

# Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores

*Lea F. Vezub<sup>1</sup>*

## Introducción

La problemática de los saberes docentes ocupa un lugar privilegiado en la escena educativa y atraviesa la preocupación del Estado por mejorar la formación de los profesores. En primer lugar, porque el conocimiento y el saber son elementos clave de la acción educativa y de la tarea de los docentes; es decir, constituyen parte de la materia prima con la que trabajan. Los sujetos que forman aprenden determinados contenidos que la sociedad ha seleccionado, jerarquizado, ordenado, sistematizado, que considera relevantes para que estén públicamente disponibles y que todos los ciudadanos se los apropien. En segundo lugar, porque para relacionarse con los estudiantes y lograr que estos orienten su capacidad de aprender hacia el currículum escolar, los docentes, tienen que poseer ciertas estrategias y medios propios fundados en el conocimiento de la pedagogía, de la didáctica, del currículum y de la comunicación. En tercer lugar, porque los saberes cada vez importan más: los acelerados cambios sociales y tecnológicos, las transformaciones en las formas de producción han colocado al conocimiento –y sobre todo a la capacidad de acceder, buscar y generar nuevos saberes– en un lugar de privilegio y de poder para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos.

Actualmente los contextos, las instituciones y los sujetos de enseñanza han trasmutado notablemente; mientras que la formación parece hacerlo más lentamente. Los docentes suelen reiterar que se sienten desprovistos de herramientas para enfrentar los nuevos contextos y situaciones que se les presentan

---

<sup>1</sup> IICE, FFyL - UBA, Argentina. leitiv@gmail.com

en la escolarización. La formación (inicial o continua) siempre parece insuficiente y en consecuencia, es preciso renovar el debate acerca de qué tiene que conocer y saber hacer un docente.

El vehículo principal de la acción docente, el objeto de la enseñanza es la construcción y circulación de saber, de conocimiento. Por ello recuperar el valor de la escuela, implica poner en el primer plano a la enseñanza y a la transmisión, entendida de manera no unidireccional, ni mecánica.

A partir de estas preocupaciones, el proyecto de investigación UBACYT 2011-2014<sup>2</sup>, se orientó a indagar el saber docente desde la perspectiva de los profesores en ejercicio y de los formadores de docentes; confrontándolo a su vez, con el discurso del saber experto (Alliaud y Vezub, 2015; Alliaud, 2013). En esta oportunidad compartiremos los resultados obtenidos acerca de los conocimientos que los profesores de Institutos de Formación Docente (IFD) privilegian para ejercer su tarea en el contexto actual. Interesa además, examinar de qué manera se percibe la incidencia de los cambios recientes y de las nuevas políticas orientadas a transformar aspectos clave del nivel superior y del curriculum de la formación docente.

## Metodología y actores consultados

Los datos que se analizan a continuación fueron recogidos mediante métodos cualitativos. Se examinaron por una parte, fuentes documentales, lineamientos curriculares y resoluciones del Consejo Federal de Educación y, por otra parte, entre octubre y noviembre de 2013 se realizaron entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas a ocho profesores formadores de institutos de la Ciudad de Buenos Aires cuya información es objeto de análisis en esta ponencia. Las entrevistas fueron categorizadas con la ayuda del software Atlas-Ti para el análisis de datos cualitativos en Ciencias Sociales. A continuación se describen los datos de base obtenidos, las características sociodemográficas y la formación académica de los profesores, información que permite contextualizar luego, las respuestas obtenidas.

La edad promedio de los entrevistados es de 49 años, los profesores se ubican en el rango que va de los 41 a los 58 años; por lo que constituye un grupo de formadores con una experiencia profesional promedio que ronda

---

<sup>2</sup> Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación”, dirigido por Andrea Alliaud. Subsidio UBACYT 2011-2014, Grupos Consolidados.

los 25 años de servicio. Estudios previos han establecido que en el conjunto del sistema educativo los profesores de IFD son los que presentan más edad (Terigi, 2007; Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008; Tenti, 2009); a nivel nacional, la mayor proporción (33%) corresponde a los formadores con 40 a 49 años (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008). La antigüedad docente también corrobora la mayor experiencia de los formadores en el sistema: en promedio los entrevistados han ejercido la docencia desde hace 25 años y presentan entre 17 y 32 años de antigüedad total; aunque la antigüedad en el nivel superior de la formación docente es menor, entre 11 y 20 años, aproximadamente. Los datos coinciden lo corroborado en otros estudios (Aguerrondo y Vezub, 2011; Acosta, 2009) en el sentido de que la mayoría de los formadores que trabajan en Institutos previamente se han iniciado como docentes en otros niveles<sup>3</sup>.

