



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

**DOCTORADO EN SENTIDOS, TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE  
LA EDUCACIÓN**

**TESIS**

**Título:** *Idóneos* en la Escuela Secundaria: Hipótesis sobre sus Saberes

acerca de la Enseñanza

Doctoranda: Gamarra, Alba María

Directora: Dra. Victoria Baraldi

Octubre 2023

## **Índice**

### **Introducción / 5**

### **Capítulo I: Primeros Acercamientos / 12**

Una Experiencia Docente Significativa / 15

Los Idóneos en Cifras en la Argentina / 20

El Término “Idóneo” en los Documentos Normativos Educativos de Entre Ríos/ 28

Primeros Interrogantes / 33

Propósitos Iniciales de esta Tesis / 34

### **Capítulo II: Líneas de investigación sobre el tema / 35**

Trabajos de Investigación sobre la Formación Docente en Argentina / 35

Trabajos de Investigación vinculados a los Idóneos y sus Saberes en la Argentina / 45

La Necesidad de Indagar / 49

### **Capítulo III: Conceptos Iniciales / 51**

El Idóneo como Extranjero y como Baqueano / 52

El Idóneo y el Pensamiento Intuitivo / 57

El Idóneo y la Anticipación / 61

El Idóneo y la Transmisión / 63

El Idóneo y los Vínculos Pedagógicos / 68

### **Capítulo IV: Saber y Saberes: Hacia el Foco de la Investigación / 70**

Los Saberes y la Formación de Educadores / 74

El Saber y los Saberes / 83

El Término *Saber* / 87

La Relación con el Saber / 90

Pulsión y Deseo de Saber / 95

La Relación entre Saberes / 98

Relación con...Relación de... / 101

Los Saberes de los Docentes y la Pedagogía / 103

Recapitulación y Nuevas Búsquedas / 112

## **Capítulo V: Las Voces de los Idóneos en torno a sus Saberes / 114**

Núcleo Articulador 1: ¿Quiénes son los Idóneos? / 118

- a) Primera Huella, Segunda Opción / 119
- b) La Autopercepción Positiva / 122
- c) La Extranjería Esporádica / 125

Núcleo Articulador 2: Sentidos y Conceptos en torno a la Enseñanza / 128

- a) Enseñar es Transmitir / 128
- b) Enseñar Bien equivale a Enseñar Algo Útil / 136

Núcleo Articulador 3: Saberes Acerca de la Enseñanza / 142

- a) Dualidad en el Concepto de Saber / 142
- b) Saberes Facilitadores y Saberes Obturantes / 147
- c) ¿Nada que Aprender? / 149
- d) Saberes Priorizados / 151
- e) Saberes Innecesarios / 155
- f) Relación Ambigua con el Saber / 156
- g) Saberes Ignorados, Saberes Desoídos / 159

**Capítulo VI: Saberes Docentes de los Idóneos que Enseñan. Hipótesis para Seguir Indagando / 163**

**Un artículo para la Discusión: Primer Borrador / 170**

**Bibliografía / 178**

**Anexos / 184**

Anexo I: Transcripciones de las entrevistas / 185

Anexo II: Transcripciones de las encuestas / 260

## **Introducción**

El transitar por las aulas de diferentes niveles del sistema educativo entrerriano y el trabajo cotidiano con adolescentes de nivel secundario y posteriormente con estudiantes de carreras de formación docente me han generado preocupaciones e interrogantes acerca de algunas cuestiones relacionadas con los procesos de enseñar y de aprender. Esas preocupaciones rondaban, en un principio, en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras, a los contenidos de lenguas extranjeras a enseñar, a los materiales didácticos que usan los docentes y más recientemente a la formación docente misma.

Así, mi trayectoria docente de 32 años se vio marcada por inquietudes relacionadas con la representación del objeto de enseñanza de los docentes de lengua materna y de lenguas extranjeras, por preguntas acerca de los materiales didácticos producidos en la Argentina por autores argentinos, usados para enseñar el español como lengua segunda y extranjera y por averiguar lo que a través de ellos se muestra al extranjero y, últimamente, por interrogantes acerca de los idóneos que están en las instituciones educativas, es decir, aquellos docentes que están ejerciendo como tal sin haber atravesado un proceso de formación pedagógica en instituciones específicas. Cada uno de estos intereses me condujo a la posibilidad de una investigación formal en el marco de una licenciatura, una maestría y este doctorado.

La Licenciatura en Lenguas Modernas y Literatura (FCE-UNER) me dio la oportunidad de escribir una tesis cuyo título es: “Las representaciones mentales del objeto de enseñanza en docentes de lengua materna y lengua extranjera” mientras que la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL) fue un terreno propicio que me permitió analizar los materiales para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera producidos en nuestro país y analizarlos desde una perspectiva multimodal para indagar qué comunican a los alumnos extranjeros que los usan. Acá mi tesis se tituló: “Relevamiento y análisis de materiales para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera en Argentina, desde una perspectiva multimodal.”

Más tarde, mi admisión al Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (FHUC-UNL) estuvo marcada por una nueva preocupación que me

generaba diversas preguntas y que me estimulaba a escribir sobre esta experiencia: los idóneos en las instituciones educativas, inquietud que surgió durante el trabajo en un instituto formador de docentes para el nivel secundario de diferentes disciplinas donde me desempeñé como Rectora y docente durante 20 años. *Enseñando a enseñar: notas preliminares sobre una experiencia de formación*. (2017) Revista El Cardo N° 13. FCE. UNER pp. 178-179, un texto compartido con un colega, da cuenta de esta experiencia y plasma los esbozos de las primeras preguntas sobre el tema.

Estas inquietudes generaron interrogantes focalizados en la figura del idóneo dentro de la trama institucional escolar, acerca de cómo enseñan sin esa formación pedagógica ¿necesaria?, de qué se valen para enseñar o sobre qué pilares o saberes apoyan el ejercicio del oficio docente. Así en el camino recorrido a lo largo del cursado de los diferentes seminarios que componen el Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación en la FHUC (UNL) y en las presentaciones para los encuentros de Escribientes I, II y III fui construyendo el objeto de análisis: los saberes de los idóneos en torno a la enseñanza.

Entonces, los capítulos de esta tesis dan cuenta del itinerario que recorrimos y de las decisiones que fuimos tomando en el proceso de reflexividad metodológica (Piovani, 2018) en el que nos formulamos preguntas, recuperamos experiencias docentes significativas, revisamos antecedentes, establecimos propósitos y abordamos conceptos desde diferentes autores y miradas que consideramos que nos permitían realizar una mayor focalización de nuestro objeto de estudio. Y en el transcurso de este itinerario tuvimos muchas “marchas y contramarchas” y volvimos muchas veces a nuestros interrogantes iniciales, que se vieron transformados en otros nuevos después de leer a varios autores. Es decir, los primeros esbozos de interrogantes con los que iniciamos el cursado del Doctorado sufrieron modificaciones: se ampliaron, se limitaron, se recortaron o tomaron otros rumbos y se transformaron en preguntas nuevas y más profundas.

Así es que tuvimos acercamientos diversos al tema de los idóneos y procuramos que la escritura de la tesis diera cuenta de ellos. El primer acercamiento fue a través de una instancia de enseñanza cuando acompañábamos a idóneos de lenguas extranjeras como docentes con el propósito de brindarles conceptos

¿fundamentales? de pedagogía y didáctica y ofrecerles herramientas para que mejoraran sus prácticas de enseñanza, convencidos de que carecían de saberes pedagógicos que les permitieran enseñar. Acá también describimos el contexto de ese punto de partida: la visibilización de una decisión de política educativa de la provincia de Entre Ríos relacionada con la implementación obligatoria de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de las escuelas primarias públicas donde se extendía la jornada escolar y la realidad que se presentó ante la demanda de docentes titulados con el consecuente aumento de idóneos en el campo.

Esta experiencia valiosa de acompañamiento a idóneos de lenguas extranjeras comenzó en el Departamento La Paz (al Norte de Entre Ríos) y se extendió al resto de los departamentos de la provincia donde se desarrolló durante 4 años (2014-2018). Además, en este primer acercamiento al tema de los idóneos nos interesó conocer las cifras de esta figura docente en el sistema educativo nacional y provincial. Dimos cuenta de que la cantidad de idóneos en el sistema educativo nacional y provincial es importante y la preocupación de los organismos gubernamentales educativos también.

En este punto observamos, además, algunos de los dispositivos de formación que estos organismos nacionales y provinciales ofrecían a idóneos en ejercicio de manera gratuita y obligatoria traducidos en Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico para quienes se estaban desempeñando como docentes, especialmente en el nivel secundario, dictados hasta el 2021 por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y posteriormente el dictado del Profesorado de Educación Secundaria para la Modalidad Técnica en Concurrencia con Título de Base dictado por el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) que aún continúa desarrollándose.

Además, nos abocamos a la lectura de los documentos normativos concursales de la jurisdicción de Entre Ríos para realizar un rastillaje del término “idóneo”. Esto nos permitió conocer cómo es visto un idóneo en los reglamentos concursales educativos de la provincia, cómo se enmarca su situación laboral y cómo es considerado en la letra de las normativas laborales de la docencia entrerriana. Todo lo anterior se presenta bajo el título de **Primeros acercamientos** en el **Capítulo I**.

El **Capítulo II: Líneas de investigación sobre el tema** da cuenta de la tarea de búsqueda de trabajos anteriores en algunas líneas de investigación en el campo de la formación docente en Argentina relacionados con los saberes de los docentes en general y con los saberes o habilidades que los docentes necesitan ¿aprender? para enseñar, en particular. Luego nos orientamos hacia la búsqueda de trabajos de investigación relacionados con los idóneos, sus saberes y su tarea como enseñantes. Este capítulo da cuenta de la escasa cantidad de trabajos de investigación que pudimos encontrar acerca de los saberes o habilidades que ponen en juego los idóneos a la hora de enseñar. Y nos percatamos de que la mayoría de estos trabajos de investigación relacionados con el tema, lo abordan desde “la falta de” o “la necesidad de” o “la carencia de” saberes pedagógicos o de una formación pedagógica institucionalizada y las consecuencias que ello trae.

