **enfoque personalista o humanista** que enfatiza la formación en la persona del profesor (Diker y Terigi, 1995). Se sustenta en la pedagogía no directiva de C. Rogers y en las pedagogías institucionalistas, entendiendo a la formación como un proceso de “construcción de sí”, en el que el recurso principal es el profesor mismo. En esta tradición cuenta la formación del docente en la afectividad, las actitudes, el cambio personal, entre otros.

También existe una vertiente que se ha impuesto en el último tiempo y que entiende al **docente como un sujeto productor de saberes**, destacando así su protagonismo, revalorizando su rol con aquellos saberes generados en las prácticas de enseñanza a lo largo de su trayectoria. Algunos de los principales teóricos/as que sostienen este enfoque son Tardif, Zeichner, Alliaud, Contreras, Blanco, entre otros.

Por último, Diker y Terigi (1997) afirman que las tradiciones desarrolladas perviven en la actualidad sin reemplazarse de manera total y por el surgimiento de nuevos enfoques. Estos enfoques conservan un grado de institucionalización, se encuentran impregnados en las prácticas y en las imágenes para pensar la tarea y la formación docente, en la organización, en el currículum; se renuevan periódicamente en los discursos y prácticas y responden a distintos proyectos sociales, a luchas políticas y a grupos de interés (Davini, 1995).

3.2.5. La práctica en la formación docente inicial

La formación para la práctica profesional ha cobrado relevancia en las dos últimas reformas educativas de Argentina (LFE y LEN)³³ y en varios países de la región, no sólo por la extensión del tiempo destinado a estas instancias prácticas sino también por su tratamiento específico, considerando las distintas dimensiones del quehacer profesional. Su abordaje situado y contextualizado pretende formar docentes que puedan ejercer en escenarios educativos reales y variados.

En relación a la formación inicial o de grado, algunos investigadores sostienen que existe una distancia entre los contenidos enseñados en el profesorado y los problemas de la práctica; abundan los contenidos considerados irrelevantes para enfrentar la práctica cotidiana y estarían ausentes otros que se estiman necesarios. Otros autores aluden que con independencia de lo explicitado en los programas de formación docente y de la pertinencia en su desarrollo, solo se puede preparar a los docentes para que empiecen a enseñar. Por ello, se afirma que la formación docente inicial que se brinda en las instituciones formadoras es una “empresa inconclusa” (Achilli, 1987).

La mayoría de los estudios le otorgan una gran relevancia a las primeras experiencias de inserción en la práctica docente durante la formación inicial y al aprendizaje posterior en la escuela, como contexto laboral, ya que es aquí donde se conforman implícitamente concepciones y valores que identifican a los docentes. En este sentido, las escuelas se constituyen en “instituciones formadoras de docentes”, modelando las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo.

Entre los aportes más recientes y optimistas, por cierto, acerca del lugar y valor de las prácticas en la formación docente, no acuerdan con la afirmación de que la formación inicial es una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987; Liston y Zeichner, 1993) o “inconclusa” y afirman que es necesario continuar con el análisis de los dispositivos formales e informales que se ponen en juego en la formación durante las primeras prácticas de la carrera, en la práctica docente final y en los primeros desempeños, para poder comprender su potencialidad, sus limitaciones y sus problemas para facilitar el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas para la formación (Davini, 2002).

³³ Ley Federal de Educación (LFE) en 1995 y Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006.

En sintonía con el planteo previo, Davini (2002) advirtió una diferencia entre la formación inicial que se brinda en las instituciones específicas a través de dispositivos curriculares preparados como los planes de estudios, los programas y entre la formación de los profesores recibidos que ya están inmersos en las prácticas laborales y que se concreta en capacitaciones, estrategias institucionales, programas de desarrollo profesional, entre otros. De este modo, los dispositivos de la formación inicial ceden lugar ante otras formas de regulación como las normas explícitas e implícitas del lugar de trabajo, las dinámicas de las instituciones, las prácticas docentes instituidas y la socialización profesional.

En este sentido, la mayoría de los estudios demuestran que el contacto con la práctica escolar conduce a la adaptación a sus estructuras. De acuerdo con Zeichner (1981), la experiencia en las escuelas “lava” todo lo aprendido en la instancia de la formación inicial, debido al “shock de la práctica” en los primeros desempeños docentes. De esta manera, tanto la predominancia de la biografía escolar como de la socialización laboral, superan ampliamente la preparación adquirida durante la formación inicial.

Vezub (2007) agrega que las prácticas de formación presentan una escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los escenarios vigentes, dentro de los cambios que adquiere el trabajo docente, su identidad y de las nuevas condiciones socio – culturales que inciden en la subjetividad de los estudiantes. Por otro lado, se incrementan las exigencias de la sociedad a los docentes, en cuanto se les solicita que asuman nuevas y más responsabilidades que exceden a las prácticas de enseñanza; los docentes admiten que no se encuentran “bien preparados” en los aspectos instrumentales de la tarea y en el trabajo en contextos socioculturales diversos y adversos.

3.2.6. Panorama acerca de la formación inicial del Profesorado de Secundaria

Numerosos estudios, a nivel nacional e internacional (Zeichner, 2010; Vaillant y Marcelo García, 2015; Vaillant, 2013; Bolívar, 2014; Esteve Zarazaga, 2009 y 2004; Davini, 1995; Davini y Birgin, 1998; Diker y Terigi, 1997; Pérez Gómez, 2010), destacan el rol del profesorado en el proceso de formación de los estudiantes y señalan la urgente necesidad de mejorar la formación docente inicial y continua a fin de dar respuestas acordes a las necesidades del país y la región en el progreso del nivel educativo de la población.

La formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria ha sido y es objeto de diversos cuestionamientos, especialmente aquella que se lleva a cabo en el ámbito de las Universidades. Podemos decir que existen **“nudos problemáticos”** perdurables en el tiempo y **“nuevos desafíos”** que emergen en un escenario complejo y cambiante del siglo XXI para continuar repensando la formación docente de Media.

Entre los “nudos problemáticos”, identificados como aspectos críticos en la formación docente se señalan: el divorcio entre teoría y práctica, la fragmentación de conocimientos, la desvinculación con la realidad de las escuelas (Vezub, 2007; Diker y Terigi, 1997), la ausencia del uso crítico y pedagógico de tecnologías y recursos digitales para la enseñanza, escaso acompañamiento de los formadores en el trabajo con la práctica, la predominancia del academicismo universitario, débil formación didáctica, falencias en la formación disciplinar, nulo o escaso conocimiento sobre los adolescentes, limitado conocimiento de la institución escolar y del trabajo docente, etc.

Diker y Terigi (1997), parafraseando a otros autores, nos aportan otros “nudos problemáticos” como la tensión existente entre formación general y formación especializada como así también entre didáctica general y didácticas especiales. Un debate que lleva 30 años y aún queda pendiente, es la problemática entre los conocimientos didácticos y el saber disciplinar en la formación de profesores (Terigi, 2013; Terigi et. al, 2011).

Al referirnos a los “nuevos desafíos”, recuperamos los aportes de autores que aluden al cambio de orientación política generado en distintos gobiernos latinoamericanos y la reivindicación de la figura del Estado. Este hecho, junto a la emergencia del movimiento de profesionalización de la docencia, iniciaron a partir del año 2000, un nuevo escenario para la formación docente (Alliaud y Feeney, 2014) con la aparición de un nuevo discurso que pretende “(...) revalorizar a los docentes y producir su reposicionamiento como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de un saber pedagógico que es preciso sistematizar y capitalizar en las acciones y dispositivos de formación” (p. 127). Estos discursos críticos al modelo hegemónico de las reformas de la década del '90³⁴, mostraron en nuestro país ciertas “rupturas” pero también “continuidades” con las disposiciones implementadas en ese momento.

³⁴ En la década del '90, se evidenció la escasa relevancia adjudicada a la formación docente, el docente fue concebido como un mero “aplicador” de disposiciones preparadas por especialistas y técnicos que legitimaron ciertos saberes en desmedro de los construidos por los propios docentes.

En ese sentido, entre los cambios sucedidos, la Ley de Educación Nacional (LEN), estableció entre los objetivos de la política nacional de formación docente: “jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación” (Art. 73). Según Pasquariello et. al. (2019), esta disposición incidió “en los perfiles curriculares y formativos de los profesorados universitarios y su definición como carreras de interés público (Art. 43, Ley 24521/95)” (s/p.)

De acuerdo con las citadas autoras, los contextos sociopolíticos y los últimos cambios educativos en Argentina instalan complejas demandas y desafíos a la educación y al nivel Medio, especialmente a la formación de los docentes de Secundaria. Las investigadoras comentan que un acontecimiento lo constituyó la sanción de la LEN que en la letra de su discurso vira en relación a los problemas de desigualdad y fragmentación educativa, la relevancia de la inclusión y la necesidad de “reunificar el sistema educativo en su conjunto” (Pasquariello, et. al., 2019).

Por su parte Piovani (2013) refiere a la ampliación de derechos, al rescate de las memorias históricas, la reconstrucción de la justicia social, la defensa de la soberanía nacional, entre otros. La LEN se pronuncia hacia la educación en clave de derecho y la entiende como un “bien público y un derecho personal y social”. Todo ello, sumado a las características de las nuevas juventudes, a las nuevas formas de autoridad docente, los cambios culturales, los avances en la producción y circulación de conocimiento, de las tecnologías, el auge de los movimientos sociales y medioambientales y demás acontecimientos políticos, económicos, bélicos, entre otros, que nos atraviesan en la actualidad.

También, hubo avances en la aprobación de los “*Lineamientos Curriculares Nacionales*” (LCN) para la formación docente inicial. Los LCN avanzaban en la definición de una propuesta de formación orientada hacia la práctica escolar docente considerando los fundamentos generales y los conocimientos específicos sobre las disciplinas y las problemáticas propias del nivel de enseñanza en el cual elige desempeñarse cada docente.

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)³⁵ en el documento “*Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios*” (2011) destacó la importancia que adquiriría la formación en el campo de la práctica, prevista desde los

³⁵ También, participaron de su elaboración la comisión mixta de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación de la República Argentina (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN).

primeros años de la carrera y finaliza con las prácticas docentes que se llevan a cabo en la Residencia docente. Entre los “nuevos desafíos”, se encuentra la extensión de la escolaridad básica incluyendo a la educación secundaria, la cual abre nuevas posibilidades para la formación docente y la definición de las condiciones laborales de los mismos (Feldfeber, 2010).

Vezub (2007) por su parte, advertía la ausencia en el currículum de una formación social y cultural general que posibilite a los futuros docentes la comprensión de los problemas sociales y educativos actuales. “Es necesario ampliar el currículum de la formación hacia otras áreas que renueven la mirada sobre lo escolar y permitan imaginar y construir nuevas estrategias de intervención” (p. 10). La autora también apuntaba que se podrían fomentar la cultura colaborativa entre los profesores, el trabajo en equipo, el diseño de proyectos institucionales y ofrecer espacios curriculares que traten el análisis del “contexto social de la escolarización” y los desafíos que dicho contexto plantea al oficio docente (Vezub, 2007).

Retomando otros aportes teóricos de Terigi (2013), la autora reconoció que pueden existir dos razones específicas que están vinculadas al sector educación: las **vacancias en el saber pedagógico** y los **límites de los procesos más usuales de formación**. Comenzando por la primera, la autora afirmó de manera contundente que el saber pedagógico no alcanza para dar respuestas fundamentadas a ciertos problemas actuales del sistema educativo y de las prácticas docentes. El saber pedagógico que se encuentra en las instituciones, el **saber pedagógico por defecto** tiene inconvenientes al momento de afrontar las condiciones actuales en que se lleva a cabo la enseñanza y especialmente, al momento de pensar en propuestas con algún poder instituyente.

Terigi (2013) sostuvo que algunas de estas características resultan de la estructuración del conocimiento profesional para el sistema educativo decimonónico que consiste en: la **perspectiva monocrónica del aprendizaje** (todos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo), la concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual, la función de transmisión propia del mundo pre digital y la **segmentación del conocimiento profesional** docente. Entonces, revertir este saber pedagógico por defecto depende en cierta medida de los procesos de producción de saber pedagógico.

Continuando con la segunda razón mencionada, la autora afirmó que frente a lo que se considera como insuficiencia y crisis en el **saber profesional docente**, las políticas educativas y las iniciativas de los propios docentes han generado una especie de “hipertrofia” de la formación. En este caso, la expresión refiere a destacar su

crecimiento pero también su importancia desmedida en cuanto al énfasis depositado en la formación como la opción más oportuna para mejorar aspectos en el mundo educativo.

En otras palabras, coincidimos con Terigi (2013) en la necesidad de adoptar una mirada macro, integral y compleja, sugiriendo cambios para las instituciones formadoras, los planes de estudio, las prácticas y los formadores pero sin dejar de reconocer que el saber docente y las consideraciones para la formación docente inicial constituyen un fenómeno complejo y multidimensional que también atañe al acompañamiento de las políticas educativas, al sentido de la escolarización en el siglo XXI, los notables avances con el conocimiento y las demandas que provienen de la tarea docente en la actualidad. Los aportes de la autora, nos llevan a reflexionar acerca “... del sentido político cultural de la formación. Pensar y debatir qué horizonte de formación, qué docente formador y qué docente a formar, qué estudiante y qué institución formadora necesitamos y queremos en función de qué proyecto de sociedad y de país” (Piovani, 2013, p. 224).

3.3. Práctica profesional docente del Profesorado de Secundaria

En este apartado, abordamos la categoría teórica **práctica docente**, de relevancia en el estudio. Luego, avanzamos hacia una reconceptualización de las prácticas en la formación docente, considerando los contextos reales y destacando el Movimiento de la Nueva Epistemología de la Práctica -que intenta posicionarse como una instancia intermedia y colaborativa entre la Universidad y las escuelas del medio- junto a los aportes de distintas autoras. Por último, desarrollamos los saberes docentes como denominador común y articulador de las instancias de práctica y formación docente, según ciertos enfoques y concepciones.

3.3.1. Práctica docente y práctica pedagógica

Existen distintos autores con aportes teóricos e investigativos acerca de este concepto de vital importancia para nuestro estudio, vinculado al desempeño profesional del docente. Entre estas contribuciones, destacamos el concepto de práctica docente acuñado por E. Achilli en una de sus investigaciones etnográficas con docentes de primaria. De acuerdo con Achilli (1986), la **práctica docente** puede entenderse

(...) como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa (p. 6).

En la perspectiva de la autora, la práctica docente trasciende el ámbito del aula y comprende actividades administrativas y organizativas de carácter institucional que alejan al docente de la práctica pedagógica, de lo específico de su quehacer, produciendo así un distanciamiento de la misma.

Achilli (1986) incluye en la práctica docente a la **práctica pedagógica**, concebida como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento-alumno centrada en el enseñar y en el aprender” (p. 7). La práctica pedagógica, por lo tanto, define el trabajo del docente y es inherente a todo profesor.

La autora sostiene que en la práctica docente, además de la “red burocrática”, se encuentran otros factores cuya combinación y entrecruzamiento configuran en el docente un trabajador con características particulares. En esta práctica, Achilli (1986) identifica ciertos aspectos que inciden en la misma como: la inserción en una organización jerárquica; su formación entendida como capacitación y caracterizada por la autora como inconclusa; las objetivas condiciones de su trabajo que señalan una desjerarquización laboral y las distintas demandas y valoraciones que tanto la comunidad como el mismo maestro realizan de la práctica docente, las que constituyen una significación social y particular conflictiva de ese quehacer.

La autora amplía el concepto de práctica docente, comentando que la misma se encuentra:

(...) construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas- históricas- como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro. Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interrelaciones interpretables como unidad en la que se expresa la generalidad (Achilli, 1986, p. 6).

Es decir, que la práctica docente está configurada por los condicionantes objetivos, la acción y la representación o saber del docente.

Otro de los aportes teóricos que nos resultó esclarecedor, fue el de Edelstein y Coria (1995) en tanto trabajan con el concepto de **práctica docente**, reconociendo que la misma es una práctica social que presenta ciertas características: es altamente compleja por desarrollarse en contextos particulares; la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que intervienen en ella le otorgarían imprevisibilidad; signada por valores y por decisiones éticas y políticas; está sujeta a relaciones de saber-poder, a sanciones y controles. Además, las autoras reconocen que los múltiples determinantes que complejizan la tarea docente actúan como “interferencias”, ocasionando un “corrimiento” de la tarea principal del docente que es su trabajo con el conocimiento. De este modo, reconocen que se trata de una “práctica sometida a tensiones y contradicciones” (Edelstein y Coria, 1995, p. 18), lo que le otorga un carácter complicado y cambiante. Afirman, además, que se trata de una práctica que no debe subestimarse ni reducirse al ámbito del aula sino que la trasciende, por ello proponen ampliar el **concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente**, en el sentido de Achilli (Edelstein y Coria, 1995).

Davini (2016) aporta otras notas al concepto de **práctica docente**, entendiéndola no solo como el desarrollo de habilidades técnicas o para el hacer sino como

(...) la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales” (p.29).

De esta manera, la autora destaca como nota distintiva la **capacidad reflexiva** del docente y el **aspecto moral** ante la complejidad de situaciones y problemas reales que suceden en su práctica cotidiana.

En concordancia con el pensamiento de Davini, destacamos de Barco (2000) que todos aquellos conocimientos, saberes y habilidades que posee el docente le demandan transformaciones que operan en sus prácticas y éstas posibilitan la reflexión. Barco (2000) advirtió que estos procesos no son lineales, acumulativos y de progresión creciente. Implican conflictos, estancamientos, retrocesos, reconfiguraciones que se relacionan con las condiciones particulares en que las prácticas se desarrollan. En este sentido, la autora anima a los docentes a que replanteen los por qué y los para qué de las prácticas docentes, desde la reflexión sobre las mismas, el des/ocultamiento de los supuestos que las sustentan y la consideración de los valores que las promueven, rescatando el protagonismo que le cabe al docente con sus colegas, como agentes de cambio, en la revisión y transformación de sus propias prácticas (Barco, 2000).

Desde una perspectiva psicosociológica, desarrollada en apartados previos, Ferry (1997) entiende que la docencia como profesión, compromete a la persona e involucra el trabajo. En este sentido, afirma que la **práctica profesional del docente** no se reduce solo al ejercicio de su oficio sino que comprende además la dimensión institucional en donde desarrolla su profesión, con el sistema de normas, su red de relaciones, su cultura particular. Ferry (1997), hace hincapié en la *injerencia de la institución educativa, como contexto laboral y de formación*, en el cual el docente despliega su práctica y continúa aprendiendo. Es interesante su referencia a la **formación profesional como formación práctica** que en el caso de la docencia es una formación en las prácticas de enseñanza. El autor refiere a **prácticas** como aquello que se hace, lo que se produce y distingue tres niveles de esta práctica: la del **hacer**, la de la **técnica** (se posee y domina un saber hacer), y el nivel **praxeológico** que refiere al “para qué hacer”, correspondiendo al ámbito de las finalidades, y el nivel científico o plano del conocimiento.

En otras palabras, tanto la **práctica docente** como la **enseñanza** se constituyen en prácticas sociales, dinámicas, complejas, multidimensionales por la diversidad de factores que inciden y por los distintos saberes que se ponen en juego en las mismas. Al mismo tiempo, ambas prácticas son de carácter personal dado que demandan una implicación de cada docente según las decisiones éticas y políticas que tiene que tomar de acuerdo a los propósitos que anhela.

3.3.2. Saberes y práctica docente

A pesar de los diferentes cambios producidos en las carreras de formación docente en los últimos años, la lógica aplicacionista (de conocimientos formalizados y de espacios de prácticas) y la primacía de los conocimientos disciplinares resultan aún dominantes especialmente en la formación de profesores de secundaria. Mientras que los saberes prácticos o experienciales poseen escaso reconocimiento y, en general, no suelen ser considerados en las instancias de formación –inicial o continua-, no obstante parecieran tener una influencia relevante en las prácticas cotidianas y en la configuración de la identidad y el desempeño profesional, tal como lo revelan numerosos estudios.

Este panorama ha suscitado la preocupación de avanzar hacia una mejor comprensión de la práctica del profesorado, a través del estudio de los saberes que ponen en juego los docentes en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar sus tareas. Esto es acercarse a las prácticas para revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas que llevan a cabo, según el sentido que los docentes le atribuyen a su práctica en razón de las intenciones, motivos u objetivos que las orientan entendiendo que hay ciertos condicionantes institucionales y sociales en la actividad de enseñanza (Edelstein y Coria, 1995; Achilli, 1986) que pueden facilitar u obstaculizar la emergencia, movilización o construcción de determinados saberes y no de otros.

En este sentido, la práctica docente no posibilita el desarrollo de certezas “experienciales”, sin embargo permite una evaluación de los demás saberes, mediante su traducción en función de las condiciones limitadoras de la experiencia. De este modo, la práctica puede ser considerada como un proceso de aprendizaje a través del cual el docente reconstruye su formación adaptándola a la profesión, dejando de lado lo que le parece abstracto o sin vinculación con la realidad vivida y conservando lo que pueda ser útil. Así, la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica o retroalimentación de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona los otros saberes, permitiendo que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación compuesto por la práctica habitual.

Desde la visión de la nueva Epistemología de la Práctica, los estudios etnográficos y otros de corte cognitivista, los profesores despliegan una amalgama de

conocimientos, habilidades, valores, aptitudes y actitudes que les posibilitan relacionarse con distintas facetas de su quehacer donde las incertidumbres, dilemas, intuiciones, características personales, expectativas y el sentido común ocupan un lugar importante, apoyados en las rutinas propias de la tradición profesional. Este **saber acerca del oficio** que los profesores ponen en juego en sus prácticas cotidianas es temporal, se asienta en conocimientos, representaciones y creencias construidas en la propia experiencia de vida de los docentes y como estudiantes, en los conocimientos formalizados adquiridos / construidos en la formación de grado y en las experiencias de socialización a lo largo de su trayectoria profesional. Estos últimos se comparten entre los compañeros y se convierten en los elementos constitutivos de la práctica. En relación a ello, G. Sacristán (1990) sostiene que la práctica docente “(...) no es una acción derivada de un conocimiento previo, (...), sino una actividad que genera cultura intelectual paralelamente a su existencia, como ha ocurrido con otros oficios...” (citado por Salgueiro, 1998, p. 17). Además, es la práctica docente la que integra los saberes para responder a las diversas tareas que el docente realiza en su cotidianidad, por lo que no se presentan de manera aislada, sino que constituyen una amalgama de saberes para responder a una misma tarea, van desde lo pedagógico hasta los aspectos organizativos, administrativos, etc. de una institución educativa. Según Tardif y Raymond (2000) y Gauthier (1998), el profesor tiene que desarrollar la capacidad de dominar, integrar y movilizar tales saberes en cuanto condiciones para su práctica.

De acuerdo con Cometta (2017) el concepto de **saberes docentes**, paulatinamente comenzó a cobrar relevancia atendiendo a otros modos de entender las relaciones entre teoría y acción pedagógica. De esta manera, los saberes docentes dan por sentado que la práctica docente y la **enseñanza** son prácticas cotidianas que suceden en instituciones educativas, como lugares de trabajo de los profesores. En este sentido, los docentes tienen un rol activo, como sujetos reflexivos, racionales y creativos, que sustentan esas prácticas en saberes que han sido producidos y/o apropiados en sus trayectorias escolares y profesionales.

Según Cometta (2017), abocarse a los saberes docentes implica concebir a la enseñanza como “(...) la **acción pedagógica** que se despliega en la vida cotidiana del aula y situarla en el contexto más amplio de la profesión y las instituciones” (p.20). En coincidencia con Tardif (2014), los docentes se apropian de los saberes necesarios para desempeñar su práctica docente durante el trabajo en las escuelas, en la interacción con los diversos sujetos que participan en ella: comunidad, padres de familia, autoridades

educativas, dirección, maestros y alumnos. Asimismo, la enseñanza “(...) es la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional” (Basabé y Cols, 2007, p. 151).

Mercado (1991) expresa que los docentes se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que éste se lleva a cabo y durante esos procesos, se apropian de saberes históricamente construidos sobre la tarea docente. Apropiarse de esos saberes implica una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrenta cada docente. Esta afirmación le brinda el aporte dinámico y cambiante a los saberes docentes.

Otra característica que presentan los saberes es que se insertan en una **duración temporal** que remite a la historia de su formación y de su adquisición. Esta característica, además, refiere al **proceso de construcción** de los saberes docentes a lo largo del tiempo. Tardif (2014) alude que los saberes docentes se construyen entre los 3 (tres) y 5 (cinco) años del ejercicio de la profesión y a medida que pasa el tiempo estos saberes se consolidan, se vuelven más certeros, estables y resistentes por la rutina de la práctica docente, pasando a formar parte del repertorio o base de conocimientos de los profesores. Los saberes del docente con el tiempo se rutinizan ya que son medios para gestionar la complejidad de las situaciones de interacción y disminuir la inversión cognitiva de este, en el control de los acontecimientos. Son un modelo para simplificar la acción y los docentes llegan a interiorizar reglas implícitas de acción, adquiridos con y en la experiencia.

En la trayectoria profesional los saberes de los docentes son temporales, se emplean y desarrollan durante la carrera profesional en la que intervienen dimensiones identitarias de la profesión. En el ámbito de trabajo los profesores tienen que adaptarse a las prácticas y rutinas de la escuela y aprender aquellos conocimientos prácticos específicos a los puestos de trabajo, con sus reglas, valores, etc. Tardif y Raymond (2000), sostienen que saber cómo permanecer en una escuela es tan importante como saber enseñar en la clase.

Por último, varios autores/as coinciden en la necesidad de trabajar, desde la formación inicial, con el saber de la experiencia que por el momento no puede “encorsetarse” y escapa a los cánones de un saber formalizado o académico y, a su vez,

no es reconocido ni valorado en las instancias de formación pero su tratamiento amerita ser trabajado por sus implicancias en la preparación de los/as futuros/as profesores/as.

3.4. La Educación Secundaria como ámbito de la práctica profesional docente

Abordamos la categoría teórica, **Educación Secundaria** -ES- destacando algunos de los principales hitos vinculados a este nivel que posibilitan entender sus rasgos distintivos como así también su complejidad por tratarse del ámbito de desempeño del profesorado de Media. La ES tuvo una particular conformación en Argentina, desde su surgimiento a fines del siglo XIX hasta la actualidad. A los fines que nos ocupa, presentamos las principales nociones vinculadas a los rasgos pedagógicos/didácticos y curriculares de este nivel, la cultura escolar del nivel Medio junto a la identidad docente que se construye en la escuela secundaria como ámbito de la práctica docente en escenarios reales y complejos.

3.4.1 Principales rasgos pedagógico – didácticos y curriculares de la Educación Secundaria

Los rasgos pedagógicos, didácticos y curriculares de la educación secundaria se fueron forjando durante su historia. En Argentina, el origen “institucional” de la ES se encuentra en la segunda mitad del siglo XIX junto a la constitución del incipiente Estado – Nación, con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires (1863) y la Escuela Normal de Paraná (1871) destinada a la formación docente de Primaria. Con el tiempo la ES se fue expandiendo e incluyó otras ramas o modalidades, como las Escuelas de Comercio, de Artes y Oficios) destinadas a aquellos sectores sociales que no accedían a los estudios superiores (Southwell, 2011). De ese modo, se crearon circuitos o trayectorias paralelas con planes de estudio para distintos grupos sociales, constituyendo una característica distintiva de la ES, la **segmentación** (Gorostiaga, 2012; Cometta; Arce y Porta, 2019). Desde sus orígenes, además, la educación secundaria estuvo destinada a un sector de clase social alta que formaba parte de la élite política de ese momento. Es decir, que la Educación Secundaria adquirió un **carácter selectivo y elitista**³⁶ (Ibíd.).

Desde sus comienzos, **no fue obligatoria** sin embargo su cursado era necesario para todos aquellos estudiantes que querían continuar con estudios universitarios. Asimismo, persistían confusiones en cuanto a sus finalidades: formación general vs formación específica; formación intelectual vs formación práctica.

El Colegio Nacional mantuvo desde sus orígenes hasta la actualidad su formato³⁷ inalterable conformado por: el currículum organizado en disciplinas, la enseñanza simultánea de las mismas, el currículum graduado, la formación docente conforme a las materias de enseñanza, el currículum generalista y enciclopédico, una secuencia fija con agrupamientos escolares según la edad, el ciclo y año escolar como unidades de tiempo, el aula como espacio, la distribución de tiempos y espacios y los rituales patrióticos, una jerarquía de saberes relacionados a formas de distinción social, la presencia de una marcada lógica meritocrática, dispositivos de evaluación entre otros (Dussel, 1997;

³⁶ Creándose un circuito en paralelo con las Escuelas de Artes y Oficios, las Comerciales y el Colegio Industrial destinado a otros sectores sociales y con otras finalidades de carácter práctico o manual.

³⁷ Southwell (2011) refiere a que la educación secundaria surgió siguiendo determinado modelo e incluyendo características particulares que con el tiempo se consolidó en un formato que devino en una gramática (Tyack y Cuban, 2000) la cual procesó y modeló las sucesivas reformas y logró consolidarse como la escuela media que conocemos en la actualidad.

Southwell, 2011). Con ese currículum humanista, “mosaico” y fragmentado, el **enciclopedismo** se convirtió en la única acepción posible y en la marca distintiva de la enseñanza en el Colegio Nacional (Dussel, 1997).

Otro rasgo distintivo de la Educación Secundaria lo constituyó el **modelo pedagógico** (Cometta; Arce y Porta, 2019) en donde la *enseñanza* se focalizaba en la transmisión oral del docente, supeditada a la textualidad de los libros y a las disposiciones de ese momento, a un grupo de estudiantes que escuchaban, tomaban nota, realizaban las tareas y estudiaban. Los profesores eran varones, profesionales de la época (abogados, ingenieros, doctores) que solo tenían una fuerte formación disciplinar y enciclopedista, habilitados para dictar diferentes asignaturas. Según las autoras, ese modelo pedagógico devino en una tradición, en un modo coherente y unificado de pensar, sentir y actuar que se fue tejiendo junto al **formato escolar o núcleo duro** de la educación secundaria.

De acuerdo con Terigi (2010), este modelo tradicional se sustentó en supuestos pedagógicos y didácticos en los que se fundó el sistema escolar: ***cronosistema*** (un ordenamiento establecido del tiempo como la duración del módulo 40 u 80 minutos; tiempo semanal de las disciplinas, tiempo anual destinado a la enseñanza y el aprendizaje); ***descontextualización de los saberes*** al momento de ser transmitidos por los docentes (de manera verbal); ***presencialidad*** puesto que las clases se desarrollan en presencia de los estudiantes que asisten a la escuela; ***simultaneidad*** el mismo docente enseña el mismo contenido a todos los estudiantes y todos aprenden lo mismo al mismo tiempo, bajo una concepción monocrónica o única del aprendizaje.

A partir de la década del '90, en un contexto de reformas económicas importantes en el Estado, signadas por el Neoliberalismo y de ajuste estructural para los países latinoamericanos (en desarrollo), se produjeron reformas educativas, como la de la escuela media (Terigi, 2008). En Argentina, con la sanción de la Ley Federal de Educación se llevó adelante una “reforma estructural” que procuró ordenar todos los niveles del sistema educativo, especialmente el Secundario que por primera vez fue abordado en una normativa de manera integral.

Con las gestiones de N. Kirchner y C. Fernández, se puso el foco en la educación secundaria restableciendo este nivel según la estructura tradicional anterior (de 5 o 6 años de escolaridad, según cada provincia), aunque cambió en sus finalidades de manera sustancial, acentuando su carácter “**inclusivo**”, es decir asegurando a todos/as el ingreso, permanencia y egreso de los/as adolescentes y jóvenes y en

“**obligatorio**”, extendiéndose la escolaridad básica a 13 años (Ley de Educación Nacional, 2006). A partir de entonces, a la educación secundaria ingresaron sectores sociales que antes no tenían cabida, ampliando las oportunidades de acceso y permanencia para atender a la diversidad de estudiantes (Bolívar, 2012). Según Tobeña y Nóbile (2021), la escuela secundaria busca “integrar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (p. 43). De este modo, se produjo una ruptura con algunas de las características de la educación secundaria de fines del siglo XIX.

En relación al currículum, percibimos un margen de autonomía en donde cada jurisdicción quedó habilitada para la revisión de los contenidos de este nivel con la finalidad de actualizarlos y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes acorde con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – NAPs- nacionales. El nuevo currículum incluye alternativas de acompañamiento de las trayectorias escolares; la creación de distintos espacios extracurriculares abiertos a la comunidad, la inclusión de adolescentes y jóvenes sin escolaridad en ámbitos escolares no formales, entre otras propuestas.

Otra característica distintiva de la ES en la actualidad, es la concepción del adolescente entendido como “**sujeto de derechos**”; se dispuso que las propuestas para el nivel se enfoquen en el protagonismo del estudiante y la centralidad del conocimiento, incluyendo variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender; se promovió el sostenimiento de las trayectorias escolares continuas y completas en los estudiantes.

Pese a los intentos de cambio a través de un currículum interdisciplinario, las nuevas y variadas formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje, la designación de docentes por cargo y la implementación de un nuevo régimen de evaluación como así también de convivencia (en lugar de disciplina), persisten los problemas referidos a la escolarización de la población; sus propuestas de inclusión y de focalización de las trayectorias de los estudiantes (Bolívar, 2012) no resultaron cambios estructurales sino que se convirtieron en experiencias aisladas y por fuera del tradicional bachillerato. Es decir, que el formato de la escuela secundaria permanece casi inalterable desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, solo con algunas notas distintivas que han sido permeables a los cambios surgidos a lo largo del tiempo.

3.4.2. Continuidades y cambios en la cultura escolar del Nivel Medio

Otra de las características distintivas del nivel Medio, además de las señaladas en el punto anterior, es la **cultura institucional** particular que lo caracteriza. De acuerdo con Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), la cultura institucional alude a “... una cualidad estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los miembros. La cultura institucional (...) integra cuestiones teóricas, principios pedagógicos en espacio práctico, modelos organizacionales, metodologías, etc.” (p. 39). Rescatamos este concepto, entre otros, por su integralidad y debido a que entre las características recurrentes en las escuelas medias se destacan su **modelo organizacional** y **las prácticas de los profesores**. A propósito de ello, acudimos a Mastache (2001) quien profundiza en ambas características y, al mismo tiempo, destaca otras como:

Una distribución geográfica “tradicional” que sigue vigente en escuelas de reciente creación. La misma se caracteriza por:

- La existencia de aulas distribuidas entre los grupos escolares (conformados según edad y nivel educativo previo). De este modo, cada profesor desarrolla sus clases en varios cursos en cada establecimiento.
- La distribución espacial (espacios asignados para las aulas, dirección, preceptorías) da cuenta de un modelo pedagógico tradicional: el frente para el pizarrón y el escritorio del docente; los bancos y sillas para los estudiantes mirando al frente.
- Una fuerte fragmentación del tiempo de clase en módulos que se suceden a lo largo de la jornada de clase. El tiempo escolar resulta fragmentado en pequeñas porciones, destinado a una actividad distinta tanto con un docente o un curso diferente.
- Una fuerte especialización de los roles: profesores de distintas disciplinas, preceptores. De esta manera, la tarea integral de educar a los adolescentes y jóvenes también resulta parcelada.
- Predominio del individualismo y de los estilos personales en la tarea pedagógica ante la ausencia de grupos de trabajo consolidados.
- Una gestión verticalista, con escasa o nula participación de los diferentes integrantes de la escuela.