**Tabla 1: Formadores entrevistados según niveles y tipos de Instituciones en los que trabajan**

Niveles e instituciones	Trabajan en...	Ejercen cargos de gestión
Formación Docente, IFD solamente	4	3
Formación Docente, IFD + Prof. de Secundaria	2	1
Formación Docente/IFD + Universidad	3	
Formación Docente/IFD + Nivel Primario	1	1
TOTAL	10	6

Nota: la suma es mayor al total de entrevistados ya que algunos presentan más de una de las situaciones descritas

Para los entrevistados esto se corrobora en 7 casos, la mitad comenzó como maestros de nivel primario y la otra mitad como profesores del secundario. Tres de ellos actualmente ejercen cargos de gestión en IFD, dos son rectores / regentes del nivel y el tercero, es coordinador de las Prácticas Docentes. Estos tres formadores concentran sus horas y trabajo docente de manera exclusiva en los IFD. La mitad trabaja exclusivamente en Institutos

<sup>3</sup> El estudio de carácter muestral coordinado por Tenti (2009) en cinco regiones del país y sobre un total de 744 encuestados, arroja antigüedades similares: en promedio los formadores tienen 20 años de antigüedad docente total y 13 años de antigüedad en la formación docente. No obstante la brecha entre antigüedad total en la docencia y como formador tiende a reducirse en el caso de los grupos etarios más jóvenes con hasta 34 años (Acosta, 2009).

de Formación Docente (ver Tabla 1) mientras que los demás comparten la formación docente con el desempeño en otros niveles del sistema educativo (universidad, secundaria y primaria), ya sea como docentes o en cargos de conducción de los establecimientos (dos casos).

Por último, se destaca que es un grupo de formadores con altas calificaciones académicas: todos han acumulado más de un título, la mayoría posee uno o varios postítulos y especializaciones universitarias (en tecnología educativa, en didáctica, en investigación educativa, constructivismo y educación) y cinco entrevistados han cursado maestrías.

## Los saberes de los formadores

Al preguntar a los profesores de IFD por los saberes y características que debe reunir un “buen formador de docentes”, se obtuvieron una serie de respuestas y reflexiones que he agrupado en torno a cuatro categorías (ver Tabla 2): (1) el acompañamiento, la comunicación y el vínculo con los estudiantes; (2) la experiencia y práctica docente previa; (3) las disposiciones personales y profesionales; (4) los conocimientos formales y académicos.

**Tabla 2: Síntesis de categorías – Saberes de los formadores**

Acompañamiento, vínculo con estudiantes	Experiencia Docente en el sistema	Disposiciones personales, profesionales	Conocimientos académicos, formales
Saber escuchar Saber hablar con los estudiantes Captar sus necesidades Acompañar a los estudiantes y sus dificultades Disentir, discutir, debatir	Haber ejercido la docencia Tener experiencia en diversas escuelas Haber vivido la docencia con alumnos del nivel para el que se forma	Valores, ética Respecto por la profesión Seguir formándose Deseo de enseñar Participar en actividades culturales, políticas Tener un pensamiento flexible Apertura al cambio	Disciplinares De las didácticas específicas De la pedagogía Ser buenos generalistas Formación teórica Conocer los debates actuales

Si bien –dado lo limitado de la muestra– no es posible establecer una jerarquía en los tipos de saberes que los formadores rescatan y valorizan para ejercer su rol, el orden en que se presentan se corresponde con los énfasis dados por los entrevistados a cada tipo de saber y con la secuencia de aparición que generalmente tienen en sus respuestas. La cuestiones referidas a la importancia de interactuar con el otro / el estudiante que llega junto con los conocimientos derivados de la experiencia y de la práctica docente, aparecen en primer lugar y, entre los más mencionados.

Los formadores otorgan una importancia creciente a los saberes referidos al **acompañamiento, la comunicación y generación del vínculo pedagógico** que ellos mantienen con los estudiantes / futuros docentes. Es posible que el reconocimiento de este tipo de saber esté relacionado con el escenario actual caracterizado por los cambios en los alumnos / aspirantes a docentes. Los entrevistados señalan que muchos estudiantes trabajan, por lo cual se les dificulta la realización de los períodos y actividades de prácticas establecidas y la posibilidad de mantener el ritmo y régimen de cursada intensivo al que obliga la cuatrimestralización de materias efectuada en el curriculum de la Ciudad de Buenos Aires. Frente a esto, cobra mayor relevancia la capacidad de escucha, la captación de las necesidades de los estudiantes para producir un andamiaje pedagógico que acompañe y asegure la trayectoria académica. De este modo, la formación parte del reconocimiento del otro, de su autonomía, creatividad y circunstancias: “Partimos de la base de que quien enseña, aprende; y quien aprende también enseña (...) siempre **teniendo en cuenta la subjetividad de los estudiantes, su situación de cursada concreta**, es decir, en qué escuela está, en qué grado trabaja o qué curso de media y en qué grupo trabaja viendo **cuales son las historias** escolares de los que tienen como alumnos y las propias **de los practicantes** y tratando de, sobre esa base, ir ampliando horizontes, enriqueciendo con recursos nuevos, pero fundamentalmente dando ocasión a que en el diseño de **los proyectos, [de las planificaciones] se exprese al autor**, generando las condiciones para que los autores de los proyectos sean los estudiantes”(P2:F1).