La situación descrita anteriormente nos llevó a cambiar el ángulo desde donde mirábamos a los idóneos y esto nos presentó una nueva perspectiva. Pues, si cambiamos la posición desde donde los observamos y dejamos de preguntarnos cuáles son sus carencias o qué les falta para poder enseñar, surgen interrogantes diferentes y la necesidad de indagar. ¿Cómo enseñan si nunca atravesaron un proceso institucionalizado de formación docente?, ¿cómo se las arreglan para enseñar?, ¿a qué acuden?, ¿qué priorizan?, ¿qué saberes acerca de la enseñanza poseen y cómo los construyen para poder enseñar? fueron algunas de las primeras nuevas preguntas que comenzaron a surgir.

En el **Capítulo III**, que lo titulamos **Conceptos iniciales**, desplegamos algunos primeros conceptos con los que nos aprestábamos a comenzar este recorrido y surgieron de nuestro primer acercamiento a los idóneos. Estos conceptos nos sirvieron para empezar a describir, de manera general, cómo veíamos a los idóneos de lenguas extranjeras en el ejercicio de su rol como docentes a partir de aquel dispositivo de acompañamiento provincial que duró 4 años (2014-2018). Estos conceptos, que el lector advertirá que dan cuenta de una escritura anterior a la focalización del tema de esta tesis, surgen del primer contacto con los idóneos de lenguas extranjeras y se convirtieron luego en el primer peldaño por donde entramos al foco de este trabajo e iluminaron nuestro camino para saber dónde detenernos,

dónde mirar detenidamente, dónde dar una contramarcha y un giro que cambiaba nuestra posición inicial: ya no queríamos centrarnos en la(s) carencia(s) de formación pedagógica y didáctica de los idóneos, es decir, en lo que no tienen para poder enseñar (y se supone deberían poseer) o en la tarea remedial de brindarles herramientas didácticas para fortalecer sus prácticas de enseñanza, sino que nuestra posición cambió y tomó otro rumbo: comenzamos a preguntarnos qué saberes poseían que les permitían enseñar y cómo los construyen sin una formación docente institucionalizada, entre otras cuestiones.

**El Capítulo IV: Saber y saberes: hacia el foco de la investigación** se constituye como el corazón de nuestra tesis. Aquí decidimos focalizar nuestra mirada en los saberes en general, los saberes que los docentes deberían poseer para enseñar y, más precisamente, en los saberes de los idóneos en torno a la enseñanza.

Para comenzar, recuperamos a diferentes autores que abordan el concepto de saber desde diversas miradas: Alliaud (2017), Bromme (1988), Perrenoud (1994) Tardif (2004); Leray (1995, citado en Alliaud), Frigerio (2003, 2004, 2005, 2010, 2017, 2018), Beillerot (1998); Charlot (2008, 2014a) y Chevallard (1997). Además, recuperamos conceptos como la transmisión de la mano de Diker (2007) y Cornu (1999, 2017) y las metáforas de extranjería repuesta por Frigerio, (2017) y la del baqueano por Korinfeld (2017), analizamos el pensamiento intuitivo con Bruner (1960) y el concepto de anticipación y transposición didáctica con Chevallard (1997).

También recuperamos aportes de Diker (2007) en relación con las diferentes vinculaciones que se pueden visualizar entre la Pedagogía, como ciencia de la educación y los saberes producidos por los docentes en sus prácticas cotidianas y las teorías personales propuestas por Feldman (1995, 2010) para volver a detenernos y posicionarnos en nuestro tema de interés cargados con nuevas lecturas y mirar desde una nueva perspectiva los saberes de los idóneos y, más específicamente, los saberes de los idóneos en relación **con** la enseñanza.

Hacia el final de este capítulo vimos la necesidad de recapitular, mirar el camino recorrido y vincularnos nuevamente con los idóneos para escuchar sus voces, pero desde una nueva perspectiva: no desde una posición que intentaba identificar y marcar sus carencias en relación con los saberes pedagógicos, sino desde la otra vereda, la de focalizar en los saberes que evidentemente sí tienen acerca de la enseñanza que les permiten enseñar y desde la necesidad de indagar cómo los construyen, entre otras cuestiones.

Así en el **Capítulo V**, que titulamos **Las voces de los idóneos en torno a sus saberes**, tomamos la decisión de conversar con idóneos que actualmente estaban en ejercicio en el nivel secundario, aunque algunos también estaban desempeñándose como docentes en el nivel superior universitario y no universitario, que tuvieran un rango de antigüedad variado, que estuvieran enseñando diferentes disciplinas y que provinieran especialmente de la provincia de Entre Ríos, en lo posible. Este nuevo acercamiento para escucharlos desde un lugar distinto al que nos encontrábamos cuando iniciamos esta tesis y con una intención y perspectiva diferentes tuvo tres instancias: 2 encuestas semi estructuradas: la primera a 31 idóneos de diferentes provincias de nuestro país y la segunda a 24 idóneos de Entre Ríos solamente y una entrevista en profundidad a 12 idóneos, también provenientes de la provincia de Entre Ríos.

Acá se podrán encontrar algunas notas generales de quiénes fueron nuestros interlocutores y cuáles fueron los criterios que se tuvieron en cuenta para convocarlos. En este capítulo también se podrán visualizar las modificaciones y/o variaciones que iban sufriendo nuestros primeros interrogantes para aproximarnos a los idóneos e intentar develar cuestiones acerca de los saberes que les permiten enseñar, sus fuentes

y sus características, entre otras cuestiones no menores. Además, a través de sus palabras intentamos develar qué es la enseñanza para ellos y qué saberes priorizan o dejan de lado a la hora de ejercer el oficio de docente.

El **Capítulo VI** que denominamos **Saberes docentes de los idóneos que enseñan** presenta nuestros hallazgos luego del análisis de las recurrencias que encontramos en las voces de los idóneos con quienes nos vinculamos en esta instancia a la luz de las lecturas que realizamos en todo el transcurso de la tesis. Aquí, se podrá visualizar claramente el rumbo que tomó nuestro camino desde el comienzo hasta el final del trabajo, final que pretende convertirse en un nuevo comienzo para seguir indagando.

Así es que, como lo expresamos con anterioridad, el lector se encontrará con una tesis que da cuenta del camino recorrido en el transcurso del cursado de este doctorado que comprenden también las presentaciones para los Encuentros de Escribientes I, II y III y los aportes de los diferentes seminarios. Y podrá reconocer las pausas, las decisiones metodológicas y las contramarchas que fueron necesarias en virtud de un cambio de posición en el transcurso de nuestras lecturas.

Finalmente hemos incluido un texto que denominamos: **Un Artículo para la Discusión: Primer Borrador** que presenta los hallazgos de nuestro trabajo y pretende ser un texto para compartir no sólo con colegas sino con los propios idóneos protagonistas importantes de esta tesis. La frase “primer borrador” da cuenta del momento en que fue escrito: antes de comenzar el proceso de evaluación de esta tesis, porque seguramente los intercambios que se produzcan en este proceso me brindarán más elementos para seguir reflexionando sobre el tema.

## Capítulo 1. Primeros Acercamientos

A partir del año 2012, la provincia de Entre Ríos implementó la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario de escuelas estatales en consonancia con la Ley de Educación Nacional N° 26206, los Acuerdos Federales (Resolución CFE N° 93/09 y Resolución CFE N° 174/12) y la Ley de Educación Provincial N° 9890. Así, muchas escuelas públicas comenzaron con el dictado de talleres obligatorios de inglés<sup>1</sup> a partir del segundo ciclo. Sin embargo, ante la gran demanda de docentes de lenguas extranjeras que requería esta implementación y la falta de ellos, esos espacios de enseñanza fueron (y aún son) cubiertos por idóneos.<sup>2</sup>

Preocupados por este escenario y por la cantidad creciente de idóneos que ingresaban al sistema educativo formal, desde el Instituto de Formación Docente donde trabajaba, decidimos implementar un dispositivo de acompañamiento a estos docentes que se tradujo en encuentros presenciales y virtuales sostenidos en el tiempo, desde el 2014 hasta el 2018.

Preguntas en torno a ¿cómo acompañar a estos idóneos o docentes sin formación pedagógica institucionalizada en ejercicio en el proceso de enseñanza desde un espacio de formación para fortalecer sus prácticas áulicas?, ¿cómo enseñarles a enseñar la lengua extranjera a niños de escuelas primarias?, ¿qué recortes de contenido del campo de la Didáctica realizar para enseñarles a enseñar?, ¿cómo acercarlos a saberes en torno a la enseñanza? despertaron diversas reflexiones al encarar esta tarea que nos desconcertaba al principio, pero que fue sosteniéndose en el tiempo al punto de llegar a acompañar más de 400 idóneos en toda la provincia<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Si bien en los documentos jurisdiccionales de la provincia de Entre Ríos se habla de lenguas extranjeras (en plural) también se deja expresamente aclarado que la enseñanza del inglés tiene prioridad para la provincia.

<sup>2</sup> En términos coloquiales se refiere a quien no tiene título específico para enseñar lo que enseña. En el Capítulo I ampliaremos el uso de este término dentro de la normativa jurisdiccional oficial.