-La preponderancia de un modelo pedagógico tradicional, de “transmisión” de conocimientos.

-Escasa vinculación con la comunidad y con otras instituciones del medio.

Mastache (2001) destaca otra característica distintiva, vinculada con el origen de la educación secundaria, y de nuestro sistema educativo, al expresar que se trata “de una institución de la modernidad en una época posmoderna” (p. 15).

Otro rasgo distintivo de las escuelas secundarias, lo constituye la denominada “gramática básica”, es decir la organización por departamentos (González, 2005 citado por Bolívar 2012), dando lugar a que la cultura profesional docente se caracterice por ser fragmentada por las particularidades de las disciplinas, cuestión que imposibilita la colaboración y las acciones conjuntas del profesorado. La formación disciplinar (especialmente de la Universidad) queda fijada y luego plasmada en un Departamento, que se convierte en los subgrupos de vinculación profesional (de Ciencias, de Humanidades, de Lenguas, etc.). De ese modo, es fuerte la identidad que le imprime la formación disciplinar y la asignatura al docente del nivel Medio. Entonces, la cultura profesional de los profesores/as de secundaria se caracteriza, entre otros aspectos por:

Un cuerpo de conocimientos de la disciplina/ objeto de enseñanza, que configura en gran parte la identidad profesional del profesor y del departamento al que pertenece.

Esta especificidad disciplinar modela un modo de ver y de concebir el currículum: objetivos, estrategias y tareas didácticas, exigencia, modos de hacer, etc.

El conocimiento se presenta como una estructura dividida por materias, los departamentos representan, en general, subculturas distintivas específicas de las disciplinas académicas, como culturas diferenciadas o comunidades de profesores y, a veces enfrentadas o compartimentadas.

De esa manera, esta gramática organizativa deja lugar a una cultura escolar “parcelada”, en pequeños grupos de trabajo que constituyen las unidades básicas de identificación profesional, imposibilitando tener una visión conjunta del trabajo en la escuela. El profesor desarrolla su asignatura, con distintos grupos de estudiantes al día, en tiempos y agrupaciones separados, lo que obstaculiza una comprensión compartida de la práctica y la colaboración profesional (Bolívar, 2012). En relación a ello, Tobeña y

Nóbile (2021), agregan que el ejercicio de la docencia es “a puertas cerradas” y de manera solitaria.

Por su parte Terigi (2008), coincide en estos aspectos con Bolívar (2012), no obstante la autora afirma que durante su devenir histórico, la escuela media se conformó en torno de tres rasgos fundamentales: 1). la clasificación de los currículos, 2). el principio de designación de los profesores por especialidad y 3). la organización del trabajo docente por horas de clase. Estos tres rasgos se vincularon de un modo tal entre sí que conformaron un “trípode de hierro”, es decir un patrón organizacional que resulta difícil de alterar (Tobeña y Nóbile, 2021).

Esta matriz histórica y tradicional del trabajo docente ante las transformaciones del mundo contemporáneo y la universalización de la educación secundaria comienza a resquebrajarse por las características del contrato fundacional (selectiva y “para unos pocos”) para convertirse en “una escuela para todos”. Este acontecimiento implicó una nueva organización de la escuela secundaria. En lugar de un currículum altamente disciplinario y fragmentado, se requiere de una mayor integración, de una adaptación de contenidos y materias a los nuevos sujetos o “nuevos públicos” y la realidad contemporánea, esto a su vez supone cambios en la formación del profesorado

Además, la escuela secundaria tiene que “aggiornarse” a la cultura digital y repensar la relevancia cultural de sus contenidos (Tobeña y Nóbile, 2021). Todo ello amerita cambios en las características de su tradicional cultura, además de una diversificación curricular (adaptación de contenidos y materias), el modelo organizativo tiene que flexibilizarse en sus tiempos y espacios, entre otros (Bolívar, 2012).

Sin embargo, los cambios acontecidos en la organización escolar convierten a la escuela en más flexible, “fácil y relajada” y no contemplan las variadas trayectorias de los estudiantes que aseguren la inclusión y el derecho a la educación, según las disposiciones para este nivel.

De acuerdo con Sendón (2007) otros cambios que están configurando la cultura de las escuelas de media, se encuentran: los cambios en los modos de organización familiar y un incumplimiento en el desarrollo del rol materno y paterno y según el contexto socioeconómico los adolescentes y jóvenes se convierten en el sustento económico de la familia y suelen estar vinculados a la economía ilegal (delincuencia, prostitución, tráfico de sustancias ilegales) y; el vínculo entre la familia y la escuela, en donde la primera

demanda apoyo y ayuda en el cuidado de sus hijos en situaciones límite (delincuencia, abandono del hogar) o problemáticas juveniles. La autora también refiere a que la escuela media en lugar de ser una “promesa de futuro” se ha convertido en un espacio que atiende al presente, a la retención de los estudiantes, en donde predomina la “socialización afectiva”, es decir la contención de los estudiantes en un ámbito seguro y diferente respecto del contexto (Sendón, 2007).

Otra característica que aparece como distintiva en la cultura escolar, es la tendencia a la “primarización” de la educación secundaria, es decir que la misma brinda los contenidos básicos (de lecto – escritura y Matemática), actitudinales y de socialización como en la Educación Primaria. Esto se debe a la intersección de nuevos públicos con demandas nuevas y la propia mutación de la escuela.

Por último, los docentes que solían ser los poseedores del saber y mantenían una relación vertical y distante con sus estudiantes, también está mutando en actividades innovadoras destinadas a la animación y motivación de los procesos de aprendizaje tanto para los alumnos como para los mismos profesores. Estos últimos, además desarrollan proyectos institucionales y actividades de contención afectiva.

3.4.3. La identidad profesional docente: tensiones y desplazamientos

De acuerdo con Bolívar (2007), la **identidad profesional docente** es el resultado (provisorio) de un proceso biográfico y social que depende de la formación docente inicial y de la socialización profesional que se desarrolla en el ejercicio de la práctica docente en las escuelas. Se trata de una **construcción particular** y de un **proceso relacional** que se manifiesta en una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás.

Asimismo, en la construcción de la **identidad laboral** influye el espacio ocupado por la profesión en la división social y técnica del trabajo y la valoración social. Además, la constitución de colectivos de trabajadores con identidades particulares se vincula con la historia de las profesiones en que se desempeñan, las biografías de las mismas personas, y con las condiciones históricas y sociales de su existencia (Mórtola, 2010).

La identidad profesional tiene la cualidad de ser relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, según las situaciones profesionales y personales. Por ejemplo, las nuevas regulaciones de las políticas educativas (de ajuste, descentralización

educativa, autonomía escolar y equidad social) en América Latina han generado consecuencias sobre el trabajo docente y sus condiciones en las escuelas, ha provocado una notable intensificación del trabajo docente (aumento de la jornada laboral), precarización laboral y cambios en las relaciones de trabajo que repercuten sobre la identidad y condición docente (Andrade Oliveira, 2008).

Todo ello deja como consecuencia mayor responsabilidad a los docentes, estos últimos son los responsables por el desempeño de los estudiantes, de la escuela y del sistema. Los docentes tienen que responder a exigencias (de tipo social, contención y de asistencia) que exceden a su formación (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Andrade Oliveira, 2008). A su vez, se le agregan más tareas a desempeñar como el trabajo cooperativo y colectivo, entre otras. Según Tedesco y Tenti Fanfani (2002), el trabajo en equipo implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes de Secundaria, en donde predomina la autonomía individual, unida a un alto nivel de regulación y control sobre sus actividades.

En el caso de un profesor de Educación Secundaria, su identidad se encuentra fuertemente enlazada con el “formato escolar” o “trípode de hierro” de la educación secundaria, al que referimos previamente.

También, con la masificación y extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria y por ende su reconfiguración paulatina, la tradicional formación del docente por la disciplina se encuentra “en jaque”, debido a que interesan las competencias básicas que se les debe brindar a todos los estudiantes, en lugar de los contenidos de la materia. Los nuevos públicos demandan una enseñanza más personalizada, lo que conlleva planteos a la formación docente inicial. De este modo, se requiere de “una identidad de educador y no solo de “profesor de” una materia” (Bolívar, 2007, p. 26).

Vezub y Garabito (2017) afirmaban que la tarea de los profesores, las prácticas de enseñanza y la función de la escuela secundaria están en permanente cuestionamiento. Este panorama exige un nuevo tipo de identidad profesional, otros saberes, actitudes, competencias y sensibilidades. Tedesco y Tenti Fanfani (2002) advierten que también se suma una cuota de complejidad y plantean dos efectos posibles de este panorama: puede promover el desarrollo de nuevas y sofisticadas competencias profesionales u ocasionar el empobrecimiento del oficio, asumiendo otras tareas que no están vinculadas con la enseñanza.

Los profesores se encuentran en las aulas con nuevos estudiantes que presentan características socioculturales “inéditas” poseen otros códigos, provienen de contextos

diferentes que se perciben como “abismos culturales” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Cometta; Arce y Porta, 2019). El vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes ha cambiado notablemente en cuanto al “equilibrio de poder entre las generaciones”, es decir que la asimetría continúa a favor de los adultos pero en beneficio de las nuevas generaciones, consideradas “sujetos de derecho”. Esto requiere de las instituciones educativas, una adecuación de los dispositivos que regulan las relaciones de autoridad entre profesores, directivos y alumnos, que organizan el orden y la disciplina y aquellos que estructuran los procesos de toma de decisiones (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

Existe una notable distancia entre el estatus conferido y asignado al trabajo de los docentes de secundaria y el ejercicio real que se desarrolla en las instituciones. La autoridad docente conferida en la modernidad se ha resquebrajado, en la actualidad los docentes no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Entonces, el docente tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes, acudiendo a otras técnicas y dispositivos “de seducción”. De ese modo, el trabajo con los adolescentes amerita una nueva profesionalidad que es necesario definir y construir (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

Otros factores que tensionan la identidad docente son los cambios en las formas de producir, circular e intercambiar conocimiento, cultura y bienes en la posmodernidad, sumado, según otros autores, a la tensión que la escuela mantiene como espacio de transmisión cultural y constitución de la subjetividad junto a las tecnologías de la información y la comunicación (Vezub y Garabito, 2017; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Además, las disposiciones en las políticas educativas traen aparejados cambios en los diseños curriculares (y por ende, nuevos enfoques pedagógicos, formas de enseñanza y fundamentos vinculados a los principios de inclusión y equidad educativa) y las nuevas pautas de acreditación y evaluación de los alumnos en el secundario que reducen el nivel de exigencia académica. Por su parte, los cambios socioculturales y económicos entre los que se destacan: las adicciones de los estudiantes, la violencia escolar, la crisis económica que afecta tanto a familias como profesores, la ausencia de valores, etc. Este nuevo escenario incita al replanteo de la profesión docente (Vezub y Garabito, 2017).

Existe también una desvalorización social, falta de confianza y de apoyo a la tarea del docente de secundaria.

También, preocupa el ausentismo de estudiantes y de docentes, la falta de interés de los alumnos y de compromiso de los profesores y equipo de gestión. Todo ello provoca

el desgano y desmotivación de los principales actores de la escuela para enfrentar la tarea diaria (Vezub, 2011; Vezub y Garabito, 2017) frente al nuevo escenario de la escolarización actual.

Tradicionalmente, el fracaso escolar y el bajo rendimiento académico recaían en los estudiantes y en sus familias o en otros factores en cambio, ahora los docentes se constituyen en sujetos de acción y forman parte de los problemas del nivel medio. Este cambio de perspectiva, trae movimientos o desplazamientos en las identidades profesionales previamente construidas en donde el fracaso se le adjudicaba al estudiante.

Tedesco y Tenti Fanfani (2002), afirman que la inmediatez de los cambios sociales en la ciencia, la tecnología y la producción social requiere de una actualización constante de los docentes y así la formación que brinde se encuentre a la altura de las circunstancias. Ambos autores destacan que el avance de la pobreza extrema, la vulnerabilidad y de la exclusión de grandes sectores de la sociedad (familias, niños y adolescentes) y las consecuencias que acarrea tiene efectos directos sobre el trabajo e identidad profesional de los docentes. Es decir que por un lado, la exclusión afecta la misma “educabilidad” de los nuevos públicos y por otro, las condiciones precarias de vida se manifiestan en la cotidianidad de la escuela e inciden sobre el contenido del trabajo de los profesores. En otras palabras, la identidad docente de Media presenta varias fisuras con las demandas que implica el ejercicio docente en la actualidad (Vezub y Garabito, 2017). Es decir, que se percibe una “crisis de la identidad profesional docente”.

Capítulo 4: El proceso metodológico

En el presente apartado, explicitamos la metodología de investigación adoptada, justificando el enfoque asumido, las características del muestreo seleccionado, los sujetos de investigación intervinientes en la misma, como así también los instrumentos de recolección de datos elegidos junto al proceso de sistematización y de análisis de datos llevados adelante durante la investigación.

4.1. Tipo de estudio

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la presente investigación, buscó indagar en los saberes que los docentes, graduados de la UNSL, poseen y ponen en juego en sus prácticas cotidianas en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis, consideramos pertinente avanzar en la realización de un estudio cualitativo de tipo exploratorio – descriptivo.

Tal como fue definido el problema de investigación y los objetivos, escogimos un **enfoque cualitativo de investigación** que responde a la tradición simbólica – interpretativa. Según Pérez Serrano (1994) reúne las siguientes características, entre otras:

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. De acuerdo con Schön (1992) de una reflexión *en* y *sobre* la acción que se produce en un contexto histórico.
- Intenta comprender la realidad para transformarla.
- El conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento que depende de los significados de las personas en interacción. Solo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana. Se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, por lo tanto no se descubre, se produce.
- La realidad es holística, global y polifacética, es una realidad que está en permanente cambio y es creada.
- La persona es un sujeto interactivo, comunicativo que comparte significados.

Por su parte, Yuni (2002) agregó una característica distintiva al señalar que la investigación cualitativa no busca la generalización, no pretende llegar a abstracciones universales sino a actuaciones concretas sobre la realidad; sobre todo genera teorías que tienen un carácter comprensivo y orientativo. En este sentido, la investigación parte de razonamientos inductivos a través de los datos obtenidos por entrevistas en profundidad y observaciones de sujetos particulares que llevan a concluir en una generalización, luego de establecer ciertas similitudes en los sujetos observados. Según esta perspectiva, en una investigación cualitativa como la presente, las conclusiones no son universales, sólo pueden aplicarse a los sujetos observados y a sujetos similares en situaciones muy parecidas a las observadas. Por su lado, Taylor y Bogdan (1987) agregan que “la

investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y las conductas” (p. 20).

En este sentido, el paradigma simbólico – interpretativo tiene la finalidad de comprender los fenómenos educativos a través de las percepciones e interpretaciones de los sujetos. No se trata de explicar, predecir y controlar los hechos, sino de comprenderlos para actuar sobre ellos.

Asimismo, tal como lo anunciamos al inicio de este capítulo, la presente investigación se enmarca dentro de un estudio cualitativo de **tipo exploratorio – descriptivo**. De acuerdo con Yuni (2002), la investigación exploratoria posee como finalidad “...determinar las categorías y variables vinculadas a un concepto e intenta nombrar, clasificar, describir una población o conceptualizar una situación” (p. 13). Por su parte, la investigación descriptiva tiene entre sus finalidades “...describir las características de un fenómeno a partir de la determinación de variables o categorías ya conocidas...” (Ibíd.).

De este modo, según el objeto y problema de investigación, acordamos los siguientes objetivos:

4.2. Objetivos:

Objetivo general:

- Conocer y comprender los saberes que los profesores poseen y despliegan en sus prácticas docentes cotidianas en instituciones educativas secundarias de la ciudad de San Luis.

Objetivos específicos:

- Indagar los procesos de construcción de los saberes docentes en las distintas instancias de formación, especialmente de la formación inicial en la universidad.
- Identificar y describir los saberes que los docentes poseen y ponen en juego en sus prácticas cotidianas, según las características de las situaciones que se les presentan y el sentido que atribuyen a las mismas.

En el estudio, interesaron los aspectos subjetivos (historia de vida, biografía escolar, modelos y estilos de enseñanza, entre otros) junto a los significados y los sentidos que

los sujetos de investigación le otorgaron a sus experiencias en sus relatos, para poder interpretarlos en el marco del escenario institucional, histórico y social en el que tuvieron lugar.

4.3. Sujetos de investigación

La selección de los sujetos que formaron parte de la investigación fue realizada a través del **muestreo no probabilístico** (Enríquez, 2007) que se caracteriza porque los criterios de selección de los elementos son establecidos por el investigador y por ende, los resultados sólo pueden generalizarse a la muestra y no a la población. Esta clase de muestreo, contempla el **muestreo teórico** donde los sujetos que conformaron la muestra se definieron a medida que la investigación avanzaba. De acuerdo con Rodríguez Gómez et. al. (1996), el muestreo teórico es “un proceso de recogida de datos para generar teoría a partir del que el analista a un tiempo recoge, codifica y analiza sus datos y decide desde qué nuevos datos debe recoger y dónde debe encontrarlos, en orden a desarrollar una teoría emergente” (p. 140). Este proceso se repite hasta que se produce la saturación teórica, es decir el criterio a partir del cual el investigador decide cesar el muestreo, porque no encuentra ningún tipo de información adicional que permita desarrollar nuevas propiedades de la categoría o nuevas categorías. De todos modos, en el estudio al contemplar los rasgos particulares de los sujetos (disciplina del Profesorado, biografías familiares y escolares) y dado que la realidad por su complejidad no puede ser totalmente capturada, no habría punto de saturación en tanto el estudio aporta algo importante y novedoso y que debe continuar en un proceso de investigación más prolongado (Martínez Salgado, 2012).

En la presente investigación, los sujetos elegidos intencionalmente eran docentes en ejercicio en una escuela secundaria de la ciudad de San Luis, las unidades de análisis del estudio fueron sus significados y sentidos que han construido y construyen en torno a los saberes en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Entre los criterios de selección, previamente establecidos, consideramos los siguientes:

- Graduados/as de las carreras de profesorado secundarios de distintas especialidades de la UNSL que se desempeñaban en una escuela secundaria³⁸ de gestión pública de la ciudad de San Luis.
- Predisposición y disponibilidad para participar de la investigación.

De acuerdo a los criterios citados, la muestra quedó integrada por 3 (tres) docentes de sexo femenino de las disciplinas de Matemática, Psicología y Ciencias Biológicas en ejercicio en una escuela secundaria pública.

Además de los criterios establecidos, concentramos el estudio en un Centro Educativo de la ciudad de San Luis, como ámbito laboral de los docentes de la muestra, por sus características singulares que nos resultaron interesantes a los efectos del estudio, descartando la incorporación de una segunda institución -una escuela secundaria técnica- por la envergadura del estudio en el que privilegiamos la profundidad. Entre los hitos históricos y políticos que incidieron en la elección de la escuela destacamos la trayectoria en el ámbito educativo provincial, dado que la escuela fue fundada a fines del siglo XIX y estuvo dedicada a la escolarización de en los distintos niveles de la enseñanza y a la formación docente en la provincia de San Luis. En los siglos XX y XXI, la institución fue atravesando los distintos cambios de ley y disposiciones de los diferentes proyectos políticos de turno (Proyecto 13, Ley Federal de Educación, Ley Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral, Secundaria 2030), perdiendo paulatinamente su matriz de origen normalista y de formadora de docentes con la transformación educativa llevada a cabo en el gobierno menemista, en la década del '90. A partir del año 2019, la escuela se convirtió en un Centro Educativo, de carácter mixto en los tres niveles educativos: Inicial, Primario y Secundario. Es decir que a lo largo del tiempo, la escuela ha pasado por cambios que incidieron tanto en su identidad como cultura institucional.

4.4. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que priorizamos para la recolección de los datos según la perspectiva de la investigación, fueron los siguientes: encuesta inicial, entrevista en

³⁸ Se optó por una escuela pública urbana de la Ciudad de San Luis (antigua Escuela Normal) por su fácil acceso en cuanto a su localización céntrica, por su historia y por el conocimiento y buena comunicación que teníamos con directivos y docentes del nivel medio de la institución.

profundidad a docentes, observación sistemática de clases y análisis de documentos. Si bien en el plan inicial se previó recurrir al grupo focal para visualizar aquellos saberes producto del trabajo colectivo o cultura institucional, esta técnica no pudo llevarse a cabo debido a inconvenientes en la coordinación de horarios con los docentes.

- La **Encuesta inicial** tiene como propósito recabar aquellos datos necesarios acerca de un tema o problemática en estudio. Puede desarrollarse de manera oral o escrita y se diferencia de la entrevista por la escasa interacción o diálogo con el/la encuestado/a. En nuestro caso, acudimos a encuestas iniciales para recabar algunos datos a modo de “entrada en terreno” que nos permitió conocer distintos aspectos de los docentes, de nuestro interés: lugar de procedencia, motivos y circunstancias respecto a la elección de la carrera docente, la formación inicial en la UNSL, la formación continua, la trayectoria laboral docente en escuelas secundarias del medio, situación actual en el Centro Educativo, en la función docente frente a estudiantes (horas cátedra, materias, cursos) y otras funciones, conocimientos /saberes adquiridos acerca del ejercicio docente y ámbitos de adquisición.

Considerando el problema y los objetivos de la investigación, mencionados inicialmente, la encuesta se construyó a base de un cuestionario con algunas preguntas estructuradas o cerradas y otras abiertas para que la encuestada pudiera extenderse en sus respuestas.

Las encuestas iniciales facilitaron por un lado, un conocimiento más profundo de las encuestadas, debido a que eran conocidas de antemano por tratarse de colegas que se desempeñaban en los mismos espacios laborales que la autora de la investigación. Asimismo, los datos obtenidos en las encuestas, nos orientaron en la elaboración del guión de preguntas en la entrevista mantenida con posterioridad con las docentes, sujetos de investigación, con la finalidad de profundizar en los temas / objeto del estudio, priorizando la voz de los actores.

- La **entrevista en profundidad** se realizó individualmente con los distintos sujetos docentes lo que permitió conocer los significados y sentidos acerca de los saberes a los que recurren en las situaciones de enseñanza. La entrevista permitió además ampliar datos acerca de la influencia de las experiencias

escolares previas, de la formación de grado universitario y del desempeño laboral de las docentes en la institución escolar.

La interacción entre la entrevistada y la entrevistadora estuvo pautada por un guión o guía de la entrevista que consistió siguiendo a Vallés (2006) en un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. En las entrevistas en profundidad, interesó justamente, recoger el flujo de información particular de cada entrevistada, además de captar aspectos no previstos en el guión. Se trató de una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas que posibilitó a las entrevistadas expresarse libre y cómodamente (Mella, 1989) acerca de su historia escolar, la formación de grado recibida en la UNSL, la formación profesional, los condicionantes y demandas institucionales a su tarea docente, las características que asume su enseñanza y las finalidades que le otorga, sus creencias, perspectivas acerca de la docencia en el momento actual, etc. Además, dado nuestro interés en profundizar en distintos aspectos, tal como se planteó el guión, fue posible incorporar otras preguntas (no planificadas) en el momento del diálogo que contribuyeron a la indagación del tema.

Las entrevistas se pudieron realizar con muy buena predisposición y apertura de parte de las docentes que en sus momentos libres (dentro y fuera de la escuela), dispusieron de su tiempo para responder a todas las preguntas. Además, se facilitaron por el conocimiento previo de las profesoras. Si bien nos favoreció contar con los datos prontamente, tomando la decisión de comenzar con la sistematización y parte del análisis de las encuestas y entrevistas, sin embargo la desgravación de las mismas llevó un tiempo considerable que ocasionó una extensión de los plazos previstos para el informe final.

Cabe destacar que se estableció un buen “raport” con las docentes entrevistadas y algunas de las entrevistas se convirtieron en relatos que nos conmovieron profundamente. Allí nos dimos cuenta que la investigación es también un contacto y encuentro con el otro, al que se trataba de entender.

Aclaremos que en resguardo del **derecho a la privacidad** (Murat, 1985) de las docentes participantes del estudio y en respeto al **principio del consentimiento informado** (Ibíd.) al momento de la recolección de los datos, las encuestas iniciales y las entrevistas en profundidad completas no se adjuntaron en el Anexo.

Además, consideramos que el “derecho a la privacidad” se encuentra vinculado a la **confiabilidad**, es decir la obligación como investigadoras de mantener en la reserva toda la información que se haya recogido acerca de cada persona que formó parte de la investigación (Murat, 1985).

- Recurrimos además a **observaciones de clases** de los sujetos de la muestra en los escenarios naturales en los que llevaron a cabo sus prácticas pedagógicas para observar “in situ” los saberes que los docentes poseían y ponían en juego en las situaciones de enseñanza. Cabe destacar que en la observación sistemática, como en nuestro caso, el observador se limita a observar sin participar en los hechos (Mella, 1989; Enríquez, 2007).

En este caso, se observaron 2 (dos) o 3 (tres) clases consecutivas al inicio de un tema de enseñanza por cada profesora y los datos se recolectaron en un registro de observación que contempló la mayor cantidad de dimensiones de la situación (contenido, actividades de los estudiantes, el actuar del docente, formas de enseñanza, recursos, etc.). La observación contribuyó a que pudiéramos inferir los saberes que las profesoras tenían y desplegaban en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Siguiendo a Mella (1989), tanto la entrevista en profundidad como la observación sistemática se complementaron durante el desarrollo de la investigación.

- Por último, acudimos a la **consulta y análisis de documentos** académicos, con aportes teóricos, e investigaciones científicas acerca de la temática elegida. También, consideramos algunas normativas como la Ley de Educación Nacional que regula tanto la educación secundaria como la formación docente inicial, planes de estudio de los Profesorados, Resoluciones del Consejo Federal de Educación sobre Lineamientos acerca del Profesorado Universitario, entre otras.

La recolección de datos, su sistematización y el trabajo de análisis iniciales se realizó en un contexto previo a la pandemia de COVID 19 en los tiempos disponibles de la maestranda dentro de una práctica docente universitaria demandante, retomando el estudio a partir del año 2021, con continuidades y discontinuidades en el desarrollo del trabajo final, hasta el momento.

4.5. Análisis y sistematización de datos

Según un esquema general de análisis, los saberes docentes se exploraron en amplias dimensiones que se corresponden con los ámbitos de procedencia o “las fuentes sociales de adquisición” de esos saberes (familia, escuela -Primaria, Secundaria-; Universidad y otros ámbitos de formación profesional; la escuela como ámbito laboral y de la práctica), dando cuenta del carácter plural de los saberes profesionales. Considerando estas dimensiones, indagamos también en la manera cómo se actualizan e integran en las prácticas pedagógicas cotidianas de las profesoras en una escuela secundaria.

A los fines organizativos, propusimos algunas dimensiones que establecimos previamente, según el marco teórico, que nos orientaron tanto en el armado de la encuesta inicial como en el guión de la entrevista. Además, consideramos aquellas categorías que emergieron durante la recolección y análisis de los datos. El esquema general con las dimensiones y categorías resultantes se muestra en el siguiente cuadro.

Cabe señalar que en referencia a la práctica pedagógica o la enseñanza in situ, capturada a través de las observaciones de clase, los ejes surgieron de un análisis específico que se detalla más adelante.

Dimensiones	Categorías
Experiencia vital y escolar en relación a la docencia	Socialización primaria Historias de vida/familia Historia escolar/biografía escolar Modelos o referentes de enseñanza Otros significantes
La Universidad (y otros ámbitos académicos) y la formación profesional	Elección del profesorado- Motivos de la elección Formación inicial o de grado Formación pedagógica Formación disciplinar Tradiciones en la formación docente Fortalezas y debilidades de la formación docente

	Valoración de la formación recibida en la UNSL Planes de Estudio
La escuela como ámbito de trabajo y práctica docente profesional	Práctica pedagógica (Enseñanza) - Práctica docente Sentido asignado a la enseñanza Cambios que percibe en la enseñanza: antes-ahora Saberes experienciales o prácticos Demandas institucionales a la práctica Situación y trayectoria laboral Saberes curriculares La cultura institucional y su incidencia en las prácticas docentes Socialización laboral

Cuadro N° 2: dimensiones y categorías de análisis

En la tarea de análisis de los datos, incorporamos como estrategia algunos aportes teóricos del **enfoque constructivista indiciario** (Achilli, 1990) que fueron de utilidad en la tarea. A través de este enfoque se construyen conocimientos, por ello es *constructivista* dado que se trata de un proceso por medio del cual, en un movimiento espiralado el conocimiento se va modificando para alcanzar más niveles de integración, de detalles, de profundización del mismo. Además, es *indiciario* como una manera de aprehender, de adentrarse a través de indicios de aspectos recurrentes como los singulares de la vida escolar. Según Achilli (1990), los indicios son aquellas señales que permiten inferir, desde ciertas vinculaciones conceptuales, la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios, ocultos o implícitos de la vida social. Se constituyen en pistas o “zonas privilegiadas” (Guinzburg, 1983 citado por Achilli, 1990) que posibilitaron desentrañar la conexión profunda de los fenómenos superficiales.

Teniendo en cuenta los aportes precedentes y adoptando algunas decisiones metodológicas que consideramos pertinente, la secuencia del análisis de la información que llevamos a cabo fue la siguiente:

-Lectura de cada encuesta y reconocimiento de categorías relevantes según el guión elaborado y el marco teórico-conceptual

- Segmentación del material según dimensiones/categorías y por Sujeto.
- Primera escritura de la interpretación de datos de la encuesta por Sujeto
- Cuadro comparativo del material de las encuestas de los 3 Sujetos de la escuela (en adelante Sujeto 1, 2 y 3) según categorías consideradas y otras emergentes y primera escritura integral de los 3 sujetos.
- Lectura de las entrevistas en profundidad y reconocimiento de categorías relevantes según el guión elaborado, los indicios de los datos y el marco teórico conceptual. En este sentido, propusimos algunas dimensiones que establecimos previamente, según el marco teórico, que nos orientaron en el guión de la entrevista como: socialización primaria, formación docente de grado, práctica docente profesional, la escuela secundaria como contexto laboral. Además, consideramos aquellas categorías que emergieron durante la recolección y análisis de los datos a través de los indicios como: motivos de la elección de la carrera de Profesorado; modelos de enseñanza; referentes de formación en la historia familiar, historia escolar; valoración de la formación recibida en la UNSL; saberes adquiridos en la formación inicial; la relación teoría-práctica; condicionantes institucionales, entre otras. Es decir, que en esa instancia se integraron nuevas categorías y marcos teóricos.
- Agrupamiento de las respuestas de la entrevista según categorías- predefinidas o emergentes- organizadas en un cuadro, por cada Sujeto.
- Elaboración de un cuadro comparativo de las entrevistas según las categorías establecidas y emergentes.
- Primera escritura de interpretación de cada Sujeto, siguiendo el orden de las dimensiones y categorías incluidas en el guión. En esta instancia, hay una nueva vuelta a la teoría para iluminar la interpretación.
- Lectura de los registros de observación de clases, identificando indicios, según ejes de análisis comunes a partir de los cuales interpretamos los datos: repertorio de actividades, manejo del grupo, estrategias de enseñanza, organización del tiempo, construcción metodológica, recuperando fragmentos de las observaciones que resultaron relevantes y en correspondencia con los ejes considerados. Las clases como observables de la práctica pedagógica o enseñanza nos permitieron inferir algunos saberes que los docentes ponen en juego en la acción, a la manera de saberes prácticos o experienciales.
- Primera escritura con inferencias de saberes docentes en relación a las prácticas pedagógicas observadas, según los ejes de análisis, por cada Sujeto.
- Análisis integral de los datos por Sujeto.

-Y por último, el análisis integral de los datos de los 3 sujetos

En la instancia final de obtención de resultados, el análisis fue intensivo y durante el proceso la mayor complejidad estuvo en la necesidad de organizar la cantidad considerable de datos que se obtuvieron en distintos momentos, con variados instrumentos pero que se complementaban entre sí. El análisis nos permitió estudiar cada una de las partes que compusieron la información y la relación que existió entre ellas y, al mismo tiempo, las relaciones con el todo. En la tarea de análisis del material empírico relacionamos las nociones teóricas con los datos recogidos a través de la encuesta, entrevistas en profundidad y observación de clases.

Cabe destacar que considerando las implicancias éticas de la investigación, resguardamos la identidad de los sujetos participantes de la investigación como así también el nombre de la institución educativa en donde desempeñaban sus prácticas cotidianas.

En esta instancia, recurrimos a la comparación entendida no como una descripción, ni como el establecimiento de semejanzas y diferencias y tampoco como la superposición de casos sino como el reconocimiento de trazos comunes y particularidades propias entre los sujetos, según su historia vital, la disciplina que enseñaban y la institución escolar en la que ejercían.

Se triangularon los elementos ya diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo. La validez de los datos se alcanzó a través de la triangulación entre el marco teórico propuesto, los instrumentos -las encuestas iniciales, entrevistas, observaciones- que posibilitaron contrastar, agregar, confirmar o revisar, los datos recogidos y su interpretación. Esa relación dialéctica teoría-práctica, nos permitió arribar a las conclusiones presentadas en el trabajo.

Por último, destacamos la vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2004) desarrollada durante el proceso de investigación. La misma posibilitó la construcción teórica del presente objeto de estudio y su vinculación con la realidad educativa, especialmente con la formación docente; la elección y sostenimiento de los posicionamientos teóricos propuestos; la coherencia entre el problema, los objetivos de investigación y la adecuación de los encuadres metodológicos seleccionados para el abordaje de la problemática elegida, cuidando la validez de los instrumentos de

recolección de datos. Además, la vigilancia epistemológica contribuyó a problematizar y generar diálogos entre los significados y los sentidos que los sujetos de investigación le otorgaron a sus experiencias y los agenciamientos teóricos, en pos de crear nuevos conocimientos científicos que posibiliten la mejora de los dispositivos de formación docente inicial, especialmente en la Universidad Nacional de San Luis.

4.6. El proceso investigativo en primera persona

Todo comenzó a partir del 2015 cuando me incorporé al Proyecto de Investigación *“Las huellas de la formación. Continuidades y rupturas entre la Universidad y el ejercicio laboral de la profesión docente”* temas de mi interés en el campo de la Didáctica y la Formación Docente. La enseñanza secundaria y la formación del profesorado fueron temas en tensión que entraron en relación en la temática de los saberes docentes.

En paralelo a mi función docente y de investigación, comencé a cursar la carrera de Maestría en Educación Superior en el año 2012. Mi interés en el tema y las producciones investigativas sobre el mismo presentadas en distintos congresos, me impulsaron a presentar un borrador del plan de trabajo final, el cual era requisito en uno de los módulos y allí empezó un camino elegido con gusto pero que con el tiempo tuvo momentos tortuosos.

Al notar que los tiempos para la elaboración del trabajo final de Maestría se disipaban, y por sugerencia de colegas de acceder inicialmente a un título de posgrado, decidí incursionar en el trayecto de Especialidad en Educación Superior que culminé con un Trabajo Final Integrador acerca de los saberes docentes, enfoques y perspectivas teóricas. El mismo fue publicado, también con la actual directora del presente trabajo, en el año 2020. La presentación de este trabajo me impulsó a retomar con la Maestría, especialmente con la preparación para la presentación formal del plan de trabajo final. Cuando llegó el momento de la elección del título, al comienzo no fue sencillo, dado que buscaba junto a la Directora, hacer foco en los saberes docentes que se ponen en juego en la práctica docente y especialmente la influencia de la formación en la Universidad, en relación a la de otros ámbitos (historia personal, aprendizaje en el trabajo, etc.). El título quedó luego de varias lecturas y diálogos junto a la directora y co-directora del trabajo final, a través de algunas preguntas que nos movilizaron a

indagarlo: *¿Qué características tienen los saberes que poseen y utilizan los profesores? ¿Qué situaciones de la práctica los movilizan y con qué sentido?; ¿Cómo se construyen esos saberes?*, entre otras.