Son estos saberes los que permiten la construcción de un vínculo pedagógico sustentado principalmente en la figura del *acompañamiento*. Los formadores, sobre todo los de práctica, se visualizan a sí mismos en esta tarea en la cual enseñar a enseñar, implica sostener al otro, realizar un trabajo personal que reconoce las subjetividades y alteridades puestas en juego:

“Hay un **acompañamiento muy sostenido**... hay algo que tiene que ver con la posibilidad de acompañar y de ser referente y de la mirada sobre los alumnos. En este instituto en particular, se da, desde el inicio al no ser un instituto muy grande. Este profesorado tiene una serie de encuentros introductorios en las primeras semanas donde se empieza a conocer a los estudiantes...” (P5: F11).

Se trata de un aprendizaje situado, en contexto, basado en la actividad. Al respecto, los estudios de Chaiklin y Lave (2001) reconocen cuatro premisas en las perspectivas del aprendizaje situado: (1) el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado; (2) el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo; (3) lo que se aprende es siempre problemático; (4) la adquisición de conocimiento va más allá de la simple “absorción”, ya que supone la comprensión y ésta es un proceso siempre parcial y de final abierto. Los formadores rescatan en la constitución de su oficio, justamente estos saberes que les permiten generar un aprendizaje situado; desde su propia experiencia y convicciones adhieren a un modelo formativo situado, en los términos conceptualizados y teorizados por el discurso experto:

“Tratamos de enseñar desde un lugar de mucha escucha y de generar en el otro espacios de autonomía. Tratamos de tener también una mirada en serio hacia la diversidad, ¿no? Entonces, ésta es como una premisa fundamental ¿no?... el enseñar a partir del respeto por el otro, enseñar a partir de la diversidad, el enseñar dejando que el otro sea creativo, que el otro sea autónomo” (P1: F2).

Una de las entrevistadas señala que es necesario aceptar y *trabajar con el estudiante que “llega, que “nos toca”*: y esto supone efectuar un reposicionamiento en el tradicional rol del profesor de IFD, ya que este reconocimiento del otro, del estudiante con todas sus características implica para los formadores el esfuerzo por “trabajar desde la posibilidad y no desde la dificultad”, porque muchas veces sucede que los profesores ponen el acento en lo que el estudiante “no puede” en lugar de considerar lo que “sí puede” (P6: F13).

En este punto me interesa recurrir a la obra de Sennet (2009) cuando analiza el trabajo del artesano y la función que cumplen las reparaciones. Para el autor hacer y reparar forman un todo indisoluble, quienes logran hacer ambas cosas poseen un conocimiento que les permite ver más allá de la técnica, otorgando finalidad y coherencia a su tarea: “a menudo es la reparación de las cosas lo que nos permite comprender su funcionamiento” (246). Es en las reparaciones donde las herramientas son puestas a prueba y donde podemos

comprender y desarrollar mejor nuestras habilidades y capacidades imaginativas. En nuestro caso, se trata de una doble apuesta, al pretender desarrollar tanto las capacidades de los estudiantes de la formación docente / futuros maestros o profesores como también, las de los grupos escolares donde se realizan las prácticas). Los entrevistados afirman que: “El que está formando está pensando en **que sostenga** (...) Ahí también va entrando un buen profesor de práctica, un buen hacer o un buen saber de un profesor de práctica, va acompañando para la próxima vez: les dice, lo que está fortalecido y lo que no... ‘fíjate que en la gestión de clase esto no te está saliendo, que estás en el grupo de diez y los otros no te siguen...’ Todo eso es un buen profesor de práctica. Hay una instancia del pre, que es planificar, plantear los problemas, pero luego hay que entrar a la clase y **acompañarlos si hay obstáculos**” (P4: F7).