<sup>3</sup> Nuestro trabajo siempre se llevó a cabo en la Provincia de Entre Ríos y con idóneos del campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es decir, personas que se desempeñaban como docentes por poseer conocimiento y/o dominio de la lengua extranjera adquirido de

Esos dispositivos de acompañamiento, con una modalidad presencial y virtual, implicaron momentos de observaciones en el aula, de intercambio con los idóneos, de diálogo y escucha con ellos en los que se pudo advertir, en palabras propias de los protagonistas, situaciones de angustia, ansiedad e incertidumbre traducidas en la búsqueda y la preocupación por el saber en términos amplios y, en especial, por el saber acerca de la enseñanza. Observamos también cómo estos idóneos se posicionaban como sujetos de búsqueda permanente, de indagación constante de saberes que creían o decían no tener, de saberes que les permitieran construir una contención conceptual sólida que validara y autorizara sus decisiones didácticas y que, además, los legitimara como enseñantes en un territorio en el que, según sus propias palabras, se sentían extranjeros.

En esa búsqueda de caminos, que a veces percibían difusos, y de algunos saberes que creían o decían no poseer, se sentían señalados y casi excluidos de un territorio que no les pertenecía, se sentían los sin-derechos, los desvalorizados y hasta los culpables del fracaso escolar de los alumnos. Y así se posicionaban como docentes enseñando la lengua extranjera con las herramientas que tenían, algunas veces como exploradores constantes de sentidos y otras como exploradores de caminos que los legitimaran en una tarea para la cual no se habían preparado.

Fue justamente allí donde nos surgieron los primeros interrogantes: ¿qué sucedía, mientras tanto, con sus prácticas de enseñanza?, ¿sobre qué pilares sostenían y validaban un oficio sin contar con una formación pedagógica institucionalizada?, ¿cómo transitaban esos territorios desconocidos de la didáctica y de la pedagogía sin una red teórica sólida que los contuviera y los sostuviera para convertirse en enseñantes legitimados, autorizados, valorizados, legales?, ¿qué cosas ponían en juego en el proceso de enseñar?, ¿de qué se valían para sostener los procesos complejos y dinámicos de enseñar y de aprender?, ¿cómo construían esos saberes

---

fuentes diversas, pero que carecían de una formación pedagógica institucionalizada ya sea porque nunca la iniciaron o porque contaban con trayectorias de formación trucas. Muchos de ellos con otros trayectos de formación, por ejemplo: tecnicaturas, carreras universitarias u oficios que nada tenían que ver con lo que enseñan y, en algunos casos, solamente con el nivel secundario como máximo nivel académico alcanzado.

acerca de la enseñanza?, ¿cómo se las arreglaban? A partir de estos interrogantes, nuestros propósitos iniciales de acompañamiento a los idóneos de lenguas extranjeras donde intentábamos brindar herramientas para completar lo que suponíamos que les faltaba, cambiaron de rumbo para encontrar otras preguntas que nos llevaron a cambiar la manera en que los mirábamos.

## Una Experiencia Docente Significativa

El trabajo de acompañamiento realizado en el período 2014-2018 desde el Instituto de Educación Superior Santa Elena (IESSE) ubicado en la ciudad homónima de Entre Ríos junto al Programa Nacional de Formación Permanente: Nuestra Escuela - Componente II (PNFP) constituyó una experiencia docente fundamental. Esta experiencia tuvo como destinatarios a docentes que estaban a cargo de la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en el nivel primario de toda la provincia de Entre Ríos.

Como ya fuera expresado con anterioridad, a partir del año 2012 se implementó en esta provincia el Proyecto de Mejora e Inclusión de la Educación Primaria<sup>4</sup> que incorporaba la doble jornada o extensión de jornada escolar en las escuelas primarias ubicadas en contextos de vulnerabilidad escolar. El espíritu esencial de este proyecto se traducía en, no solamente contar con más tiempo de clase para los niños, sino también posibilitar la enseñanza de un conjunto de saberes y experiencias que, en el marco de una sociedad desigual, brinda a todos la posibilidad de adquirir y generar determinados aprendizajes complementarios a la educación formal que incluyan instancias de profundización del estudio y talleres integrales relacionados con la cultura, el arte, la música, el deporte, el teatro, las TIC, las lenguas extranjeras, la educación física, la danza, los oficios, entre otros, con diferentes formatos de organización pedagógica<sup>5</sup>.

Desde el IESSE se realizó un relevamiento inicial<sup>6</sup> en las escuelas primarias públicas de la provincia que habían extendido su jornada escolar e implementado la enseñanza de la lengua extranjera. Dicho relevamiento dio cuenta de que las lenguas extranjeras predominantes en las escuelas eran el inglés, el portugués y el francés y

---

<sup>4</sup> [Resolución N°300/12 CGE. \(2012\) Lineamientos Generales Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria “Escuelas Nina”. Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.](#)

<sup>5</sup> [Resolución N°355/12 CGE. \(2012\) Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Primaria de Escuela de Doble Jornada. Dirección de Educación Primaria. Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.](#)

<sup>6</sup> Este relevamiento fue realizado en el año 2013.

que, ante la falta de docentes titulados, en la mayoría de las escuelas (el 98%) dichos espacios fueron ocupados por idóneos, que ingresaban mediante la presentación de un proyecto pedagógico que, en la mayoría de los casos, era escrito por otra persona, según ellos mismos expresaban después en los momentos que debían defender ese proyecto o explicarlo de manera oral ante los directivos.

Los idóneos que enseñaban inglés involucrados en esta tarea de acompañamiento tenían diferentes formaciones de base pues eran abogados, ingenieros, bibliotecarios, pilotos de avión, técnicos o personas con el nivel secundario como máximo nivel académico alcanzado, habían aprendido la lengua extranjera de manera informal o no formal (por viajes o parientes o en academias de enseñanza no formal) y contaban con muy poca o ninguna formación en el campo de la pedagogía, de la didáctica general y menos aún en el de la didáctica de las lenguas extranjeras.

El diagnóstico inicial entonces, llevado a cabo a través de las respuestas a una encuesta institucional en las escuelas, evidenció también que estos idóneos mostraban:

- desorientación en cuanto a los propósitos de la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel donde se estaban desempeñando, teniendo en cuenta también que la provincia no contaba (y aún no cuenta) con diseños curriculares para las lenguas extranjeras en el nivel primario

- desconocimiento de documentos curriculares (los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), por ejemplo)

- desorientación en relación a qué enseñar de la lengua extranjera y cómo hacerlo de la manera más efectiva

- desconocimiento de cómo planificar una clase

- improvisación en cuanto a la selección de actividades

- desorientación en cuanto a la búsqueda y selección de materiales didácticos

- desconcierto acerca de cómo evaluar los aprendizajes de los niños en los talleres de lenguas extranjeras

Ante este diagnóstico inicial, el dispositivo diseñado desde el instituto para acompañarlos en la tarea de enseñar comprendió:

- encuentros semanales con clases teóricas

- encuentros virtuales a través del campus virtual del instituto

- acompañamiento presencial y observaciones en sus clases

Esta escasa o nula formación en el ejercicio de la enseñanza en los idóneos a cargo de los espacios de lenguas extranjeras dejaba al descubierto lo que creímos un “vacío de saber” expresado también en sus propias palabras, lo que algunas veces se transformaba en un obstáculo para la enseñanza, otras veces en un intersticio a partir del cual se podía habilitar un proceso de acompañamiento y otras veces en una fisura que habilitaba la creatividad.

En este sentido, el dispositivo de acompañamiento diseñado tuvo como propósitos generales:

- acercar a estos idóneos a conceptos de la didáctica general y de la didáctica específica de las lenguas extranjeras, en particular
- favorecer la valoración de la enseñanza en general y de la enseñanza de las lenguas extranjeras en particular, como acontecimientos situados y significados por contextos institucionales
- promover la reflexión en torno a las prácticas de enseñanza en contextos y modalidades determinados
- acompañarlos en su trabajo en el aula proveyéndolos de recursos y estrategias eficaces para mejorar y fortalecer sus prácticas de enseñanza
- reflexionar sobre la responsabilidad que conlleva el oficio de enseñar

Una de las decisiones más difíciles para quienes diseñamos el dispositivo y acompañamos a estos idóneos fue el recorte de contenidos del campo de la didáctica general y de la didáctica específica que debíamos realizar para los encuentros donde se desarrollaban las clases teóricas: ¿qué enseñarles para que enseñen mejor?, ¿cómo seleccionar contenidos pedagógico-didácticos para esta instancia de formación acotada, urgente y en contexto?

Ante esta realidad, en los encuentros semanales se trabajaron conceptos fundamentales de la didáctica general y de la didáctica de las lenguas extranjeras en particular. Se incluyeron el abordaje de temas ¿vitales? tales como el objeto de estudio de la didáctica (general y específica), principales paradigmas didácticos, teorías lingüísticas, los principales enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras que conviven actualmente en este nuevo período, que se ha dado en llamar el período post comunicativo (Klett, 2003), la planificación de una clase de lengua extranjera, tipos

de actividades teniendo en cuenta los destinatarios, algunos criterios de selección de contenidos a enseñar, cómo seleccionar materiales didácticos y cómo evaluar los aprendizajes en un formato taller, entre otros.

Estos encuentros se convirtieron en instancias necesarias, urgentes y acotadas de formación para estos idóneos y obedecían a una demanda detectada en sus propias voces: “sé que estoy haciendo las cosas mal pero no encuentro orientación”, “no sé cómo planificar el taller que estoy dando”, “¿cómo enseñar y lograr que los niños aprendan?”, “¿dónde encuentro los temas que tengo que enseñar?”, “¿cómo evaluo?”, “¿qué actividades son mejores para darles?”, “¿qué materiales uso para motivarlos?” son sólo una muestra de los interrogantes que los propios idóneos expresaban en los encuentros en los que se reconoce una preocupación por el saber en general y por el saber acerca de la enseñanza de una lengua extranjera, en particular.