Después que clarificamos el abordaje del tema, los objetivos y problema de investigación, nos abocamos a trabajar en la metodología, acordando que la investigación era cualitativa exploratoria. Es así que decidimos incluir en el estudio a 3 (tres) docentes en ejercicio en una institución de nivel secundario de la ciudad de San Luis, tomando como criterios que fueran egresados de profesorados de la UNSL y de distintas disciplinas. Realizamos encuestas iniciales, a modo exploratorio y previas al desarrollo de entrevistas semi estructuradas que contaron con un guión de preguntas organizadas en distintas dimensiones y registro de observaciones de 3 clases. Me sentí muy satisfecha en la instancia de las entrevistas puesto que se estableció un buen “raport” con los docentes entrevistados y algunas se convirtieron en verdaderos relatos que me conmovieron. Allí me di cuenta que la investigación es también un contacto y encuentro con el otro al que trataba de entender. Es de destacar que nos encontramos con muy buena predisposición y apertura de parte de los docentes, lo que nos permitió contar con los datos prontamente, tomando la decisión de comenzar con la sistematización y parte del análisis de las encuestas y entrevistas, aunque la desgravación de las mismas y la transcripción de los registros de observación llevó bastante tiempo.

Todo ello, se fue trabajando en un contexto previo a la pandemia de Covid-19 en los tiempos disponibles dentro de una práctica docente universitaria demandante.

En plena pandemia, retomé la escritura del trabajo final en un momento de incertidumbre y preocupación ante un virus desconocido e inesperado que amenazaba a todo el mundo. A ello se sumaba la incógnita de cómo desarrollar las clases junto a una notable intensificación de la tarea docente a través de la virtualidad tanto en la escuela como en la Universidad, en las cuales me desempeñé como profesora. En ese contexto particular y disonante, me costaba retomar la escritura, los análisis pendientes y conclusiones porque la intermitencia en los avances, correcciones y reelaboraciones, dificultaba volver a retomar el “hilo” de la escritura, fue como empezar todo de nuevo y la tarea no era sencilla: tuve que armarme de voluntad y perseverancia y sostener el propósito de concluir la investigación.

Confieso, que hubo momentos en que había perdido el interés en el trabajo pero había en mí una fuerza interna que me movía a continuar y no abandonar en la instancia final, luego de una cursada intensiva de dos años. Además, me impulsaron a seguir mi familia, amigas, “Ana” (Directora) y “Bety” (profe con la cual trabajo en la Facultad de Ciencias Humanas- UNSL). Cabe destacar que el apoyo, el estímulo y la comprensión son fundamentales para poder avanzar en esta misión, en la cual cuesta sostener la continuidad en el proceso de escritura, de indagación, de análisis, etc.

Como me costaba “arrancar”, empecé retomando los capítulos cuyas temáticas trataban sobre el saber y los saberes docentes y que habían sido desarrolladas de manera exploratoria en la monografía de la Especialidad (presentada en el 2019). Me jugó a favor su conocimiento y al profundizarlo fue como la “puerta de entrada” al trabajo, dado que intenté primero hacerlo por los antecedentes pero por un lado, su búsqueda fue muy abrumadora en su momento y por otro, su redacción me resultó algo compleja y necesitaba más práctica para narrarlos. De ese modo, me re/conecté con el trabajo y logré avanzar en la escritura de dos capítulos (5 y 6) en los cuales Ana me fue orientando, corrigiendo y brindando sugerencias. Y así, concluí el 2020 con ambos capítulos avanzados, la introducción y el índice del trabajo delineado, luego de varios borradores intercambiados y repensados con Ana.

Transitando el 2021 -2023, puedo decir que recobré mi interés por el tema y desde el 2021 comencé a trabajar de una manera distinta, más organizada, empezando desde el principio del trabajo y abocándome a los antecedentes. Aquí me llevé una sorpresa por la cantidad de investigaciones y aportes teóricos acerca de los saberes docentes, en el último tiempo. Es decir, que esa parte implicó un desafío que llevó tiempo por la búsqueda y la selección de los mismos.

Otro punto que me posibilitó volver a conectarme con el trabajo final, es la relación entre los capítulos y parte de mi trayectoria docente, por ejemplo uno de los capítulos da cuenta de mi formación académica en la *“Problemática Pedagógico didáctica de los distintos niveles del sistema educativo I”* (referida a la Educación Secundaria) del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la UNSL. Otro de los capítulos, contextualizaba la formación docente inicial y se vinculaba con algunas partes del trabajo de la citada Licenciatura que abordaba este tema pero desde un enfoque político. Y los últimos capítulos, vinculados con el análisis de los datos recolectados y

con las conclusiones estaban relacionados con mi desempeño como profesora en el nivel Medio y en la UNSL, como formadora de docentes e investigadora de esta temática; en donde el interés y la motivación en ese proceso de investigación, me aportaron “pistas” para reflexionar y re/pensar las distintas instancias de la formación docente que se brinda desde la UNSL, atendiendo a aquellos saberes docentes previos que ameritan ser trabajados desde la formación y particularmente en el espacio de “Didáctica y Currículum”, en el cual me desempeño como Jefe de Trabajos Prácticos en la actualidad, saberes que se vienen trabajando y necesitan ser fortalecidos o bien nuevos saberes que ameritan ser enseñados dadas las circunstancias sociales, políticas, históricas y tecnológicas.

Capítulo 5: Contexto de la investigación

En el presente apartado se contextualiza la problemática de estudio, refiriéndonos por un lado al ámbito de la Universidad Nacional de San Luis como institución de Educación Superior dedicada a la formación docente, de la que egresaron los docentes del estudio y por otro lado, como parte del contexto, reseñamos las principales características de la escuela secundaria seleccionada en la cual se desempeñaban los profesores al momento del estudio. Además, incluimos la caracterización de la escuela secundaria seleccionada de la ciudad de San Luis, en la cual las docentes desempeñaban sus prácticas cotidianas (al momento del estudio).

5.1. San Luis: una provincia con identidad en la formación docente

Tanto en la historia de la creación de la Universidad Nacional de San Luis (en adelante UNSL) como en el desarrollo de la formación docente en la UNSL, es importante destacar a modo de antecedente que San Luis tiene una reconocida trayectoria por haber sido “semillero” de maestros que se diseminaron por localidades del interior de la provincia y de la Argentina.

De este modo, la tradición normalista en San Luis se constituyó desde los orígenes del sistema educativo en nuestro país en el siglo XIX. Por citar algunos de sus antecedentes, los mismos se remontan a 1872 con la creación de la Escuela Gradual, Elemental, Superior y Normal de Mujeres más conocida en la actualidad como el Centro Educativo N° 2: “Paula Domínguez de Bazán”. La misma fue una “centenaria cuna de maestras normales argentinas” (Gatica de Montiveros, 1988, p. 51).

El segundo antecedente lo remontamos a 1876 con la fundación de la Escuela Normal de Maestros, hoy Escuela Normal Mixta “Juan Pascual Pringles”. Con la creación de esta última escuela, se iniciaba el perfil de los estudios universitarios en la provincia, entre el dilema de un modelo que intentaba equilibrar la impronta científica proveniente de la Universidad de la Plata y la impronta humanista de la tradición normalista de San Luis (Klapenbach, et. al. 1995; Gil y Cometta, 2013).

Otro antecedente importante lo ubicamos en San Francisco del Monte de Oro, una localidad de la provincia de San Luis. Aquí se encuentra la primera “escuelita” rancho fundada por D. F. Sarmiento en 1826 y es considerada la primera escuela pública del país.

Sin dudas, las particularidades del contexto histórico de San Luis que precedió a la fundación y desarrollo de la UNSL, esbozó los cimientos de una provincia con una sólida identidad en la formación de docentes.

5.2. Los orígenes de la formación docente en la UNSL

La Universidad Nacional de San Luis posee una larga trayectoria en la formación docente, así lo demuestran sus orígenes fundacionales (Cometta y Domeniconi, 2006; Cometta et. al., 1996). El antecedente de la Universidad Nacional de San Luis, lo ubicamos en 1939 con la creación de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) que según la estructura de fundación, incluyó bajo su dependencia a la

Escuela Normal de Maestros “**Juan Pascual Pringles**”, con sede en la ciudad de San Luis con la carrera de Magisterio de 6 años, formando parte de la Facultad de Ciencias de la UNCuyo.

Además de la Escuela Normal de Maestros, con el **Instituto Nacional del Profesorado**, creado en 1940, se dio inicio a la formación del Profesorado para el Nivel Medio. El Instituto sólo atendía a la enseñanza de las ciencias físico- químicas y ofrecía los profesorados de “Química y Mineralogía” y “Matemática y Física”. Un año más tarde, en un clima de tensión entre autoridades y la sociedad puntana, su orientación fue reemplazada por el **Instituto Pedagógico de San Luis** que marcó un precedente para la formación docente con la irrupción de otros campos de saber como la Pedagogía y la Filosofía. Su principal objetivo fue la formación de profesores con una orientación humanística (Riveros, 2010).

De ese modo, la formación docente de secundaria constituyó la matriz de origen de la UNSL desde el año 1940 (Cometta y otros, 2014) aunando las dos corrientes de pensamiento de la época: normalismo y cientificismo. Con el transcurso del tiempo, la formación de los profesorados pasó a tener cierta especificidad disciplinar debido a la creciente especialización del conocimiento científico que se tradujo en la creación de las Licenciaturas y Doctorados. A partir de ese momento, la formación docente se consolidó como “campo académico” ampliando notablemente su oferta. En 1947, el Instituto se transformó en Facultad de Ciencias de la Educación, ofreciendo además de las carreras de profesorado en el campo científico, el Profesorado de “Pedagogía y Filosofía” y más tarde, el Profesorado en “Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Matemática, Física y Cosmografía” y el Profesorado en “Química, Mineralogía y Geología” en razón de que en la Universidad de Cuyo se fueron consolidando, paulatinamente, nuevos campos de conocimiento y se produjeron cambios en su estructura organizativa (Riveros, 2010).

Un primer hito que destacamos en 1946, durante la presidencia de J. D. Perón, fue la jerarquización y reestructuración académica que transitó el Instituto Pedagógico de San Luis hasta convertirse en **Facultad de Ciencias de la Educación** en 1947. Siguiendo a Riveros (2010) esa transformación académica “...significó una nueva etapa no solo de “jerarquización” sino también de “profesionalización” de los estudios superiores en San Luis.” (p. 49). La Facultad de Ciencias de la Educación conservó los profesorados de Química y Mineralogía; Física y Matemáticas y el de Pedagogía y

Filosofía, asimismo anexó Licenciaturas y Doctorados en esos campos y amplió su oferta de carreras.

Según Riveros (2010), entre 1954 y 1955, en la UNCuyo se fueron consolidando distintos ámbitos de conocimiento y en su estructura organizativa, entre ellos recuperamos: el Profesorado de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Matemática, Física y Cosmografía y el Departamento de Ciencias Pedagógicas que se convirtió en la nueva expresión del Profesorado en Pedagogía y Filosofía.

En esos años, con la incorporación de los departamentos como estructura, se diversificaron los profesorados de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía, el Profesorado en Química, Minerología y Merceología. Sin embargo, a fines de la década del '50 el énfasis estuvo puesto en las licenciaturas y doctorados debido a los discursos de jerarquización profesional que promovían las políticas desarrollistas de ese momento (Auderut et. al, 2002) y a la constitución de las emergentes Facultades que reunían áreas de conocimiento específico.

En 1969 con **el desdoblamiento de la Facultad de Ciencias en Facultad de Pedagogía y Psicología y en Facultad de Físico- Químico-Matemática**, comenzaron a desplegarse desde las Facultades distintas escuelas. Ello posibilitó tanto la profesionalización de los estudios universitarios como la delimitación de dos campos de conocimientos: el pedagógico y el científico (Riveros, 2010) y con el tiempo la formación profesionalizante. Por su parte, Gil y Cometta (2013) afirman que se trataba de la predominancia de los estudios profesionales frente a las carreras de formación docente.

Ambos campos de conocimiento- científico y humanístico- son identitarios de la Universidad pero se fueron escindiendo y adquiriendo rasgos particulares (Riveros, 2010). Ello se comprobó en una nítida diferenciación de los estudios orientados a las Ciencias (Matemática, Física y Química) o las Ciencias Humanas (Pedagogía, Filosofía y Psicología, más tarde). Esta distinción delimitó la especialización de la formación universitaria en profesorados disciplinares como Matemática, Química, Pedagogía, entre otras; en carreras académico- científicas como las Licenciaturas y otras consideradas en ese momento, profesiones liberales como Farmacia y Psicología (Gil y Cometa, 2013).

Sin dudas, ese último hito fue la antesala de una nueva organización universitaria autónoma, diferenciada a la de Cuyo que se concretó en 1973. En palabras de Riveros: "...esta etapa sentó las bases de la formación universitaria en San Luis

caracterizada por la emergencia de nuevas líneas de saber y la instauración de dos campos epistémicos- el pedagógico y el científico, y la constitución de una formación docente que marcó el posterior devenir de la institución” (2010, p. 59).

La creación de la UNSL y el impulso a las carreras de formación docente

En un contexto de dictadura militar comprendido entre 1966 - 1973, la época de esplendor y desarrollo de la UNCuyo quedó suspendida.

En 1970, a través de la solicitud y movilización de distintos miembros de la comunidad universitaria y de la comunidad de San Luis junto a la necesidad de creación de una universidad propia y autónoma. De ese modo, el 10 de mayo de 1973 nació la Universidad Nacional de San Luis (Ley 20. 365). El primer Rector que actuó como delegado Organizador fue el Prof. Mauricio A. López, reconocido por su trayectoria académica y militancia política.

En el período 1973-1976 y a los fines del presente trabajo, destacamos el impulso a las carreras de formación docente con la creación de varios Profesorados para el nivel medio /superior: en Ciencias de la Educación, en Psicología, en Matemáticas, en Física Química y Cosmografía, (Riveros, 2010), en Ciencias Naturales, más tarde transformado en Profesorado en Ciencias Biológicas (Gil y Cometta, 2013). Sin embargo, la formación docente se fue convirtiendo en la “hermana menor y pobre de la licenciatura”, según las apreciaciones de algunos docentes de la casa de altos estudios para expresar la desvalorización que perciben hacia estas carreras (Cometta, 2010, p. 11).

En la década del '70 prevaleció en la formación de docentes el **enfoque academicista** en donde todo lo aprendido durante la carrera se “aplicaba” al final de la misma, en las instancias de Residencia. También, estuvo presente el **enfoque tecnicista** (Riveros, 2010) que promovía una formación docente centrada en habilidades, destrezas, orientadas hacia “un modelo a adquirir” y las prácticas pre- profesionales eran situaciones debidamente planificadas y ejecutadas, alejadas de la realidad de la clase (Cometta et. al., 1996).

Diversos estudios sobre el currículo de la formación del Profesorado en la UNSL (Cometta y Domeniconi, 2006; Cometta, 2008, entre otros) dieron cuenta de la predominancia de la formación disciplinar sobre la pedagógica representando entre el 80 al 85% del crédito horario de las carreras, atendiendo a una tradición o enfoque

academicista (Davini, 1995; Cometta y Domeniconi, 2006) y los estudios finalizaban con una residencia docente anual, ubicada en el 4° y último año de la carrera (Gil y Cometta, 2013).

Algunos espacios curriculares del campo pedagógico-didáctico del profesorado como Psicología General y del Adolescente o Didáctica eran dictadas por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación (a modo de servicios a otras Facultades) mientras que la Residencia docente estaba a cargo de los profesores de la especialidad (Química, Biología o Matemática según el caso). Esta situación denotaba la desvalorización del saber pedagógico - didáctico frente al saber disciplinar en la formación profesional (Cometta, 2010; Cometta, et. al., 1996), revelando el divorcio entre ambos campos de saberes. Con el tiempo, esa problemática persistió dado que hasta hoy se conserva idéntica la estructura organizativa de las Facultades de las que dependen los Profesorados en disciplinas que identifican a cada Facultad (Ciencias Humanas; Química, Bioquímica y Farmacia; Ciencias Físico Matemáticas y Naturales; Psicología, etc.)³⁹. Esta situación develaría el poder y autoridad que conservan aún las áreas científicas frente al conocimiento pedagógico y humanístico.

A partir de los '80 se crearon nuevas carreras como el profesorado en Ciencias de la Computación. El mismo surgió ante la necesidad de contar con docentes que llevaran adelante una adecuada enseñanza de la Computación en los niveles Medio y Superior, dado que la misma había sido incluida en el currículum del secundario (Riveros, 2010). Unos años más tarde se creó el Profesorado en Tecnología Electrónica.

A mediados de la década del '90, la UNSL comenzó un proceso de cambio en los planes de estudio de las carreras de Profesorado (Cometta, Arce y Porta, 2014; Cometta y Domeniconi, 2006). En ese proceso tuvieron influencia las disposiciones de la política educativa menemista y las normativas de la política universitaria referidas a la articulación de los Institutos de Formación Docente con las Universidades y a la re-estructuración de la formación docente según lo dispuesto por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior (LES). Estos cambios adquirieron ciertas particularidades en cada Facultad y carrera de la UNSL y la normativa nacional incidió notablemente en los profesorados de Biología y el de Física y Matemática. En 1994 se

³⁹ Cabe señalar que la UNSL cuenta con otras Facultades “de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (con sede en ciudad de Villa Mercedes; de Ciencias de la Salud (con sede en ciudad de San Luis), “de Turismo y Urbanismo” (con sede en localidad de Villa de Merlo), además de otras dependencias.

produjo a través de un novedoso plan de estudio, un proceso de diferenciación entre la carrera de profesorado de Matemática, por un lado, y de Física por otro.

Los Profesorados como el de Ciencias de la Educación y el de Química llevaron adelante la transformación de sus respectivos planes de estudio ante preocupaciones e intereses surgidos de los propios docentes o de los Departamentos académicos.

Entre los cambios instrumentados en los profesorados, se destacaban (Cometta; Arce y Porta, 2014, p. 204):

- Incremento relativo de la formación pedagógica
- Mayor diferenciación entre las carreras de Profesorado y Licenciatura
- Incipiente flexibilidad en la propuesta de formación con la introducción de cursos electivos u optativos
- Visión de la docencia como una práctica ética y política.
- Actualización de los contenidos disciplinares
- Mayor intensidad de la formación práctica, desde los primeros años de la carrera, (en los casos de los Profesorados en Ciencias de la Educación y Química)

El presente de la formación del Profesorado de Secundaria en la UNSL

En la actualidad, las carreras de Profesorado enfrentan un proceso de discusión⁴⁰ en virtud de las regulaciones surgidas a partir de la Ley de Educación Nacional, la Res. 24/2007 (CFE), la inclusión de los Profesorados en el Art. 43° de la Ley de Educación Superior (LES), sujetos a los procesos de acreditación de la CONEAU y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Cabe destacar que la docencia al convertirse en una profesión “regulada por el Estado” su ejercicio puede llegar a “... comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes...” (ME Res. 50/2010, s/p.). También, la presente resolución refrendando a la LES expone que “—además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la misma norma— los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el MINISTERIO DE EDUCACION en acuerdo con el CONSEJO DE UNIVERSIDADES” (Ibíd.). En este sentido, las Resoluciones CFE 24/07 y 83/2010 establecieron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la

⁴⁰ A la fecha se han aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional – CIN- los documentos básicos para la acreditación de los Profesorados en el área científica y tecnológica (Biología, Matemática, Física, Química, Computación) y en el área Lingüística recientemente, que contemplan contenidos y créditos horarios, según campos y ejes de la formación y los Lineamientos Generales comunes a todos los profesorados (Res. CE 1166/16 CIN).

Formación Docente Inicial, estableciendo los Campos de la Formación: Disciplinar Específica (1800 horas), de la Formación Pedagógica (320 hs.), de la Formación General (180 hs.), de la Práctica Profesional Docente y/o Formación Disciplinar Específica, con un mínimo total de 2900 hs. para los profesorados universitarios (que habilitan para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior). Los documentos, especialmente el elaborado por el CUCEN en el 2011⁴¹ aluden a una concepción de la docencia como profesión y trabajo y que tiene como tarea central la enseñanza y los contenidos- como ejes propuestos- respondiendo a las nuevas tendencias y enfoques de la formación docente inicial.

En este sentido, la UNSL en el aspecto curricular fue adecuándose a las regulaciones nacionales en las nuevas propuestas curriculares en cuanto a de carreras vigentes y nuevas, tal el caso de la creación de las últimas carreras de formación docente, ante la carencia de docentes con la formación específica en las áreas de Lengua y de Música en la Provincia de San Luis, el Profesorado Universitario en Letras (Ord. 007/013) y el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (Ord. 008/016). Ambas carreras de formación docente se sumaron a las ya existentes en la UNSL y en la actualidad, amplían su oferta en cuanto a la formación de profesores de Secundaria. De este modo, los profesorados vigentes hasta el momento en dependencias de las Facultades de la ciudad de San Luis, son:

- Profesorado Universitario en Biología
- Profesorado Universitario en Química
- Profesorado en Ciencias de la Computación
- Profesorado en Física
- Profesorado en Matemática
- Profesorado en Tecnología Electrónica
- Profesorado en Ciencias de la Educación
- Profesorado en Educación Especial
- Profesorado en Educación Inicial
- Profesorado Universitario en Letras
- Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana
- Profesorado Universitario en Educación Primaria (sedes Tilisarao / La Toma)

⁴¹ CUCEN, 2011: Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios. Comisión Mixta ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación)-CUCEN (Consejo Interuniversitario de Ciencias Exactas y Naturales).

- Profesorado Universitario en Teatro
- Profesorado en Psicología

5. 3.: Presentación de la escuela seleccionada

La escuela se encuentra ubicada en el micro centro de la ciudad de San Luis y fue una de las primeras instituciones fundadas a fines del siglo XIX dedicada a la educación y a la formación docente en nuestra provincia; cuenta con los niveles educativos: Inicial, Primario y Secundario.

En el año 1969, se perciben los primeros cambios en la identidad institucional con la última promoción de maestro normal nacional mientras que en 1970 egresó la primera promoción de Bachilleres con Orientación Docente (BOD) que persistió hasta la implementación de la LFE en 1993. Hasta entonces, la escuela contaba con el “Proyecto 13” con docentes designados por cargos -de dedicación exclusiva y semi exclusiva- en el nivel secundario. De esa organización, en la actualidad conserva la figura del asesor pedagógico.

En la misma institución también funcionó uno de los institutos terciarios dedicado a la formación de docentes de los niveles Inicial, Primario y Secundario y a la formación técnica. Cabe recordar que este instituto cerró de manera obligada y definitiva sus puertas por disposiciones del gobierno provincial en el año 2004⁴².

En el 2006 con la nueva Ley Educación Nacional, entre otros cambios, se incorporó un año más de escolaridad en el Secundario (6 años) y la provincia de San Luis dispuso, un año menos en la Educación Primaria (6 años); la implementación de un nuevo régimen académico, especialmente en la evaluación y los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) que en la escuela data del 2014.

La escuela tiene un nivel secundario al cual asisten una gran cantidad de estudiantes en el turno mañana, con un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado con dos orientaciones: en Ciencias Humanas y Sociales y en Ciencias Naturales y participó varios Programas Nacionales como “Planes de mejora institucional” y a la “Secundaria 2030” por sus problemas de repitencia y abandono escolar y de convivencia entre los distintos cursos, entre otros, que supo atender con clases de apoyo y de tutoría.

⁴² Dato obtenido de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación titulado “El proceso de cierre del Instituto de Formación Docente de San Francisco del Monte de Oro desde diferentes actores implicados” de Ma. José Porta dirigido por la Esp. O. Pelayes y el Dr. P. Enríquez en el año 2009.

A partir del año 2019 y ante un contexto histórico diferente y más pendiente de la Educación Sexual Integral, más específicamente de las cuestiones de género, la escuela se convirtió en mixta (Resolución 20/19). Al momento del estudio, la escuela no contaba con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) por falta de acuerdos en varios de sus puntos entre docentes y directivos, además no cuenta con un Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Capítulo 6: Análisis de datos

Cabe recordar que en la siguiente instancia de análisis, consideramos los datos obtenidos a través de las encuestas, las entrevistas y las observaciones de clases, especialmente, para el análisis de los saberes docentes en la educación secundaria en una escuela de la ciudad de San Luis. A continuación, analizamos los datos de los 3 sujetos docentes que integran el estudio (en adelante **S1, S2 y S3**), considerando las dimensiones y categorías enunciadas en el apartado sobre el proceso metodológico (ver Cuadro N° 2: dimensiones y categorías de análisis) para luego arribar a algunas conclusiones.

En relación a los sujetos de la investigación, el **Sujeto 1** se trata de una docente oriunda de otra provincia que eligió estudiar el Profesorado de Matemática y Física en la UNSL, iniciando sus estudios en 1987. Poseía casi 40 horas en la escuela y se desempeñaba (al momento del estudio) en distintos cursos 1°, 2°, 3°, 4° y 6°, enseñando las siguientes asignaturas: Matemática, Matemática Aplicada y el Espacio de Definición Institucional (EDI) de Estadística.

Acerca de su formación de posgrado, se encontraba realizando el post título de “Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de la Matemática” (al momento de la recolección de datos) que ofrecía el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Respecto a su trayectoria docente, ejerció como profesora en escuelas secundarias de zonas urbanas, periféricas y rurales tanto de gestión pública como privada.

El **Sujeto 2** se trata de una docente de Psicología, nacida en la provincia de San Luis que inició sus estudios de Profesorado y Licenciatura en Psicología en la UNSL, en el año 1992. Poseía 8 horas en la escuela, enseñando la asignatura de Psicología en 5° año (al momento del estudio) y ha sido tutora en distintos cursos en el marco del “Plan de Mejora Institucional”.

Sobre su formación de posgrado cursó la Maestría en Psicología Clínica en la Universidad Nacional de San Luis y se desempeñaba en el ejercicio independiente de su profesión como psicóloga clínica atendiendo pacientes en un consultorio (al momento de la recolección de datos).

El **Sujeto 3** se trata de una docente, nacida en la provincia de San Luis que inició sus estudios de Profesorado en Biología en la UNSL, en el año 2012. Previo a la elección del profesorado de Biología estudió Bioquímica, carrera que dejó inconclusa.

Trabajó en escuelas secundarias en zonas urbanas de gestión pública. En la escuela poseía un total de 15 horas distribuidas en 1º, 2º y 6º años en los espacios curriculares de: Ciencias Naturales y Proyecto de Investigación e Intervención Socio – Comunitaria (al momento de la recolección de datos).

● 6. 1. Elección de la carrera de Profesorado

Para el análisis de esta categoría, se consideraron los datos obtenidos a través de las encuestas y entrevistas.

La elección de la carrera de Profesorado constituye una cuestión recurrente en el ámbito universitario dado que en general está ligada a los rasgos académicos/científicos que caracterizaron originalmente a los estudios universitarios- incluido los de profesorado- en contraposición a la formación docente, con acento en lo pedagógico, de los Institutos de Formación Docente. Desde los orígenes, la formación docente de secundario en Argentina se desarrolló en un sistema bifronte y diferenciado. En las Universidades, históricamente las carreras de profesorado van acompañadas de las licenciaturas como carreras académicas en un campo disciplinar y la organización curricular de los planes de estudio, en gran medida, no diferenciaba ambas carreras.

En la elección de una carrera profesional se conjugan aspectos personales, subjetivos vinculados a la vocación como una inclinación a un quehacer particular (médico, abogado, contador, docente, entre otras), pero también inciden otros factores ligados a condiciones materiales y económicas (sueldo, salida laboral conveniente) y a aspectos sociales vinculados con el prestigio social, mandatos familiares, entre otros que Watt y Richardson (2007)⁴³ clasifican en motivaciones extrínsecas (inherentes al trabajo mismo como salario, vacaciones), intrínsecas (como el gusto por enseñar la materia) y altruistas (contribución de la profesión a la mejora de la sociedad), en el caso de la elección de carreras docentes. Es de señalar que en algunos casos, la elección de carrera a veces pasa a convertirse en un acto azaroso, entre otros (Gil y Cometta, 2017), dado que el sujeto no tiene una clara preferencia por los estudios a seguir.

En relación a la docencia, la misma presenta una característica particular dado que en su origen social estuvo asociada a una tarea vocacional, un “llamado”, como una

⁴³ Citado en Said-Hung, E. et al. (2017).

cualidad innata del aspirante implicando un fuerte componente emocional y de desinterés económico en el ejercicio de esta actividad (Tenti Fanfani, 2009). A la vocación se suma el hecho de que enseñar implica actuar sobre las personas que se sustenta no sólo en ciertas técnicas o “saber hacer” sino en principios y valores que le aporta a la docencia un elemento de realización individual y como una actividad dotada de sentido (Alliaud y Antelo, 2014).

La elección de la carrera de Profesorado se vincula a la configuración de la **identidad profesional docente**, en tanto refiere a la continuidad de la experiencia de uno mismo y por ende se cimenta a lo largo de la vida de una persona, adquiriendo diversas formas. La identidad tiene un carácter social y relacional, dado que es una construcción particular que se lleva adelante con otros y en un cierto contexto. Al referirnos a la identidad docente, la misma se fue constituyendo durante su permanencia como estudiante en el sistema educativo, luego en su relación con colegas y equipos directivos en el ejercicio profesional, en la percepción de las valoraciones sociales sobre la docencia, entre otros factores que inciden en la misma (Noriega, 2009).

También, en la elección de una carrera influye el momento de la vida en que se toma la decisión (al finalizar el Secundario o más tarde), si se trata de una primera o segunda elección, la incidencia del conocimiento disciplinar y pedagógico, entre otros aspectos, considerando que se trata de un profesorado universitario.

Tal como lo muestran los estudios, en la elección de carrera tiene que considerarse la implicación recíproca entre las características del sujeto, su biografía o historia personal, de las instituciones educativas y del contexto social (Errobidart, 2011).

Se observa que en dos sujetos de la escuela (S1 y S3), la carrera de Profesorado no fue la primera elección sino que se orientó en primer lugar y claramente a la carrera disciplinar/profesional (Licenciatura en Matemática y Bioquímica). Sin embargo, en ambos casos la carrera de profesorado y el interés por la enseñanza se reveló a posteriori mostrando una fuerte motivación intrínseca. El S1 se inscribió en la Licenciatura en Matemática como primera opción pero no la cursó por motivos personales que la llevaron, luego, a inscribirse en el profesorado. En ese caso expresó que si bien siempre le gustó la matemática, en realidad al momento de elegir una carrera hubiese optado por Ingeniería o Arquitectura pero tenía que trasladarse a otra provincia y por eso se decidió

por Matemática en la UNSL. Mientras que el S3 no se veía trabajando en un ámbito de salud, sin embargo su interés por la enseñanza estuvo latente desde la Secundaria. De este modo, lo manifestaban:

“Era un profesorado de Matemática/Física, (...) y sí me inscribí en la licenciatura. (...) pero nunca hice ninguna materia por razones personales, la vida es como que me separó de eso (...) yo hubiera optado por Ingeniería o Arquitectura porque tenían Matemática, pero no me dejaban ir a San Juan”. (S1, Entrev. Consultar Anexo C.1)

“... yo quería estudiar algo relacionado a la Biología, (...) y me gustaba aparte digamos vinculado a la salud pero bueno empecé la carrera de Bioquímica y me di cuenta que no me veía trabajando en un hospital, en una clínica, (...) y lo que viví en la secundaria también eso me dejó algo como que estaba siempre la posibilidad de enseñar entonces no lo pensé mucho y ahí decidí cambiarme para el profesorado”. (S3, Entrev. Consultar Anexo C.1)

El S2 presentaba una situación particular dado que si bien se inscribió en una carrera de Profesorado como primera opción (Profesorado de Matemática) la abandonó al poco tiempo debido a que su interés cambió de campo disciplinar, de Matemática a Psicología. Avanzada la Licenciatura en esa última disciplina, inició el cursado del Profesorado en Psicología; esa elección, la tercera, estuvo condicionada por el plan de estudio del Profesorado en Psicología de la UNSL, vigente en ese momento⁴⁴.

“...hice una preparación para el Profesorado de Matemática, ya desde ahí había una cuestión por el Profesorado que siempre me gusta... Empecé hacer el pre-universitario en Matemática pero dejé en el mismo año y empecé con Psicología porque en realidad yo quería ayudar a las personas... (...) cuando elegí el profesorado que ya estaba estudiando la licenciatura en Psicología, decido porque quedaban dos planes de estudio, totalmente distintos y por ahí me recibía después de terminar de cursar la Licenciatura, ...”. (S2, Entrev. Consultar Anexo C.1)

⁴⁴ El profesorado de Psicología correspondiente al Plan 17/78 se dictaba en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, como título intermedio de la Licenciatura en Psicología. El profesorado se diferenciaba con el cursado y aprobación de 4 espacios curriculares, tres de ellos vinculados con la formación pedagógico – didáctica y el último con la residencia docente, además de Ética y Deontología Profesional. La condición para inscribirse en el Profesorado era cumplimentar hasta el 4to año de los cursos para la Licenciatura. (tener cursado el último año de la Licenciatura (Polanco, 2010).

En la elección del S2, si bien el motivo más fuerte estaba vinculado a la disciplina (Gil y Cometta, 2017), el gusto por la docencia estuvo latente desde temprano.

En los tres casos apreciamos que la **motivación por la enseñanza** se develó como importante desde una visión de la profesión docente como desafío, como la oportunidad para cambiar la enseñanza tradicional, como la oportunidad para reconocer el derecho a aprender y al acceso al conocimiento público, para trabajar el vínculo con los adolescentes. Estos motivos predominantes se correspondían con motivos personales intrínsecos, altruistas y de carácter social, con escasa incidencia de motivos extrínsecos de tipo material vinculados a la profesión (Turra Díaz y Rivas Valenzuela, 2022). Apreciamos un motivo extrínseco en el S2 que, entre otras razones, surgió la posibilidad de un título para trabajar (en aquello que le gustaba). En los tres casos, evidenciamos la profesión como “un accionar sobre las personas” que remite a un componente vocacional (Alliaud y Antelo, 2014), citado previamente.

“Siempre me gustaron las Ciencias Biológicas y tenía interés por transmitir esos conocimientos.” (S3, Enc. Consultar Anexo B)

“Porque me gusta la docencia ya que podría establecer un vínculo de confianza y contención con adolescentes, generar formas de aprendizaje más activas, ser diferente a mis profesores y enseñanza.” (S2, Enc. Consultar Anexo B)

(...) era una cuestión muy estructurada, una educación simplemente de contenidos, de mucho contenido para leer, memorizar datos...(...) cuando cursaba la licenciatura, elegí el Profesorado de Psicología porque me gustaba la Pedagogía, me gustaba enseñar y esas cosas me abrían la mente; además era un título intermedio” (S2, Entrev. Consultar Anexo C.1)

“Me gusta la Matemática. La Enseñanza de la Matemática, buscar métodos para enseñarla, implica un desafío para hacer llegar a nuestros jóvenes conocimiento al que tienen derecho a acceder.” (S1, Enc. Consultar Anexo B)

En ese proceso complejo de la elección de carrera, los sujetos señalaron algunas circunstancias que incidieron en la decisión como alguna experiencia escolar desarrollada en el Secundario (pasantía educativa), ejemplos de docentes y enseñanzas a seguir -o no- (Alliaud, 2014), o bien como un legado familiar en donde algún miembro de la familia se dedicó a la docencia.