El trabajo con la dificultad del otro, ya sea en el terreno de las prácticas o en los demás campos de la formación, es lo que coloca a los formadores en los límites de su propia práctica. Sus estrategias y herramientas pedagógicas son desafiadas cuando hay que corregir / reparar la planificación que los practicantes hicieron o ayudarlos a que sostengan y sean coherentes con su planificación en el ámbito del aula y del grupo-clase que les tocó. En todos esos momentos los formadores se sitúan, como el artesano de Sennet, en los límites de su oficio: tienen que explorar las herramientas de las que disponen, enfrentarse a las limitaciones de sus estrategias, imaginar nuevos usos, cambiar la función de alguna herramienta, crear nuevas técnicas, usarlas de manera “sublime” para enfrentarse y resolver la dificultad. Cuando el formador se encuentra con obstáculos y logra comprometerse y resolverlos, está haciendo bien su trabajo: “El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (ibid: 32), aspecto que uno de los entrevistados menciona y valora especialmente: “La capacidad de escucha es fundamental. Otra característica que me parece fundamental es el **compromiso con la tarea**, el tener un compromiso real, un compromiso que tenga que ver con el preparar las clases, con el actualizarse, con el acompañar, con el generar el andamiaje necesario para el otro... el compromiso me parece como un condimento indispensable (...) **el escucharnos, el disentir, el discutir, el comprometernos**, eso no tiene que estar desde el discurso, sino desde la acción, y es lo que intentamos” (P1:F2).

**El segundo grupo de saberes** que los formadores valoran, es el de su

**experiencia previa como docentes en otros niveles del sistema.** Casi todos los entrevistados mencionan la relevancia que para ellos tiene la experiencia en el aula, “*haberse manchado con tiza... haber escrito muchos pizarrones*”. La mayoría considera que éste es un requisito excluyente, mientras que los menos, lo circunscriben a los profesores que tienen los espacios de práctica docente y las asignaturas didácticas, de enseñanza de las disciplinas.

“Para mí un buen formador de docentes **tiene que ser docente**. Parece una pavada lo que te estoy diciendo, pero a veces no es tan habitual que en TODAS las instancias de la formación muchas de las personas hayan sido maestros o docentes. Hay grandes, muy buenos especialistas, muy popes en las ciencias naturales y qué sé yo, que por ahí de aula saben muy poco; los saberes se construyen en la práctica y son tan válidos como los saberes teóricos y disciplinares. Para mí, es parte de lo que tiene que tener un docente que forme maestros” (P3:F5).

“Para mí un buen formador de docentes **tiene que ser docente** (...) Tenés que poder entender qué pasa. Entonces, **si no lo viviste, si no lo experimentaste, si no lo practicaste, no lo podés saber**. Yo tengo esto, por lo menos tengo esta idea, de que hay cosas que no las podrías explicar nunca teóricamente, es un saber que lo construiste vos en tu experiencia y que tenés que poder transmitirlo, pero habiéndolo vivido. Entonces vos podés ser un genio, me ha pasado... y vos lo escuchás hablar y decís ‘no tenés idea lo que es un aula de primaria, no tenés idea’. Podrás saber mucho, te habrás capacitado, habrás visto clases, no sé... pero nunca diste una clase” (P3: F5).

Los entrevistados demandan que los formadores tengan “mucho experiencia”, basada en el ejercicio de la docencia directa (en los niveles del sistema para los que están formando). Sin embargo, las respuestas no profundizan acerca de las cualidades, ni del contenido relevante de esa experiencia. ¿Qué es lo que se debió aprender como resultante de esa experiencia? Se asume que el pasaje por las aulas y el haber estado al frente de un grupo de niños o adolescentes, de por sí ha sido algo formativo y trascendental. Pareciera existir una sobrevaluación de la práctica en el aula *per se*, ante lo cual es posible preguntar, a qué tipo de experiencias se alude y si todas serían igualmente valiosas y relevantes para la formación de docentes.

Desde el discurso especializado se afirma que no hay que confundir los años de antigüedad, de ejercicio profesional con la *expertise*, y que de no mediar una

práctica reflexiva, difícilmente el docente aprenda de su experiencia. Los años de experiencia docente no bastan para convertirse en un “buen docente”, ni tampoco para producir un buen formador. Además debemos considerar los profundos cambios ocurridos en los contextos de la escolarización y en los sujetos de aprendizaje; motivos por los cuales la experiencia de ser maestro o profesor hace 15 o 20 años atrás, resulta insuficiente, dislocada o atemporal para comprender lo que actualmente sucede en las instituciones y aulas. Una de las entrevistadas avanza un poco al pensar qué es lo que otorga la experiencia, cuál es ese plus de saber que confiere. En este caso se considera que haber estado en el aula en algún momento es imprescindible porque se han atendido situaciones diversas que van más allá de la planificación y ejecución de proyectos de enseñanza y que por lo tanto se posee una mirada más amplia de las problemáticas que se trabajan en la formación de docentes (P5: F11). Por el contrario los demás formadores son rotundos y taxativos al exigir: “Que tengan inserción en la práctica de escuela media o del área donde se esté formando. Nadie puede enseñar a dar clases en la escuela media, o hablar de la escuela media si no ha pisado sus aulas en algún momento, no creo que alguien pueda enseñar a enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria si jamás pisó una escuela primaria” (P7: F3).