A partir de ello desde el equipo de docentes a cargo de este dispositivo nos preguntábamos: ¿qué razones justifican la inclusión de las didácticas general y específica en una trayectoria formativa demandada y urgente que necesariamente debía llevarse a cabo “en contexto” y “en servicio”? Tomando las palabras de Feldman (2010) podíamos arriesgar algunos argumentos en favor de la disciplina:

- la didáctica es un dispositivo teórico-metodológico en la que todo enseñante debe apoyarse para desarrollar mejor las actividades de la enseñanza,

- la didáctica promueve la reflexión sobre la enseñanza y particularmente acerca de uno de los componentes de esta actividad: el conocimiento; es decir, la fundamentación de esta disciplina está en directa relación con la necesidad de pensar la versión del conocimiento que se ofrecerá a los alumnos,

- la didáctica finalmente se relaciona con las funciones de los docentes cuya amplitud ha variado y amplificado: el docente enseña, planifica sus clases, sus programas, diseña acciones de aprendizaje; todas estas funciones requieren algún tipo de reflexión específica acerca de estas intervenciones.

En “situaciones de urgencia” al decir de Alliaud (1998), estos idóneos en ejercicio, en este caso de una lengua extranjera, se posicionaban como sujetos de búsqueda, de indagación de unos saberes que no sólo justifiquen decisiones didácticas sino que también los legitimen en el contexto institucional en el que se desempeñaban. Pero también nos preguntábamos: ¿qué sucedía con sus prácticas de enseñanza

mientras tanto?, ¿sobre qué cuestiones validaban un oficio que ¿requiere? de una formación inicial y permanente?, ¿a qué recurrían para sostener sus prácticas de enseñanza?, ¿qué saberes priorizaban al momento de enseñar?

“Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes a basarse en sus propias experiencias como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza”, sostiene Alliaud (1998:9). Es decir, para estos docentes esta “vuelta” a la trayectoria escolar implicó recurrir a unos hábitos conformados en el propio aprendizaje de la lengua extranjera en fuentes no formales o informales (como los institutos y/o academias que se dedican a la enseñanza no formal). Sin embargo, estos hábitos parecían no ser suficientes al momento de pensar las prácticas, de tomar decisiones, de fundamentar los procesos pedagógico-didácticos y de adecuarse a las exigencias de las propias instituciones educativas que los cobijaban y del nuevo formato escolar implementado en Entre Ríos: la jornada escolar extendida.

Por consiguiente, todas estas inquietudes, necesidades, temores, desconciertos y desorientaciones manifestadas por nuestros idóneos acompañados a lo largo del desarrollo de los encuentros abrieron un campo fértil para la reflexión **en y sobre** las acciones de enseñanza en la que estos idóneos, más allá de su rol de enseñantes, se posicionaban como aprendices de las cuestiones fundamentales y fundantes ligadas al oficio de enseñar.

Este dispositivo de acompañamiento a idóneos de lenguas extranjeras, que comenzó inicialmente en el Departamento La Paz en 2013, fue replicado a lo largo de 4 años en el resto de los departamentos de la provincia de Entre Ríos cuando el Consejo General de Educación (CGE, de ahora en más) convocó al equipo de docentes del IESSE para extender su implementación en la provincia, estableciendo una agenda provincial organizada durante el periodo 2014-2018.

## Los Idóneos en Cifras en la Argentina

La experiencia en la provincia de Entre Ríos, narrada en el punto anterior, nos llevó a preguntarnos si esta misma realidad con los idóneos sucedía solamente en Entre Ríos o si se replicaba en el resto del país o qué sucedía con ellos.

Según un artículo de Infobae del 18 de febrero de 2018<sup>7</sup>, sólo el 15% de quienes ingresan a una carrera de formación docente logran obtener su título y más del 20% de los docentes del nivel secundario, unos 65,000 están dando clases en el nivel sin contar con el título docente exigido. (...) “Son graduados universitarios, técnicos superiores, docentes de primaria e incluso, en ciertos casos, apenas egresados de la secundaria”, sostiene el mencionado artículo, basándose en datos oficiales brindados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

Más aún, agrega el artículo, la problemática fluctúa de acuerdo con las provincias y también de acuerdo con las disciplinas revelando que algunas como las Matemáticas, la Química, la Física y las Lenguas Extranjeras son espacios que cuentan con el mayor número de docentes sin titulación. Una de las tantas causas de esta situación podría ser la escasa tasa de egreso de nuevos docentes de las instituciones de formación docente de dichos espacios en el país y, en el caso de las lenguas extranjeras, la reciente inclusión de obligatoriedad de su enseñanza en el nivel primario en algunas provincias donde se implementó la extensión de jornada escolar, dentro de las cuales se encuentra Entre Ríos.

El relevamiento de esta situación ha llevado al INFoD a trabajar junto a las provincias para una mejor planificación de las carreras como así también trabajar juntos -nación y provincias- en la mejora de la tasa de egreso de las instituciones que ofrecen los profesorados para la educación secundaria de donde sólo egresa un

---

<sup>7</sup> Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2018/02/18/mas-del-20-de-los-profesores-de-secundaria-da-clases-sin-titulo-docente-en-el-pais/>

porcentaje mínimo. Esto se traduce en la necesidad de docentes en ciertos espacios curriculares, como los mencionados más arriba que, ante la gran demanda, son cubiertos con idóneos que no cuentan con título exigible para enseñar.

La realidad descrita en el párrafo anterior ha llevado, desde el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación a través del INFoD, al diseño e implementación de acciones “remediales”<sup>8</sup> como los *Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico*, que apuntaban a cumplir con los propósitos del Plan Nacional de Formación Docente, a saber:

- contribuir al cumplimiento del Objetivo 1, inciso d) del Plan Nacional de Formación Docente (Res. N°286) que se proponía garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida

- brindar una formación didáctico-pedagógica sólida a docentes en ejercicio, promoviendo la profesionalización del trabajo docente en la escuela secundaria y revalorizando la formación pedagógica como factor estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación

- ofrecer un espacio para el desarrollo de las capacidades docentes requeridas para una enseñanza eficaz y la reflexión sobre las prácticas, tendientes a lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes<sup>9</sup>

Estos [Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico](#) ofrecidos por el Ministerio de Educación de la Nación estaban especialmente destinados a docentes en ejercicio sin formación pedagógica institucionalizada de todo el país (o idóneos, como se los denomina en las normativas concursales jurisdiccionales de Entre Ríos). Esta acción “remedial” se implementó en 16 provincias de nuestro país: Catamarca, Chaco, Chubut, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán. Se cursaba a distancia -con una demanda de 5 horas semanales- y contemplaba algunos

---

<sup>8</sup> Término usado por la entrevistada Cecilia Veleda, Directora Ejecutiva del INFoD en ese momento. “Se trata de una medida remedial para un problema ya existente que se busca solucionar en el acto”, planteó Veleda.

<sup>9</sup> Fuente: [https://red.infod.edu.ar/articulos/trayectos-de-fortalecimiento-pedagogico/?fbclid=IwAR0IPVjiqEPXGI9EqSQQy02MTY2XHjQ3UiL\\_KD4UdCJDNk\\_mTaGrjsxK864](https://red.infod.edu.ar/articulos/trayectos-de-fortalecimiento-pedagogico/?fbclid=IwAR0IPVjiqEPXGI9EqSQQy02MTY2XHjQ3UiL_KD4UdCJDNk_mTaGrjsxK864)

encuentros presenciales en cada jurisdicción. De acuerdo con la información brindada por la página web del INFoD, entre 2017 y 2018 más de 1000 idóneos estaban cursando estos trayectos en todo el país y la última cohorte terminó en el segundo semestre de 2021.

Estas instancias de complementación pedagógica fueron ofrecidas de manera sistemática, gratuita, virtual, masiva con una instancia presencial mínima y proponían tres itinerarios alternativos de acuerdo con sus destinatarios, a saber: un trayecto para graduados universitarios (que enseñaban algún espacio curricular relacionado con su título de base o no), otro trayecto para docentes de nivel primario o técnicos superiores (que enseñaban algún espacio relacionado con su título de base o no) y el tercero para idóneos con nivel secundario como máximo nivel educativo alcanzado según los siguientes requerimientos:

#### **Destinatarios del Profesorado para la Educación Secundaria en concurrencia con el título de base:**

- Graduados universitarios que dictan asignaturas en concurrencia con su título de base
  - actualmente en ejercicio frente a cursos de nivel secundario en establecimientos del sistema educativo argentino y con una antigüedad mínima de 3 años
  - que se encuentren a 5 años de jubilarse

#### **Destinatarios de la Certificación Pedagógica para la Educación Secundaria:**

- Graduados universitarios que dictan asignaturas que no son en concurrencia con su título de base,
  - Profesores de Nivel Primario
  - Técnicos superiores

## **Destinatarios de la Certificación Pedagógica Jurisdiccional para la Educación Secundaria:**

- mayores de 25 años de edad y con título secundario como máximo título alcanzado
- actualmente en ejercicio frente a cursos de nivel secundario en establecimientos del sistema educativo argentino y con una antigüedad mínima de 5 años
- que se encuentren a más de 5 años de jubilarse

La estructura curricular del plan de estudios del Profesorado para la Educación Secundaria estaba organizada en once (11) unidades curriculares obligatorias (8 virtuales y 3 presenciales) y las de la Certificación Pedagógica para la Educación Secundaria y Certificación Pedagógica Jurisdiccional constaban de catorce (14) unidades curriculares obligatorias (11 virtuales y 3 presenciales). Es decir, a menor formación de los destinatarios, mayor cantidad de unidades curriculares debían cursar.