“En mi elección incidió mucho mi maestra de 7° grado que nos enseñó a razonar problemas. (...) la enseñanza que nos impartían en el secundario era tan

abstracta que se alejaba hasta de los propios conceptos que dan origen a los procedimientos. (S1, Enc. Consultar Anexo B)

(...) Sí, mi familia de por sí es muy matemática, sobre todo la materna (...) hasta el más malo en Matemática es bueno en Matemática, ... (...) A los 12 mi abuelo nos enseñaba a jugar a las cartas, ... razonando me decía ¡ponete a pensar; qué vas a hacer!... Él me daba problemas y (...) cuando yo los resolvía y me daba cuenta que era capaz (...) lo dejaba boquiabierto y yo era feliz porque el reto había sido vencido... ” (S1, Entrev. Consultar Anexo C.1)

“... y el ser una docente también con características personales diferentes donde se pudiese escuchar al alumno. Que no fueran solamente contenidos sino esta cuestión de tener en cuenta las emociones, sí que en ese momento no las tuvieron en cuenta conmigo y creo que hubiese sido más positivo y más sano que lo hubiesen hecho. (...) mis dos padres, han sido docentes es como que he tenido el mandato familiar muy fuerte (se ríe), me gusta, me gusta, es algo por elección, fluye, fluye. (...) mi mamá iba a dar clases y yo iba con ella y mi papá era profesor de Educación Física (...)” (S2, Entrev. Consultar Anexo C.1)

“En el último año del Polimodal realicé una pasantía educativa en el nivel primario. Ello despertó mi interés por la carrera docente (...) En mi familia, mi mamá llevó a cabo la carrera docente, así que estaba relacionada desde muy chica. (...) Mi mamá, por ejemplo me llevaba a la escuela porque a veces no tenía con quien dejarme” (S3, Enc. Consultar Anexo B)

En los tres sujetos, fue evidente la influencia de la familia y la escuela como lugares en los que vivieron experiencias significativas que los llevaron a elegir la carrera de Profesorado. Como hemos señalado, los saberes docentes se inscriben en el tiempo vivido; además de marcas o huellas afectivas impresas bajo la forma de preferencias o repulsiones, el sujeto dispone de referenciales de tiempo y lugar para fijar esas experiencias en la memoria que se actualizan en su práctica (Tardif y Raymond, 2000). En las experiencias relatadas los **“otros significantes”** (Berger y Luckman, 1991) o referentes como familiares, figura materna y docentes de primaria y secundaria tienen gran incidencia en la elección del profesorado. Los sujetos 2 y 3 admitieron el origen familiar en la elección de la carrera que reveló una “mentalidad de servicio” o incluso un “habitus familiar” (Tardif, 2014) en los que se anticipaba tempranamente el oficio docente. También, mostraron una valoración negativa hacia la enseñanza y profesores de secundaria que los inspiró a elegir la carrera docente para cambiar la enseñanza abstracta y memorística que recibieron como estudiantes; estas vivencias impresas en la memoria se tomaron como contraejemplos de lo que consideraban un buen docente y una buena enseñanza. Algunos referentes (abuelo, maestra de primaria) reunían ciertas características que son significativas por la valoración positiva que le adjudicaban por

sus características, actitudes y formas de enseñar que rescataban para ellos y el ejercicio profesional (Veiravé et. al., 2006).

- **6.2. Las huellas de la socialización pre- profesional en la configuración de los saberes docentes**

Distintas investigaciones muestran que los docentes han permanecido como estudiantes en el sistema educativo durante 15 años, aproximadamente (Alliaud, 2004; Leite Méndez y Rivas Flores, 2013). Es decir que son los únicos profesionales que conocen de antemano su ámbito de trabajo y han transitado por un proceso cargado de internalizaciones, representaciones, valoraciones, en general implícitas, que condicionan su mirada sobre la realidad en la que se insertan. El período de **socialización primaria** en el seno familiar especialmente y el de la vida escolar, tienen bastante incidencia en el proceso de llegar a ser profesor y es una instancia que, en general, los estudios denominan **historia o biografía escolar**, en la que se plasmaron diversas experiencias escolares, se conocieron “**modelos de enseñanza**” o “contra modelos”, se adquirieron formas de aprendizaje, establecieron una relación con el conocimiento, fueron evaluados, aprendieron valores de aquellos profesores que tuvieron tanto en la Educación Primaria como Secundaria. Es la primera fase formativa –además de la formación docente inicial y la socialización laboral que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela (Alliaud, 2014; Davini, 1997). La biografía escolar, actúa como un “fondo de saber” (Filloux, 1995), que expresa la necesaria relación de un sujeto docente con su infancia y experiencias vividas. El período escolar transitado, con sus prácticas sociales y culturales es uno de los momentos claves en el proceso de constitución de su identidad profesional. Se trata de una construcción gradual, en general implícita que se manifiesta tanto al momento de elección de carrera como en las distintas maneras de enfrentar la enseñanza y el quehacer docente. Así lo pudimos apreciar en los siguientes fragmentos de los relatos de los docentes participantes del estudio:

“(…) una de las personas que me estimuló fue la seño de 7° grado o sea que hacia cosas que te movilizaban que de pronto vos le empezabas a sentir el gustito a la Matemática en sí. Me acuerdo de ciertas situaciones, de escucharla hablar. Era una escuela de campo, era la maestra única de 7° (...) ella nos enseñaba en Matemática, a razonar. Nos daba mucha resolución de problemas, sobre todo mucha regla de tres simple que es lo que más uso tiene en la vida cotidiana. (...) me gustaba, esta maestra nos estimuló más en lo que es resolución de problemas y en razonar, entonces por eso me llama más la

atención de ella... y ver cómo ella se aboca en darles a los chicos y lo que ella cree que es más lo que necesitan esos chicos y de pronto no por eso deja de proveer de las herramientas básicas que necesitaban para seguir un secundario. Ella trabajaba con chicos en situaciones muy diferentes (...) porque sabía que muchos alumnos no iban a seguir estudiando, entonces era eso lo que ella les podía dejar, la capacidad de razonamiento, más que cantidad de conocimiento.... (...) a mí me parece que todos tienen derecho por eso hablo del derecho al conocimiento, del derecho a acceder a todas las posibilidades que tienen todos (...) en la Secundaria tuve una o dos experiencias donde había actividades desafiantes pero las demás no, eran muy seguir el procedimiento que se te había explicado en la pizarra y yo decía no, esto no es así como me lo están mostrando. En ese momento, veía eso y me decepcionaba, yo concluía ¡debe haber otras formas, eso no es todo así como me lo están mostrando!... (...) muy fragmentado en el secundario... muy separado de lo que es lo cotidiano y hasta procedimientos memorísticos alejados del concepto. (...) En cambio, yo por ejemplo ahora a mis alumnas se lo muestro.... (...) Negarles, por ejemplo la parte procedimental implica negarles un acceso a la Universidad a muchas no a todas...” (S1, Entrev. Consultar Anexo C.1)

(...) En la Secundaria me recuerdo algunos contenidos (duda), ehh que fue todo un cambio, primer año lo tengo muy patente, se hacía muy larga la mañana, no terminábamos más y había que investigar mucho, me acuerdo (...), de Lógica, de Filosofía que me encantaban, de Fundamentos de la Educación, es como que los contenidos, Lógica, Matemática, también me encantaba, y mi Bachiller era con Orientación docente, con gran predominio de las materias pedagógicas (...) A mí me gustaba mucho por ejemplo las clases de Doctrina Social donde se veían el Socialismo, el Comunismo y en una escuela Católica era muy cómico verlo porque estaba muy limitado (se ríe) entonces poder ver investigar más de eso, entonces creo que fue la profesora un poco más abierta. Se hizo un debate y me pareció bastante interesante haber dicho se puede pensar, a mira vos lo podríamos ver de otra forma y aprenderíamos más, esa fue como una situación muy curiosa que transgredió un poco lo tan estructurado y rígido lo de la escuela (...) la profesora de Lógica, me acuerdo de ella, su postura, su posición, su diálogo seguro. Me encantaba Matemática y me encantaba como ella lo hacía, la claridad que tenía para explicar; lo práctica que era para explicar era tan clara, eso me gustaba la transmisión de las consignas y me gusta mucho Matemática con esa profesora... (S2, Entrev. Consultar Anexo C.1)

“(...) tengo buenos recuerdos de mis maestras, algunos como que te quedan más que otros (...) Y la forma de enseñarte o cómo llegaban o de las cosas que te hacían hacer en el aula, pienso en cómo daban sus clases, cosas que te motivaban más, quizás en el momento de estudiar; (...) Y de la escuela secundaria también tuve buenos profesores... Y después también profesores medio flojitos, es como que iban, decían el versito y se iban... y bueno no me quedó nada de tal materia o de tal profesor y había profesores que se esmeraban muchísimo y a uno les dejaba algo. Y quizás de esos profesores medio flojitos por ahí rescato de lo que no hay que hacer también (...) uno se dormía en clase, se te cerraban los ojos y... entonces uno se pone a reflexionar en la práctica de uno”. (S3, Entrev. Consultar Anexo C.1)

Tal como se desprende de los recuerdos de la escolaridad, nos percatamos que tanto la Primaria como la Secundaria poseen un alto componente formativo y perdurable en la biografía escolar de las docentes participantes del estudio, que probablemente como “fondo de saber” resiste a la formación que brinda la Universidad (Alliaud, 2002; Tardif y Raymond, 2000; Liston y Zeichner, 1993). En el S1, la docente de Primaria dejó una huella significativa; por un lado, con su forma de enseñar los contenidos matemáticos, buscando que sus estudiantes aprendieran a pensar y resolver problemas, priorizando de ese modo la enseñanza de los contenidos procedimentales frente a los contenidos conceptuales. Un significado especial tiene para el S1 las convicciones de su maestra de Primaria en enseñar a pensar a estudiantes en situaciones sociales desfavorables. Las experiencias de Secundaria que incidieron en la elección de la carrera se destacan más que nada por su valoración negativa (separado de la realidad, abstracto, fragmentado), como ejemplo de lo que no es un buen docente o una buena enseñanza.

El S2 tenía recuerdos de Primaria asociados a sensaciones, “*el olor de los libros, de los cuadernos*” y a algunos contenidos (las primeras letras), mientras que en Secundaria el recuerdo más potente se vinculaba a los contenidos, especialmente las materias relacionadas con las Ciencias Sociales y Humanas de su bachillerato, que de manera implícita pudieron haber tenido incidencia en su elección de la carrera docente.

Por su parte, el S3 también destacó los modelos de enseñanza de la Educación Primaria, recuperando las formas de enseñanza, las actividades y la motivación que generaban las docentes. Mientras que de la Educación Secundaria rescató algunos profesores que se esmeraban en la enseñanza y destacó a otros como “ejemplos” a no seguir dado que se limitaban a lo justo y necesario en sus clases, más bien despreocupados por el aprendizaje de los estudiantes.

Podemos decir que en ambas instancias (Educación Primaria y Secundaria), los **modelos de enseñanza** se constituyeron en **enseñanzas implícitas** que dejaron huellas o marcas (Alliaud, 2004; Jackson, 1999) especialmente en los Sujetos 1 y 3. En el S1 se manifestaban entre los saberes que ponía en juego en sus prácticas cotidianas como docente en el nivel Medio: “enseñar a razonar y resolver problemas”, “priorizar los procedimientos más que los contenidos”. Mientras que en el S3 algunos modelos de enseñanza de la Educación Secundaria se tomaron como contraejemplos de aquello que

no quería repetir en sus prácticas de enseñanza cotidianas como docente en dicho nivel (como advertir señales de aburrimiento). El S2, a diferencia de los S1 y 3, recordó por un lado algunos modelos de “buenos aprendizajes y enseñanzas” de la Secundaria, destacando por un lado formas de enseñanza que habilitaban la expresión de ideas a través de debates que se diferenciaban de lo habitual, la enseñanza de contenidos “transgresores” de la profesora rompiendo los esquemas y tradiciones de la institución católica; el diálogo y posicionamientos de otra profesora; y por otro, aptitudes pedagógico - didácticas de una docente como la claridad en la explicación de los contenidos y en las consignas, inclusive el S2 en su primera elección –Profesorado en Matemática- tuvo incidencia las enseñanzas de esa profesora que significa positivamente, aunque la mantuvo por poco tiempo al decidirse luego por Psicología, un campo disciplinar humanístico social. Probablemente la Psicología y la Pedagogía del secundario (por su orientación en el bachillerato) resaltaron la cuestión emocional y personal de la formación que ella no tuvo y destacó como un aspecto importante más allá de los contenidos. En su paso por la Secundaria, hubo varias situaciones que dejaron huellas en el S2 pero no cabe dudas de que su motivación por la docencia estuvo tempranamente y la sostuvo en el tiempo, considerando que casi una década después inició el Profesorado en Educación Inicial.

En esta última docente, su paso por la escolaridad Primaria fue destacado por sus aspectos negativos y como una experiencia escolar olvidable. En ese caso particular, sucedió lo contrario a aquello que indican las investigaciones dado que los docentes del Nivel Primario, suelen recordarse por ser “aglutinador de experiencias” (Alliaud, 2002).

“(…) En la Primaria me gustaba estudiar, me gustaba lo que me enseñaban, me gustaba el olor de los libros... de los cuadernos nuevos y en cuestión de contenidos recuerdo aprender las letras, los diferentes tipos de letras, los números. No tengo muchos recuerdos de primaria, mejor olvidémoslo (se ríe). (…) En la Primaria creo que fue una identificación por el contrario, quería ser distinta a todas las materias que tuve (se ríe), ninguna me gustó fue horrible (se ríe), mejor olvidémoslo”. (S2, Entrev. Consultar Anexo C.1)

• 6.3. La formación docente inicial en el devenir profesor/a

Para el análisis de esta categoría consideramos los datos obtenidos a través de las encuestas y entrevistas.

Además de los saberes personales y escolares contruidos en la familia y la escuela como fuentes sociales de adquisición y enfatizando la concepción de formación docente como un trayecto temporal y continuo a lo largo del tiempo, los docentes poseen saberes provenientes de su **formación inicial** en el ámbito de las instituciones formadoras, como la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Vale decir que además de las fuentes de socialización pre-profesional del saber docente, otra etapa de **socialización académica** específica en la constitución del saber docente lo constituye la socialización profesional que acontece en la formación docente inicial que se desarrolla en las Universidades (Ferry, 1997), etapa denominada de **formación profesional o formación inicial o de grado**. Cabe destacar que esta última, también tiene implicancias en cada sujeto en donde se va “moldeando o dando una cierta forma” que es única y personal en función de las múltiples mediaciones (profesores, las lecturas, las circunstancias, los accidentes, las relaciones con otros, los dispositivos, el currículum) en un cierto tiempo y lugar (Ibíd., 1997).

A diferencia de los procesos formativos previos, en las instituciones responsables de la formación de grado se anhela que los futuros docentes puedan apropiarse de conocimientos científicos y tecnológicos de una disciplina y/o campo del saber, resignifiquen la cultura del trabajo docente como así también que adquieran competencias docentes específicas (Sanjurjo, 2002) a lo largo de 4 o 5 años a cuyo término reciben un título que los habilita para el ejercicio de la profesión. En la formación inicial tiene una especial incidencia el plan de estudios en donde se especifican los contenidos, prácticas, espacios curriculares, tiempos, etc. que se estiman importantes en la formación profesional del profesorado, según la perspectiva, regulaciones y política que adopte la universidad como institución, entre otros factores. Además del documento curricular escrito, la formación comprende otra serie de enseñanzas implícitas (Jackson, 1999) que no están escritas y tienen más que ver con el estilo de enseñanza del profesor, los valores que se transmiten y que cada estudiante significa de diferente manera a partir de lo cual va construyendo su identidad profesional.

Dado nuestro especial interés en indagar acerca de los saberes contruidos en el trayecto de la formación inicial, a continuación analizamos los relatos de los docentes, egresados de la universidad, acerca de conocimientos, habilidades, valores adquiridos o aprendidos, sobre formación disciplinar y pedagógica recibida, saberes o conocimientos

de la formación que ponen en juego en su práctica, debilidades y fortalezas de la formación recibida en relación a sus prácticas cotidianas.

Cuando se preguntó a las profesoras sobre la formación recibida en la Universidad, en términos generales expresaban:

“(...) En cuanto calidad de conocimiento yo creo que fue bastante buena, pero no tengo con qué comparar (...) Creo que fue buena, pero en aquel momento, el plan de estudios estaba mal elaborado, porque el Profesorado era en Matemática y Física juntos y te ponían las materias más difíciles de las carreras en el mismo cuatrimestre.(...) Para mí fue muy buena, si tengo que decir una palabra o frase, yo estaba orgullosa de estar ahí, orgullo podría ser la palabra, yo me sentía orgullosa, sabía que estaba en una buena universidad, sabía que los docentes eran buenos, buenos matemáticos, buenos físicos, tenía confianza de que iba a recibir una buena formación. Eso era como que todos lo teníamos claro, no sé si era porque estaba catalogada ya en aquel tiempo como una de las mejores universidades, si vos querías hacer esta carrera acá, ya sea licenciatura en física o licenciatura en matemática salía un buen profesor, un buen licenciado en física, un buen licenciado en matemática,...” (S1, Entrev. Consultar Anexo C.1)

“es muy buena la base teórica que se tiene sobre lo que uno va a enseñar, las teorías, las metodologías, todo eso es como que no me hacía mucho problema es como que me interesaba cómo bajaba esos contenidos a estos niños concretos, más allá de la transposición didáctica y de todo lo que vemos pero viviendo una realidad.(...). La Facultad fue formadora en contenidos”. (S2, Entrev. Consultar Anexo C.1)

“Yo creo que mi formación como Profesora de Biología fue buena, más allá de que cuando yo estaba cursando cambiaron el plan de estudio, pero creo que fue buena. las prácticas de residencia también, como que ayudaron mucho pero no es como con la realidad (...) los profesores querían que fuera de una manera, todo correcto y en la realidad se encuentra con otra cosa, por ahí, con problemas con los chicos, con problemas sociales y bueno, por ahí uno no puede, cumplir con todas las expectativas que tiene, se van presentando cosas en el camino. Después todo te lo va dando la experiencia, viviendo el día a día pero en realidad fue buena la facultad y me dejó mucho. Hay cosas que hasta el momento me acuerdo y uno las tiene presentes: de motivar al alumno, de tratar todos los días, de cambiar clase a clase y si todos los años van cambiando los grupos, las realidades, entonces es como que por ahí te preparan para algo que en realidad es distinto”. (S3, Entrev. Consultar Anexo C.1)

Notamos que los tres sujetos acuden a la misma escala de valoración. Califican de “buena /bastante buena /muy buena” la formación docente recibida en la Universidad, por “la calidad de contenidos” (en Matemática/Física), “la base teórica”, “la formación en contenidos” (en Psicología), apreciación o valoración que refiere, según se desprende, a la **formación disciplinar**. Una cuestión interesante es que en el caso del S1 su valoración se ligaba al prestigio de la UNSL en la formación de

matemáticos y físicos, a la manera de una “*garantía*” anticipada y que se traducía en orgullo como un sentimiento de satisfacción.

- **6.3.1. La primera apreciación: la distancia teoría-práctica**

En las distintas investigaciones acerca de la formación docente, una de las debilidades que se destaca de manera recurrente es la distancia o **relación teoría/práctica**. Según Lucarelli (1994), la práctica entendida en términos de excelencia académica, como “estrategia significativa del proceso docente”, se encuentra muy vinculada con la calidad de los aprendizajes que se alcancen durante los estudios universitarios dado que en el futuro graduado incide su posibilidad de implementar esos resultados en su quehacer profesional.

La autora advierte que, habitualmente, se concibe la relación teoría/práctica como separación, como oposición entre ambas, como tareas disociadas y hasta excluyentes y que poseen un reconocimiento intelectual y social distintos. Esa distancia se puede apreciar, por ejemplo en los planes de estudio en donde la formación teórica se compensa con períodos breves de práctica profesional (algunas veces se acude a la simulación y sin desarrollarse en terreno).

Lucarelli (1994) distingue entre dos posturas que conceptualizan la relación entre teoría y práctica. La primera es una concepción dicotómica que visualiza de manera estática y compartimentada, el papel que juegan la teoría y la práctica en la constitución del objeto y en el acceso al conocimiento; mientras que la segunda concepción de sentido dinámico, refiere a una articulación dialéctica entre ambos componentes, a los que considera partes inseparables de una misma unidad. Siguiendo con la autora, ambas concepciones con distintos grados de predominio conviven en las prácticas que se desarrollan en las casas de altos estudios (Lucarelli, 1994).

Retomando algunas de las expresiones, citadas previamente, los S2 y 3 coinciden en señalar una problemática común como es la distancia entre el plan de estudios o la formación académica y la realidad de los aspectos que deben atender en sus prácticas docentes cotidianas en cuestiones como “*la bajada del contenido a los alumnos o la transposición didáctica*”, las distintas realidades institucionales (lo que se puede o no hacer), “*problemáticas sociales de los estudiantes*”, entre otras, quedan sintetizadas en la frase “*te preparan para una realidad que no es*”. Frente a estas

problemáticas, señalan que las van resolviendo en la práctica y a partir de la experiencia o del aprendizaje acerca de estos temas, generalmente a través de cursos o junto a colegas. En esa valoración, podemos advertir que asignan una **apreciación favorable vinculada a la formación disciplinar y una apreciación desfavorable respecto a la falta de relación entre la formación recibida en la universidad y su práctica docente, relación que si bien se supone que existe o debiera existir, en la práctica funcionan como escenarios separados y hasta escindidos** (Pogré, 2004)⁴⁵. En esta concepción dicotómica (Lucarelli, 1994) predominante, es decir en la distancia entre la formación académica y la práctica, los S1 y S3 aluden a la manera de obstáculo, el plan de estudios de las carreras de Matemática y de Biología: “estaban mal elaborados”.

- **6.3.2. Aprender a ser docente en la Universidad**

En el tramo de la formación docente inicial, el aspirante a profesor aprende/adquiere conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes, valores en los cursos de la carrera y las enseñanzas de los formadores que contribuyen a que desarrolle su profesionalidad docente. De esta manera, van configurando los saberes docentes en una amalgama de saberes disciplinares y pedagógicos, entre otros, que Atlet denominó *saberes a enseñar* que son los saberes académicos, científicos, disciplinares y *saberes para enseñar* que son saberes académicos didácticos y pedagógicos, que como saberes de referencia permiten comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje (En Maldonado, 2019), son los saberes propios de las Ciencias de la Educación.

Cabe aclarar que los momentos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos de inicio de la carrera de profesorado en la UNSL varían con cada sujeto participante del estudio. El S1 comenzó en 1987 el profesorado en Matemática; el S2 empezó el profesorado en Psicología en 1992 mientras que el S3 inició el profesorado en Ciencias Biológicas en el año 2007.

Según los **planes de estudio** con los que se formaron los docentes de la investigación, dos de ellos (de Matemática/Física y Psicología) eran del año 1978 y en el caso de la Profesora de Biología, se formó con un plan más reciente, del año 2010, que recogió las regulaciones de la formación docente dispuestas por la Ley Federal de Educación (1995) así como las nuevas perspectivas en el citado campo. En los tres

⁴⁵ Citado en Latorre Navarro, M. (2006).

planes predominaba la formación disciplinar; en ambos planes de 1978 la formación general (cursos básicos) tiene mayor crédito horario que la pedagógica, mientras que en el plan del Profesorado en Biología, si bien sigue predominando la formación disciplinar, contemplamos un incremento de la formación pedagógica respecto al plan anterior de esta carrera. La formación pedagógica incluye en ambos profesorados del '78, 3 asignaturas: "Currículum", "Didáctica General" y "Didáctica Especial de la enseñanza media", más una Residencia Docente bajo el régimen cuatrimestral. El plan del Prof. en Biología incluye "Currículum y didáctica especial de las Ciencias Biológicas", "Problemática de la Enseñanza y la Institución" y 2 Prácticas de Residencia, todos cursos anuales. Los tres planes incluyen alguna asignatura vinculada con la disciplina de Psicología (Psicología Evolutiva /Psicología del Aprendizaje/Psicología Educacional). Distintos autores afirman que la formación que proviene de las Universidades hace hincapié en la especificidad y desarrollo del conocimiento disciplinar descuidando la formación pedagógica – didáctica. Este enfoque académico, predominante en los S1 y S2, prioriza la formación profesional en los distintos campos del saber relegando la formación pedagógica y las prácticas que se desarrollan en el último año de la carrera (Davini, 2016).

Respecto a los **saberes pedagógicos** en la formación, las docentes expresaron:

*"En Psicología del Aprendizaje y Didáctica, usar una técnica para enseñar un contenido, usar otra técnica para enseñar otro contenido, (...) trabajo grupal, una clase en donde ellos tengan una situación que tengan que resolver, mucha lectura y recién discutir en clase y hacer debates. **El hecho de hablar**, cosa que a nosotros nos cuesta una barbaridad, (...) creo que lo principal que ellos me transmitieron fue la búsqueda de **metodologías de enseñanza**". (S1, Entrev. Consultar Anexo C.1)*

*"**Saber planificar** en el Profesorado. **Conocimiento de estrategias** acordes a lo que se enseña y el aprendizaje de los adolescentes. (...) los contenidos eso es de base, **aprendes a planificar, aprendes estrategias, aprendes la utilización de diferentes medios, los manejos de grupo, de dinámica de grupo, cómo estar, cómo posicionarte, cómo pararte;** (...) y bueno las demás las aprendí sola. (...) Otra cosa que rescato es el **tema de la evaluación** como eran tan "intelectualoides" en esta cuestión para que nos sirva la evaluación, cómo es el proceso, también es como que me siempre me quedó muy en claro, cuáles son los criterios a evaluar y cómo los voy a evaluar, eso siempre se me quedó "grabado a fuego" y consensuarlos con el alumno para que sepan qué estás evaluando, que eso va a llevar una nota y aplicar una evaluación que le*

sirva para el alumno (...)". (S2, Enc. Consultar Anexo B y S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

"Rescato una experiencia en la cátedra de Currículum y Didáctica, estuve 6 meses y eso me ayudó porque ahí si bien fueron materias que yo cursé entonces ahora era como que las veía de otro lado, entonces eso también me ayudó bastante, fue una experiencia linda que yo rescato, además uno se vinculaba distinto a la profesora porque uno trabajaba a la par, como que a eso uno le daba como herramientas con los chicos que estaban cursando, te daba ideas, (...). Tuvimos dos residencias y tuve una buena experiencia, un buen recuerdo digamos, fue en distintas escuelas y con muchas diferencias en el grupo de los chicos. (...) me acuerdo que uno se sentía, se ponía contenta porque al principio uno se encontraba con una cosa y después uno lo que hacía, cambiaba eso, la forma de motivarlos entonces eso creo que es algo lindo de la carrera docente". (S3, Enc. Consultar Anexo B y S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Acerca de los **saberes disciplinares** destacaron:

"El esfuerzo es importante porque ibas a ser profesor; ojo que las materias que teníamos en común con los de la licenciatura, el nivel no era diferente del nivel que nos pedían a nosotros que al licenciado. El profesor tenía que saber como el licenciado, porque que encima va enseñar...sí o sí requería un gran esfuerzo.

(...) no se nos preparó para enseñar Estadística pero sí tuvimos Estadística (...) y ahora aparece en la currícula Estadística y resolución de problemas, no tenía problemas, me encanta, quisiera poder hacerlo más". (S1, Entrev. Consultar Anexo C.1)

"Contenidos de la materia* adquiridos en la Universidad (Lic. en Psicología). *Características de la edad eso de tener los contenidos claros, te dá cierta cintura para poder moverte en el aula, creo que eso me lo dio la facultad de capacitarme bien en cuestiones conceptuales..." (S2, Enc. Consultar Anexo B y S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

***"Conocimientos vinculados a la Biología* fue bueno, como que me ha servido mucho los contenidos pero por ahí me pregunto si había más para que nos enseñaran o explicaran o de otra manera o materias que quizás eran cuatrimestrales que pudieron haber sido anuales y uno podría haber estudiado un poco más, más a fondo todo. Pero la considero buena, creo que me ha servido mucho los conocimientos que me impartió". (S3, Enc. Consultar Anexo B y S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)**

Respecto a la **formación pedagógica** recibida, los tres sujetos la rescataron por "ciertas técnicas y modos de saber hacer" (Tardif, 2014) en la enseñanza de la disciplina

elegida. El S1 enfatizó las distintas alternativas metodológicas o estrategias de enseñanza para el abordaje de los contenidos matemáticos y destacó aspectos pedagógicos – didácticos de los modelos de enseñanza que tuvo en la Universidad. El S2 recuperó la planificación, las estrategias de enseñanza y la evaluación mientras que el S3 resaltaba la importancia de la motivación y el aprendizaje en relación con la enseñanza. Asimismo, rescató una experiencia, desarrollada en la cátedra de Didáctica y Currículum en donde fue aprendiendo con la profesora el oficio docente, probablemente la instancia inicial de construcción del saber experiencial.

Contrariamente a aquello que evidencian diversos estudios, los saberes pedagógicos que poseen los sujetos participantes del estudio, fueron valorados por su relevancia al momento de la enseñanza en el aula, aunque reflejan, en general una perspectiva tecnocrática, centrada en las metodologías, estrategias y técnicas como medios para la enseñanza. Además, señalaron la importancia de conocimientos sobre evaluación y destacaron la adquisición de algunas habilidades ligadas a la docencia como “el hablar”, “la postura y gestos”. Dado que la enseñanza es una actividad social, interactiva, **el habla en clase** es un saber indispensable que ha sido investigado en estudios etnográficos centrados en la clase que tiene sus propios modos de regulación y limitaciones ligados al estilo de enseñanza del docente, pero sin dudas el lenguaje de la enseñanza o el **saber discursivo** -en términos instrumentales- se aprende inicialmente en la formación de grado y se afianza por la experiencia. Resultó interesante además, la alusión al aprendizaje de posturas y gestos como movimientos corporales que se dirigen a los estudiantes y que (Bucheton, 2008 citado por Maldonado, 2019) denomina “**gestos profesionales**”. Los gestos que el docente realiza por acción de la palabra tienen por objetivo mantener la atmósfera de la clase, dar sentido a lo que enseña y favorecer la comprensión de los estudiantes. Los gestos de los docentes cuando enseñan han sido internalizados en la historia escolar y personal de los sujetos; son acciones típicas de la profesión ligadas al habitus profesional (en términos de Bourdieu).

La Residencia fue destacada como el primer contacto con la realidad escolar y el oficio; según sus expresiones el S3 manifestó un sentimiento de felicidad al comprobar un cambio de interés en estudiantes con su intervención cuando fue practicante.

En relación a los **saberes disciplinares**, los mismos fueron muy valorados como el conocimiento de la disciplina (Matemática / Física, Biología, Psicología). El S1

enfaticó la exigencia de la formación disciplinar recibida, equiparada a la de un Licenciado en Matemática y destacó la solvencia de la disciplina para enseñar Estadística, además agregó una característica personal en el cursado de la carrera como el esfuerzo ante las exigencias de las asignaturas disciplinares, contrarrestando la idea circulante de que el profesorado es más fácil que la licenciatura (Gil y Cometta, 2017). El S2 destacó la solvencia del saber disciplinar para la enseñanza de la Psicología en el Secundario que le otorgó seguridad o “cintura”, así lo expresaba, para enseñar los contenidos, el S3 rescató la buena formación en contenidos biológicos aunque señaló limitaciones en el tiempo de cursado (cuatrimestral) y en formas de enseñanza que tornaron su formación con poca profundidad. La formación disciplinar es lo que ha caracterizado a la formación docente para el Secundario en tanto el dominio de una disciplina es el conocimiento sustantivo del profesorado que se impone por el lema de que nadie enseña aquello que no conoce de verdad (Diker, G. y Terigi, F, 1997) y esto se reflejó en la alta valoración que los profesores otorgaron a los saberes disciplinares ligados al perfil académico / científico que caracterizaban a los estudios universitarios. Es así que las mayores objeciones que hacen los graduados de profesorado apuntan a una formación pedagógica débil e insuficiente frente a la disciplinar, según se constata en los estudios sobre el tema.

Según algunos autores, si bien los saberes docentes se construyen en diversos momentos, es en la formación inicial y continua en la que se alcanzan los saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares mientras que los experienciales se construyen en la propia práctica (Tardif, 2014).

6.3.3 Los referentes significativos en la Formación Inicial

Algunas investigaciones afirman que no solo se recuerdan modelos de enseñanza de la Educación Primaria y Secundaria sino también los del paso como estudiantes de profesorado durante la formación docente inicial, en este caso de la Universidad Nacional de San Luis.

“...cosas que me dejaron algunos (lo remarca) profesores en la Universidad... puntualmente cada uno me dejó una cosita que hoy están ahí, todos los días en el aula... Y por ahí un poquito más cuanto más conciencia tomo de esas cosas (se sonríe) porque también está eso (...) uno tiende a repetir el modelo que uno tuvo pero cuando uno se lo va planteando, uno puede ir cambiando (...) Es una forma de enseñar diferente (...) con N está la búsqueda, ella empieza a buscar

lo que hay en la enseñanza de la Matemática en otros lugares y mostrándonos alternativas. O, era muy tradicional pero algo muy productivo que yo saqué de él cuando uno enseña un concepto, esto es un cuadrado, cuales son los atributos relevantes del cuadrado y cuáles son los atributos irrelevantes (...). De N, sobre todo la resolución de problemas creo, de pronto nos muestra otros métodos que no son el tradicional, (...) de pronto dar un tema presentando una situación problemática relacionada con el contenido a trabajar, (...)
... las profes de Psicología del Aprendizaje y Psicología de la enseñanza, nos mostraron distintas formas de trabajo, trabajando ellas de esa forma. Tal contenido se trabajaba de una forma, tal otro contenido se trabajaba de otra forma y no hacerlos siempre expositivos,...” (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“(...) el respeto, el trato pero también había cosas que yo consideraba que eran muy rígidas, (...) la parte emocional debe estar en la currícula de la formación, (...) en la facultad no se hablaron, todo muy intelectual, sí pero inclusive en las relaciones con los alumnos y los docentes en la facultad porque uno aprende con el ejemplo....” (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“Ya después cuando elegí la carrera,... como que uno va tomando como referentes, también de los profesores de la facultad y uno también como que va cuestionando, va viendo y analizando los modos de enseñanza porque es lo que uno iba a ser en el futuro,...” (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

El S2 coincidió con investigaciones en recordar a los profesores de la Universidad como “otros significantes” (Berger y Luckman, 1991) por su trato “más distantes por el vínculo que mantienen con sus estudiantes” (Alliaud, 2002). En cambio, los S1 y S3 concordaron en que eligen, toman y cuestionan algunos modelos de enseñanza recibidos en donde cada uno armó y definió su propio modelo, en un proceso de “creación del ser docente” (Alliaud, 2014) y que rescataron para el propio ejercicio profesional. El Sujeto 1 destacó distintos modelos de enseñanza por todo aquello que le aportaban a su práctica docente cotidiana: la enseñanza de un concepto a través de un contraejemplo, la resolución de problemas junto a la contextualización de un contenido y las distintas estrategias de enseñanza para el abordaje de un contenido matemático. Asimismo, el S1 rescató a modo de enseñanzas implícitas (Jackson, 1999) la coherencia de los equipos docentes en cuanto a la enseñanza de distintas alternativas metodológicas que les proponían a los mismos estudiantes del Profesorado: *“... las profes de Psicología del Aprendizaje y Psicología de la Enseñanza, nos mostraron distintas*

formas de trabajo, trabajando ellas de esa forma.” Al mismo tiempo, la coherencia expresada a través del ejemplo con la puesta en acción de las alternativas metodológicas se convirtió en una instancia formativa y de aprendizaje para los futuros profesores.