Sin desmerecer o quitar relevancia a los saberes de la práctica, sobre los cuales investigamos y alentamos firmemente para que se produzca su sistematización y transmisión en los espacios de la formación docente (Alliaud y Vezub, 2015; Vezub, 2006), en el caso de estos entrevistados se produce cierto fundamentalismo de la práctica. Es probable que ello ocurra en virtud de que la tarea de formación se asume todavía en su faceta individual, sin pensarla y ejecutarla de manera colectiva. No parece acertado afirmar que un buen experto en su disciplina no tenga nada que brindar respecto de cómo se aprende y enseña su materia en otros niveles del sistema educativo. Sin duda que el conocimiento teórico de un campo resulta insuficiente, pero si la formación descansa en los equipos de formadores, es posible la integración y el diálogo de perspectivas y formaciones de base diversas, en pos de pensar los objetos de enseñanza y otras problemáticas que hacen a la formación de los docentes. Nuevamente, no alcanza la experiencia del teórico o experto en su campo, habrá que ver cuánto es capaz de reflexionar sobre su conocimiento y experiencia para que ésta se convierta en algo de valor para la formación de docentes y la enseñanza en otros niveles.

**Las disposiciones personales y profesionales**, constituyen el tercer grupo de rasgos y conocimientos que los formadores entrevistados mencionaron. En esta categoría se incluyen las siguientes cuestiones: el respeto por la profesión, las condiciones éticas y valorativas, el compromiso con la tarea, las ganas de enseñar; la actualización y el estudio permanentemente; la flexibilidad de pensamiento, las inquietudes intelectuales y culturales, la actitud de apertura frente al cambio.

“Otra cosa que me parece fundamental es el compromiso con la tarea, el tener un compromiso real, un compromiso que tenga que ver con el preparar las clases, con el actualizarse, con el acompañar... el compromiso me parece como un condimento indispensable. Y por supuesto, la capacitación para el área que sea de su incumbencia, ¿no?, su disciplina (P1: F2).

Estos rasgos de tipo ético y moral de los que tiene que disponer un formador, se amalgaman con el enfoque dado a la formación (un formador capaz de problematizar, de sembrar dudas) y con el tipo de docentes, la **identidad profesional** que se desea formar (democrático, capaz de enseñar en la diversidad y de construir una escuela incluyente).

“Entonces formar un buen maestro implica eso y es un trabajo cuerpo a cuerpo con prácticas curriculares. Un maestro que esté comprometido con una política, que discute mucho la relación teoría y práctica... e implica ser un docente que sea capaz de democratizar un aula porque él la ha atravesado por su formación, ha tenido muchos espacios de discusión democrática” (P4: F7).

Parecería que algo de la integridad profesional del formador, resulta necesaria a la hora de formar a otros: “Digamos que horas y años y esfuerzos gigantescos de especialización disciplinar no son sustituibles por **vocaciones democráticas** (...) creo que se enseña aprendiendo a generar prácticas participativas y de indagación crítica” (P2: F1).

“Haberse formado mucho y haberse especializado tanto en la disciplina de referencia como en la formación docente y eventualmente en la capacitación, haber hecho trabajos de investigación referidos a lo educativo, ser un sujeto activo en el ámbito de la cultura en general, una persona que lee, que está activo, que va al teatro, que escucha recitales, que participa de los movimientos sociales, de los movimientos culturales” (P2: F1).

Hemos dejado en cuarto y último lugar, los saberes clásicos y tradicionales que se asignan tanto a los docentes como a los formadores. Nos referimos

a los **conocimientos teóricos, académicos y formales adquiridos** como producto de los estudios, titulaciones obtenidas y de la formación permanente.

“También formación teórica, enriquecimiento en torno a algunos debates actuales” (P5: F11).

“En las materias relacionadas con la práctica creo que tiene que haber inserción y manejo de conocimientos pedagógico didácticos, me parece que son esenciales” (P7: F3)

“Tener una amplia formación teórica” (P8: F4).

Los entrevistados mencionan la necesidad de que los formadores dispongan de conocimientos académicos, didácticos y teóricos correspondientes a su disciplina. Este tipo de saberes se menciona generalmente al final, ya que se considera a la cuestión casi como una obviedad, algo que es un requisito de larga data e indiscutible.