Estas unidades curriculares hacían foco exclusivamente en espacios como: Pedagogía, Didáctica General, Didáctica de la disciplina, Psicología Educacional, Problemáticas de la Escuela Secundaria, las TIC en la Enseñanza en la Escuela Secundaria, Práctica Docente I: El Rol Docente, Práctica Docente II: Repensar las Prácticas Docentes, Práctica Docente III: Mejorar la Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela Secundaria, es decir, focalizaban en las (supuestas) carencias de estos idóneos.

En consonancia con las actividades que proponía el INFoD, a fines del año 2016 se aprobó un nuevo plan de estudios para el Profesorado de Educación Secundaria para la Modalidad Técnica en Concurrencia con Título de Base que tenía como objetivo la profesionalización de los docentes de media técnica brindando también una formación pedagógica como complementación. Este Profesorado de

Educación Secundaria para la Modalidad Técnica en Concurrencia con Título de Base se continúa dictando aun en la provincia de Entre Ríos.<sup>10</sup>

Los datos descriptos anteriormente nos indicaron que la situación de los idóneos en Entre Ríos era un reflejo de lo que sucedía en el resto del país y que, efectivamente, el escenario no era diferente. En cuanto a Entre Ríos, los datos estadísticos provenientes del CGE a través del Reporte Anual 2019 (RA) que la provincia presenta a la Nación anualmente revelaron que la cantidad de idóneos en ejercicio que se desempeñan como docentes en el sistema educativo entrerriano es importante. La provincia de Entre Ríos cuenta con 35, 779 docentes activos, de los cuales el 78,61% son mujeres y el 21,39% son varones<sup>11</sup>. La cantidad de docentes discriminados por niveles es la siguiente:

- Nivel Inicial: 2982 docentes
- Nivel primario 14560 docentes
- Nivel Secundario 16530 docentes
- Nivel Superior 1707 docentes

En el nivel secundario se observa, según este reporte, que el 35% de los docentes activos no cuentan con el título docente exigible para enseñar. Las disciplinas involucradas en este porcentaje no parecen diferir demasiado de aquellas que menciona el INFoD a nivel nacional y coinciden con las carreras de formación docente menos elegidas: Física, Química, Matemática; los espacios artísticos: Música, Artes Visuales, Folclore y las Lenguas Extranjeras (Inglés, Francés, Italiano, Alemán, etc.).

---

<sup>10</sup> Según la página web de la Dirección de Educación Superior del CGE de Entre Ríos, el mencionado profesorado se continúa dictando en el [Instituto Superior del Profesorado de Tecnología](#) – Concordia, la [Escuela Normal Superior “Martignano Leguizamón”](#) – Villaguay y la [Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Mariano Moreno”](#) – Concepción del Uruguay.

<sup>11</sup> Fuente: Reporte Anual (RA) elaborado por el Departamento de Estadísticas y Censos del CGE de la Provincia de Entre Ríos con datos que luego son enviados a la Nación. Estos datos son posteriormente cargados en el PLAFOD (Sistema de Planeamiento para la Formación Docente)

Por consiguiente, estos espacios curriculares del nivel secundario son cubiertos por idóneos.

Respecto de los espacios disciplinares citados en el párrafo anterior, continúa el mencionado reporte,

(...) son espacios donde se detecta mayor demanda por parte del sistema educativo (entrerriano) pero también son las carreras de formación docente donde se detecta menor tasa de ingreso y por ende menor tasa de egreso de nuevos docentes, a pesar de que la provincia cuenta con una distribución adecuada de la oferta educativa en el territorio provincial. (p.8)

Para el caso de las carreras de idiomas, sostiene el mismo reporte, se presenta una particularidad diferente a las anteriores:

(...) cuentan con una tasa de deserción notablemente mayor a la media provincial y los estudios de causalidad nos muestran que hay una gran influencia provocada por la disparidad de formación previa de los ingresantes, que se transforman en sucesivas frustraciones y concluyen en el abandono de los estudios. (p. 9)

Por ende, en la provincia de Entre Ríos, el mayor número de idóneos se encuentra en las escuelas secundarias y dentro de éstas, especialmente en la modalidad técnica donde muchos de los docentes enseñan oficios, mientras que los espacios curriculares parecen no diferir mucho de los datos que revelaba el artículo de Infobae: Matemáticas, Química, Física, Geografía, espacios del áreas estético-expresiva: la enseñanza de la Música, las Danzas Folclóricas, las Artes Visuales y las Lenguas Extranjeras.

Un nuevo reporte elaborado en el mismo año (2019) pero por Supervisores de Educación Artística que comprenden los Departamentos de La Paz, Federal y Feliciano<sup>12</sup> al noroeste de la Provincia de Entre Ríos arrojó datos interesantes que complementaban los datos del RA que analizamos anteriormente.

---

<sup>12</sup> Reporte brindado por el Equipo Técnico-pedagógico de la Dirección de Educación Superior del CGE de la Provincia de Entre Ríos en el año 2020.

En este nuevo reporte, circunscripto sólo a tres departamentos de la provincia, pudimos observar números que, a primera vista, resultan más impactantes. El informe sostiene:

(...) usando diferentes instrumentos de recolección de datos<sup>13</sup> se obtuvo la siguiente información: sobre un total de 42 docentes activos que pertenecen al Área de Educación Artística que incluye Artes Visuales, el 50% no cuenta con título docente exigible para enseñar mientras que en el Área de Educación Musical sobre un total de 49 docentes activos que se registran en los departamentos mencionados, el 80% no cuenta con título docente exigible y dentro de ese porcentaje el 60% sólo cuenta con el título secundario como máximo nivel educativo alcanzado. (p.3)

El mismo reporte aporta datos cualitativos muy interesantes respecto de estos idóneos que pertenecen al Área de Educación Artística y que nos resulta interesante transcribir. Según las percepciones de los supervisores, autores de este reporte, los idóneos en ejercicio involucrados evidencian:

- desconocimiento de documentos curriculares del nivel en el que trabajan (diseños curriculares, NAP y régimen de evaluación y promoción),
- desconocimiento generalizado sobre qué es una planificación, una unidad didáctica o un proyecto,
- confusión en aspectos relacionados con la elaboración de propósitos, objetivos, estrategias de enseñanza y sobre la evaluación de los aprendizajes,
- vaciamiento de contenido en las actividades que ofrecen a los alumnos en el aula,
- poco conocimiento específico de lo que se suponen deben enseñar,
- improvisación en el trabajo áulico, lo que demuestra la no planificación previa de sus clases,
- desconocimiento de aspectos didáctico-pedagógicos,
- desorientación en cuanto a qué enseñar y de dónde sacarlo,
- desorientación en cuanto a la complejización de contenidos y secuenciación didáctica,

---

<sup>13</sup> No aclara qué tipo de instrumentos se usó.

- desconcierto en relación a la evaluación de los aprendizajes,
- ignorancia en cuanto al lenguaje pedagógico compartido por los docentes,
- alto porcentaje de inasistencia.

Este reporte, al igual que el RA elaborado por la provincia para la Nación, relaciona el aumento de la cantidad de idóneos en las escuelas de la provincia con el poco interés de los jóvenes en estudiar las carreras de formación docente de estas disciplinas y/o el bajo porcentaje de egresados en las mismas carreras. Además, establece como una de las principales causas de la existencia de los idóneos en las escuelas de Entre Ríos el hecho de que los Institutos Superiores de Formación Docente fracasan al momento de retener a sus alumnos.

Dicho de otra manera, ambos reportes establecen una relación directa y explícita entre la formación superior y la escasez de docentes con formación pedagógica institucionalizada, lo que contribuiría a la existencia de los idóneos en las escuelas, mencionando como posibles causas:

- el poco interés de los jóvenes en estudiar esas carreras,
- el bajo porcentaje de egresados de las carreras de formación docente,
- el alto porcentaje de abandono en el nivel superior,
- la falta de estrategias de retención de los alumnos en carreras de formación docente,
- la redistribución de las carreras en el territorio provincial

Por todo lo anteriormente expuesto entonces, es innegable que los idóneos existen y están en las escuelas y en números importantes y, aunque el tema no es nuevo, siempre resurge con matices diferentes (políticos, gremiales, laborales, sociales, educativos, etc.) a punto tal de que el Ministerio de Educación de la Nación y el de las provincias han intervenido con la oferta de instancias de capacitaciones obligatorias, masivas y gratuitas y el diseño de diferentes dispositivos “remediales” para contribuir a ¿completar? su formación de alguna manera y ¿garantizar? mejoras en sus prácticas de enseñanza.

## **El Término “Idóneo” en los Documentos Normativos Educativos de Entre Ríos**

Como ya expresáramos anteriormente, el término “idóneo” aparece en los documentos normativos jurisdiccionales de la provincia de Entre Ríos y no está usado en calidad de adjetivo sino como un sustantivo, en tanto que es el término usado para designar a los docentes sin formación pedagógica institucionalizada en algunos casos, por ejemplo en el nivel primario y secundario, y a los docentes con formación pedagógica institucionalizada pero que no alcanzan a cumplir con algún requisito de antigüedad y/o de formación específica en el campo disciplinar en otros casos, por ejemplo, en el nivel superior.

Un buceo en las normativas jurisdiccionales vigentes en materia de competencia de títulos exigibles para el ingreso a la docencia, nos conduce a las últimas normativas sancionadas el 9 de diciembre de 2019: la Resolución N° 5026/19 CGE: Compendio de Competencias de Títulos para Nivel Inicial, Primario y sus Modalidades y la Resolución 5027/19 CGE: Compendio de Competencia de Títulos exigibles para la Educación Secundaria y sus Modalidades, que tienen como base otras normativas anteriores mencionadas en sus considerandos. Estas últimas resoluciones (suspendidas un mes después de su sanción porque algunos de sus artículos causaron gran malestar entre los idóneos ya que consideraban que vulneraban sus derechos adquiridos por la antigüedad en la docencia) y las resoluciones que le anteceden (aún vigentes) establecen que la provincia de Entre Ríos reconoce tres “categorías” de títulos:

**Título con Carácter Docente:** aquel aspirante que ha culminado la carrera docente específica para el cargo u horas cátedra que aspira.