- **6.3.4. Saberes de la formación que se ponen en juego en la práctica**

Desde nuestra preocupación por comprender el origen social de los saberes, nos interesó particularmente indagar acerca de los saberes de la formación inicial que los docentes en ejercicio actualizaban o disponían al momento de tomar decisiones o resolver las problemáticas que la práctica docente les planteaba en la Secundaria. En ese punto estamos poniendo en tensión la formación inicial por un lado y la escuela por el otro, considerando que en la escuela secundaria atraviesa una situación compleja en razón de las políticas de organización institucional y cobertura -por el carácter obligatorio del nivel a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN)- que sin dudas afectan notablemente el trabajo de los profesores. Los docentes movilizan saberes que adquirieron y que en la práctica cotidiana, alcanzan un sentido y significado especial según la manera cómo abordaban la enseñanza, la transposición didáctica, las intencionalidades, la manera de enseñar y de aprender de sus estudiantes, entre otros aspectos. A continuación presentamos, desde las voces de las docentes, aquellos saberes que recuperaban y ponían en juego en su práctica cotidiana:

*Por ejemplo, el tema de los conceptos, **mostrarles un ejemplo, también un contra ejemplo** donde uno de los atributos del concepto no se cumple, uno solo. Por ejemplo, esto es polinomio, esto no es polinomio ¿por qué? porque la variable está afectada por una raíz, cumple todas las condiciones menos este requisito, entonces ya no es un polinomio y si lo miramos parece un polinomio, pero no es un polinomio. Ese trato de aplicarlo bastante, pero yo no lo rescaté inmediatamente cuando el Profe (de la universidad) lo dio, sino que lo hago después en observación a las alumnas, (...). lo que pasa es que generalmente nos movemos con el libro de texto que te da el concepto y te muestran ejemplos y después, uno se va dando cuenta que las alumnas realmente no lo adquirieron, porque si vos modificas un poco la situación ellas ya no lo ven, entonces yo dije, acá está esta situación, es la que nos planteaba O.M. (el profesor universitario), entonces **hay que mostrarles los que no son para que vean realmente los que sí son, aprendan a distinguir entre lo que es y no es**, entonces así le va a quedar más claro lo que sí es.(...). (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)*

*(...) esto de **contextualizar el contenido** me parece que es importante, darles varias facetas del contenido, por ejemplo damos las ecuaciones de solución*

*única, ¿por qué? Porque el tiempo no te lo permite, darle las ecuaciones infinitas o ecuaciones sin soluciones, pero si damos ecuaciones bien **tenemos que darlo con solución única, con soluciones infinitas y sin solución.** Aparte, no sólo darle la ecuación para enseñarle a que resuelva, sino plantear ecuaciones, yo a eso lo aprovecho por ejemplo en geometría. En geometría hay muchas igualdades que uno puede plantear, establecer una ecuación, encontrar la solución y después reemplazar esa solución para obtener los valores de la figura geométrica que uno está trabajando, pero **los tiempos no dan. Depende de la escuela también se trabajan los contenidos, hacia donde apuntan los lineamientos generales.**(...) **Respecto a Resolución de problemas** lo estoy haciendo en la plataforma virtual y en algunas clases para algunos conceptos, pero los tiempos no nos dan, además tenemos una normativa, hay que cumplir con la cantidad de contenidos, la escuela de por sí es tradicional (...) En mis clases aplico mucho **el trabajo en grupo**, se sientan conmigo como quieren, con quien quieran (...), yo no las separo y el debate entre ellas está permanente. (...) yo estoy abierta a esto (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)*

***Tener los contenidos claros, te dá cierta cintura para poder moverte, subir, bajar, postergar, parar la clase,** sale un emergente emocional del momento, poder retomarla, unirla, hablarla, replantearla, **esos juegos...** esta dinámica que se da tan única en el aula creo que a mí **planificar** también me importa más allá de lo espontánea que puedo ser (se ríe) siempre hay un marco, que te vaya guiando hasta acá voy, hasta acá no pero entre más claro lo tenga eso es lo que te permite jugar dentro de ese marco, **aplicar la flexibilidad,** (...) no sé a mi me gustó mucho el tema de la planificación, es más creo porque hay cosas que todavía me cuestan unir, como todos los años van cambiando pero esta escuela es tradicional (...) pero en otras escuelas me hacen cambiar las planificaciones todos los años y cambiar la forma en que se plantea la adquisición del conocimiento entonces es como que hay que poner de nuevo la cabeza... te cambia todo (se ríe) (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1).*

En el relato de una situación áulica en la que ponían en juego lo aprendido en la universidad, los S2 y S3 expresaron:

*Por ahí cuando empezamos a hablar de los temas puntuales de los trastornos de personalidad, qué es personalidad y por ahí yo tenía un profesor que me decía lo que es lo patológico, lo biológico, siempre que sean cuadros psicológicos también les llama mucho la atención a las chicas y entonces, **les hago remarcar una línea, siempre utilizo una línea no sé si esto te sirve pero es algo puntual que yo aprendí en la Universidad y me sirve en la clase...** siempre hay una línea, entre lo que estaría la normalidad y nosotros ahí fluctuamos dentro de esa línea, que es muy grande, esa franja que no es una línea, es una franja; cuando subimos y bajamos estamos hablando de un trastorno de personalidad por ejemplo eso fue un concepto y es más ahora pasa lo mismo (se ríe) y yo lo sigo utilizando porque lo veo muy gráfico (...). En el hacer diario,*

*en la organización de uno y en el poder preparar la clase del otro día, venir más o menos sabiendo lo que vas a hacer, también **te va a permitir el plan A y el plan B, porque vos venís con la idea de utilizar los libros de la biblioteca o de la sala didáctica y la señora no está**, entonces vos tenés el plan B, y si eso no lo planificaste como una cuestión diaria, más allá del marco teórico sino de la **planificación** que ya presentaste, anualmente, con todos los requisitos pedagógicos que pide la escuela, etc. esa es otra cuestión que viene de uno, no tan alejada... no como el papel solamente sino con lo que a uno lo va a orientar... La planificación tiene que estar escrita y subrayada, con las copias con las que yo me quedo inclusive **hay cosas que se modifican y se cambian en el orden** porque los chicos no eran así, porque me demoré, porque no lo pude ver ahora, porque decidí no verlo ahora sino después, creo que eso a veces acá se puede hacer...* (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

*Se pueden **hacer experiencias** yo trato a las alumnas de motivarlas y enseñarles que las Ciencias Naturales no solo las vemos en los libros sino que también nos sirve para explicar muchos hechos digamos del día a día, cotidianos, en la cocina, en cosas que vemos habitualmente, entonces por ahí hacer alguna experiencia en el aula explicarles que con cosas sencillas, materiales sencillos, pueden llevar a cabo experiencias y pueden demostrar un montón de fenómenos de la naturaleza y eso es lo que **noto que las motiva y les llama la atención y que terminan aprendiendo quizás mucho más** que si uno da la clase de otra manera (...) **les hago investigar** también, no sé supongamos si estamos hablando de poblaciones, por ejemplo les enseño que es una población, como se relacionan las poblaciones y hablamos de distintas especies, las hago buscar sobre el venado de las pampas y que estudien la población del venado de las pampas y que bueno trato de no quedarme con ese conocimiento, con esos conceptos sino (...) y después actividades prácticas, o que hagan experiencias en su casa, experiencias en el aula y después bueno, **trabajar con herramientas que tiene la escuela**, que por ahí es difícil porque por ahí no están a disposición cuando uno las necesita o bueno el tema de las computadoras, por ahí uno quiere trabajar y no hay buena conexión o las alumnas ya perdieron o se les rompió la computadora y por ahí se complica en ese aspecto, entonces uno por ahí quiere **hacer las clases distintas pero por ahí hay algunas cosas que... no lo permiten** entonces uno tiene que ir buscando lo que se pueda.* (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

En la práctica, los docentes movilizaban ciertos saberes que algunos autores denominan “**saber pedagógico en uso**” en tanto es un saber que el docente construye en la acción (Latorre, 2002). Con respecto a los saberes aprendidos en la formación inicial, los docentes los movilizan y los transforman adecuándolos a las situaciones de enseñanza en Secundaria. En los docentes del estudio, observamos que la mayoría de los saberes que ponen en juego se vinculan al “**conocimiento didáctico del contenido**”

(Shulman, 1986) que consiste en las mejores formas de organizar y transformar el contenido para hacerlo accesible y comprensible a los estudiantes recurriendo a analogías, ejemplos, explicaciones, demostraciones, gráficos, etc.; constituyendo un “**saber sobre la transmisión cultural**” (Terigi 2013), que es la esencia del quehacer docente y que podemos asociar a los **saberes de intervención** que construye el docente en su práctica y que, en general, no es reconocido por los actores del sistema, incluido el propio docente. Este saber que recuperaban de la formación de grado es un entramado que incluye saberes disciplinares, pedagógicos-didácticos, curriculares y las buenas formas de enseñanza vividas.

Considerando los dichos de las docentes, notamos que los principales saberes que los docentes recuperaban de su formación y ponían en juego, transformados por la experiencia, se remitían a los siguientes aspectos:

-**Enseñar conceptos con ejemplos y contraejemplos**, en el caso de Matemática (polinomios) era una experiencia que actualizaba y la usaba para favorecer la comprensión de los estudiantes (distinguir entre lo que es y lo que no es)

-**Contextualizar el contenido**, mostraba las distintas facetas yendo más allá de la solución única que muestran los libros de texto (para enseñar ecuaciones en Matemática, Geometría)

-**Solidez en el contenido a enseñar** como reaseguro o una especie de “juego” que posibilitaba dinamizar y organizar la clase - retomarla, replantearla.

-**Planificar la clase** como herramienta pedagógica **para actuar con flexibilidad** según el contexto, el grupo de estudiantes, las exigencias institucionales, los recursos disponibles, la organización del tiempo, etc. La planificación como expresión de la cantidad de contenido a enseñar exigido por la institución.

-**Enseñar a través de experiencias en la vida diaria, actividades prácticas y resolución de problemas** (en el caso de Ciencias Naturales) para motivar a los estudiantes, demostrar fenómenos, yendo más allá de los conceptos.

-**Recurrir a una estrategia gráfico / visual**, la línea /franja que marca el límite normalidad y anormalidad al enseñar trastornos de personalidad.

-**El tiempo de la enseñanza como limitación para el aprendizaje**. Este es un saber construido en la experiencia y se vincula a la segmentación del tiempo escolar (Terigi, F. 2010). Es un saber pedagógico-didáctico que Terigi (2012) denomina “**por defecto**” como el saber en el que se apoya el funcionamiento del sistema escolar estándar y que estructura las formas de mirar y pensar la escuela secundaria -en este caso- asentada en la enseñanza simultánea, presencial y descontextualizada. El programa y normas institucionales marcan el límite o “la cantidad” de contenidos a enseñar.

-Aprendizaje en grupo: para favorecer el debate, intercambio de ideas sobre un tema.

Entre los saberes que usaban y disponían los docentes del presente estudio, contruidos en la enseñanza, se destacó un saber pedagógico-didáctico “por defecto”.

- **6.3.5. Fortalezas y limitaciones de la formación docente**

Comenzando por los aspectos significativos de la formación inicial, de los datos se desprendió que las docentes, egresadas de la UNSL, coincidían en la valoración favorable que otorgaban a la formación recibida, especialmente la disciplinar y algunas estrategias para la enseñanza aprendidas o vividas en materias disciplinares y pedagógicas. Hay además una valoración favorable de la Residencia, como primeras incursiones en la práctica docente:

“...los conocimientos, quizás algunas habilidades, algunas técnicas en cuanto a las prácticas docentes que nosotros teníamos, materias donde teníamos salidas de campo de muchas de las materias que curse como que se me han quedado muchos conocimientos, muchas cosas me han dejado ya de todas las materias creo que algo me han dejado, de la cursada, eh... algunas más exigentes que otras, ehh y bueno ese tipo de cosas”. (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Respecto a las limitaciones o debilidades advertidas en la formación según las situaciones de la práctica con las que se enfrentan, las profesoras señalaron las siguientes:

-Falta de preparación o conocimiento en algunos temas que no podían resolver en la inmediatez o en el corto plazo por el problema de la escasa disponibilidad de tiempo

*“Cuando se trata de contenidos muy nuevos es que hay que prepararse mucho previamente, sino bueno... como que no está para ponerse a pensar como hace en la universidad, los licenciados o doctores en matemática que se ponen a pensar ahí, a ver esto como se los explico... y te lo dicen adelante tuyo, no es que esté mal pero tampoco está bueno que los chicos crean que es infalible y lo sabe todo, pero los **tiempos son tan cortos** que uno por ahí tiene que esforzarse en **tratar de llevar lo que no sabe bien**, estar preparado para que la clase rinda también (...) es que Estadística no es solamente lo que me muestran estos libros, está la otra parte, eso fue un aprendizaje, (...) es importante estar abierto, entonces se incorporan cosas nuevas, entonces yo digo de esto puedo enseñar con un panorama más completo. DF (profesora universitaria) siempre lo dijo cuando yo la escuché hablar, que en realidad a nosotros no nos habían preparado para enseñar Estadística y ahora aparece en la currícula Estadística y Resolución de Problemas” (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)*

-Escasa reflexión sobre la práctica docente, admitiendo las complejidades y vicisitudes que adquiriría la misma, en el día a día, junto al oficio de ser docente.

*“(...) cómo me puedo hacer cargo yo como docente, esto que tanto nos dicen de la reflexión, **que nos enseñen a reflexionar**, qué sería reflexionar sobre la propia práctica, cómo sobrellevar la frustración de que no tengo un grupo ideal, divino, hermoso, que todo huele bien, que todos son preciosos y te escuchan, **cómo se sobrevive a eso**...que son parte de la docencia. No todo es ideal o no es todo negro... hay un punto intermedio y estamos trabajando con seres humanos y emociones. Uno sigue formando y cambiando **a medida que pasa el tiempo uno va adquiriendo cierta forma de ver las cosas**” (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)*

-La distancia entre la formación recibida y la realidad escolar

“...lo que yo digo de la facultad es que se ven cosas, que hay una cierta distancia, una brecha entre todo lo ideal y después acá (en la escuela) todo lo que nos pasa que el interés, el desinterés, la motivación...” (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

-Falta de prácticas pedagógicas previas a la residencia docente, esa situación se evidenciaba en el Profesorado de Biología con el plan de estudios del año 2010.

“Porque al final cada una de las Residencias fueron muy cortitas. O quizás que antes nos llevaran a observar clases, eso siempre decíamos. Que por ahí alguna materia nos permitiera eso, de ingresar a alguna escuela y de observar, quizás se complica, es complicado como para ir acercándose desde un poquito antes. Nosotros directamente fuimos a la residencia, fuimos unas clases antes a observar, y de ahí empezamos nosotros. Nos faltó práctica” (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Observamos que desde la óptica de las docentes, se esperaba de la formación aspectos que no podía brindarle, saber bien todos los temas para poder enseñarlos, más aún considerando que los contenidos cambian desde el currículum escolar, libros de textos o bien adoptan una posición intermedia, reconociendo que la realidad y ellos mismos como docentes cambian con el tiempo. Son coincidentes en cuanto a señalar el escaso tiempo destinado a la Residencia o bien a actividades de contacto previo con la realidad escolar, la ausencia de formación en la reflexión sobre la propia práctica y la distancia entre la práctica de Residencia y la práctica cotidiana con la que se enfrentaban en el quehacer docente.

A partir de las distintas voces de las profesoras, trabajadas previamente, podemos afirmar que se constató lo que refieren las distintas investigaciones y los autores referentes en el tema, mencionados con anterioridad, acerca del “poco impacto” que genera la formación docente de grado en los profesores.

Sin embargo, por un lado admitimos que la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria ha sido y es objeto de diversos cuestionamientos, especialmente la que se lleva a cabo en el ámbito de las Universidades. Entre estos aspectos críticos los docentes del estudio señalaron: la distancia entre la teoría y la práctica, escasas instancias de práctica pedagógica y de reflexión docente, la desvinculación con la realidad de las escuelas, falta de preparación en algunas temáticas, entre otras. Estas debilidades coinciden con aquellas identificadas en numerosos estudios sobre la formación docente inicial (Vaillant y García, 2015; Vaillant, 2013).

Por otro lado, también reconocemos que la formación docente inicial no puede enseñar todo dado que existe un componente formativo adicional que solo lo brinda el contacto con la práctica docente cotidiana y situada que se desarrolla en las instituciones escolares, en la interacción con otros, con las demandas, problemáticas y necesidades apremiantes del momento y del contexto histórico- social particular. En este sentido, algunos autores comentan que la formación inicial tiene que abocarse esencialmente a la “formación para la enseñanza” o “el aprender a enseñar” contextualizado (Davini, 2016).

Bajo estas últimas premisas, notamos que la formación disciplinar recibida en la UNSL es valorada favorablemente por las docentes dado que la misma les permitió desempeñarse con solvencia y soltura al momento de la enseñanza de ciertas disciplinas en el Secundario. Inclusive, los saberes disciplinares les han permitido enseñar contenidos en el Nivel Medio para los cuales no fueron preparados específicamente pero que figuran en el diseño curricular provincial de San Luis.

Por su parte, si bien la formación pedagógica fue valorada en menor medida, la misma les permitió presentar el contenido a enseñar de una manera clara a los estudiantes y a través de distintas alternativas metodológicas. Asimismo, destacaron a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y fue rescatada también como un saber pedagógico importante que les aportó la formación. Además,

resaltaron la planificación como un componente clave, tanto antes como durante la clase, que permitió improvisar dentro de los emergentes del momento.

En términos generales, la formación recibida en la UNSL fue valorada con los calificativos de “buena” y “muy buena” en la preparación que brindó, especialmente en cuanto a la base teórica que proporcionó y a la reputación otorgada a esta casa de altos estudios por su excelencia académica.

- **6.4. La práctica docente**

En la formación docente, la instancia a la que se hace más referencia, en investigaciones / artículos académicos, es la que se vincula a la formación inicial o de grado. Considerando la formación como proceso temporal y sistemático, advertimos que la institución escolar tiene un peso gravitante en la configuración de los saberes docentes como instancia de socialización profesional “La escuela y su organización formal e informal se presentan al docente como una realidad ya hecha y aunque no la percibe inmutable, el docente aprende lo que en la escuela se hace, se usa y se valora” (Davini, 1995, p. 94). En esta perspectiva, los docentes aprenden formas de enseñanza, formas de control, la distribución de los tiempos y espacios, condiciones de trabajo, formas de vincularse con el conocimiento, etc. La permanencia cotidiana en las escuelas, como ámbito de trabajo, moldea los aprendizajes de los docentes que son fuente de muchos de sus “saberes prácticos”.

La tarea fundamental de los docentes está ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje o lo que se denomina “**práctica pedagógica o de enseñanza**” pero esta práctica forma parte de la “práctica docente” dado que acontece en un contexto institucional y socio- histórico determinado que demanda de los docentes decisiones ética y políticas (Coria y Edelstein, 1995; Achili, 1986; Davini, 2016). Referirnos a la práctica docente, es trascender la práctica pedagógica que acontece en el aula puesto que implica un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que conforman el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y socio - históricas (Achilli, 1998).

- **6.4.1. La práctica docente en la escuela secundaria como ámbito de trabajo del Profesorado**

La conocida **matriz histórica y tradicional de la escuela secundaria** con características elitistas y selectivas de fines del siglo XIX, se encuentra conformada por: 1). el currículum disciplinario y parcelado; 2). la designación de los profesores por especialidad, atendiendo al espacio curricular; 3). la organización del trabajo docente por horas de clase en una asignatura (Terigi, 2008). Este “trípode de hierro” comienza a cuestionarse y resquebrajarse en pleno siglo XXI, debido a los procesos de fragmentación e incremento de la desigualdad socioeducativa (Brito, 2009), las transformaciones del mundo contemporáneo y la universalización de la educación secundaria planteada en la Ley de Educación Nacional 26.206, en donde la escuela secundaria pasa a convertirse en “una escuela para todos”. Este acontecimiento implica una nueva organización de la escuela secundaria. En lugar de un currículum altamente disciplinario y fragmentado, se requiere de una mayor integración, de una adaptación de contenidos y materias a los nuevos sujetos o “nuevos públicos” y la realidad contemporánea. Además, la escuela secundaria tiene que “aggiornarse” a la cultura digital y repensar la relevancia cultural de sus contenidos (Tobeña y Nóbile, 2021). Todo ello, amerita cambios en las características de su cultura y el modelo organizativo tiene que flexibilizarse en sus tiempos y espacios, entre otros (Bolívar, 2009).

Cabe destacar que la escuela como institución social, además ha sufrido las transformaciones y cambios acontecidos en las últimas décadas en nuestro país que han impactado en su configuración. Los cambios que van aconteciendo en la organización escolar convierten a la escuela en más flexible, “fácil y relajada” y no contemplan las variadas trayectorias de los estudiantes que aseguren la inclusión y el derecho a la educación, según las disposiciones de la política educativa para este nivel.

Sendón (2007) alude que la escuela media en lugar de ser una “promesa de futuro” se ha convertido en un espacio que atiende al presente, a la retención de los estudiantes, en donde predomina la “socialización afectiva”, es decir la contención de los estudiantes en un ámbito seguro y diferente respecto del contexto complejo y amenazante en el que viven los adolescentes (Sendón, 2007). “La escuela ha cambiado

y, con ella también las prácticas de los sujetos, que la viven y la construyen cotidianamente” (Casenave, 2011, p. 43).

Por su parte Alliaud (2004), afirma que la biografía escolar se erige en una fase formativa “clave” y su tratamiento resulta muy oportuno para comprender la práctica profesional; dado que los profesores aprendieron en la misma institución educativa (escuela) a la que retornan o de la que nunca se fueron, pero posicionados en el lugar de enseñantes. Cabe aclarar que si bien los docentes regresan a una escuela secundaria, conocida de antemano, también vivenciaron una escuela secundaria diferente a la que transitan como profesores en donde la escuela media “se presenta afectada, alterada, desestabilizada” (Ibíd., p. 3) en la actualidad.

- **6.4.2. La práctica docente entre las exigencias y demandas de la escuela**

De acuerdo con Sendón (2007) otros cambios que están configurando la **cultura de las escuelas secundarias** se vinculan con las mutaciones caracterizadas por una estructura familiar no tradicional, el incumplimiento en el desarrollo del rol materno y paterno. Además, y según el contexto socioeconómico, los adolescentes y jóvenes se convierten en el sustento económico de la familia y suelen estar vinculados a la economía ilegal (delincuencia, prostitución, tráfico de sustancias ilegales). Respecto al vínculo entre la familia y la escuela, la primera demanda apoyo y ayuda en el cuidado de sus hijos en situaciones límite (delincuencia, abandono del hogar) o problemáticas juveniles (adicciones). Algunas de estas situaciones fueron percibidas como exigencias o demandas, según las expresiones de los distintos sujetos:

“...hay familias que pretenden que sus hijos estén bien preparados, hay padres que ponen freno, les gusta la escuela, la eligen (...) Porque se habla de una buena calidad educativa para ser una escuela estatal (...) acá hay casos de violencia pero no tan fuertes, la cuestión es que los padres la eligen pero (...) no se animan a exigirle al hijo como exigirle al docente que baje los decibeles” (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“...hay familias que están pero muy ocupadas, entonces sí hay una cuestión más familiar-social, las amistades, hay más comunicación virtual que comunicación real. No hay esa contención de esa mirada, nos sentamos, charlamos y son problemas y demandas que tienen que ver con la familia (...). Las familias están pero de otra manera, distinta a la que, tal vez, estaban con nosotros. (...) y los que no están, los que no se preocupan que haya hábitos de estudio, de controlar, esas cosas propias del rol paternal, maternal, de la familia, que no está y no lo reemplaza nadie y nadie se hace cargo de eso.” (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“(…) y hay más demandas sociales, hay más necesidad de afecto, de contención, sin desdibujar el rol de docente porque también exigen un docente comprometido, un docente alegre con lo que hace, y transmitir eso, que hay un futuro y que vale la pena estudiar” (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“... situaciones con las que uno se puede encontrar a diario, ahora hay alumnas que se están durmiendo en clase porque se acuestan tarde, no sé hasta las 4 de la mañana en una computadora (...) entonces cómo resolver, cómo llegar a esas alumnas o que tienen muchos problemas en su casa...” (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Considerando que la escuela objeto de estudio es una institución urbana a la que asisten estudiantes de sectores medios y medio-bajos, una de las demandas que vivencian los docentes, tanto por parte de padres y directivos, es la exigencia de ocuparse, social y académicamente de los estudiantes, ante el corrimiento de las familias de este lugar, reconociendo la necesidad de protección, afecto y atención que demandan los propios adolescentes a las que ellos deben atender, sin que se desdibuje su rol. El cambio en el papel de la familia en el escenario actual tiene que ver con el declive de la escuela o el “programa institucional” como lo denomina Dubet (2007)⁴⁶.

Otro cambio que aparece en la cultura escolar, en consonancia con una tendencia general que se manifiesta en la educación argentina en los últimos años, es la tendencia a la “primarización” de la educación secundaria, al tener que brindar los contenidos básicos (de lecto – escritura y Matemática), actitudinales y de socialización propios de la Educación Primaria. Esto se debe a la intersección de nuevos públicos con demandas nuevas y la propia mutación de la escuela, entre otros factores. Así lo relataba el S1:

“...hace diez años atrás, las nenas también tenían diez u once años y venían más preparadas, más maduras y no nos pedían que fuéramos menos exigentes, porque no era necesario, pero por alguna razón ahora no las están mandando tan preparadas para iniciar un secundario, entonces por ahí largan la idea de que nosotros somos los que estamos fuera de lugar y que le exigimos de más, (...)” (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“(…) tengo que hacer un período de adaptación, por lo menos de un trimestre con las niñas de primer año (...). Entonces, ya después hay que empezar a tomar ritmo de secundaria, porque ya la adaptación la tienen que empezar hacer las maestras y cuando faltan contenidos previos, (...) me valgo de la tecnología para tratar de trabajar esos contenidos previos, valerme de las clases de apoyo. (...), le doy esta actividad, hasta le pongo link de videos donde expliquen si no quiere ver el video que consulte libros (...). Después revisamos ese práctico en la pizarra y doy una explicación...” (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

⁴⁶ Citado en Rambur, M. L. (2015).

El S1 expresó preocupación porque además de los contenidos de 1er año tenía que nivelar a los estudiantes que provienen de la Primaria y no poseen todos los conocimientos necesarios en Matemática. Frente a esa situación el docente, desplegó algunas estrategias de enseñanza (uso de videos, clases de apoyo) lo que le implicó, a su vez, más trabajo con las mismas horas cátedra: *“Dedicándole la menor cantidad posible dentro del aula, para no quitar espacio a los contenidos que sí me corresponde enseñar a mí. (...) después y tratar a toda costa, de respetar el diseño curricular que me corresponde dar a mí,...”*. Esa demanda impuesta por la propia enseñanza llevó al docente a tomar decisiones que encierran conflictos y contradicciones como la distribución del tiempo de enseñanza (quitar tiempo a los contenidos del curso para dedicarlo a enseñar/recuperar contenidos de primaria o bien a intensificarlo) a través de estrategias no presenciales, fuera del tiempo escolar asignado a su dedicación.

Otro cambio importante en la cultura institucional (y el contexto social) está marcado por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que forman parte de la vida de los mismos, contribuyendo a la construcción de su identidad. Además, tienen una notable injerencia en la creación de una nueva sensibilidad social y cultural (Kantor, 2008).

Las TICs son consideradas como uno de los consumos y producciones culturales, es decir que se trata del universo cultural de los adolescentes, en y desde el cual reciben las propuestas de los adultos, las aceptan, las interpelan, las rechazan o las recrean. Este “territorio” es compartido, en parte, por los adultos, que casi no lo pueden penetrar y también, les compete conocerlo en parte (Kantor, 2008). Sin embargo, a muchos adultos les cuesta acercarse a las TICs generando así una distancia con los adolescentes, tal como lo manifestaba el S2:

“...para mí es una exigencia la demanda de utilizar tecnologías para hacer más entretenidas las clases, me cuesta un montón porque es una falencia mía, porque no me gusta utilizar las computadoras y eso que tenés cosas muy ricas como utilizar PowerPoint, utilizar un montón de programas dónde yo sé (risas) que ellas se sentirían más atraídas...” (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Otro de los cambios que están configurando la cultura de las escuelas secundarias es la **demanda de las autoridades** hacia los profesores de tareas que van más allá de la enseñanza de la disciplina ya sea de carácter pedagógico que tienden al trabajo colaborativo entre docentes (el caso de proyectos de enseñanza) u otras de carácter

administrativo, además de otras cuestiones del cotidiano escolar que alteran el tiempo de la enseñanza (falta de agua, suspensión de actividades, etc.). Así lo expresaba el S3:

“....Sí, por ahí los tiempos, que por ahí nos exigen algún proyecto o algo y por ahí uno no puede cumplir con el programa y se hace por ahí complicado, más que todo por ahí yo siempre trato más que cumplir con el programa de tratar de no dar apurada todos los contenidos sino tratar de ir enseñándolos bien, que aprendan, que les quede algo pero a la par por ahí, realizar alguno u otro proyecto que quizás uno tiene ganas de hacer cosas pero por ahí a uno le exigen por un lado, hagan determinado proyecto y cumplan también...

...Por algún motivo, siempre se pierde tiempo de clase y eso a veces nos juega en contra. (...) por ahí uno va dispuesto a dar una clase y se encuentra con que las alumnas están, no sé con una jornada recreativa por el día de... (...) pero al final se pierde mucho, mucho tiempo, que los feriados, que faltó agua en la escuela...

Obviamente, nos exigen con la entrega de trimestrales, con planillas y todo y bueno, uno va viendo cómo llegar...” (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

De alguna manera, el S3 explicitaba demandas institucionales tales como proyectos, evaluaciones reiteradas, estudiantes ausentes, tareas administrativas que se suman al “tiempo programático” de sus clases (Souto, 1996) y afectaban la enseñanza. Había demandas institucionales que los profesores viven como obstaculizadoras de los tiempos de enseñanza de los contenidos que también terminan siendo breves para los aprendizajes considerados necesarios.

Otra demanda frecuente, también de parte de las autoridades es aprobar a los estudiantes exigiendo cada vez menos conocimientos y aprendizajes, cuestión que atenta contra la autonomía del docente que experimenta presión en su quehacer ante la imposición de autoridades y gobierno. De este modo, lo expresaba el S1:

“....Era su derecho, tuvo esa oportunidad, yo veo que por ahí eso se niega, desde la misma escuela se le niega eso, se baja el nivel, cuando se aprueba sino saben, porque es “la bajada de línea”. (...) es mi deber; aunque eso significa remar contra la corriente, hasta los mismos padres te dicen pero es que usted es demasiado exigente, que son chiquitos, mil justificativos para que no estudien, para no hacer, para no avanzar, para no crecer”. (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Implícitamente en la mayoría de las demandas o exigencias vivenciadas por los docentes, están en juego los valores del esfuerzo y el estudio, en palabras de Brito (2009) esta falta puede ser interpretada en clave de una crisis social general que

proviene tanto de las nuevas configuraciones sociales y familiares como por la adhesión a nuevos valores culturales predominantes: el facilismo, la falta de límites o su transgresión. No obstante todo ello atenta con las finalidades y principios que sustenta la enseñanza y “pone en jaque” la autoridad del docente que se encuentra interpelado ante los padres respecto a decisiones que tienen que ver con sus convicciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Entre estos cambios, también han mutado las condiciones de trabajo provocando una intensificación (Davini, 1995) producto del aumento y diversificación de la matrícula escolar y el exceso de actividades extras. Las funciones docentes se diversifican y se vuelven más imprecisas, produciendo “desplazamientos” en la identidad del profesor de Secundaria.

● 6.4.3 La escuela y su cultura. Incidencia en la práctica pedagógica

Los docentes han sido socializados en el mundo escolar, aprendieron a moverse y a desarrollarse dentro de lo que distintos autores llaman **“cultura”, “formato escolar”, “gramática” o “programa escolar”** que permanece y se refuerza durante la formación profesional para finalmente constituir el contexto laboral. Más allá de las idiosincrasias institucionales y de las experiencias formativas de los docentes, se trata de una estructura común y constante (estructurante) que se tiene que ponderar para entender los esquemas de percepción y de apreciación que los sujetos portan y ponen en juego en su práctica profesional (Alliaud, 2004). Atendiendo a las voces de los tres docentes, pudimos recuperar algunas características particulares de la escuela, como ámbito laboral específico en donde ponían en juego sus saberes en las prácticas pedagógicas cotidianas:

“... hay que cumplir con la cantidad de contenidos, la escuela de por sí es tradicional (...) todavía se sigue un poco con ese lineamiento. (...) la cantidad de contenido que necesitamos abarcar pero no nos permiten trabajar los contenidos de una forma muy diferente (...) Sí, está habiendo un cambio. (...), sí es bastante tradicional aunque se están viendo algunos cambios. Inclusive en la forma de enseñar. (...) Al cambiar los docentes, cuando yo empiezo a trabajar acá, se jubila la profesora que venía trabajando con otras tres profesoras más, hace más de 20 años en esta escuela. Entonces, estaba muy marcada la forma tradicional, los métodos muy parecidos de las cuatro (hace referencia a las docentes mencionadas), pero después se jubilan otras profes y entonces ahora, hay todo un plantel nuevo y estamos en permanente revolución, armando y desarmando”. (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“Y es Normalista, se mantiene bastante esta cuestión normalista y la posición de poder del docente, esta diferencia, muy enciclopedista, creo que está queriendo cambiar, (...) el docente el que tiene que rever las estrategias, dicen: todos los años se quejan de lo mismo, ¡¡35 chicas hay y 30 se llevan!! Y tienen que estudiar, estas chicas están desmotivadas, y nunca se replantea la práctica docente, a lo mejor lo que estoy enseñando, cómo lo estoy enseñando no funciona, (...) yo creo que se ha instaurado en esta escuela el contexto de la queja, todo el tiempo y no generar cambios.

Yo puedo dar clases re tranquila, creo que confían en que puedo dar clases, y eso me da una libertad de hacerlas como yo quiero, y me encanta... o sea que yo me puedo escapar de esas cuestiones rígidas, normalistas”. (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“Considero que es una buena escuela, que ha cambiado por lo que me han dicho (...) tiene muchos buenos profesores, todavía se quieren interesar, todavía les interesa que aprendan las alumnas...” (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

De las expresiones de los docentes acerca de las características que observaba en la escuela que trabaja, advertimos que reconocen una bisagra temporal, el “antes” y el “ahora” que es el momento que vivenciaron en la institución. Este hecho lo reconocieron los S1 y S2 puesto que cuentan una experiencia docente en la escuela entre los 15 y 20 años, mientras que en el caso del S3 se refirió a estos 2 hitos por los dichos de otros, dado que no los había vivenciado.

El antes se asociaba a la fuerte tradición normalista de la escuela, propia de fines del siglo XIX y de su mandato fundacional, que se manifiesta en la autoridad y concentración del poder en el docente, el carácter enciclopedista de la enseñanza, en la transmisión de una cierta cantidad de contenido igual para todos y de una misma manera, rasgos que encarnaron los docentes antiguos, que ya no están. Estas características guardan relación con “un currículum disciplinario y parcelado” que conforma el “trípode de hierro” (Terigi, 2008) de la educación secundaria, el papel del docente como poseedor del saber y con un **saber pedagógico-didáctico “por defecto”** (Terigi, 2012) que se apoya en el funcionamiento del sistema escolar estándar y que estructura las formas de mirar y pensar la escuela secundaria -en este caso- asentada en la simultaneidad en donde las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos los estudiantes y por ende, todos aprenden los mismos conocimientos al mismo tiempo.