## Los cambios en las políticas y su impacto en el trabajo de los formadores

Los saberes reconstruidos, recortados y valorados por los formadores para ejercer su tarea, se desarrollan, modifican, cuestionan y enriquecen en el marco de políticas que han procurado transformar y mejorar la formación docente. Desde el 2007 en adelante se ha extendido y jerarquizado la formación de los docentes del nivel inicial y primario, se han revalorizado y aumentado progresivamente la carga horaria y el tipo de experiencias de prácticas docentes que se realizaban<sup>4</sup>, se han establecido lineamientos nacionales para la formación continua<sup>5</sup>, dando lugar al actual Programa Nacional de Formación Permanente<sup>6</sup>. Entre los cambios, a nivel de los diseños curriculares, se delimitaron los campos de la formación, estableciendo jerarquías para cada uno e intentando que estos se articulen en el perfil de los egresados. Algunos IFD han avanzado en este sentido: “Algo que proponemos que me parece interesante (...) es trabajar en una integración con la disciplina. Porque si no, son campos muy compartimentados y estancos. Tenés la formación general por un lado, como que ‘Política y Sistema Educativo’ es una cosa que quedó por

---

<sup>4</sup> Al respecto puede consultarse la Res. Consejo Federal de Educación N°24, Anexo I.

<sup>5</sup> Res. Consejo Federal de Educación N°30 de 2007, Anexo II.

<sup>6</sup> Res. Consejo Federal de Educación N°201 de 2013.

allá y después voy a la escuela y no importa si eso lo veo o no lo veo. Estás estudiando Matemática, Historia o la materia que sea y ves la disciplina por un lado y después pensás la práctica sin pensar la disciplina que vas a enseñar. Entonces una de las propuestas que hacemos es el trabajo con pareja pedagógica, más integrado desde lo disciplinar con la práctica” (P7: F3).

No obstante, los formadores también aluden a las históricas disputas entre la importancia de la formación pedagógica, versus el peso de lo disciplinar, que reaparecen en el contexto de los cambios y de las nuevas regulaciones de los planes docentes.

“Esto es una discusión acá por ejemplo en el profesorado, porque la gente de Historia cree que tiene que ser siempre disciplinar, por ahí es el área que más peso le da a su disciplina, como revalorización” (P7: F3).

Los entrevistados valoran de manera positiva el cambio efectuado en las prácticas docentes, la ampliación de las horas de práctica y el carácter simultáneo que tiene la formación práctica a través de los talleres, la posibilidad de que los alumnos se acerquen a las escuelas y a la construcción de su rol docente desde el primer año de la carrera.

“Una de las cosas buenas que tiene el plan es que al principio de la carrera hay contacto con lo que tiene que ver con la práctica. Sea observando, sea haciendo una pasantía, ya tenés el meterse en el aula para entender qué pasa ahí. Y hasta que no estás, como todo saber práctico, hasta que no practicás, hasta que no estás metido ahí, no existe. Entonces, bueno, lo vas construyendo en esas instancias que yo creo que son una de las principales, del núcleo, del nodo de la formación” (P3: F5).

Al respecto también se señalan las limitaciones que generan las condiciones actuales en que se ejerce la formación para un adecuado desarrollo de los talleres de prácticas y residencia. En primer lugar, según los formadores, dada la elevada carga horaria de las prácticas y la situación de trabajo de muchos estudiantes, el cumplimiento de estas experiencias en contraturno se ve seriamente limitado. Segundo, los profesores tienen un número de estudiantes que no siempre pueden seguir adecuadamente, en cuanto a intensidad de las observaciones, apoyos y acompañamiento en las escuelas de práctica. Tercero, se menciona una resolución de 2003 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en base a la cual los estudiantes que ya están trabajando como docentes suplentes, tienen derecho a solicitar la acre-

ditación de los talleres V y VI de las prácticas en los grados e instituciones donde se desempeñan. De este modo, aumenta la dispersión de los residentes a ser observados y se vuelve más difícil que los formadores lleguen a hacerlo efectivamente; tampoco es posible la llegada de los asesores (formadores) por disciplina para orientar y mejorar a los estudiantes en las escuelas. Esto rompe con el dispositivo de trabajo pensado para las prácticas docentes..