**Título con Carácter Habilitante:** puede ser un licenciado en el campo que pretende concursar o enseñar pero sin formación pedagógica o un docente en otro campo del conocimiento que tenga relación con el campo que se pretende concursar/enseñar.

**Título con Carácter Supletorio:** técnicos superiores o aspirantes con secundaria terminada y con certificados de formación profesional de no menos de 3 años de duración.

Es interesante destacar que en las resoluciones mencionadas no se encuentra la palabra “idóneo” como categoría de titulación o categoría de enseñante sino que el término *idoneidad* aparece mencionado en el Art.11 del *Estatuto del Docente Entrerriano Decreto Ley N° 155* que data del año 1962 y que establece los deberes y derechos del personal docente dependiente del CGE y que aún sigue en vigencia. Transcribimos acá algunos de sus artículos:

**Art. 1.** Se considera docente a los efectos del presente Estatuto a quien imparta, dirige, supervisa, asesora y orienta la educación general y la enseñanza sistematizada así como quien colabora directamente en esas funciones con sujeción a normas pedagógicas y disposiciones de este Estatuto.

**Art. 10.** Podrá ingresar en la docencia con el título técnico o profesional de la materia o a fin con el contenido cultural y técnico de la misma, cuando no exista para determinada asignatura o cargo, título docente provincial o nacional expedido por establecimientos de formación de profesores.

**Art. 11.** Cuando no se presentasen aspirantes en las condiciones establecidas en el artículo 9, inc. c) la reglamentación determinará el modo de comprobación de la **idoneidad**<sup>14</sup> de los candidatos.

**Art. 80.** Los concursos se declararán desiertos si al segundo llamado no se presentare ningún candidato, pudiendo ser hecha la designación respectiva, directamente por la autoridad que corresponda.

El Art. 80 del mencionado Estatuto que, reiteramos, data del año 1962 se encuentra en plena vigencia hoy para todos los niveles del sistema educativo entrerriano, incluyendo el nivel superior. En la práctica, este artículo se traduce en la potestad con la que cuenta un directivo de cualquier institución educativa para designar en forma directa a una persona en un espacio curricular cuando en los concursos convocados no se haya presentado ningún aspirante con las categorías de títulos mencionadas más arriba, es decir, cuando se designa a un idóneo. Pero esta designación es a término, es decir, los docentes así nombrados cesan al finalizar el

---

<sup>14</sup> El destacado es nuestro.

ciclo lectivo, lo que pone de manifiesto también la precariedad de la situación laboral del aspirante que fuera así designado.

Continuando con nuestro rastillaje en busca del término *idóneo* en las normativas educativas jurisdiccionales encontramos que la palabra *idóneo* aparece en la Ley Provincial 9605/05, Artículo 6° que modifica otra Ley Provincial: la 9595/04 que regula los concursos públicos para titularización, interinatos y suplencias en la provincia:

Art. 6: Condiciones: el docente podrá acceder a la titularización siempre que reúna las siguientes condiciones al momento de la inscripción:

- a) Poseer título docente según los requisitos de cada nivel.
- b) Poseer título habilitante y acreditar 2 (dos) años de antigüedad continuos o discontinuos en el mismo cargo u horas cátedra de la especialidad que pretende concursar y que fuera adquirida independientemente del lugar en que se encuentra la vacante.
- c) Poseer título supletorio y acreditar 3 (tres) años de antigüedad continuos o discontinuos en el mismo cargo y/u horas cátedra de la especialidad que pretende concursar y que fuera adquirida independientemente del lugar en que se encuentre la vacante.
- d) El **idóneo**<sup>15</sup> solamente podrá titularizar si se desempeña en talleres de enseñanza práctica de oficios o uso de instrumentos de maquinarias (maestro de taller, profesor de taller, instructor de producción animal, vegetal) taller de actividades prácticas y otros similares, y además acredite 4 (cuatro) años de desempeño en dichos cargos u horas de la especialidad que pretende concursar y que fuera adquirida independientemente del lugar en que se encuentre la vacante, realice y apruebe los cursos de capacitación referidos al área pedagógica que cuenten con aprobación del CGE.

Por otro lado, la Resolución 1000/13 CGE y sus modificatorias del 2017 - Reglamento de Concurso para los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria y sus Modalidades dependientes del CGE de la provincia de Entre Ríos, vigentes en la actualidad, mencionan también la palabra *idóneo* en uno de sus artículos repitiendo fielmente lo que expresa el artículo 6° inciso d) en la Ley 9605/05, agregando que “el *idóneo* podrá titularizar siempre que también acredite título secundario” además de los otros requisitos exigibles para titularizar.

Asimismo, en el Art. 116° del mencionado reglamento aparece nuevamente mencionado el término *idóneo* cuando sostiene:

---

<sup>15</sup> El destacado es nuestro.

**Art. 116:**

Para la evaluación de proyectos en espacios o talleres donde no hay competencias o se requieren **idóneos**,<sup>16</sup> será la institución o el equipo de supervisores según corresponda, quienes elaborarán y darán a conocer, los requerimientos para la presentación de los mismos definiendo los lineamientos que orienten a los aspirantes para la elaboración de la propuesta.

Este rastillaje minucioso en los documentos educativos y normativos jurisdiccionales de la provincia de Entre Ríos en relación con la palabra “idóneo” nos revela cómo y cuándo es usada y además nos muestra que en la categoría de títulos reconocidos por el compendio de Competencia de Títulos considerados por la provincia se encuentra: **el título con carácter docente, el título con carácter habilitante y el título con carácter supletorio.**

Sin embargo, el carácter de **idóneo** aparece fuera de esa categorización y entendemos que se usa para designar a quien sólo posee la escuela secundaria como máximo nivel educativo y que, además debe presentar un proyecto (pedagógico) con ciertos requisitos para demostrar su *idoneidad* en el campo que pretende concursar o en las horas cátedra de la disciplina que pretende enseñar. Es notable cómo el término *idóneo* no se usa para los *títulos con carácter habilitante o supletorio* aunque tampoco ellos contarían con la formación pedagógico-didáctica exigible para enseñar.

En síntesis, el **carácter de idóneo** en el discurso pedagógico oficial de la provincia de Entre Ríos hace referencia a quien sólo cuenta con el nivel secundario como máximo nivel educativo y se encuentra en función de docente, pero también hace referencia a aquel docente, que siéndolo, no cumple con algún requisito exigible para desempeñarse en el nivel superior, ya sea un requisito de antigüedad o de especialización en el campo disciplinar que pretende concursar.

A los fines de este trabajo y para evitar confusiones terminológicas usaremos el concepto de **idóneos** para hacer referencia a todos aquellos enseñantes que están ejerciendo como docentes sin haber transitado una formación pedagógica institucionalizada o que habiéndose iniciado, nunca la culminaron.

Es decir, en este trabajo el concepto de “idóneo” involucra a todas las personas que se desempeñan como docentes en cualquier nivel educativo pero que no cuentan

---

<sup>16</sup> El destacado es nuestro.

con ningún tipo de formación institucionalizada en el campo de la didáctica ni de la pedagogía.

## Primeros Interrogantes

A partir de la experiencia con idóneos que se desempeñaban como docentes de lengua extranjera en el nivel primario, comentado anteriormente, sumado a la lectura de reportes jurisdiccionales de la provincia de Entre Ríos e informes de algunos supervisores zonales, más una búsqueda del término *idóneo* en las normativas educativas concursales jurisdiccionales, nos surgieron los primeros grandes interrogantes: ¿cómo enseñan los idóneos si nunca atravesaron una formación docente?, si suponemos que los saberes sobre la enseñanza son construidos de manera institucionalizada durante la formación docente, ¿cómo construyen los saberes acerca de la enseñanza quienes no tienen formación pedagógica institucionalizada?, ¿qué saberes poseen que les permiten enseñar?, ¿cuáles son las fuentes de sus saberes y las características de los mismos?, ¿qué relación tienen con esos saberes sobre la enseñanza?, ¿qué significado le otorgan a la enseñanza?, ¿qué saberes valoran, a qué saberes recurren, cómo los jerarquizan?, ¿qué dejan de lado? Y más aún, esos saberes que les permiten enseñar, ¿son saberes posibles de ser capturados, sistematizados, formalizados para utilizarlos en procesos de formación?, es decir, ¿son saberes enseñables, transmisibles, explicables?

Hasta aquí nuestro vínculo con los idóneos se había dado en el marco de un dispositivo de acompañamiento a idóneos de lenguas extranjeras exclusivamente y como docente desde un instituto de formación docente. Luego pudimos observar que el tema de los idóneos no era exclusivo de la provincia de Entre Ríos sino una situación que se replicaba en el país y en varias disciplinas que incluían a las lenguas extranjeras. Dada esta situación y las preguntas que nos formulamos, nos interesó particularmente ahondar en el tema de sus saberes, especialmente esos saberes en torno a la enseñanza.

## **Propósitos Iniciales de esta Tesis**

1. Contribuir al conocimiento acerca de los saberes.
2. Explorar los saberes de los idóneos en torno a la enseñanza.
3. Revelar cuáles son las fuentes de esos saberes.
4. Hipotetizar acerca de cómo son construidos y qué características tienen.
5. Explorar si esos saberes son posibles de ser capturados, sistematizados, formalizados y enseñables o transmisibles.

## Capítulo II: Líneas de Investigación sobre el Tema

### Trabajos de Investigación sobre la Formación Docente en Argentina

Existen numerosos trabajos de investigación en relación con la formación docente en diferentes líneas en nuestro país. Pero acá recuperamos trabajos cuyos temas de investigación consideramos más cercanos a nuestro interés: los saberes de los docentes.