Este fue el ideal fundacional de la escuela moderna, el cual era muy difícil de transgredir y que se encuentra en crisis en la actualidad.

Sin embargo, con el tiempo y en pleno siglo XXI pareciera que la institución está cambiando, según afirman los tres sujetos al referirse a las formas de enseñanza, a la llegada de nuevos docentes con alternativas metodológicas distintas y a las realidades sociales que atraviesan e inciden en los estudiantes y en su desempeño académico como la desmotivación, los problemas familiares, entre otros. El “ahora” es visualizado como un momento de cambio en la institución por la incorporación de profesores nuevos que enseñan con metodologías diversas y actuales y preocupados porque los estudiantes aprendan. En este sentido y de acuerdo con Sendón (2007), uno de los cambios que están configurando la cultura de las escuelas de media, es que los docentes que solían ser los poseedores del saber y mantenían una relación vertical y distante con sus estudiantes, está mutando hacia actividades innovadoras destinadas a la animación y motivación de los procesos de aprendizaje tanto para los alumnos como para los mismos profesores.

De este modo, podemos decir por un lado que si bien la escuela se constituye en una institución de la Modernidad, los docentes recién llegados encuentran “intersticios” a través de metodologías de enseñanza nuevas y convocantes para atraer la motivación de los adolescentes de hoy en mejora de los aprendizajes. Y por otro, persisten ciertas continuidades en cuanto a una enseñanza tradicional y asincrónica con las mismas estrategias de enseñanza rutinarias y con escasas reflexiones sobre la práctica pedagógica. Una docente advertía una especie de negligencia o desinterés en el plantel actual de la escuela. En palabras del S2, *“...nunca se replantea la práctica docente, a lo mejor lo que estoy enseñando, cómo lo estoy enseñando no funciona, (...) yo creo que se ha instaurado en esta escuela el contexto de la queja, todo el tiempo y no generar cambios”* (S2 Entrev. Ver Anexo C.1).

6.4.4 La socialización profesional. Aprender con otros

La escuela como institución es el contexto laboral de la práctica a partir de la cual los docentes van construyendo sus saberes junto a otros colegas, preceptores, directivos, familias y a los estudiantes, no siempre de forma explícita y planificada. Así se van sucediendo espacios de **socialización profesional** en las propias escuelas y fuera de ellas en los que los profesores van construyendo su propia experiencia y saberes (Barcia et al., 2020). Por ello, los saberes docentes adquieren un **carácter social** dado que los

profesores los cimentan en compañía de sus pares, otros actores institucionales y junto a los estudiantes en las instituciones educativas; el docente con sus colegas intercambia ideas, posicionamientos, experiencias para dar respuestas prácticas a su labor. Es decir, que el saber docente tiene un **carácter práctico**, es un saber que se pone en acción y se actualiza en las situaciones cotidianas (Tardif, 2014). Así lo pudimos apreciar en las profesoras participantes del estudio:

“En las mesas de exámenes, nos sentamos mucho, hablamos justamente sobre metodologías, ideas para aplicar. (...) dijimos ¿qué hacemos con los alumnos que rinden? elaboremos una cartilla, algo en lo que consensuamos todos, con aportes de todos se elabora, eso se hace cada dos o tres años, después lo vamos mejorando (...) surge un problema, por las formaciones y las ideas de cada uno, (...) la cantidad de tiempo de cada contenido era muy diferente de un profesor para otro, entonces hubo una llamada de atención de allá arriba como diciendo hay que trabajar en el programa, las chicas cuando rinden previa tienen que rendir este programa, si ustedes dan contenido, las chicas que rinden previa tienen muchísimo más contenido que agregar...” (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“Yo empecé acá dando clases en el secundario, todo lo que yo sé lo aprendí acá. (...) me presentaron, la primera clase... no te largan sola acá. (...) eso tuve de bueno, que en otra escuela no tuve, que yo me quedé esperando quién me lleva al aula a presentarme. Me llevó M. (asesora pedagógica) a presentarme al aula, dijo que yo era la profesora de Psicología y me dijeron: ¡ponete firme! Y yo lo que me di cuenta es que no hacía falta, que las chicas lo mismo te respetaban, que uno llegaba como es. Lo aprendí yo, las alumnas me enseñaron todo”. (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“...por ahí uno necesita algo de la preceptora y como ellas están todo el día con las alumnas, entonces también te van poniendo al tanto de las alumnas o te facilitan también con el tema de los tutores, eso es algo bueno que rescato también, (...) por ahí uno entiende por qué está faltando tanto o por qué una buena alumna de un momento a otro cambió y quizás porque está con algún problema en su casa o alguna preocupación...” (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

El S1 dada su antigüedad tanto en la institución como en la docencia posee un repertorio de saberes experienciales, es decir un conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios que se integran y forman parte de la práctica docente cotidiana y que, a su vez, no proceden de la formación docente inicial. Estos saberes conforman “la

cultura docente en acción" (Tardif, 2014). Asimismo, los saberes experienciales del docente presentan tres "objetos" o condiciones en las cuales se desenvuelve la profesión: a) las relaciones e interacciones que surgen y se desarrollan junto a los colegas en las prácticas cotidianas; b). las distintas responsabilidades y disposiciones a las que debe someterse su trabajo y c). la institución como un medio organizado y compuesto de funciones diversificadas (Tardif, 2014). Estas tres condiciones se pueden apreciar cuando el S1 expresó que elaboraron como recurso didáctico, una cartilla de manera conjunta con los colegas de Matemática de la escuela ante el emergente de los estudiantes que rinden exámenes previos que los llevó además a la revisión del programa de contenidos para estos estudiantes, según decisión de los directivos. En estos espacios de encuentros "espontáneos", también intercambiaban ideas sobre estrategias de enseñanza.

Por su parte, el S2 destacó el acompañamiento de la asesora de la escuela, al inicio de sus prácticas docentes, rescatando que no siempre hay alguien que presente al docente novel. De acuerdo con Serra (2015) diferentes investigaciones muestran que para que los primeros años de ejercicio profesional resulten de aprendizaje es necesario la inclusión de dispositivos de apoyo y acompañamiento a los docentes noveles junto a la generación de espacios de reflexión de esos primeros desempeños que generen condiciones "para procesar, resignificar y hacer consciente el efecto formativo" del contexto laboral (Serra, 2015, p. 45). Esta profesora admitió que de sus estudiantes aprendió que la autoridad docente no se impone sino que se construye.

El S2 en su primer día de clase, en ese "choque con la realidad" (Veenman, 1988 citado por Serra, 2015) confirmó su elección de ser docente de Psicología, destacando que todo lo aprendió de las estudiantes. A propósito de ello, Díaz y Menghini (2015) se percataron de la influencia que ejercen las escuelas, especialmente el grupo de docentes y los directivos, en los docentes principiantes, y cómo el clima y la cultura institucional puede llevar a estos a confirmarlos (o no) en la docencia.

Díaz y Menghini (2015), destacan la importancia que tuvieron en los comienzos de los docentes principiantes ciertas personas como los coordinadores de Departamento, preceptores, entre otros por la clase de información que poseen y comparten y por el contacto cercano con los estudiantes y con las situaciones cotidianas de la escuela. Esto se pudo apreciar en el sujeto 3 cuando destacaba el contacto con las preceptoras que le

permitieron conocer a los estudiantes y entender porqué su desempeño académico se vio afectado en esta nueva realidad escolar.

El aprendizaje es un proceso que oscila entre los procesos individuales y sociales. Si bien el aprendizaje requiere de un resultado individual, su desarrollo necesita de una mediación social activa, es decir en la interacción del docente con sus pares a lo largo de la práctica profesional. De este modo, la mediación social y cultural, se constituye en una condición fundamental para promover el aprendizaje individual (Davini, 2016).

En este trabajo, destacamos específicamente en el marco de la socialización profesional entre las mediaciones sociales a las “**organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje**”, entre las que se encuentran las escuelas como mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo, como producto de la participación en su ámbito y de la interacción con los distintos miembros que las conforman (Ibíd.). De esta manera, lo expresaban los sujetos participantes del estudio:

... con mis compañeros de trabajo cuando nos juntamos hablamos, ah... pero tal contenido podría ser trabajado así o así, y de pronto a lo mejor no sale nada de las propuestas sino sale una nueva propuesta que tiene que ver con algo que dijo alguno y que de pronto dice, ah podría ser de esta otra forma; a veces profesores de otra materia te enseñan. Una vez una profesora me pidió que explicara un contenido porque ella lo había explicado, una profe de ciencias naturales, y que veía que mucho no le habían entendido y realmente fue muy productivo, y de pronto bueno, uno aprende cosas que vos decís, cuando hay predisposición las cosas que se pueden hacer y los resultados que se pueden obtener (...) (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Que omnipotente yo, aprendí todo sola. Me fui a la sala didáctica y saqué fotocopia de todos los libros que había en la escuela y empecé a leerlos en casa y empecé a buscar en internet para armar las planificaciones y una profe me dijo: hay una planificación porque acá hacen todos la misma... (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“...Y por ahí eso de cómo poder resolver, un problema de conducta complicado, situaciones con las que uno se puede encontrar a diario, ahora hay alumnas que se están durmiendo en clase (...) cómo resolver, cómo llegar a esas alumnas (...) quizás uno a eso lo va aprendiendo en la práctica...” (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

En el caso del S1 y del S3, manifestaban la importancia de aprender junto a colegas el abordaje de un contenido y de acercarse alguna autoridad o asesora pedagógica para la resolución de alguna situación que presentaban los adolescentes en la actualidad. Esto evidencia la necesidad de “apalancamiento docente y organizacional” (Davini, 2016) para el aprovechamiento de este potencial educativo de las prácticas, concibiendo al equipo como una estructura dinámica de interacción, más allá de las parcelaciones de las disciplinas, características del Nivel Secundario.

Si bien el S2 admitió que aprendió casi todo “por su propia cuenta” es inevitable en algunos momentos, la interacción con algún colega que le advierte sobre la planificación en la institución. El S2 manifestó la oportunidad que le brindó la práctica para desarrollar el programa y la planificación de modos diferentes, inclusive atendiendo a los emergentes del momento. Esto demuestra el alto poder formativo que adquiere la práctica docente en el contexto institucional y también gran parte de los aprendizajes sociales y cognitivos, que incluye tanto reglas explícitas como implícitas (Davini, 2016).

6.5. La enseñanza. Saberes desplegados como quehacer sustantivo de la docencia

El trabajo al interior del aula vinculado con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, es el ámbito en el que la enseñanza se revela como proyecto pedagógico en el contexto de determinantes institucionales y contextuales que marcan con fuerza la tarea de enseñar, tal como hemos visto antes. Como práctica social, la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinantes que están más allá de las intenciones y previsiones individuales del docente y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte, proceso al que hemos dado en llamar “**práctica docente**”, en términos de Achilli (1986). Considerando las notas de pluri dimensionalidad, simultaneidad, inmediatez y fuerte implicancia personal (Sacristán, 1992), la enseñanza es una práctica situada que resulta de la confluencia de aspectos histórico y social, cultural, institucional, grupal y curricular y supone opciones de valor acerca de la disciplina y la formación de los adolescentes. En la enseñanza, el docente pone en juego una multiplicidad de saberes provenientes de su biografía escolar, la formación de grado y la socialización profesional a la manera de saberes prácticos o experienciales que se despliegan en las clases de Secundaria.

● 6.5.1 El sentido de la enseñanza

La práctica de enseñanza además de ser una práctica social, es una práctica de carácter personal dado que demanda una implicación de cada docente según las decisiones éticas y políticas que tiene que tomar según los propósitos que anhela. En palabras de Davini (2008), “enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor” (2008, p. 17). De este modo, lo expresaba el S1: “(...) lo que tiene que ver con los derechos de los chicos y con lo que considero que es ético. Y si uno tiene una base, una idea clara de por qué uno hace las cosas así, el otro no te puede refutar, o sea la argumentación es válida,...”

Otra característica importante que conlleva la enseñanza es la capacidad del docente de atribuir sentido a su obrar y de llevar adelante distintos procesos de seguimiento y reflexión en torno a su propia práctica (Basabé y Cols, 2016).

En las tres profesoras existe una clara intencionalidad acerca de que los estudiantes puedan apropiarse y recrear el conocimiento (Matemática, Psicología o Biología), poniéndolo en juego en su vida cotidiana y en el caso del S2, le asignaba a la enseñanza un valor en cuanto a que contribuya a la formación humana de los estudiantes.

“(...) vos vas a la farmacia y te pesas, y ahí hay algo, ese número te está comunicando algo de lo que vos miras, si vas al supermercado también, te está comunicando cuánto tenés que pagar, en relación a tu sueldo cuánto es eso, debería sacar algunas cosas del carrito, cuando llega la hora de la cuenta... (...), pasa que a veces uno no se llega a dar cuenta en tu vida cuánto está presente (...)” (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“Y, el valor justamente donde se pueda integrar lo cotidiano con las teorías, que no se ve solamente (...) como muy abstracto, muy apartado, muy como algo teórico que no se puede aplicar y no se puede llevar a lo cotidiano, (...) La psicología creo que tiene bastante peso en lo cotidiano, en la vida, en la formación” (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

“... que las Ciencias Naturales uno las ve en todas partes, en las cosas que hace en forma cotidiana, entonces trato de explicarles el por qué tienen que aprender, que tiene un valor, que las Ciencias Naturales incluye la Física, la Química, varias disciplinas y uno las ve en forma cotidiana entonces, yo creo que tiene ese valor que por ahí no queda en el papel sino que uno puede ir un poquito más allá, no sé desde explicar

algunas enfermedades o los cuidados que hay que tener o el medio ambiente y tienen varias temáticas de actualidad donde uno las puede explicar desde las Ciencias Naturales y entonces las alumnas las pueden estudiar y entender un montón de cosas que pasan en la actualidad” (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Podríamos decir que los tres sujetos le adjudicaron a la enseñanza una intencionalidad utilitaria al priorizar el interés para la comprensión de hechos y situaciones de la vida cotidiana. Asimismo, inferimos una enseñanza con “intenciones sociales y opciones de valor” como la formación humana y académica, brindando a sus estudiantes el conocimiento como **“un bien público, social y universal”** (Cullen, 1995). Así lo manifestaba el Sujeto 1:

“Era su derecho, (...) yo veo que por ahí eso se niega desde la misma escuela (...). Es lo que me corresponde, es mi deber aunque eso significa remar contra la corriente, hasta los mismos padres te dicen pero es que Ud. es demasiado exigente, (...)”

En ésta escuela yo trato de hacer un poquito de todo, pero es importante dar cierta cantidad de contenidos porque son muchas alumnas, un porcentaje importante que comienzan la universidad y no todas tienen la posibilidad económica de hacerse preparar, entonces por ahí hacemos hincapié en ciertos contenidos para que los tengan, para no negarles eso”. (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

En los tres sujetos notamos un estilo de enseñanza vinculado con la comprensión y con el aprendizaje significativo. De acuerdo con Litwin (1996), en **“la enseñanza comprensiva”** los estudiantes pueden comprender el conocimiento y ponerlo en juego en: situaciones de la vida cotidiana que requieran de números, el entendimiento de ciertos comportamientos, de fenómenos naturales cotidianos, enfermedades y acerca del medio ambiente. Así lo pudimos apreciar con claridad en el S3:

“... trato de explicarles que las Ciencias Naturales no queden ahí, que no se lo estudien de memoria y sea un conocimiento que se pierda sino que puedan sacar algo con eso”. (S3 Entrev. Consultar Anexo C.1)

En los tres sujetos está la necesidad de recuperar la **dimensión valorativa** en la enseñanza por su papel en la vida futura de los jóvenes, especialmente porque esta permite la adquisición de reglas y pautas internalizadas necesarias para el ejercicio de la condición de alumno (Britos, 2009). Según la autora, la dimensión valorativa de la enseñanza simboliza tanto un punto de partida como un modo de afrontar la

presencia de “nuevos alumnos”. En este sentido, Tenti Fanfani (2009) aporta que los estudiantes le otorgan al estudio y al conocimiento un uso o “razón instrumental”, es decir que cursan el secundario “sin sentido”, como un medio para llegar a un fin, el de ser alguien en la vida, continuar estudios universitarios, la obtención de un empleo, entre otros. Es decir, que la enseñanza ante estas circunstancias se torna cada vez más difícil en donde la obligatoriedad de la educación secundaria está generando fuertes contradicciones entre los tradicionales mecanismos pedagógicos y disciplinarios, las expectativas de profesores y estudiantes junto a las nuevas disposiciones para el nivel (Tenti Fanfani, 2008).

6.5.2. Los saberes curriculares que interpelan las prácticas de enseñanza cotidianas

Los saberes curriculares forman parte del repertorio de los saberes docentes, guardan relación con los discursos, propósitos, contenidos y métodos a partir de los cuales la escuela selecciona aquellos saberes sociales como modelos de la cultura erudita y de formación para la misma. Un ejemplo de ello lo constituyen los programas escolares (Tardif, 2014) que los profesores elaboran. Esto se puede ver reflejado, en el S1 cuando comentaba que tuvo que armar la materia de Estadística para el Espacio de Definición Institucional (EDI)⁴⁷ de la escuela:

“...no se nos preparó para enseñar Estadística, pero sí tuvimos Estadística. La primera vez que lo enseñé, y lo enseñé un poco como lo daba el libro no me gustaba, estaba como muy encarado a la parte algorítmica y análisis de datos y después uno va leyendo textos, va viendo otras formas que de pronto nos van diciendo mira... es que Estadística no es solamente lo que me muestran estos libros, está la otra parte, eso fue un aprendizaje, los chicos también. De pronto hay promociones que van con ciertas falencias que uno tuvo y uno va abriendo los ojos, estar abierto, es importante, entonces se incorporan cosas nuevas, entonces yo digo de esto puedo enseñar con un panorama más completo. (...) a nosotros no nos habían preparado para enseñar Estadística y ahora aparece en la currícula Estadística y Resolución de problemas, no tenía problemas, al contrario me encanta, quisiera poder hacerlo más”. (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

El S1 manifestaba una cuestión interesante, si bien no fue formado especialmente para la enseñanza de Estadística y Resolución de problemas, la solvencia de la formación disciplinar que recibió en la UNSL le permitió desenvolverse en la

⁴⁷ Los EDI surgieron con la propuesta curricular de la Ley Federal de Educación (1993). Se incorporan al currículum escolar, elegidos por la institución, según los requerimientos y particularidades del contexto así como considerando los intereses y demandas de los estudiantes.

enseñanza de estos contenidos. Además, desarrolla una “reflexión sobre la acción” sobre su propia experiencia. Aquí Schön (1983) realza el protagonismo del profesor, entendiéndolo como un profesional que también participa en la formulación de propósitos y fines y medios, de este modo la enseñanza vuelve a estar en manos del docente, concebido como un profesional reflexivo (citado en Zeichner, 1993, p. 46). Considerar al **profesor como profesional reflexivo** es reconocer el aporte que encierran las prácticas profesionales de los buenos docentes lo que Schön denomina “**conocimiento en la acción**” que presenta ciertas características: es **acumulativo** a lo largo del ejercicio docente; es **creado por los docentes** a medida que piensan en práctica cotidiana; en otras palabras los docentes elaboran sus propias teorías y necesitan reflexionar sobre el significado de sus acciones como un camino para mejorar su práctica cotidiana. En el caso del S1, cuenta con una sólida base de conocimientos junto a la mirada atenta de los estudiantes, el despegarse de los libros de referencia y la reflexión sobre las fortalezas y debilidades le permitió la creación de un “conocimiento en la acción”. Otro aspecto que destaca Schön (1983) es que la producción de conocimiento acerca de lo que constituye una enseñanza adecuada no depende solo de las universidades sino que además, los docentes poseen teorías que pueden contribuir a la formación de una base de conocimientos sobre la enseñanza (citado en Zeichner, 1993, p. 47) como es el caso del **S1**.

En relación a los saberes curriculares, el Sujeto 2 destacó la ausencia de carga horaria del espacio curricular de Psicología en todas aquellas Orientaciones que no son de Ciencias Humanas y Sociales:

“Justamente, las otras veces pensaba ¿Por qué, de repente, en todas las secundarias, sea la orientación que sea, no tienen tres horas de Psicología?”. (S2 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Al respecto, Aiello y Menghini (2015) afirman que existe una “desigual importancia atribuida a las especialidades disciplinares” en los diseños curriculares en donde las distintas cargas horarias dispuestas para las mismas inciden en las formas de inserción laboral de los docentes. En relación a ello Sacristán (2010), comenta que el **currículum** es “una invención reguladora del contenido” y de las prácticas que comprenden los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir que es un instrumento capaz de estructurar la escolarización, la vida en las escuelas y las prácticas

pedagógicas, “transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes” (Sacristán, 2010, p. 26). Es decir que el currículum regula el contenido, distribuye los tiempos de enseñar y de aprender, distingue el contenido que debe quedar dentro de él y aquellos que serán los contenidos externos y hasta “extraños”. Retomando los autores citados, podemos decir que de acuerdo a la función reguladora del currículum los contenidos de Psicología, su enseñanza y su aprendizaje ocupan un lugar secundario o desvalorizado por tratarse de una Ciencia Humana, a diferencia de otras disciplinas como Matemática, Biología o Química que son sobrevaloradas por formar parte de las Ciencias Formales, Naturales y Exactas.

El saber didáctico se complementa con los saberes curriculares e inclusive pueden entrar en tensión, en el sentido que la escuela pregona **“aprendizajes monocrónicos”**, es decir una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y mantener esta secuencia a lo largo del tiempo, entonces al final del proceso de enseñanza, el grupo de estudiantes tiene que haber aprendido los mismos contenidos (Terigi, 2012). El aprendizaje monocrónico, es un supuesto de la escolaridad moderna que en la actualidad sigue vigente, así lo describía el S1:

“(…) yo tengo mi programa, es más la institución nos exige que por año todas las divisiones tengan exactamente el mismo programa. Es decir, que en primer año tenemos las alumnas, que son tres divisiones que ingresan de esta escuela y dos divisiones que ingresan de otras escuelas, (…) estamos hablando de diez, veinte escuelas, o sea que no van a llegar todas igual las nenas. Pero yo tengo que dar el mismo programa, este año (…) seguramente voy a ir más lento en uno que en otro, porque es una traba el hecho de que no tengan ciertos contenidos previos, o cierto dinamismo en la forma de trabajo, pero eso no significa que yo no trate de llegar lo más que pueda a dar lo que tenga que dar”. (S1 Entrev. Consultar Anexo C.1)

Sin embargo frente al aprendizaje monocrónico que se sostiene en la enseñanza graduada y simultánea, el S1 pone en juego un saber didáctico a través de **“cronologías de aprendizaje”** en donde los recorridos de aprendizaje son distintos y en diferentes tiempos para tratar de que los estudiantes lleguen a los mismos aprendizajes. Esto se constituye en un desafío para el S1, quien hace lo que puede dentro de sus posibilidades a pesar de que esa responsabilidad no debería recaer sobre él (Terigi, 2012).

- **6.5.3. Saberes que se ponen en juego en las clases de Secundaria**

Los saberes docentes se ponen en juego en la acción y es por ello que metodológicamente decidimos incluir observaciones de clases de los profesores de la muestra para profundizar la mirada en torno a las prácticas de enseñanza concretas. Partiendo del análisis de los registros de observación identificamos los ejes: **repertorio de actividades, manejo del grupo, estrategias de enseñanza, organización del tiempo** que puestos en relación nos permitieron inferir, de manera general, la **construcción metodológica** de los profesores. Se trata de una construcción singular que surge en función de una disciplina particular y con estudiantes particulares, tanto en ámbitos como contextos diversos y particulares (áulico, institucional, social y cultural). Y se agrega un tercer elemento, las intencionalidades en vinculación con la dimensión axiológica, una posición que adopta el docente en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad (Edelstein, 1996).

Asimismo, la construcción metodológica se complementa y está íntimamente vinculada con las **estrategias de enseñanza** que los docentes despliegan en sus clases, entendidas según Anijovich y Mora (2010):

como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 23).

La construcción metodológica también alude a un “estilo” entendido como los modos personales de enseñar, singulares e idiosincráticos según los cuales cada docente concibe y lleva a cabo la tarea de acuerdo a los modos de concebirla, que resulta de sus experiencias biográficas y los recursos propios (Cols, 2011) y de los posicionamientos teóricos que elige el docente en relación al enseñar y el aprender.

En las observaciones, pudimos inferir construcciones metodológicas singulares en donde los profesores ponían en juego diferentes saberes docentes. A continuación, transcribimos algunos segmentos significativos de las clases y para el análisis se consideramos datos de las encuestas y entrevistas que resultaron significativos para una interpretación más completa de las situaciones de enseñanza:

a). Enseñanza de la Estadística

El S1, al momento del estudio, enseñaba el tema Población y Muestreo Probabilístico en el espacio curricular de Estadística, en el último año del Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanas a un grupo de 26 estudiantes. De acuerdo a los registros de observación, pudimos apreciar los siguientes rasgos de la configuración didáctica que construye (Consultar Anexo D.1 Registro observación de clases S1):

Referencia: En adelante **P (Profesora)** y **A (Alumna/s)**

-P: Lo que tienen que hacer en grupo es armar un ejemplo para averiguar qué pasa en la vida cotidiana entre ricos y pobres y la forma de estratificar tiene que ver con la temática que van a estudiar.

Las alumnas comienzan a organizarse en grupo. Se retira una estudiante y la docente se acerca a cada uno de los grupos.

-P: Haber ustedes que están adelante (señalando a un grupo)

-A: Tomamos la cuestión de las etnias. La elegimos porque son los sectores más discriminados y que más prevalecen. Un estadounidense, no va a ser lo mismo que un boliviano. Aunque depende de las situaciones

-P: Esto viene desde hace tiempo. (...) Haber chicos aunque sea despacito yo les voy diciendo. Ellas (se refiere a un grupo de estudiantes) quieren investigar sobre la ciudad y el campo ¿Ustedes que opinan de eso? Estamos hablando de población

-A: No va a ser lo mismo el campo que en la ciudad.

-P: Entonces, estamos de acuerdo que no va a ser lo mismo en el campo que en la ciudad (...).

-P: ¿Algún otro grupo que no haya participado?

-A: La problemática de las redes sociales y su uso

La docente escribe en el pizarrón: 12 a 15; 16 a 22; 23 en adelante

-P: ¿Por qué hicieron esta separación?; ¿Qué red social se utiliza más?; ¿Y del 23 en adelante?

-A: (se dirige a estudiantes de otro grupo) Hagan un estudio sobre ciertas mutaciones por los agroquímicos de Monsanto. Se están haciendo estudios...

(La docente retoma esta idea y lo da como un ejemplo)

-A: No solo eso, los esteroides que les ponen a los pollos

... Y así podríamos hacer distintos tipos de estratos

-A: Profe, venga

(La docente borró el pizarrón y los pequeños grupos debaten sobre el ejemplo).

-A: (un grupo ubicado al fondo del aula): Profe, puede volver a explicar. (Cada uno de los grupos habla y escriben en la carpeta mientras otros están con el celular. La profesora se sienta detrás del escritorio y desde allí atiende las dudas de un grupo.)

La docente se levanta y pregunta: “¿vamos terminando o todavía no?”

-A: Nos queda un rato

(Se escucha que golpean la puerta, es la preceptora del curso que se acerca hablar con la profesora).

-P: ¿Cómo andan?; ¿Por qué van a estratificar de esa forma y no de otra? Esperamos a un grupito para que termine y después lo vemos. ¿Ya está chicas?

-A: “Más o menos”, responde un grupo de chicas que se encuentra ubicado al final del aula.

-A: Profe, la llaman de otro grupo

-P: Ahora se tienen que poner a leer de qué se trata el conglomerado. ¿De qué se trata un muestreo por conglomerado? Vamos, se poner a leer...

(La docente se va al final y se pone a trabajar en la computadora, luego ella se dirige banco por banco)

-P: ¿Leyeron?

-A: ¿Qué leemos de eso?

-P: Muestreo por conglomerado ¿Tienen las carpetas completas?

Una de las chicas no tiene la computadora, la docente se acerca y le presta su propia computadora.

-P: ¿Estamos dispuestos a leer?. A ver si han leído, ¿cuáles son las diferencias? Acá hay algo que no se entiende. Hay chicas que no tienen las carpetas o tal vez, no las tienen abiertas.

El S1 ponía en juego en la práctica de enseñanza, saberes docentes provenientes de diversas fuentes:

- Saberes profesionales, pedagógicos y disciplinares referidos a Estadística (población, estratificación, muestreo), la rama aplicada de la Matemática que aprendió en su formación de grado en el Profesorado de la UNSL y en los cursos de capacitación.
- Saberes curriculares con fuente en el currículum nacional y provincial que delimita objetivos, contenidos y formas de enseñanza de la disciplina en la escuela media; en libros de texto producidos por la industria editorial considerando que Estadística es una materia novedosa y en lo que aprende en cursos de capacitación específicos. Estos saberes se expresan en el programa institucional de la materia.
- Saberes experienciales aprendidos en su práctica en el aula y en la institución que le dan un carácter personal y singular a la enseñanza: la intencionalidad en tanto inferimos una enseñanza de la Estadística vinculada con situaciones sociales y cotidianas de la vida de los adolescentes (mutaciones por agroquímicos, diferencias entre el campo y la ciudad, entre ricos y pobres, uso de redes sociales, etc.) que resultan pertinentes con la orientación del Secundario, recurriendo a diversas estrategias de enseñanza como: aprendizaje grupal, uso de ejemplos para el armado de estratos y de poblaciones, explicación, preguntas movilizadoras, exposiciones grupales, etc. Complementaba su enseñanza con el uso de recursos gráficos como el pizarrón y acude al uso de las TICs. El S1 desarrolló un estilo particular, posiblemente fruto de su experiencia en la enseñanza de la Estadística, donde conjugó de manera integrada la relación teoría/práctica, es decir la explicación del contenido con la ejercitación en la clase. Si bien el S1 tenía un claro manejo y supervisión del grupo (ver la carpeta, estudiar, preparar la exposición) promovía una comunicación democrática (entre docente, alumnos; entre alumnos-alumnos) en torno a la construcción de conocimiento; acompañaba y seguía el proceso de aprendizaje de las estudiantes, promoviendo en ellas la participación activa, el diálogo, la comprensión y el trabajo en grupos.

b). Enseñanza de la Psicología

El S2, al momento del estudio, enseñaba el tema “Emociones” en la materia Psicología, abordando contenidos referidos al sistema nervioso central (cerebro) etc. en relación a las emociones, destinado a un grupo entre 25/29 estudiantes de 5to año. A continuación presentamos, algunos segmentos de las clases que nos resultaron significativos según los ejes establecidos previamente (Consultar Anexo D.1 Registro observación de clases S2):

Referencia: En adelante **P (Profesora)** y **A (Alumna/s)**

-P: ¿Cómo les va con el texto que tenían? O ¿Se han olvidado? como la profe no vino... (La profesora había faltado la clase anterior). Bueno, sáquenlo ahora

(La docente muestra una lámina, en donde se visualiza el cerebro)

-P: ¿Quién puede leer? (Se percibe un silencio en el aula).

-P: Bueno, sino lo hago yo. Alguien me presta el texto porque no lo traje. Bueno, vamos a empezar a estudiar.

(Las estudiantes asienten con la cabeza (...))

-P: Listo empezamos... Vamos a empezar por otra emoción

(...) Bueno, en la comunidad científica se ha descubierto la neuroplasticidad ¿Qué quiere decir?

-A: La neuroplasticidad es la capacidad de generar células en un cierto momento.

-P: Eso era antes pero ahora se puede regenerar a cualquier edad y en cualquier momento. Las redes neuronales tienen la capacidad de conformarse y eso es muy bueno.

Llega una alumna tarde

-P: ¡Buen día!

-A: Hasta ahora la comunidad científica avala que el cerebro es adaptable, tiene neuroplasticidad y se modifica con el aprendizaje.

-P: Dios mío, ¡despiértese! ¡Lean!; ¿Cuál es la primera característica?

-A: Es la adaptabilidad

-A: Se modifica con el aprendizaje

-P: Entonces, ¿cuáles son las tres características?

Llega tarde, otra alumna

-P: ¡Buen día! Entonces, si mañana les tomo una prueba, ¿lo van a saber?

-P: Todos los cerebros no son iguales, ¿sabían? Porque el contexto y las habilidades para resolver problemas influyen en el aprendizaje, la motivación. El cerebro no siempre estuvo así. Con la evolución del hombre fue cambiando a lo largo del tiempo.

-A: ¿Estamos hablando de la evolución?

(La Profesora no responde. Mientras tanto la docente quiere escribir algo en el pizarrón y no puede)

La preceptora interrumpe para tomar asistencia y mientras la profesora aprovecha para borrar el dibujo del pizarrón y comenzar hacer otro dibujo del cerebro.)

(La Profesora explica los tipos de cerebro: reptiliano, emocional y lógico racional, hace algunas preguntas durante la explicación y pocos estudiantes responden).

-P: ¿Qué quiere decir los neurotransmisores? Y ¿los impulsos nerviosos? ¿Entienden esa parte? (La docente desarrolla su explicación con la lámina que lleva).

-P: Se acuerdan de las neuronas, de todo aquello que vieron en Biología y de la sinapsis en donde una neurona le va avisando a la otra. Seguimos... Yo voy rápido, les quiero dar todo antes que venga el profe (haciendo referencia a un practicante del Profesorado).

La docente muestra una maqueta explicando por qué el cerebro controla todo junto a los procesos de formación del cerebro

Las estudiantes hablan y otras piden silencio (...)

-P: ¿Qué emociones, qué sentimientos se ven? ¿Qué se ven?; ¿Cómo se demuestra?

Mañana tienen prueba. Chicas, estoy explicando lo que les voy a tomar. Quieren empezar a pensarlo?, más o menos eso es lo que voy a tomar mañana.

(La docente hace un esquema en el pizarrón)

(La docente informa que a las 9:00 hs. las alumnas se van al laboratorio, en donde el profesor de Biología les explicará el desarrollo del sistema nervioso central)

(La profesora se queda supervisando dos grupos que se encuentran al final del aula)

-P: ¿Cómo van ustedes? ¿Qué hora es?

(Tal como la Profesora había dispuesto, las estudiantes se trasladan al Laboratorio donde el Practicante del Profesorado de Biología va mostrando en una maqueta las partes del cerebro.)