“Nosotros hemos tenido dos cambios de planes en los últimos 10 años... la carrera pasa, a partir del 2003/2004 a tres años y a partir del 2009 pasa a cuatro años y además cambia también en el campo de las prácticas que comienzan a hacerse talleres en simultáneo con las cursadas (...) Esto es positivo, poder dialogar teoría y práctica en simultáneo y poder llevar, a su vez lo que pasa en la práctica una vez que uno termina de cursar un taller porque sigue cursando materias teóricas, se puede revisar la teoría desde la mirada de las prácticas y viceversa”

“Desde el punto de vista teórico y formativo resulta muy interesante, pero al mismo tiempo implica también una cursada en contraturnos muy intensiva a lo largo de toda la carrera, de los tres años, ahora cuatro desde 2009 que implica una disponibilidad horaria muy amplia con la que realmente los chicos, los estudiantes no cuentan, entonces lo que nosotros empezamos a observar a partir del 2003 es una baja en la matrícula, en todos los IFD, que tiene que ver justamente con esto, no solamente con el alargamiento de la carrera, sino -y creo que fundamentalmente- con la cursada a contraturno de las prácticas” (P1: F2).

Se observan contradicciones y tensiones entre el modelo propuesto por el diseño curricular y su implementación, concreción en los IFD. Por ejemplo, se autoriza y reconoce a un estudiante en formación, que todavía no ha terminado sus estudios a estar frente al aula, desconociendo los dispositivos de acompañamiento, reflexión y análisis de las prácticas normados por el propio curriculum de la formación.

Entre las problemáticas que más mencionan los formadores, se encuentran las referidas a los estudiantes que trabajan y las que surgen en el desarrollo y organización de las prácticas docentes. La realización de las prácticas en el contraturno en que se cursa la carrera (mañana o tarde) para los estudiantes que trabajan y estudian en el turno vespertino constituye un obstáculo difícil de sortear. Esto a su vez repercute en el descenso de la matrícula de los IFD, dado que muchos estudiantes abandonan.

“En relación a los obstáculos de los alumnos es que trabajan, tienen su vida, no tienen ayuda para realizar la carrera, se les extiende, les demanda mucho tiempo de vida, por ejemplo yo sé que tengo clase el lunes les pido la planificación el jueves para ir viéndola y sé que no está, que tampoco llegan al viernes, bueno el domingo a la noche las leo o lunes a las 5 de la mañana, ahí nos adecuamos la dificultad. Pero hay chicos que no pueden entrar al ritmo de la residencia. Las planificaciones no llegan a lo que se espera de la enseñanza de las áreas” (P6: F13).

Otra dificultad señalada por los profesores es el porcentaje de asistencia que deben cumplir, esto constituye un problema ya que “los estudiantes trabajan, estudian y tienen familia”. Ante esto las instituciones tratan de flexibilizar la normativa y evalúan cada caso en particular.

Sobre las prácticas docentes uno de los problemas se presenta con los estudiantes que no logran construir sus capacidades docentes en la acción concreta del aula, que aun siendo buenos estudiantes, en el aula “no lo puede sostener... cómo pararse frente a un grupo, no hay una autonomía para poner un buen límite, no puede manejarse entre todos los chicos...” (P4: F7). Frente a esto una de las instituciones actúa en equipo, los profesores informan a las autoridades, realizan los señalamientos a los alumnos a medida que estos aparecen, sin esperar al momento final del período de prácticas. En la otra cara de la moneda, muchas veces la formación diversa de los profesores a cargo de las prácticas dificulta el ponerse de acuerdo y trabajar conjuntamente.

Los entrevistados con cargos de gestión en los IFD mencionan las **dificultades** que tienen para reunir a los **formadores** en equipos, debido a que los docentes tienen muchas horas cátedra, repartidas en distintas instituciones. Esto reciente los proyectos y el trabajo institucional. Es imposible hacer reuniones con todos los profesores, pero también sumamente complicado reunir a cátedras afines, o de un mismo campo de la formación o a docentes que dictan el mismo espacio curricular del plan en distintos cursos.

También se señalan cuestiones derivadas de la desactualización y falta de capacitación de algunos docentes en relación con los cambios curriculares implementados en el nivel primario y secundario. En el primero, más específicamente, no todos los docentes conocen o adhieren a los cambios efectuados en los nuevos enfoques de la enseñanza de las matemáticas y ciencias naturales; produciéndose un desajuste entre lo que los estudiantes en formación

tienen que enseñar en las escuelas durante las prácticas y luego ya recibidos, y lo que han estudiado al respecto en la formación inicial. Quienes trabajan en los profesorados para el secundario, aluden a la misma cuestión, la desarticulación y desconocimiento que algunos docentes del IFD tienen respecto de los cambios realizados en los nuevos diseños curriculares para el nivel medio, sobre todo los de la provincia de Buenos Aires, que muchas veces es uno de los primeros espacios de inserción laboral de los egresados de la CABA.