El primer trabajo que recuperamos es la tesis doctoral de Andrea Alliaud (2003): *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*, Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires donde realiza una investigación mirando el pasado escolar de quienes se desempeñan como docentes en el presente, observando especialmente las biografías de los sujetos, su experiencia escolar, su historia escolar, con el fin de indagar esa etapa que parece decisiva a la hora de explicar los primeros desempeños profesionales e intenta demostrar cómo ese pasado escolar es evocado y recuperado por quienes hoy se desempeñan como docentes.

El trabajo se basó en entrevistas y narrativas autobiográficas de doce docentes noveles que hablaron sobre sus trayectorias escolares pero posicionados como maestros. En este ejercicio culminaron produciendo una caracterización acerca de sí mismos. La Dra. Alliaud encontró que en el relato de los docentes noveles involucrados en su trabajo, los mismos arman un personaje propio que aún está en proceso de definición, de formación. Este personaje expresa sentimientos de temor, miedo, inseguridad, hacia la tarea que le toca desempeñar (en su vuelta a la escuela) y percibe que su falta (de definición, de formación) puede dañar o perjudicar a aquellos con los que tiene que trabajar: los alumnos. La preocupación aumenta al considerar que el blanco de sus fallas serán sobre todo "los que más les cuesta", "los que más lo necesitan". (Alliaud, 2003)

Así, en las escuelas a las que los docentes noveles vuelven como docentes, van probando, ensayando, imitando o experimentando, se muestran buenos, cordiales

y afectuosos con sus alumnos. Es decir, ante sus propias inseguridades y miedos recurren al afecto para llevar a cabo sus primeras prácticas de enseñanza. Sus propios maestros, son evocados como "buenos" o "malos", según el vínculo que establecieron. El maestro "bueno", recordado como aquel que está cerca de los alumnos que los ayuda, los quiere, los comprende y los contiene, se corporiza en estos nuevos docentes. Entenderlos, escuchar sus problemas y también ayudar a resolverlos; conocerlos, saber qué les pasa, qué piensan, cómo trabajan; quererlos, mimarlos, comprenderlos, contenerlos, reconocerlos, son algunas de sus metas. Estos maestros novatos se definen entre "amigos compinches"<sup>17</sup> y padres del grupo y de cada alumno en particular.

La autora concluye que los docentes delinean un personaje que actúa individualmente, individualizando. La escuela que ellos vivieron es evocada como escenario de multitudes, con su espacio y tiempo, rutinas y rituales pero donde las personas y las prácticas que personalizan adquirirían una especial relevancia. En sus biografías se destacan aquellos personajes de la propia escolaridad que demostraron comprenderlos, entenderlos, junto con situaciones que recuerdan al ámbito familiar. Cuando esos maestros se definen en acción, varios aluden al personaje que caracterizan haciendo gestos, cambiando el tono de voz, contando chistes como un componente más para captar, motivar o interesar a los alumnos.

Hay algo que es propio de una actividad que involucra el trato con las personas y sobre todo cuando son niños. Hay un **componente afectivo** y una **actitud de escucha**<sup>18</sup> que interpela. Los sentimientos de inseguridad, continúa Alliaud, son propios de los comienzos. El sentirse aún en proceso de definición, de formación, se acrecienta y el refugio en lo afectivo parece una estrategia para reparar el posible daño causado, a la vez que una condición para poder trabajar ante la falta de otras oportunidades.

Alliaud (2015) presenta otro trabajo de investigación que se enfoca más en los saberes de los docentes: *Los saberes docentes en la mira: una aproximación*

---

<sup>17</sup> Las comillas son del original.

<sup>18</sup> El destacado es nuestro.

*polifónica*. En este caso la autora intenta brindar algunas respuestas a partir de investigaciones sobre el saber de la experiencia, aquel que los docentes producen cotidianamente en su práctica, ensayando respuestas a algunos de los interrogantes que nos planteamos en este trabajo.

La tarea del docente ha mutado notablemente, sostiene Alliaud, complejizándose y renovando las demandas y desafíos que debe enfrentar, por lo que se hace necesario revisar cuáles son los saberes y procedimientos necesarios para formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy. Ante cambios sociales y culturales que desafían la tarea docente, resulta probable que las bases del saber formalizado y transmitido en los espacios de formación docente hoy resulten insuficientes, así como el aprendizaje práctico y la socialización profesional entendida como mera acumulación de años. (p. 113)

Ante este escenario complejo y cambiante, sigue Alliaud (2015), resulta pertinente indagar de qué manera los docentes hoy día “se las arreglan”<sup>19</sup> para seguir enseñando, y continúa preguntándose ¿qué saberes valoran, a qué conocimientos recurren, cómo los jerarquizan? (p. 113)

En consecuencia, en este estudio incorpora las voces de tres actores importantes en el escenario educativo: las voces de los especialistas, a través de la revisión de la literatura especializada, las voces de los docentes (de nivel primario y secundario) y las voces de los formadores de docentes, especialmente los encargados de los espacios curriculares del campo de la formación práctica profesional.

La voz de los expertos, a través de la literatura especializada, da cuenta de los saberes que deben adquirir los docentes para poder enseñar hoy. La autora recupera a Tardif con la clasificación de saberes que propone y que ampliaremos más adelante:

- a) Los saberes personales asociados con fuentes sociales de adquisición.
- b) Los saberes procedentes de la formación escolar anterior.
- c) Los saberes de la formación profesional.

---

<sup>19</sup> Con comillas en el original.

- d) Los saberes disciplinarios.
- e) Los saberes curriculares.
- f) Los saberes experienciales o prácticos.

Asimismo, rescata las ideas de Bromme (1988), acerca de que existe algo más que conocimiento teórico y formal en el saber y desempeño profesional docente. Un conocimiento vinculado al “saber hacer”, a la experiencia que se adquiere en el devenir de la práctica. (p. 19) Bromme (1988) sostiene que entre los docentes se ha extendido la opinión de que (...) “sus conocimientos profesionales no constan únicamente de lo que una vez aprendieron en su formación teórica, sino que poseen otros conocimientos que tienen más bien en la punta de los dedos que en la cabeza.” (p. 19)

El saber profesional, sostiene Bromme, incluye elementos teóricos y consta de reglas empíricas y experiencia práctica. Y aún hay otro aspecto del conocimiento teórico que juega también un papel importante: el metaconocimiento sobre el contenido de la asignatura. En el saber profesional se incluye, por tanto, también teoría junto a la experiencia práctica. (p.20) En este sentido Bromme enfatiza la existencia de esos otros saberes que tienen más que ver con el “saber hacer” que con los conceptos teóricos recibidos en la formación docente inicial.

Hoy más que nunca, continuando con Alliaud (2012), se requiere docentes que puedan crear, probar, experimentar e innovar, “construir su experiencia” mientras enseñan ya que sostiene:

Lo que los profesores saben a nivel declarativo, teórico, no se transforma, ni se refleja automáticamente en su acción, en sus prácticas de enseñanza (Calderhead, 1988, citado en Alliaud). En este sentido Sennett (2009) citado en Alliaud señala que el saber hacer del “virtuoso” es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado; es poder solucionar problemas, descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Esto implica comprometerse con lo que se hace, y, fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción. (p.113)

Alliaud (2012) se pregunta también si los docentes sólo transmiten saberes producidos por otros, si en el transcurso de su tarea producen otros saberes que les son propios y dónde y cómo se aprenden estos saberes. Además se pregunta si esos saberes de experiencia son posibles de ser capturados, sistematizados, formalizados para utilizarlos en procesos y dispositivos de formación inicial y permanente de los

docentes porque, por lo general, son saberes no legitimados, no reconocidos ni valorado por el saber experto o formalizado, ni siquiera por los formadores de docentes.

La voz de los docentes encuestados da cuenta de información sobre ellos mismos, sus opiniones referidas a la función de la escuela, al quehacer docente, a los saberes indispensables para su desempeño y a los sentimientos de los profesores frente a su tarea. (Alliaud y Vezub, 2012)

En un segundo momento, se abordó en mayor profundidad los saberes que los docentes consideran “valiosos”<sup>20</sup> para enseñar. En lugar de indagar directamente sobre ellos, se optó por solicitar relatos de situaciones de enseñanza en clases donde todo salió bien y en clases que salieron mal. Aquello que “salió bien”<sup>21</sup> y lo que no, fue recuperado y narrado por los docentes, tanto a nivel descriptivo como interpretativo de lo que ocurrió. ¿Qué hacen o hicieron aquellos a los que la enseñanza les resultó?, ¿cómo explican o dan cuenta de aquello que efectivamente aconteció?, ¿a qué atribuyen el fracaso de clases que “no salieron bien”<sup>22</sup>? son algunos interrogantes que intenta develar la autora.

En general, los docentes hablaron de motivación, de planificación, de intereses de los alumnos y de características y cualidades propias de la condición docente; agregaron también temas relacionados con el estado de ánimo y el equilibrio consigo mismo. A grandes rasgos, los docentes valoran fundamentalmente los saberes que les permiten “poder hacerlo”<sup>23</sup>.

En cambio los formadores de docentes hablaron específicamente de saberes relacionados con las nuevas tecnologías, con el conocimiento de los nuevos contextos, con el conocimiento de los alumnos, con la capacidad de relacionar la teoría y la práctica ya que “lo que se estudia en la formación, se tiene que actuar” (p. 124) y con

---

<sup>20</sup> Con comillas en el original.

<sup>21</sup> Con comillas en el original.

<sup>22</sup> Con comillas en el original.

<sup>23</sup> Con comillas en el original.

el conocimiento de la práctica profesional. Es decir, los formadores se basaron más específicamente en la pedagogía “del deber ser”.