Observamos que el S2 movilizaba diversos saberes docentes, tales como:

- Saberes profesionales disciplinares referidos a Psicología como emociones, características del cerebro en relación a emociones y aprendizaje, que aprendió en su formación de grado en el Profesorado y Licenciatura, en cursos de capacitación. Posee una experticia importante considerando que había cursado una Maestría en Psicología Clínica. Ponía en juego, además, saberes pedagógico-didácticos que aprendió en la carrera de Profesorado pero también en numerosos cursos de capacitación y perfeccionamiento sobre estrategias de enseñanza, adolescencia, etc. El S2 señaló que mucho de lo que sabe lo aprendió por “motus proprio”, por interés y a través de lecturas de bibliografía diversa.
- Saberes curriculares con fuente en el currículum nacional y provincial que delimita objetivos, contenidos y formas de enseñanza de la disciplina en la escuela media; de lo que aprende en libros de textos, cursos de capacitación específicos. Estos saberes se expresan en el programa institucional de la materia.
- Saberes experienciales aprendidos en su práctica en el aula y en la institución que le dan un carácter personal y singular a la enseñanza. Para el S2, la enseñanza de la Psicología en la escuela media debe tender a la formación integral de las estudiantes. Cree que con cariño y buenos tratos se aprende más que con una forma rígida y autoritaria y que la enseñanza debe facilitar que los estudiantes relacionen la teoría con la cotidianeidad. Recurre a diversas estrategias de enseñanza como tomar situaciones de la vida real de los adolescentes para el tratamiento del contenido (por ej. abusos, violencia, consumo de drogas etc.). En las clases observadas predomina la explicación breve por parte de la Profesora apoyada en láminas, maquetas y promovía la comprensión a través de preguntas con reducidas instancias de participación de las alumnas. Ella marcaba el ritmo de la clase y estaba atenta a lo que hacían las estudiantes, por ejemplo si leen, si comprenden, la puntualidad, etc. Al menos en las clases observadas, circulaba un conocimiento académico, teórico en razón que hace alusión a varios conceptos a la vez: cerebro, cerebro y evolución, neuroplasticidad, neurotransmisores que el S2 presenta rápidamente por la organización prevista en la clase (con la colaboración del Profesor de Biología), da mucho contenido en poco tiempo. Las clases están estructuradas en torno a

un escrito de su autoría acerca de “las emociones”. La docente ejercía un claro control en el grupo, especialmente en el contenido y la enseñanza está acotada por la evaluación (mañana tomo prueba). Promovía una comunicación docente-alumno especialmente, al menos en las clases observadas.

c). Enseñanza de la Biología

El S3, al momento del estudio, enseñaba el tema La reproducción de los seres vivos a un grupo de estudiantes de 1er año. De acuerdo a los registros de observación, pudimos apreciar los siguientes rasgos de la configuración didáctica que construye (Consultar Anexo D.1 Registro observación de clases S3):

Referencia: En adelante **P (Profesora)** y **A (Alumna/s)**

-P: ¿Qué vamos a ver? La reproducción de los seres vivos

(Las alumnas le prestan atención y se ríen)

-P: ¿Qué diferencia hay entre adolescencia y pubertad?

(Las chicas levantan la mano y brindan algunas características de cada etapa y la docente asiente acerca de ellas).

-P: Quiero que regresemos a las clases de reproducción

-A: ¿La reproducción externa puedo decirlo?

-P: ¿La compañera a qué tipo de fecundación se refiere?

(La estudiante responde y la docente brinda un ejemplo)

(Las alumnas tenían como tarea, responder a una serie de preguntas)

-P: A ver Álvarez... Mañana vamos a ver el aparato reproductor masculino.

La semana de los trimestrales, yo mañana voy a dar ese tema y después, les voy a tomar una evaluación con actividades para el trimestral.

(La docente muestra un libro en donde se ve el aparato reproductor masculino).

-P: Bueno a ver las plantas. Mañana lo vemos, ya no hay más tiempo.

La docente está con un cuaderno, preguntando sobre unas plantas que tenían que armar las mismas alumnas para venderlas dentro de la escuela.

-A: Profe ¿las vamos a vender?

-P: Bueno, chicas a ver que se me va el tiempo y me tengo que ir. Vamos a corregir la última pregunta que nos quedó pendiente

-A: ¿Puedo leer?

-P: Bien, a ver Rodríguez, la pregunta y el cuadro. Bueno, vamos a repasar esas formas de reproducción humana y yo se los había dado en forma de cuadro. Haber, ¿quién quiere leer el cuadro?

Las chicas de adelante leen sus respuestas

-P: Claro, la división binaria sería la forma de reproducción que tiene una bacteria. ¿Qué quiere decir binario?

(La docente realiza un dibujo en el pizarrón)

-P: La otra reproducción

-A: La reproducción gemación

-P: Bueno este tipo de gestación (La docente anota gemación en el pizarrón)

-A: Se puede tratar de una binaria

-P: Y otro tipo de reproducción, ¿cuál era?

-A: ¿Qué organismos se reproducen así?

-P: ¿Alguien tiene otro ejemplo?

-A: Yo puse una.... Es muy difícil de pronunciar

-A: Estas se dispersan y producen de forma sexual

(La profesora está pasando al frente del aula y las estudiantes atienden. Llega una estudiante tarde a la clase y saluda a la docente.)

-P: Buenas tardes, cómo va?. Bueno creo que estaría todo ¿Qué nos faltaba?

-A: Profe lo podría volver a explicar

-P: Leemos y ya lo volvemos a explicar. (La docente luego vuelve a explicar acerca de las esporas)

-A: O los musgos

-A: Y se ponen en la madera

-P: Los puntitos negros, son esporas

-A: Las plantas

-P: Los helechos tienen esporas

-P: Como les adelanté la semana pasada, vamos a hablar sobre la menstruación ¿Qué es la menstruación?

-A: Che, basta

La docente anota en el pizarrón: sistema reproductor femenino. “A continuación, escriban lo que les voy a dictar”

-A: Y bueno, shhhh

(La docente comienza a dictar:... el sistema reproductor femenino tiene como función...

Las alumnas escriben todo lo que la docente va dictando.

-P: Bueno, vamos a ver si hacemos la actividad

(las alumnas terminan de repartir la fotocopia)

-P: ¿Querés explicarlo vos Guiñazú?

-A: Cállense, basta!!

-A: ¿Y sobre la ligadura de trompas? Las alumnas se ríen.

-P: Ya vamos a ver más adelante el método anticonceptivo. El PH de la mujer es ácido y allí intentan sobrevivir los espermatozoides

-A: A mi mamá le quitaron los ovarios y ya no los tiene más

-A: Estábamos hablando de las pastillas del día después...

-P: Bueno, eso lo vamos a ver después.

-A: Esas pastillas se tienen que tomar un día después...

Una alumna interrumpe: “esperen que terminen de explicar”

-P: Hay pastillas que necesitan ser recomendadas por el médico...

En las clases observadas, la Profesora (S3) puso en juego diferentes saberes docentes a partir de la intencionalidad que le asignaba a la enseñanza de la Biología en la secundaria “para mí las Ciencias Naturales, incluida la Biología, tienen que vincularse con hechos de la vida cotidiana (...) ir más allá de la célula y el dibujito (...) explicar las enfermedades, problemas del medio ambiente, temas de actualidad”.

- En las clases circulaba un saber docente profesional, disciplinar claramente –reproducción, tipos de reproducción, tipos de vegetales, etc. que la docente aprendió en su carrera de Profesorado de Biología en la UNSL;
- Ponía en juego saberes pedagógico- didácticos aprendidos especialmente en la Universidad según expresaba provenientes de ciertas materias (Currículum y Didáctica, Práctica docente) como de las prácticas de enseñanza de sus profesores universitarios de quienes aprendió técnicas, estrategias para enseñar. La intencionalidad de la enseñanza, se reflejó en las estrategias y recursos que utilizaba la docente para vincular la biología a situaciones de la vida cotidiana y favorecer la comprensión de los estudiantes: el repaso de temas anteriores para establecer relación con los temas nuevos, explicaciones, preguntas, uso de esquemas y gráficos, etc. No eludió al tratamiento de temas que introducían las propias alumnas vinculadas al tema y a su interés (la pastilla del día después) y sin dudas, hay un saber con fuentes institucionales vinculados a la evaluación: lo que se enseña y lo que se evalúa para los trimestrales.
- Los saberes curriculares tienen su fuente en el currículum nacional y provincial, libros de texto en cuanto a los contenidos a enseñar en 1er año. Estos saberes se expresan en el programa institucional de la materia.
- La profesora ponía en juego, además, saberes experienciales aprendidos en su práctica cotidiana: el manejo del grupo de estudiantes con autoridad (no autoritarismo) favoreciendo la comunicación Docente-Alumnas; Alumnas-Alumnas; la economía en el manejo del tiempo (dar mucho contenido en un tiempo escaso). Su estilo es formal y con un trato distante hacia las estudiantes, en un marco de respeto y atención hacia las mismas.

Acerca de los saberes docentes desplegados en las clases

Considerando el análisis de las clases de los docentes participantes del estudio, a partir de la construcción metodológica podemos inferir que en la práctica los docentes conjugan un **saber profesional** que se evidencia en la transmisión del contenido

disciplinar (Estadística, Psicología y Biología) aprendido en la Universidad especialmente, pero también proveniente de otras fuentes, entre ellas cursos, colegas, post títulos o carrera de posgrado (caso de los S1 y S2). Estos *saberes a enseñar* (Barbier, 1996; Altet, 2010 citados por Maldonado, 2019) o también llamados saberes disciplinares (Tardif, 2014) forman parte del conjunto de saberes disciplinares que se constituyen en el objeto de la enseñanza. También, apreciamos un saber **pedagógico-didáctico** aprendido en la Universidad en las materias de esta área y de los modelos de enseñanza de los profesores universitarios tanto de materias específicas como pedagógicas, tal como se recupera en los relatos recogidos en la entrevista. Dentro de los saberes pedagógico - didácticos, pudimos encontrar distintas estrategias de enseñanza puestas en juego en las distintas clases. El S1 despliega la explicación, el diálogo, los ejemplos, las preguntas, el pizarrón como apoyatura visual (Sanjurjo, 2003), el trabajo en pequeños grupos (Litwin, 2008) y el taller como metodología de enseñanza (Pedranzani, et. al, 2017). Mientras que el S2 pone en juego la explicación, definición, preguntas y el pizarrón (Sanjurjo, 2003) y el S3 acude a casi las mismas estrategias de enseñanza del S2 pero agrega las láminas como apoyaturas visuales (Sanjurjo, 2003) para el desarrollo de las clases de Biología en 1er año.

Los **saberes curriculares** tienen su fuente en el currículum oficial (NAPs) y en libros de texto en cuanto a los contenidos previstos a enseñar (Estadística, Psicología y Biología). Estos saberes se expresan en el programa institucional de la materia de cada una de las profesoras.

Tanto los saberes pedagógico-didáctico como los curriculares forman parte de los *saberes para enseñar* (Barbier, 1996 citado por Maldonado, 2019) que posibilitan llevar adelante la práctica de enseñanza (métodos, dispositivos, modalidades de organización y selección de saberes a enseñar) dentro de los cuales se encontraría la construcción metodológica y las estrategias de enseñanza citadas previamente. Asimismo, dentro de los *saberes para enseñar*, se encuentran las instituciones (planes de estudio, finalidades, estructuras administrativas y políticas, etc.) en donde los tres sujetos enseñan saberes curriculares que provienen del diseño curricular de la provincia de San Luis para el nivel Secundario en una escuela más que centenaria que presenta cierta idiosincrasia en su administración y política interna.

Por su parte, Altet (2010) dentro de la categoría de saberes para enseñar incluye los saberes científicos didácticos y pedagógicos que posibilitan a los docentes comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos saberes se pueden inferir de las observaciones a través de la transposición didáctica, es decir el paso o “deformación” del saber sabio al saber apto para ser enseñado (Chevallard, 1991). Ello se percibe en los S1 y S3, especialmente, que buscan la “deformación” de saberes eruditos como la Estadística y la Biología, sin caer en una banalización, para ser enseñados de manera pertinente a adolescentes de distintas edades y que puedan ser aprendidos de manera significativa por ellos.

En los saberes docentes el profesor no sólo sabe qué enseñar y cómo enseñarlo sino que además tiene que decidir qué hacer y cómo hacerlo. Este saber hacer (saber enseñar) no queda comprendido dentro de los procesos de la formación docente inicial dado que no puede enseñarse ni aprenderse, por el contrario es la experiencia vinculada con la acumulación de años y situaciones vividas (Alliaud, 2014). En este último sentido, se podría tratar de **saberes de la práctica** (Altet, 2010) o **saberes de experiencia** (Tardif, 2014; Contreras, 2013) que se constituyen a partir de la experiencia de los docentes y al proceder de la acción que se encuentran contextualizadas. El sujeto 1 se inició en la docencia en la década del '90, es la profesora de más antigüedad que ha ejercido en una variedad de escuelas secundarias, de gestión pública y privada, de distintas modalidades, ubicadas en zonas urbanas, rurales y periféricas y concentra 38 hs. en la escuela (al momento de la entrevista). Es decir, que su experiencia le ha aportado ciertos saberes de la práctica o experienciales como el manejo del grupo áulico, la construcción metodológica, las estrategias de enseñanza, entre otros.

El sujeto 2, también se inició en la docencia en la década del '90, ha ejercido en escuelas secundarias de gestión pública, ubicadas en zonas urbanas y periféricas y posee 8 horas en la escuela, que se explica por su trabajo privado en consultorio particular de atención psicológica. Además, ha realizado tutorías en distintos cursos en el marco de programas educativos nacionales. Su experiencia le ha brindado, al menos en las clases observadas, ciertos saberes de la práctica como por ejemplo el manejo de grupo pero cuenta con una construcción metodológica particular, posiblemente sedimentada por su experiencia en el oficio docente.

El S3 se inició en la docencia en el año 2012 y solo trabajaba en la escuela y concentraba 15 hs. (al momento de la entrevista). Es decir, que su reducida experiencia le ha permitido alcanzar algunos saberes de la práctica como el manejo de grupo, la construcción metodológica, las estrategias de enseñanza en las clases.

Otro aspecto a considerar en los saberes de experiencia, de acuerdo con Tardif (2014) es que se necesitan unos 5 años para el establecimiento de una **base de conocimientos** es decir todo el conocimiento que subyace en el acto de enseñar en la escuela, que proviene de distintas fuentes mencionadas previamente (Tardif y Raymond, 2000) y que le permite al docente desenvolverse en la práctica cotidiana. De este modo, tanto el S1 como el S2 poseen una base de conocimientos, especialmente el S1, que les permite desempeñarse en sus clases con soltura y solvencia en el saber disciplinar. Pero el S3, al momento de la recolección de datos en el año 2016, se encontraba construyendo su base de conocimientos, sin embargo presentaba manejo del saber disciplinar y acudió a los principales saberes pedagógico - didácticos. Esto nos daría la pauta que la cantidad de años transitados en la docencia no siempre hace a la experiencia sentida, vivida y reflexionada. En términos de Contreras (2013), el saber de experiencia es un saber propio y singular, que se encarna en cada docente, lo implica y es el resultado de su experiencia vivida, sentida y la reflexión sobre la misma: “el **saber es la experiencia sedimentada** en el curso de una vida” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 107).

También, las observaciones nos dan la pauta que los saberes de experiencia tienen un carácter *sincrético y plural* que no descansan en un repertorio de conocimientos unificado y coherente sino sobre varios conocimientos y sobre un saber hacer que se pone en juego de acuerdo a los contextos diversos y cambiantes de la práctica profesional.

Asimismo, es un saber que está *personalizado* en cada docente (Tardif, 2014), según lo notamos en los tres sujetos participantes del estudio. Y por último es un *saber existencial*, vinculado con la experiencia de trabajo y con la historia vital del docente, “a lo que fue y a lo que es”, es decir que está encarnado “a la propia vivencia del docente, a su identidad, a su hacer, a sus maneras de ser” (Tardif, 2014, p. 80).

Cabe aclarar que en las clases observadas, pudimos apreciar dos aspectos recurrentes: la evaluación y las “interrupciones” o mejor expresado como el tiempo no académico que atraviesa las clases especialmente en Secundaria. Estos son saberes experienciales de tipo institucional vinculados a la cultura institucional de las escuelas medias. La programación de la evaluación con períodos establecidos para pruebas y trimestrales (en ese momento). Recordemos que la evaluación se constituye en un tema álgido y controvertido, sobre todo en el Secundario. En la matriz de la educación secundaria, los exámenes eran una “práctica sistemática” que distinguía “a los exitosos de los fracasados”. En la actualidad, el examen y la evaluación no deben cumplir una función selectiva sino más bien pedagógica (Tenti Fanfani, 2009) en el marco de una educación secundaria inclusiva.

Las interrupciones en las clases de Secundaria son reiteradas, entre ellas pudimos visualizar: preceptoras que toman asistencia, estudiantes que llegan tarde al aula, autoridades que buscan a las docentes, el murmullo permanente de las alumnas, la falta de bancos en el aula y salir a buscarlos, entre otras. Es decir, que el tiempo académico de la enseñanza es interrumpido, en todos los casos, por las particularidades propias del nivel y las condiciones de trabajo, del día a día, en la dinámica institucional.

Capítulo 7

Conclusiones

Luego, de un arduo proceso de construcción del presente trabajo final de Maestría en Educación Superior que llevó más de 6 años con distintas interrupciones, la pandemia de Covid-19 (de por medio en el año 2020), los tiempos escasos y demandantes de la práctica pedagógica universitaria, las vicisitudes de la vida, entre otras, llegamos al anhelado capítulo final. Por un lado, el mismo representa una enorme satisfacción y alegría por el camino transitado y sus implicancias, tanto en los aciertos como en los desaciertos, en los obstáculos y en los avances, los cuales dejaron una experiencia de aprendizaje que dio sus frutos y a la larga fue muy significativa por los saberes apropiados. Y por otro, nos resulta un desafío plasmar las conclusiones a las cuales arribamos después del proceso investigativo emprendido, atendiendo a los objetivos propuestos y de los cuales se desprenden premisas en torno al problema elegido y algunas reflexiones y aportes acerca de la formación docente en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Aclaremos que las conclusiones no son de carácter concluyente, considerando que le otorgamos un carácter *dinámico y no absoluto* dado que más adelante, surgirán nuevos aportes teóricos e investigativos, avances en el campo de los saberes docentes. Además, las mismas adquieren un carácter *particular y situado*, por la singularidad de los docentes, sujetos participantes egresados de profesorados de distintas disciplinas de la UNSL que trabajan en una escuela secundaria de la ciudad de San Luis, en la cual se desempeñan y ponen en juego sus saberes en las clases del Nivel Secundario.

Antes de comenzar con el desarrollo de las conclusiones, advertimos que los saberes docentes como categoría teórica se torna muy interesante para su indagación por tratarse de un tema relativamente nuevo en el ámbito de la Didáctica y de la formación docente en donde el profesor, su historia vital, su formación tanto personal, académica como laboral y su práctica pedagógica cobran una notable relevancia como sujetos portadores y creadores de saberes. Sin embargo, no se constituye en un tema de investigación sencillo dado que los saberes se caracterizan por ser implícitos, tácitos para quien los porta (los docentes); estos saberes calan de manera profunda en los sujetos quienes son poseedores de los mismos y los ponen en juego en sus prácticas, sin saberlo. Es decir que el docente, “no sabe que sabe” hasta que lo pone en práctica o lo comparte con otros colegas. Y para quien los investiga, resulta difícil y complejo poder

“visibilizarlos”, diferenciar en la acción lo que un docente sabe y dice de lo que es y hace en la enseñanza; sin embargo las observaciones de clase, especialmente y las entrevistas en profundidad, presentan algunos indicios para su estudio, siempre teniendo en cuenta la historia vital de los sujetos participantes del estudio.

También, acordamos que siguiendo con el posicionamiento asumido desde M. Tardif a lo largo del presente trabajo, nos referimos a los saberes docentes en su doble dimensión tanto social como personal. Ambas dimensiones, se encuentran íntimamente relacionadas con los datos brindados por las profesoras participantes del estudio, considerando a la formación docente como un proceso continuo que comienza en los distintos niveles de la escolaridad, sigue en la instancia de formación docente en la Universidad y persiste en el ámbito del ejercicio profesional en la escuela. De este modo, se pueden identificar diferentes fuentes u orígenes sociales que presentan los saberes docentes, además los mismos se constituyen a lo largo del tiempo, durante el desarrollo de la historia vital y singular de cada sujeto docente.

A continuación, recuperamos los interrogantes que orientaron el estudio ¿Cómo se construyen esos saberes?, ¿Qué características tienen los saberes que posee y pone en juego el profesorado?, ¿Qué situaciones de la práctica los movilizan y con qué sentido?.

En relación al primer objetivo: Indagar los procesos de construcción de los saberes docentes en las distintas instancias de formación, especialmente de la formación inicial en la universidad; podemos arribar a las siguientes premisas:

Uno de los momentos en donde comienzan a construirse los saberes que el docente posee vinculados a la enseñanza y al quehacer docente durante su permanencia escolar en el sistema educativo. Este período escolar transitado en primaria y secundaria -como primera fase formativa- con sus prácticas sociales y culturales, es uno de los momentos claves en el proceso de constitución de la identidad profesional de los docentes del estudio. En la biografía escolar, y por ende en el paso por la escuela, se van constituyendo en cada docente, formas de ser y estar, maneras de enseñar y de aprender, relaciones de interioridad o de exterioridad con el conocimiento, vinculaciones (o no) con algunas asignaturas que se desarrollan en el Secundario, entre otros aprendizajes o enseñanzas implícitos pero perdurables en el tiempo.

En este sentido, es predominante la influencia de la familia y la escuela (como ámbitos de socialización pre profesional) como lugares en los que se vivieron

experiencias significativas, entre ellas, que llevaron a las docentes a elegir la carrera de profesorado. En las experiencias relatadas por las profesoras, los “otros significantes” como familiares, figura materna tienen gran incidencia en la elección de la carrera de profesorado. Esta última se encuentra estrechamente ligada con la identidad docente.

En los tres casos notamos que la elección del profesorado la motivación por la enseñanza se devela como importante desde una visión del oficio docente como desafío, como la oportunidad para cambiar la enseñanza tradicional, como la posibilidad para reconocer el derecho a aprender y al acceso al conocimiento público, para trabajar el vínculo con los adolescentes. Estos motivos predominantes se corresponden a motivos personales intrínsecos, altruistas y de carácter social, con escasa incidencia de motivos extrínsecos de tipo material vinculados a la profesión. De este modo, podemos inferir que predomina una perspectiva del oficio docente como “un accionar sobre las personas” que remite a un componente vocacional, humano y ético. De hecho, los saberes docentes, sus huellas se inscriben en el tiempo vivido a lo largo de la biografía escolar de los profesores. En los relatos de las entrevistadas, los “otros significantes” como docentes de primaria y secundaria también tuvieron gran incidencia en la elección del profesorado. Además, muestran una valoración negativa hacia la enseñanza y algunos profesores de secundaria que las inspiró a elegir la carrera docente para cambiar la enseñanza abstracta y memorística que recibieron como estudiantes; estas vivencias se toman como contraejemplos de lo que consideran un buen docente y una buena enseñanza. En cambio, “otros significantes” reúnen ciertas características que son significativas por la valoración positiva que le adjudicaron en tanto aúnan cualidades, actitudes y formas de enseñar que rescatan para ellas y el ejercicio profesional.

Tal como se desprende de los recuerdos de la escolaridad, nos percatamos que tanto la Educación Primaria como la Secundaria poseen un alto componente formativo y perdurable en la biografía escolar de las profesoras del estudio. Podemos decir que en ambos niveles, los modelos de enseñanza se constituyeron en enseñanzas implícitas que dejaron rastros, como saberes que ponen en juego en sus prácticas cotidianas como docentes en el nivel medio: “enseñar a razonar y resolver problemas”, “priorizar los procedimientos más que los contenidos” e internalizaron también algunas habilidades ligadas a los gajes del oficio como “el hablar”, “la postura y gestos”, cómo dirigirse a los estudiantes. También, algunos modelos de enseñanza de la Educación Secundaria se toman como contraejemplos de aquello que no se quiere repetir en las prácticas de enseñanza cotidianas como docentes en este nivel. Asimismo, existen algunos modelos

de “buenos aprendizajes y enseñanzas” de la Secundaria, destacando por un lado formas de enseñanza que habilitaban la expresión de ideas a través de debates que se diferenciaban de lo habitual, la enseñanza de contenidos “transgresores” rompiendo las rutinas escolares y tradiciones de la institución católica; el diálogo y posicionamientos de otra profesora; y por otro, aptitudes pedagógico - didácticas de una docente como la claridad en la explicación de los contenidos y en las consignas.

En las entrevistas, se revela en algunos casos un saber pedagógico, personal y profundo, que se manifiesta ante la reflexión sobre lo vivido en la escolaridad y que en las prácticas docentes cotidianas las profesoras del estudio quieren mejorar, no volver a repetir o cambiar algunas enseñanzas para que sus estudiantes no vuelvan a vivir por aquello que ellas pasaron.

Además de los saberes docentes construidos en la familia y la escuela, como fuentes sociales de adquisición y enfatizando la concepción elegida de formación docente como un trayecto temporal y continuo, las docentes poseen también saberes profesionales provenientes de su formación inicial en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), cuyo título las habilita para el ejercicio de la profesión..

En los saberes construidos en la instancia de la formación inicial, las tres profesoras acuden a la misma escala de valoración. Califican de “buena /bastante buena /muy buena” la formación docente recibida en la Universidad Nacional de San Luis, por “la calidad de contenidos” (en Matemática/Física), por “la base teórica”, por “la formación en contenidos” (en Psicología).

En la formación inicial tiene una especial incidencia el plan de estudios en donde se especifican los contenidos, prácticas, espacios curriculares, tiempos, tradiciones de la formación, entre otros. Según los planes de estudio de la UNSL, con los cuales se formaron las docentes de la investigación, dos de ellos (de Matemática/Física y Psicología) eran del año 1978 y en el caso de la Profesora de Biología, del año 2010. En los tres planes predomina la formación disciplinar; en ambos planes de 1978 la formación general (cursos básicos) tiene mayor crédito horario que la formación pedagógica, mientras que en el plan del Profesorado en Biología, si bien sigue predominando la formación disciplinar, notamos un incremento de la formación pedagógica respecto al plan anterior de esta carrera.

En relación a las tradiciones de formación docente presentes en el currículo del Profesorado en la UNSL, el predominio de la formación disciplinar sobre la pedagógica

responde a un enfoque clásico que concibe a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. El mismo reúne las tradiciones normalista, académica y tecnicista. Particularmente, en el último plan de estudio del Profesorado en Biología, podemos notar la confluencia de otros enfoques más cercanos a la nueva epistemología de la práctica como el Movimiento de la vida en las aulas en donde los saberes pedagógicos - didácticos y disciplinares se articulan en función de las situaciones cotidianas del aula, enmarcadas en la dinámica de la institución escolar y el valor educativo asignado a las prácticas que resultan de mayor intensidad en el caso de este Profesorado. A pesar que el enfoque clásico data del siglo XIX, con los orígenes de la formación de maestros y el desarrollo del sistema escolar, aún persiste en la actualidad.

La UNSL muestra en su desarrollo histórico (como sede de la UN de Cuyo en San Luis, a partir de 1940) una oferta académica inicial de Profesorados en campos científicos (en Química y Mineralogía; en Matemática y Física) en estructuras académicas del Instituto Nacional de Profesorado o Instituto Pedagógico un año después aunando normalismo y científicismo, las dos tradiciones que se instalaron en la Universidad. Con el tiempo, los profesorados si bien se ampliaron en otros campos disciplinares, fueron perdiendo terreno - en cuanto al valor social y académico asignado- frente a las licenciaturas y doctorados, pero la impronta científico-disciplinar es evidente y valorada por las profesoras del estudio, rasgo común en distintos estudios sobre el tema.

Las Universidades por sus orígenes y tradición en investigación, como instituciones productoras de conocimiento científico, hacen hincapié en la especificidad y desarrollo del conocimiento disciplinar frente a la formación pedagógica – didáctica, respondiendo al “principio de isomorfismo” en la formación de profesores secundarios formados en una especialización y un título con una denominación similar a la materia que van a enseñar en la educación secundaria.

Respecto a la formación pedagógica recibida en la UNSL, los tres sujetos la rescatan por “ciertas técnicas y modos de saber hacer” en la enseñanza de la disciplina elegida, tales como: distintas alternativas metodológicas de enseñanza para el abordaje de los contenidos, la planificación, la evaluación, la importancia de la motivación y el aprendizaje en relación con la enseñanza.

En relación a los saberes disciplinares, los mismos son muy valorados como el conocimiento de la disciplina (Matemática / Física, Biología, Psicología) y se destaca la solvencia de la disciplina para la enseñanza de estas asignaturas en el nivel Medio. La formación disciplinar es lo que ha caracterizado a la formación docente para el Secundario en tanto el dominio de una disciplina se refleja en la alta valoración que las profesoras otorgan a los saberes disciplinares ligados al perfil académico / científico que caracterizan a los estudios universitarios. Inclusive el motivo principal en la elección de la carrera de Profesorado es la disciplina basada en la reputación otorgada a la UNSL por su excelencia académica.

Además del documento curricular escrito o planes de estudio, la formación comprende enseñanzas implícitas que se relacionan con el estilo de enseñanza del profesor, los valores que se transmiten y que cada estudiante de Profesorado significa de diferente manera a partir de lo cual va construyendo su identidad profesional, ligada a la docencia. En este sentido, hay profesores de la Universidad como “otros significantes” que son recordados por las docentes del estudio por su trato “más distantes por el vínculo que mantienen con sus estudiantes” o bien algunos modelos de enseñanza recibidos fueron elegidos, tomados y cuestionados en donde cada una armó y definió su propio modelo en un proceso de “creación del ser docente”. Y por otro lado, rescatan de ellos la enseñanza de un concepto a través de un contraejemplo, la resolución de problemas junto a la contextualización de un contenido y las distintas estrategias de enseñanza para el abordaje de un contenido en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En síntesis, a partir de los datos obtenidos, se desprende que las docentes, egresadas de la UNSL, coinciden en la valoración favorable que otorgan a la formación recibida, especialmente la disciplinar y algunas estrategias para la enseñanza aprendidas o vividas en materias disciplinares y pedagógicas, durante la Residencia (como primera incursión en la práctica docente) y que reproducen en sus prácticas cotidianas.

Por un lado, notamos que la formación disciplinar recibida en la UNSL, les permite a las docentes participantes del estudio desempeñarse con solvencia y soltura al momento de la enseñanza de ciertas disciplinas en el Secundario. Los aspectos de la formación pedagógico-didáctica que más rescatan las docentes se vinculan con la presentación del contenido a enseñar de una manera clara a los estudiantes y a través de distintas alternativas metodológicas, la planificación como un componente clave, tanto

antes como durante la clase, que permite improvisar dentro de los emergentes del momento.

En relación a la escuela como espacio de socialización profesional en donde los profesores van construyendo su propia experiencia y saberes junto a otros colegas, preceptores, directivos, familias y a los estudiantes, no siempre de forma explícita y planificada. Las profesoras del estudio, manifestaron la importancia de aprender junto a colegas el abordaje de un contenido y de acercarse a alguna autoridad o asesora pedagógica para la resolución de alguna situación que presentaban los adolescentes. En este sentido, destacaron el contacto con las preceptoras que les permitieron conocer a los estudiantes y entender por qué su desempeño académico resultó afectado ante ciertas circunstancias. También rescataron la elaboración de una cartilla, como recurso didáctico, de manera conjunta con los colegas de la escuela ante el emergente de los estudiantes que rinden exámenes previos que los llevó además a la revisión del programa de contenidos, según decisión de los directivos. En estos espacios de encuentros “espontáneos”, además intercambiaban ideas sobre estrategias de enseñanza.

Por lo expresado, desde la escuela no se promueven aprendizajes de manera intencional ligados a un proyecto institucional, a las necesidades de la práctica pedagógica cotidiana, a las características de los sujetos de aprendizaje y a sus culturas juveniles, entre otros aspectos. Los saberes que se configuran en esta instancia son ocasionales y responden a necesidades puntuales que surgen de los propios docentes, de lineamientos/requerimientos que provienen del Ministerio de Educación de la Provincia (proyectos integrados, convivencia, evaluación, etc.) o de situaciones sociales puntuales que afectan a los adolescentes (violencia escolar o bullying, violencia de género, violencia intrafamiliar, etc.).

Entre otras palabras, podemos decir que los saberes docentes resultan de la confluencia de distintas fuentes sociales, formas de adquisición, como una compleja trama de imágenes, de creencias, intuiciones, aprendizajes implícitos y formales que forman parte de la identidad profesional de cada una de las docentes participantes de la investigación.

Acerca del segundo objetivo propuesto en el trabajo final: Identificar y describir los saberes que los docentes poseen y utilizan en sus prácticas cotidianas, según las

características de las situaciones que se les presentan y el sentido que atribuyen a las mismas; podemos arribar a las siguientes premisas:

Referirnos a los saberes de la formación inicial que los docentes actualizan o disponen al momento de tomar decisiones que la práctica docente les plantea en la escuela secundaria, implica referirnos a una de las fuentes relevantes u origen social de los saberes docentes: la Universidad y la escuela media en la que ejercen como contexto de socialización profesional.

Atendiendo a las voces de las tres docentes, se pueden recuperar algunas características particulares de la escuela secundaria, objeto de estudio, y su cultura como ámbito laboral específico de formación profesional en donde ponen en juego sus saberes en las prácticas cotidianas. Advertimos que ellas reconocen una bisagra temporal: el “antes” y el “ahora” como el momento que vivencian en la institución. El “antes” se asocia a la fuerte tradición normalista de la escuela, propia de fines del siglo XIX y de su mandato fundacional, que se manifiesta en la autoridad y concentración del poder en el docente, el carácter enciclopedista de la enseñanza, en la transmisión de una cierta cantidad de contenido igual para todos y de una misma manera, rasgos que encarnaron los docentes antiguos, que se jubilaron. Estas características guardan relación con “un currículum disciplinario y parcelado” que conforma el “trípode de hierro” de la educación secundaria, el docente como poseedor del saber y con un saber pedagógico-didáctico que se apoya en el funcionamiento del sistema escolar estándar y que estructura las formas de mirar y pensar la escuela secundaria -en este caso- asentada en la simultaneidad en donde las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos los estudiantes y por ende, todos aprenden los mismos conocimientos al mismo tiempo.

El “ahora” es visualizado como un momento de cambio en la institución por la incorporación de profesores nuevos que enseñan con metodologías diversas y actuales y preocupados porque los estudiantes aprendan, atendiendo a las realidades sociales que atraviesan. De este modo, podemos decir por un lado que si bien la escuela se constituye en una institución de la Modernidad, los docentes recién llegados encuentran “intersticios” a través de metodologías de enseñanza nuevas y convocantes para atraer la motivación de los adolescentes de hoy en mejora de los aprendizajes. Y por otro lado, persisten ciertas continuidades en cuanto a una enseñanza tradicional y anacrónica con estrategias de enseñanza rutinarias y con escasas reflexiones sobre la práctica pedagógica. Es decir que en la actualidad, permanecen y circulan en la escuela ciertos

saberes pedagógicos y didácticos de antaño como la simultaneidad y el aprendizaje monocrónico que se sostiene en la enseñanza graduada y simultánea. Ambos se constituyen en saberes pedagógicos “por defecto”, adquiriendo un carácter performativo en las instituciones escolares y sus actores. Asimismo, perviven en la institución (por sus orígenes) vestigios de un saber pedagógico que reúne a las tradiciones docentes normalista y académica.

Otra premisa a la cual podemos arribar es que considerando la formación como proceso temporal y sistemático, advertimos que la institución escolar tiene un peso gravitante en la configuración de los saberes docentes como instancia de socialización profesional. En esta perspectiva, los docentes aprenden formas de enseñanza, formas de manejo de los grupos, la distribución de los tiempos y espacios, condiciones de trabajo, formas de vincularse con el conocimiento, con los colegas, la cultura institucional, etc. La permanencia cotidiana en las escuelas, como ámbito de trabajo, moldea de manera explícita e implícita los aprendizajes de los docentes que son fuente de varios de sus “saberes prácticos o de experiencia”.