“El diseño curricular de la carrera docente, digamos, provee de los ámbitos como para incursionar en experiencias formativas de alta calidad, depende de la disposición de los estudiantes y de los docentes formadores, depende de las condiciones laborales, depende de los tiempos disponibles por las condiciones de vida...porque el 90% de los profesores tienen horas acá y allá y más allá y bueno, eso genera unas condiciones para pensar proyectos. El 90% de los estudiantes tienen sus trabajos, tienen sus prácticas y sus residencias, tienen sus horas de cursada, tienen sus novios o novias o sus militancias y sus familias y bueno, y tienen que trabajar para estudiar” (P2: F1).

En síntesis, las denominadas condiciones de trabajo y de vida, tanto para los propios formadores como para los estudiantes / futuros docentes son los principales factores que limitan la implementación de los recientes cambios y enfoques de la formación.

## Consideraciones finales

Dado lo acotado del trabajo de campo, no se pretende generalizar ni atribuir los hallazgos discutidos a lo largo de este trabajo al conjunto de los formadores; se debe considerar además, las particularidades que este grupo profesional tiene en el caso de los Institutos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aunque no se considera posible tampoco hacer extensivo los resultados a toda la jurisdicción, consideramos que las opiniones y perspectivas se encuentran en una parte de los formadores de CABA. En esta pequeña muestra, los entrevistados evidencian un nivel de reflexión y toma de conciencia sobre su tarea y una significativa actualización en las concepciones referidas a la formación.

A modo de síntesis una de las entrevistadas decía que los formadores tienen que disponer de “la experiencia, la formación y el compromiso”; reuniendo en su respuesta a las diferentes dimensiones o categorías trabajadas aquí. Del análisis realizado surge que los saberes que los formadores destacan para

su desempeño, incluyen tanto conocimientos (formales, académicos, teóricos sobre sus disciplinas), como conocimientos prácticos, un saber-hacer adquirido en el transcurso de la experiencia y trayectoria profesional docente. En este punto retomamos las distinciones efectuadas por Altet (2005) y Legroux, quienes proponen que el saber se sitúa entre los dos polos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la información (exterior al sujeto y de orden social) y, el conocimiento (interiorizado y de orden personal). El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan en sus ambientes de trabajo, al recuperar lo estudiado / adquirido en la formación inicial para la interpretación / solución de los desafíos y problemas que enfrentan cotidianamente en su oficio.

Los saberes prácticos, *de la práctica*, son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en la situación de trabajo (Altet, 2005). Los resultados obtenidos muestran que para este grupo de formadores este tipo de saberes de la práctica cobra gran relevancia. Ubicamos aquí, a dos tipos de conocimiento analizados: los que provienen de la experiencia docente anterior, en otros niveles del sistema y, los referidos al establecimiento de vínculos, la capacidad de escucha, el trabajo con el otro, etc. que se apoyan en estrategias y procedimientos interiorizados a partir del uso, de la acción pedagógica. Son saberes situacionales y contextualizados, adaptados a una finalidad y construidos en base a interpretaciones de las situaciones anteriormente vividas.

En la configuración de la identidad profesional de los formadores se agrega un tercer tipo de saber o dimensión que proporciona sentido al oficio, nos referimos a las cuestiones personales, profesionales y morales destacadas por los entrevistados, pero también redescubiertas por los expertos (Esteve, 2006). Formar a un docente implica un triple compromiso, al decir de uno de los entrevistados, “personal, profesional y social”. En esta triple dimensión se juega el compromiso con el oficio, la apuesta por hacer el trabajo lo mejor posible, rasgo que distingue y enorgullece a los buenos artesanos.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2009). Los formadores de docentes. En: Tenti, E. Coord. *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones*

- y *expectativas*. Serie Estudios Nacionales N°03. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Aguerrondo, I. Vezub, L. y Clucellas, M. (2008). *Los formadores de docentes del nivel terciario en la Argentina. Datos del censo nacional de Docentes 2004*. IPE – UNESCO, Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L.; Altet, M. Charlier, E. y Perrenoud, Ph. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015, en prensa). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°9, Año 10. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario: Laborde Editor.
- Chaiklin, S. y Lave, J. Comps. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Esteve Zarazaga, J. (2006). La emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría Educativa*, n°18, 85-107. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tenti, E. Coord. (2009). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Serie Estudios Nacionales N°03. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2007). Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria en base al Censo nacional de Docentes 2004. IPE – Ministerio de Educación de la Nación.
- Vezub, L. (2006). La Documentación de experiencias pedagógicas: reconstruir el saber y las prácticas docentes. En: *La integración de las TIC en la escuela Experiencias de la Pampa en el Proyecto Integra*. Subsecretaría de Coordinación, Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. 17-23.