Asimismo, la biografía escolar se erige en una fase formativa “clave” y su tratamiento resulta muy oportuno para comprender la práctica profesional; dado que los profesores aprendieron en la misma institución educativa (escuela) a la que retornan o de la que nunca se fueron, pero posicionados en el lugar de enseñantes. Aclaremos que si bien los docentes regresan a una escuela secundaria, conocida de antemano, también vivenciaron una escuela secundaria diferente a la que transitan como profesores en la actualidad. La escuela secundaria de hoy atraviesa una situación particular y compleja en razón de las políticas de organización institucional y cobertura -por el carácter obligatorio del nivel a partir de la Ley de Educación Nacional- que afectan notablemente el trabajo de los docentes y la cultura escolar de Secundaria.

Considerando que la escuela objeto de estudio es una institución urbana a la que asisten estudiantes de sectores medios y medio-bajos, una de las demandas que vivencian las docentes, tanto por parte de padres y directivos, es la exigencia de ocuparse, social y académicamente de los estudiantes, ante el corrimiento de las familias de este lugar, sin que se desdibuje su rol.

Un cambio que aparece en la cultura escolar de la escuela secundaria estudiada, es la “primarización” del Nivel Medio. Esta demanda impuesta por la propia enseñanza lleva al docente a tomar decisiones que encierran conflictos y contradicciones como la

distribución del tiempo de enseñanza (quitar tiempo a los contenidos del curso para dedicarlo a enseñar/recuperar contenidos de primaria o bien a intensificarlos) a través de estrategias no presenciales, fuera del tiempo escolar asignado a su dedicación. Esta demanda actual de la práctica docente cotidiana entra en tensión con otro saber pedagógico muy arraigado y de antaño, el cronosistema (un ordenamiento establecido del tiempo como la duración del módulo 40 u 80 minutos; tiempo semanal de las disciplinas, tiempo anual destinado a la enseñanza y el aprendizaje).

Otro cambio importante en la cultura institucional (y el contexto social), está marcado por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que forman parte de la vida de los adolescentes. Sin embargo, a algunos docentes les cuesta acercarse a las TICs generando así una distancia con los adolescentes.

Continuando con los cambios que están configurando la cultura de la escuela secundaria del estudio, destacamos la demanda de las autoridades hacia los profesores de tareas que van más allá de la enseñanza de la disciplina ya sea de carácter pedagógico que tienden al trabajo colaborativo entre docente (el caso de proyectos de enseñanza) u otras de carácter administrativo, además de otras cuestiones del cotidiano escolar que alteran el tiempo de la enseñanza, estudiantes ausentes, tareas administrativas que se suman al “tiempo programático” de sus clases y afectan la enseñanza. Esta demanda actual de la práctica docente cotidiana entra en tensión con un saber pedagógico de antaño y que continúa vigente, el cronosistema.

Otra demanda frecuente, también de parte de las autoridades, es aprobar a los estudiantes exigiendo cada vez menos conocimientos y aprendizajes, cuestión que atenta contra la autonomía y especificidad de la práctica docente que experimenta presión en su quehacer ante la imposición de autoridades y gobierno.

La permanencia cotidiana en la escuela estudiada moldea de manera, explícita e implícita, la identidad laboral de las docentes que de acuerdo a las demandas planteadas, la misma ha sufrido “desplazamientos” en el sentido que las profesoras cada vez tienen que realizar nuevas tareas para las cuales no fueron preparadas en la formación inicial, asumen más responsabilidades dentro de su práctica docente y se están convirtiendo en “educadoras”, descuidando en parte su especificidad en cuanto a la enseñanza de la disciplina para la cual fueron formadas en la UNSL. De algún modo, consideramos que las demandas de la institución recaen en el docente y en su práctica pedagógica al interior de la clase, requiriendo cada vez de saberes pedagógicos - didácticos para cubrir las mismas.

En relación a los saberes que las docentes participantes de la investigación, movilizan en la práctica cotidiana, alcanzando un sentido según la manera como abordan la enseñanza, la transposición didáctica, las intencionalidades, la manera de enseñar y de aprender de sus estudiantes, entre otros aspectos; advertimos que los principales saberes que recuperan de su formación y ponen en juego, transformados por la experiencia, se remiten a los siguientes aspectos: enseñar conceptos con ejemplos y contraejemplos y contextualizar el contenido (en el caso de Matemática); solidez en el contenido a enseñar, la planificación de la clase para actuar con flexibilidad (en Psicología); enseñar a través de experiencias en la vida diaria, actividades prácticas y resolución de problemas (en el caso de Biología); recurrir a una estrategia gráfico / visual, (en Biología y Psicología); el tiempo de la enseñanza como limitación para el aprendizaje como un saber construido en la experiencia y se vincula a la segmentación del tiempo escolar (cronosistema). Este último es un saber pedagógico-didáctico “por defecto” como el saber en el que se apoya el funcionamiento del sistema escolar estándar y que estructura las formas de mirar y pensar la escuela secundaria asentada en la enseñanza simultánea, presencial, monocrónica y descontextualizada y; el aprendizaje en grupo.

En las docentes del estudio, la mayoría de los saberes que ponen en juego se vinculan al “conocimiento didáctico del contenido” para hacerlo accesible y comprensible a los estudiantes recurriendo a analogías, ejemplos, explicaciones, demostraciones, gráficos, etc.; constituyendo un “saber sobre la transmisión” (cultural) que es la esencia del quehacer docente y que podemos asociar a los “saberes de intervención” que construye el docente en su práctica y que, en general, no es reconocido por los propios docentes. Esta clase de saber que recuperan de la formación de grado es un entramado que incluye saberes disciplinares, pedagógicos-didácticos, curriculares y las buenas formas de enseñanza vividas durante su biografía escolar. A ello, se agrega que las profesoras a lo largo del tiempo fueron adquiriendo “una base de conocimientos” que les permite desenvolverse con soltura ante las situaciones que surgen en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Continuando con otros saberes identificados en el estudio, los saberes pedagógicos son valorados por su relevancia al momento de la enseñanza en el aula, aunque reflejan, en general una perspectiva tecnocrática, centrada en las metodologías, estrategias y técnicas como medios para la enseñanza. Aquí notamos la incidencia de la

tradición docente tecnicista en la formación inicial de las docentes como un saber pedagógico en los términos de De Tezanos.

En relación a los saberes pedagógicos, se señala la importancia de los conocimientos sobre evaluación. También, se destaca la adquisición de algunas habilidades ligadas a la docencia como “el hablar”, “la postura y gestos”. Sin dudas, el lenguaje de la enseñanza o el saber discursivo se aprende inicialmente en la formación de grado y se afianza por la experiencia cotidiana en la enseñanza.

Los saberes curriculares también forman parte del repertorio de los saberes docentes, sobre todo cuando tienen que armar una materia nueva (Estadística) en el Secundario para el Espacio de Definición Institucional (EDI) de la escuela. Estos saberes también se expresan en el programa institucional de las materias (Estadística, Biología y Psicología).

Asimismo, existen saberes curriculares (Psicología) con poca carga horaria en el currículum de Secundaria, por ende su enseñanza ocupan un lugar marginal por tratarse de una Ciencia Humana, a diferencia de otras disciplinas que son sobrevaloradas por formar parte de las Ciencias Formales, Naturales y Exactas. En este caso, incide y subyace el cronosistema como saber pedagógico de antaño que predomina en la actualidad.

Respecto a los saberes docentes que se revelan en la investigación, el saber didáctico se complementa con los saberes curriculares e inclusive pueden entrar en tensión con los saberes pedagógicos de antaño, en el sentido que la escuela pregona “aprendizajes monocrónicos”. Sin embargo frente al aprendizaje monocrónico que se sostiene en la enseñanza graduada y simultánea, una docente pone en juego un nuevo saber didáctico a través de “cronologías de aprendizaje” en donde los recorridos de aprendizaje son distintos y en diferentes tiempos para tratar que las estudiantes lleguen a los mismos aprendizajes.

Cabe destacar que el profesorado moviliza y transforma los saberes docentes adecuándolos a las situaciones de enseñanza en Secundaria. La práctica de enseñanza además de ser una práctica social, es una práctica de carácter personal- característica compartida con los saberes docentes- dado que demanda una implicación de cada docente según las decisiones éticas y políticas que tiene que tomar atendiendo a los propósitos que anhela y la capacidad del docente de atribuir sentido a su obrar. En las tres profesoras existe una clara intencionalidad acerca de que los estudiantes puedan

apropiarse y recrear el conocimiento (Estadística, Psicología o Biología), poniéndolo en juego en su vida cotidiana. Podríamos decir que las tres adjudican a la enseñanza una intencionalidad utilitaria al priorizar el interés para la comprensión de hechos y situaciones de la vida cotidiana. Asimismo, deducimos una enseñanza con “intenciones sociales y opciones de valor” como la formación humana y académica, brindando a sus estudiantes el conocimiento como “un bien público, social y universal”. Agregamos que la intencionalidad, también es una característica compartida con los saberes pedagógicos.

En las observaciones de clase pudimos inferir a través de las construcciones metodológicas singulares, la presencia de saberes que las docentes despliegan en las clases de Secundaria. Entre ellos destacamos: saberes profesionales, pedagógicos y disciplinares; saberes curriculares (con fuente en el currículum nacional y provincial); saberes experienciales; saberes de intervención; conocimiento didáctico del contenido; conocimiento en la acción que provienen de diversas fuentes sociales tales como: biografía escolar, la formación de grado, las instancias de socialización profesional en las escuelas, los cursos de capacitación específicos, el encuentro con colegas, entre otras.

Algunos de estos saberes se fueron gestando a lo largo del tiempo, a partir de la biografía escolar, la instancia de formación docente inicial en la UNSL hasta que pudieron desplegarse en las situaciones concretas de enseñanza, en la escuela Secundaria, al momento de la explicación de un contenido a los estudiantes, en la planificación de una clase, en la preparación de una evaluación; es decir que ante estas demandas puntuales, entre otras, bajo ciertas condiciones institucionales se activan o disponen de estos saberes docentes y de otros, también.

Al repertorio de los saberes mencionados se le agregan y entran en crisis con otros saberes pedagógicos de antaño que posee el sistema educativo y la escuela secundaria, con su matriz particular o “trípode hierro” y que se tornan en “saberes pedagógicos por defecto”, entre ellos se destacan: simultaneidad, aprendizaje monocrónico y cronosistema. A estos saberes de antaño, que perduran en la escuela secundaria estudiada se suma un saber pedagógico (De Tezanos) vinculado con la tradición normalista que subyace en la identidad institucional y sigue impregnando ciertas prácticas de enseñanza en la actualidad. A su vez, este saber pedagógico (De Tezanos, Zuluaga) también caló en las tradiciones docentes o enfoque clásico con los

cuales fueron formadas las docentes participantes del estudio en la UNSL. Estos saberes confrontan con la emergencia de un nuevo saber: cronologías de aprendizaje, identificado en una de las docentes frente a la monocromía del aprendizaje (saber pedagógico de antaño).

Algo distintivo de la investigación, es que los saberes experienciales de las profesoras surgen de sus reflexiones sobre lo vivido en ciertas situaciones de su escolaridad y formación docente inicial con docentes que dejaron huellas (positivas y negativas) y que ellas buscan evitar repetir en sus prácticas cotidianas o bien lo han recuperado como algo que vale la pena ser enseñado. Esto podría indicar el carácter transformador, crítico o de intervención que poseen los saberes experienciales de cambiar las prácticas y la realidad.

Si bien las profesoras participantes del estudio poseen saberes experienciales, los mismos podrían adquirir un carácter contingente dados los cambios que está transitando el nivel Secundario hacia la inclusión de nuevos sectores sociales, las características de los adolescentes del siglo XXI, las mutaciones que atraviesa tanto la cultura escolar de Secundaria como la identidad laboral del docente de Media, entre otros. La educación secundaria tiene una particularidad, cuenta con problemas de antaño como un currículum parcelado y fragmentado, entre otras, que no ha podido subsanar y presenta, a su vez, nuevas problemáticas vinculadas con la evaluación y el fracaso escolar, entre otras. Posiblemente, esta complejidad de problemáticas amerite una reivindicación y ponderación de los saberes pedagógico- didácticos y de aquellos saberes vinculados con las culturas juveniles y tecnologías de la información y la comunicación.

Para finalizar, hacemos referencia a algunas limitaciones o debilidades en la formación docente, desde las voces de los sujetos participantes según las situaciones de la práctica con las que se enfrentan, entre ellas señalan las siguientes: falta de preparación o conocimiento en algunos temas que no pueden resolver en la inmediatez o en el corto plazo por el problema de la escasa disponibilidad de tiempo; escasa reflexión sobre la práctica docente, admitiendo las complejidades y vicisitudes que adquiere la misma en el día a día junto al oficio de ser docente; la distancia entre la formación recibida y la realidad escolar; falta de prácticas pedagógicas previas a la residencia docente, la distancia entre la teoría y la práctica.

Notamos que desde la óptica de las docentes, se espera de la formación aspectos que la misma no puede brindarle, saber bien todos los temas para poder enseñarlos, más aún considerando que los contenidos cambian desde el currículum escolar de secundaria, libros de textos o bien adoptan una posición intermedia reconociendo que la realidad y ellos mismos como docentes cambian con el tiempo. Estas debilidades coinciden con aquellas identificadas en numerosos estudios sobre la formación docente inicial.

Sin embargo, por un lado admitimos que la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria ha sido y es objeto de diversos cuestionamientos, especialmente la que se lleva a cabo en el ámbito de las Universidades acerca del “poco impacto” que genera en la formación docente. Por otro, también reconocemos que la formación docente inicial no puede enseñar todo dado que existe un componente formativo adicional que solo lo brinda el contacto con la práctica docente cotidiana y situada que se desarrolla en las instituciones escolares, en la interacción con otros, con las demandas, problemáticas y necesidades apremiantes del momento.

No obstante como formadoras de formadores, esta situación nos interpela y nos permite reflexionar acerca de la importancia de trabajar desde los dispositivos de formación docente (contenidos, actividades de aprendizaje e instancias de práctica) con aquellos saberes docentes que provienen de la socialización pre- profesional, que traen arraigados los futuros profesores, rescatando aquellos que por sus huellas implícitas dejaron experiencias significativas y gratificantes y también, recuperando aquellos saberes que marcaron experiencias negativas con la finalidad de reflexionar sobre ellos desde los saberes profesionales que brinda la Universidad y así que pueda emerger un nuevo saber, un saber de experiencia. La recuperación y tratamiento de estos saberes, implica un trabajo sobre la identidad docente de los estudiantes del Profesorado y también, posibilitará un cambio en las prácticas de enseñanza cotidianas de los futuros docentes y un buen obrar sobre los estudiantes.

Los resultados de la investigación nos animan, desde la formación docente inicial, a re- valorizar y seguir apostando por los saberes pedagógico - didácticos tan necesarios ante la realidad que atraviesa la Educación Secundaria como nivel educativo y el acceso de nuevos públicos, de estudiantes con necesidades y demandas variadas y puntuales. En este sentido, también recuperamos de la voz de una de las docentes participantes del estudio las cronologías de aprendizaje, los saberes discursivos y los

saberes acerca de las culturas juveniles y las TICs como saberes docentes necesarios para la formación docente inicial de Secundaria.

Nos queda pendiente desde la formación docente inicial reflexionar, revisar y seguir trabajando con los saberes de antaño, saberes pedagógicos por defecto que se perpetúan y repiten en el tiempo como las tradiciones docentes, entre ellas el enfoque clásico que pervive en las prácticas cotidianas tanto de los formadores de docentes como de los profesores para acercarnos a tradiciones docentes vinculadas con un movimiento amplio y variado que destaca el valor educativo de las prácticas mismas, los enfoques práctico artesanal, personalista y hermenéutico reflexivo que conciben al docente como investigador de su práctica, el enfoque práctico – artesanal y el enfoque que entiende al docente como un sujeto productor de saberes, destacando así su protagonismo, revalorizando su rol con aquellos saberes generados en las prácticas de enseñanza a lo largo de su trayectoria.

Referencias Bibliográficas:

- Achilli, E. L. (1990). *Antropología e Investigación Educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO). Universidad Nacional de Rosario.
- _____ (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO). Universidad Nacional de Rosario.
- Aiello, B. y Menghini, R. (2015). Capítulo III. Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo. En Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. (pp. 63 – 81). Noveduc.
- Aguilar, L.; Tófalo, A.; Zanelli, M.; Antelo, E. (coord.) (2009) ¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria. Informe de circulación interna. Dirección de Planeamiento Educativo de Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- _____ (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, (1), 141-157.
- Alliaud, A. (2002). Cap. II Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En Davini, C. (Coord.); Alliaud, A.; Vezub, L; Loyola, C.; Poliak, N.; Garrote, V.; Isod, L. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (pp. 39 - 80). Papers Editores.
- _____ (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista iberoamericana de Educación*, 24 (1). 1- 11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- _____ (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educacao y Realidade*, 31(1). 7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227043011.pdf>
- _____ (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Serie documentos de trabajo “Escuela de Educación”. Universidad de San Andrés.

- _____ (2002). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (1). 1- 11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (10), 111-130. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i10.227>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1.
- Alliaud, A.; Suárez, D. (Coords). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D.; Vezub, L. (2011). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional, 1-11. http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/32.Alliaud_y_otros.pdf
- Alliaud, A. y Suárez, D. (Coords.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). Fondo de Cultura Económica.
- Andrade Oliveira, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp 17 – 32). Noveduc.

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, Ma. José (2021). *Transitar la formación docente*. Tilde.
- Anijovich, R. y Mora, G. (2010). Otra mirada al quehacer docente en el aula. Aique.
- Asprelli, Ma. C. (2011). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens.
- Auderut, et. al., (2002). *La formación de profesores para el nivel medio en la Universidad Nacional de San Luis (1976/1983): temporalidad y espacio social*. Mimeo.
- Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En UNESCO, Análisis de perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago. 1- 42.
<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/avalos.pdf>
- Barbier, J. M. y Gallatanu, O. (2004). Cap. 2 Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales. En Barbier, J. M. y Gallatanu, O. (Coords) *Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels* (pp. 31-78). L'Harmattan.
- Baraldi, V. (2018). Desafíos para la Educación Secundaria. *El Cardo*, (13), 155–164.
<http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/74>
- Barco de Surghi, S. (2000). De la formación docente como Continuum y del practicum como clave. *Revista Voces* (6).
- _____ (1988). *Los saberes del docente: una perspectiva didáctica. Respuestas a la crisis educativa*. FLACSO – CLACSO.
- Basabé, L. y Cols, E. (2016). Capítulo 6. La enseñanza. En: Camilloni, A. et. al. (2016). *El saber didáctico* (pp. 125- 158). Paidós.
- Beillerot, J. (1998). Naturaleza y concepción de los saberes. En Beillerot, J. *La formación de formadores entre la teoría y la práctica* (pp. 1-136). Novedades educativas.
- Bentolila, S.; Cometta, A. L. y Arce, A. (2014). Los saberes pedagógicos del docente: entre la tradición, las huellas de la formación y la práctica profesional en la escuela secundaria (ponencia). I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. UNICEN.
<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/142/9131.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berger, M. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

- Blanco, N. (2006). Saber para Vivir. En Piussi, A. Ma. y Mañeru, A. (Coord.). *Educación, nombre común femenino*. (pp. 158-183). Octaedro.
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (28). 1- 20. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728028.pdf>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, (12) 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 19 (62). 711 – 734. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300004&script=sci_abstract
- Bolívar, A. (2012). Cap. 2 La gestión integrada e interactiva. En Romero, C. (comp.); Viel, P.; Alliaud, A.; Feldman, D.; Bolívar, A. y Palamidessi, M. *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. (pp. 41 – 59). Noveduc.
- _____ (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Force.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Santillana.
- Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa* (31), 55 – 67. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041703006.pdf>
- Camilloni, A.; Cols, E.; Basabé, L.; Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cámpoli, O. (2004). La formación docente en la República Argentina. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. IESALC.
- Casenave, G. (2011). Reflexiones sobre la reflexión de las prácticas. Relatos de experiencias docentes en contextos de cambio. En Chapato, Ma. E. y Errobidart, A.

- (comps.) Cafarelli, C. *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias* (pp.41- 54). Miño y Dávila.
- Cols, E. B. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza*. Homo Sapiens.
- Cometta, A. (coord.); Arce, A.; Porta, Ma. J. (2019). *Notas para pensar la escuela secundaria en Argentina: una Mirada socio – histórica*. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Notas-para-pensar-la-ES.pdf>
- Cometta, A. L. Arce, A. y Porta, Ma. J. (2014). La formación inicial de docentes ante los retos de reconfiguración de la escuela secundaria. En Badano, Ma. Del R.; Ríos, J. (Coords.) II Seminario Nacional de la Red Estrado. Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social. Red latinoamericana de estudios sobre trabajo docente (pp. 200-208).
- Cometta, A. L. y Domeniconi, R. (2006). Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Universidad Nacional de San Luis. Una lectura desde P. Bourdieu. *Fundamentos en Humanidades, VII* (13 – 14). 127 – 146. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400706.pdf>
- Cometta, A. L.; Carreño, N.; Clavijo, M.; Auderut, C. (1996). La formación docente de profesores en el ámbito de la Universidad: un aporte para su transformación. *Idea. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, (20)*. 41- 72.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos De Ciencias De La Educación, II(11)*. 1- 17. <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- _____ (2010). Apertura. *La formación docente en la UNSL: estado de situación y perspectivas*. Nueva Editorial Universitaria – UNSL.
- _____ (2002). La construcción del conocimiento profesional docente. Delineando puentes para una didáctica de la formación docente. *Alternativas, Serie: Espacio Pedagógico (29)*, 139- 158. http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/RASEP_29.htm
- _____ (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento?, ¿qué didáctica?. *Fundamentos en Humanidades, 2* (3). 56- 76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400303>
- Contreras, D. (Comp.) (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Octaedro.

- _____ (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3). 125-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274303090008>
- _____ (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía* (417), 60-63. <https://archive.org/details/contreras-el-lugar-de-la-experiencia/01/page/n3/mode/2up?view=theater>
- Contreras, D. (2017). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- _____ Comp. (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Octaedro.
- _____ (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3). 125-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274303090008>
- _____ (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía* (417), 60-63. <https://archive.org/details/contreras-el-lugar-de-la-experiencia/01/page/n3/mode/2up?view=theater>
- Contreras, D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/274/274191980004.pdf>
- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. Comp. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Coria, A.; Edelstein, G. (1995). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. En Coria, A.; Edelstein, G. *Imágenes e imaginación* (pp11-31). Kapelusz.
- Cullen, C. (1993). Conocimiento. Aportes para la enseñanza del tema. Programa de transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Danieli, Ma. E. (2019). Formar enseñantes para la escuela secundaria: reinventar el oficio. *Educación, formación e investigación*, 5 (8), 52-66. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/15947>
- Davini, Ma. C. (2016). *La formación en la práctica*. Paidós.

- _____ (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- _____ (2002). Cap. I La iniciación en las prácticas docentes. En Davini, Ma. C. (Coord.); Alliaud, A.; Vezub, L.; Loyola, C.; Poliak, N.; Garrote, V.; Isod, L. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 13 – 38). Papers Editores.
- _____ (1995). *La formación docente en cuestión política y pedagógica*. Paidós.
- Davini, Ma. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones. En AA VV. *Políticas y Sistemas de Formación. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 8*. Novedades Educativas.
- Demuth Mercado, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades UNNE*. (2), 29 – 46. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3699>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 8–26. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175/164>
- Díaz, N. y Menghini, R. (2015). Cap. V Los principiantes y la tensión con las instituciones educativas. En Menghini, R. y Negrín, M. *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 107 – 124). Noveduc.
- Dicker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Di Franco, M. G., Di Franco, N. & Siderac, S. (2016). La Formación Docente en las Políticas Públicas: el Campo de las Prácticas como posibilidad. *Praxis y Saber*, 7 (15), pp. 17-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n15/2216-0159-prasa-7-15-00017.pdf>
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Colección educación y sociedad. FLACSO.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Edelstein, G.; W. De Camilloni, A.; Davini, C.; Litwin, E.; Souto, M.; y Barco, S. *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.

- Enríquez, P. (2007). Cap. 3. El docente-investigador visto por los investigadores educativos. Laboratorio de Alternativas Educativas, LAE, 61–82. http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm
- Errobidart, A. (2011). Acerca de los muros que separan la acción de la pasión, la enseñanza de la educación, la docencia de la vida. En Chapato, Ma. E. y Errobidart, A. (comps.) Cafarelli, C. *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempo de cambios y turbulencias* (pp. 71- 88). Miño y Dávila.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación* (350). 15 – 30.
- _____ (2004). La formación del profesorado y la calidad educativa. *Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas* (8). 193 – 194.
- Feldfeber, M. (2010). Consecuencias de los ´90. La fragmentación en la formación. *Voces en el Fénix*, (3). 26- 28. <https://drive.google.com/file/d/1iopG5zEvdQhDfs5h1R2msmf9EKvzngyW/view>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1995). *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Novedades Educativas.
- Franzoi, N. L. y Balestro Silva, C. O. (2014). Desvelando os saberes da docencia na Educacao Profissional. *Boletim Técnico Do Senac*, 40(3), 38–57. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/78>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Seca. Troquel Educación.
- García, C. M. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de professor*, 10 (1). 63-90. <https://www.redalyc.org/pdf/684/68410104.pdf>
- Gatica de Montiveros, Ma. D. (1988). *Rescatando la memoria de la mujer puntana*. Editorial Inca.
- Gauthier, C.; Martineau, S.; Desbiens, J. F.; Malo A. y Simard, D. (1998). Por uma teoria da pedagogia. *Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente*, UNIJUI.
- Gil, A.; Cometta, A. L. (2013). Los orígenes del profesorado en ciencias biológicas en la Universidad Nacional de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, XIV (28), 95 – 114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18446054005>

- Gimeno Sacristán, J. (2010). Cap. Primero ¿Qué significa el currículum?. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21 – 43). Morata.
- _____ (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky (comps), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila.
- González Sanmamed, M. (1995). Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona.
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1). 141-159.
https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F421628%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2F07_GOROSTIAGA.pdf
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.
- Huberman, M. y Thompson, C. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Paidós.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Jarauta Borrasca, B. y Medina Moya, J. L. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre educación*, 22. 179 – 198.
<https://doi.org/10.15581/004.22.2078>
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.
https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4273/1/variaciones_kantor.pdf
- Klapenbach, H; Marincevich, J.; Arias, G. y Montoya, O. (1995). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. Editorial Universitaria.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - IIPE (2001). Formación Docente Inicial. Informe Periodístico para su publicación N° 5. IIPE. Buenos Aires, Sede regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Latorre Navarro, M. (2006). *Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente*. Foro Educativo 10, (pp. 41-64).
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-NuevasMiradasViejProblemas-2292721.pdf>
- Liston, D. y Zeichner, K. M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. University of Chicago Press.
- Lucarelli, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de investigación N° 10. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Maldonado, M. (2019). Los saberes docentes en la formación inicial del profesorado. *Revista Alquimia Educativa*. Vol. 5 (2). pp. 31-61. Disponible en: http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%205%20N%20II/02_Alquimia_2019_Maldonado.pdf
- Malglai, G. (1991). Monográfico. Saber y práctica en la formación de adultos. *Revista de educación*, (294). 79-106. <https://archivo.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/malglai.pdf>
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3). 613-619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/>
- Mastache, A. (2001). *El Nivel Medio: Una Institución*. Ficha de Cátedra.UBA.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico – metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago: Centro de Investigación y desarrollo de la educación.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, (55). 59 – 72. [/C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-SaberesDocentesEnElTrabajoCotidianoDeLosMaestros-48375%20\(1\).pdf](/C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-SaberesDocentesEnElTrabajoCotidianoDeLosMaestros-48375%20(1).pdf)
- Merellano Navarro, E.; Fierro Al monacid-Fierro, A.; Oyarce Muñoz, Ma. F. (2019). *Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente*. *Educ. Pesqui, Sao Paulo*, 45. 1-18. <https://www.scielo.br/j/ep/a/8CSPqDThDVjLmf9nZGhwNZt/?format=pdf&lang=es>
- Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Noveduc.

- Murat, F. (1985). Evaluación del comportamiento humano. Universidad Nacional de Córdoba.
- Noriega, J. (2009). *Identidad profesional docente, retazos de un colectivo. Carta abierta colección*. Nueva editorial universitaria.
- Pañagua, L.; Martín Alonso, D. y Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (96). 29 – 46.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Pascuariello, E.; Gamberini, G.; Errobidart, A.; Torregiani, F. (2019). Los saberes de oficio: nociones teóricas y reflexiones para comprender la formación de los/las profesores/as (ponencia). Encuentro Internacional de Educación: educación pública: democracia, derechos y justicia social. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil.
https://indico.fch.unicen.edu.ar/event/2/papers/384/files/308-Pasquariello_Gamberini__Errobidart_Torregian_Simposio_9.doc
- Pastro Fiad, S. M. (2015). Saberes docentes en educación médica *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6 (1), (pp. 124–144).
<https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/288/182>
- Pedranzani, B.; Pereira, N.; Aguirre, M.; Pérez, M. y Porta, Ma. J. (2017). *Alternativas para pensar la clase*. Documento de cátedra.
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 33 (2). 171- 177.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3202503>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- _____ (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Picco, S.; Hoz, G.; Marchese, E. (2017). *¿Qué temas y problemas ocupan a la Didáctica general en la actualidad?* (ponencia). II Jornadas de Didáctica General de la Patagonia, Memoria Académica, General Pico, La Pampa.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10535/ev.10535.pdf
- Pimenta (2009)

- Pinkasz, D. (1992). *Capítulo II. Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos*. En C. Braslavsky; Birgin, A. (comps.). *Formación de profesores. Impacto, pasado, presente*. Miño y Dávila editores.
- Piovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En Poggi, M. (coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp. 223- 237). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Pogré, P. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. UNESCO.
- Polanco, F. (2010). Estructura de las carreras de Psicología de San Luis (Argentina) a través de sus planes de estudio (1973-1978). *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Tomo IV, UBA*. <https://www.aacademica.org/000-031/135.pdf>
- Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada Editora.
- Retamozo, M. (2014). ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? *Ciencia, Docencia y Tecnología, XXV* (48), 173-202. <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/78.pdf>
- Ribeiro Cunha, E. (2007). Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar, I* (2). 31 – 39. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>.
- Riquelme, G. et. al. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones.
- Rivas Flores, J. I. y Leite Mendez, A. E. (2013). La biografía escolar en la formación del profesorado. En Lopes, A.; Hernández, F.; Sancho, J. M. y Rivas Flores, J. I. *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. (pp. 250-259). Universitat de Barcelona.
- Riveros, S (2010). Cap. III La Universidad Nacional de San Luis. Su historia. En Pedranzani, B. (comp.). *La universidad nacional de San Luis, en contexto, su historia y su presente* (pp. 41 – 124). Nueva Editorial Universitaria.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de educación*, (12). 1-14. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- _____ (1983). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70 – 80.

<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>

-Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

-Said-Hung, E. et al. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educación e Pesquisa*, 43, (1). 31-48.

-Salgueiro, A. Ma. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Octaedro.

-Sanjurjo, L.; Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens.

-Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens.

-Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formacao do educador. En Viggiani Bicudo, C.; Alves Da Silva, J. Formacao do educador: devier do Estado tarifa da Universidade/organigacao. (pp. 145 – 155). Editora da Universidade Estadual Paulista.

-Sendón, A. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5, (3). 84-101. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130508.pdf>

-Serra, J. C. (2015). Cap. II ¿todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. (pp 39 – 62). Noveduc.

-Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

-Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, (2). 4-14.

-Silva Junior, G. S. y Gariglio, J. A. (2014). Saberes da docencia de professores da educacao profissional. *Rev. Bras. Educ.*, 19, (59). 871-892. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900004>.

-Sierra, J. E.; Caparrós, E.; Molina, D. y Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 673-688. <https://pdfs.semanticscholar.org/0c6b/5ba8c4c3ff2c4b790e9283ab8c7d7420a1cd.pdf>

- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (1996). Cap. 5 La clase escolar una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A.; Davini, Ma. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 119 – 139). Paidós.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Novedades Educativas.
- Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. E-book.
https://books.google.com.ar/books?id=QPGH2HxtfFEC&printsec=frontcover&q=saberes+profesionales+del+docente&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=saberes%20profesionales%20del%20docente&f=false
- _____ (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Poggi, M (coord.) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp 19-44). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M.; Raymond, D. (2000). Saberes, tempo y aprendizagem del trabalho no magistério. *Educacao y Sociedade*, 73. 209-244.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>
- Tardif, M. y Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docencia como profissao de interacoes humanas*. Vozes.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. UNESCO.

- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación (pp. 53-69). Manantial / FLACSO.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Santillana.
- _____ (2011). Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación docente inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocrónia*. Frigerio, G.; Diker, G. Educar: saber alterados (pp.99 - 110). Estante Editorial. <https://lacionalorconsaco.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>
- _____ (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de cultura y educación. Gobierno de La Pampa. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf
- _____ (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 1 (29). 63 – 71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- _____ (2006). Tres problemas para las políticas docentes. Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de educación*, 284, 133-158.
- Tobena, V. y Nóbile, M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación*, (22). 41 – 64. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/4795-17301-1-SM.pdf>
- Turra Díaz, O. y Rivas Valenzuela, M. (2022). Motivaciones para la elección de la profesión docente: el caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en

- Chile. *Educacao y Realidade*, 47, 1-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317272515013>
- Valles, M. (1996). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vaillant, D. y C, Marcelo García (2015). El ABC y D de la formación docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (2).
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina: Avances y desafíos pendientes. En Poggi, M (coord.) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp. 45 - 58). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- _____ (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41 (1), 207 – 222.
<https://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- Veiravé, D.; Ojeda, M.; Núñez, C.; Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40). 1- 11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2512/3504>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53, (1) 11-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- _____ (2011). Las políticas y programas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. 103 - 124. Universidad de Buenos Aires.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>
- _____ (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11, (1). 1-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- _____ (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión oficio?. *Revista DIDAC*, (46), 4-9.
<https://bibliotecafcalbatros.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/2-ejercer-docencia.pdf>
- Vezub, L.; Garabito, Ma. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación educativa*, (19), 1. 123- 140. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15549650011.pdf>

- Yuni, J.; Urbano, C. A. (2002). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Brujas.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas Epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68), 123 – 149. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/DialnetNuevasEpistemologiasEnFormacionDelProfesorado-3276054>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La Historicidad de la Pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquía.

Trabajo finales de grado y posgrado:

- Canedo Castro, C. G. *Los saberes docentes de los profesores en la Educación Secundaria* (Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas).
- Gil, Ma. A. (2017). El currículum de formación de profesores en Biología en la Universidad de San Luis- UNSL. (Trabajo final de Maestría en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis).
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. (Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile y a l'Ecole Doctorale de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de l'Université Paris 5- René Descartes – Sorbonne).
- Porta, Ma. José (2020). *Los saberes docentes: enfoques y perspectivas teóricas*. (Trabajo final de Especialidad en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis). <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/TESIS/article/view/221>
- _____ (2020). *El proceso de cierre del instituto de Formación Docente de San Francisco del Monte de Oro desde diferentes actores implicados*. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/TESIS>

-Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección*. (Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>

Normativas:

- Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN)
- Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE)
- Ley de Educación Superior N° 24521 (LES)
- Resoluciones CFE 24/07 y 83/2010. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios
- Res. 50/2010. Inclusión en la nómina del art. 43 de la Ley N° 24. 521 el título de Profesor Universitario. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ord. 008/16. Plan de estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana
- Ord. 007/013. Plan de estudios del Profesorado Universitario en Letras