*Acerca del saber de los docentes: un aporte a la cuestión*<sup>24</sup> es un trabajo realizado por Marcela Dubini (2016) donde plasma algunas reflexiones a través de una hipótesis de trabajo que sostiene que “los educadores son capaces de producir un saber pedagógico que excede la explicitación de saberes implícitos en sus prácticas y que esa producción es posible cuando se brindan las condiciones institucionales que habilitan espacios de reflexión y pensamiento compartido” (p.1)

Dubini recupera una idea de Hannah Arendt que sostiene que “no es posible pensar sin experiencia personal” y agrega:

Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa (2011, p. 21)

La autora reflexiona en torno a una experiencia de la que participó como Coordinadora de un grupo de trabajo de docentes de un Centro Educativo Comunitario dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ubicado en Villa Soldati, cuyo propósito era habilitar un tiempo y un espacio donde los educadores podían hablar y pensar sus propias prácticas de manera compartida y colaborativa. Y en ese proceso de compartir y hablar sobre sus propias prácticas se producía también un proceso de construcción de conocimiento lo que provocaba en la autora algunos interrogantes tales como: ¿frente a qué tipo de saberes nos encontramos?, ¿cuáles son las características de estos conocimientos que emergen en situaciones como la que presentamos?, ¿cuáles son sus formas de construcción, de validación y circulación?, ¿qué relaciones, complementariedades, tensiones y disputas sostienen con los saberes científicamente producidos?, ¿cómo pueden revertir esos saberes en la práctica de los mismos docentes?, ¿cuáles son las condiciones institucionales, pero también políticas,

---

<sup>24</sup> Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2213/3305#:~:text=Se%20trata%20de%20una%20experiencia,su%20trabajo%20en%20el%20Centro.>

que habilitan la constitución de estos espacios de producción de saber?, ¿en qué sentido estas experiencias pueden configurar modos diferentes para la formación continua de los docentes o su desarrollo profesional que disputan con los modos más tradicionales de “capacitación”<sup>25</sup>?, ¿qué lugar pueden y deben ocupar estos saberes en el marco de una Pedagogía de la formación docente?, ¿cuáles son los dispositivos de formación que podrían garantizar las condiciones para la apropiación de estos conocimientos?, ¿cuáles son las condiciones que permitirían posicionar también a los futuros enseñantes en el lugar de productores de estos saberes de experiencia?, ¿estos saberes de experiencia son transmisibles? Este escrito no trae respuestas a estas cuestiones, sino que propone encontrarlas en este diálogo entre colegas.

Tomando como premisa la idea de Arendt, Dubini (2016) sostiene que los saberes que se construyen a partir de la experiencia son saberes particulares que se construyen en la reflexión que exceden la explicitación de saberes implícitos en sus prácticas y que esa producción de saberes sólo es posible cuando se habilitan espacios de reflexión y pensamiento compartidos. Se trata de un saber, sostiene Dubini, que emerge en la reflexión o con la reflexión, no que la precede.

Esta autora también recupera la idea del saber de experiencia a partir de autores como Luigina Mortori (2004) quien sostiene que se trata de un saber “que mantiene una relación pensante con el acontecer de las cosas”; “que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido”.

Es un saber, continúa, que surge de una “interrogación pensante”<sup>26</sup> sobre aquello que preocupa y ocupa a los docentes, que los inquieta y los afecta, no es un saber que aspire a universalizaciones o generalizaciones abstractas, sino “a encontrar una respuesta a las cuestiones vitales que emergen de la trama de las relaciones en la que se vive...” (Mortori, 2004).

Es decir, siguiendo a Mortori (2004), recuperado por Dubini (2016), el saber de experiencia es ese saber que permite dar sentido a la experiencia cotidiana de

---

<sup>25</sup> Con comillas en el original.

<sup>26</sup> Con comillas en el original.

educar, “que no puede desprenderse del acontecer, que tiene como condición la inquietud, cierta cuota de insatisfacción frente al acontecer instituido que nos lleva a interrogarlo y a buscar un nuevo sentido”.

Lo interesante de este trabajo, a nuestro entender, es la cuestión de la construcción de estos “saberes particulares” que tiene un carácter social de producción dado que nacen a partir de un tiempo y un espacio habilitados para la reflexión. La autora analiza luego varios criterios de validación de estos saberes que generan conocimiento, saberes que no intentan universalizaciones o generalidades sino más bien dar respuesta a situaciones determinadas.

Algunos de estos criterios de validación mencionados son:

- *El criterio de “conocimiento -como-intervención-en-la-realidad”* (Santos, 2009, mencionado por Dubini), en tanto que se considera tomar este criterio como la medida del tipo de intervención que permite tratando de comprender un acontecer o para nombrar e interpretar lo que acontece.

- *El criterio de “validez catalítica”*, al que define, siguiendo a Lather (1986, citado en Anderson y Herr, 2007, p.55) como “el grado en que el proceso de investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla”.

- Otros criterios mencionados por Dubini son el criterio de “*validez democrática*” y “*validez dialógica*”

No menos interesante es el tratamiento de Dubini (2016) en relación con el saber de experiencia producido por los docentes en un espacio y un tiempo que habilita a la reflexión como así también los criterios de validación de ese saber relacionado con el “acontecer” y la concepción de los docentes como productores de conocimiento lo que también permite concebir y pensar a la formación docente desde otro lugar.

Ese saber de experiencia, concluye Dubini (2016), confronta con los otros saberes que provienen de otros campos y establece nuevas relaciones formando “un

saber más plural sobre lo educativo con más potencia para transformar, en un tiempo y un espacio habilitados institucionalmente”.

Por otro lado, Flavia Terigi (2010) en el documento N° 50 *Desarrollo Profesional continuo y carrera docente en América Latina del PREAL* (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), un informe que trata sobre las políticas de desarrollo profesional docente en la región, intenta identificar las principales problemáticas de la educación y las iniciativas más alentadoras para promover el desarrollo profesional de los docentes para incidir en los procesos de mejora de la educación en la región.

Terigi (2010) dedica un apartado al saber de los docentes donde expresa:

Aunque empieza a percibirse como necesidad la mejor precisión respecto a la base de conocimientos que requiere un docente para enseñar (Ávalos, en Preal, 2001), aún no se dispone de un marco referencial adecuado, ni de una teoría suficientemente probada acerca del modo en que los nuevos saberes (los que circulan en la formación continua en sus variados formatos) se incorporan al marco referencial de los docentes. (p.38)

Y continúa diciendo que a pesar de que en la región existen algunos estudios especializados (por ejemplo, la línea de investigaciones sobre el llamado pensamiento del profesor)...

(...) aún no dilucidan la naturaleza del conocimiento presente en los procesos de toma de decisiones de los docentes, ni la clase de contenidos y de procesos de formación que dan lugar a la constitución de los conocimientos que se requieren para la actuación, pero han establecido “la importancia de los procesos mentales según los cuales los profesores procesan la ejecución de su docencia o según los cuales acceden o rechazan las reformas propuestas” (Ávalos, en Preal, 2001:1)

Muchas veces las situaciones de capacitación que se pretenden colaborativas consisten en encuentros en los que los docentes describen sus experiencias y están menos desarrolladas las situaciones en que pueden reflexionar sobre las premisas de sus decisiones, analizar sus resultados, considerar las dificultades afrontadas y evaluar alternativas (Fenstermacher y Richardson, 1998).

Los trabajos de investigaciones en torno a la formación docente recuperados y comentados anteriormente dan cuenta de algunas de las líneas de investigación que existen en torno a ella: ciertas líneas dedicadas a mirar el pasado escolar de los docentes (su biografía escolar, más precisamente) y la influencia en sus prácticas de

enseñanza, otras líneas que miran especialmente los saberes de los docentes en general y más precisamente los saberes producidos en la práctica misma como saberes pedagógicos situados a partir de una “interrogación pensante” sumado a la construcción de esos saberes de la práctica o saberes particulares y los mecanismos de validación de los mismos.

Estos trabajos descriptos abordan o se aproximan, en mayor o menor medida, al tema de los saberes de los docentes y algunos focalizan en esos “otros saberes”<sup>27</sup> aunque con diferentes grados de aproximación y diferentes denominaciones: saberes de experiencia, saberes experienciales o prácticos, saberes de oficio, saberes relacionados con el acontecer, saberes particulares, saberes del quehacer, saberes intuitivos, etc. Pero, no hemos encontrado trabajos específicos relacionados exactamente con los saberes de los idóneos acerca de la enseñanza.

---

<sup>27</sup> Las comillas son nuestras.

## Trabajos de Investigación vinculados a los Idóneos y sus Saberes en la Argentina

Como hemos expresado en el apartado anterior, existen varias líneas de investigación en torno a los saberes y a la formación docente. Pero escasos trabajos académicos acerca de los saberes de los idóneos en torno a la enseñanza, en particular.

Un buceo en la literatura específica nos remitió a los siguientes trabajos que comentamos a continuación y que, de algún modo, se acercan al tema de los saberes de los idóneos, sin profundizar demasiado.

*Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación* (2015), escrito por Estanislao Antelo es una de las lecturas que encontramos y que ha contribuido en nuestras reflexiones. Este trabajo recoge entrevistas a veintidós maestros, con y sin formación pedagógica institucionalizada, que charlan acerca de sus trayectorias de formación. El autor intenta indagar desde las voces de estos docentes algunas prácticas que enriquecen la palabra *formación* (p.13).

En cada entrevista a estos maestros *silvestres*<sup>28</sup>, como los denomina, intenta hurgar en algunas cuestiones en relación a ¿qué tanto saben aquellos maestros sin formación profesional sobre lo que enseñan?, ¿dónde, cómo y de qué manera han aprendido a enseñar sus oficios?, ¿cuáles son los aciertos y los errores de su trabajo?, ¿qué obstáculos identifican?, ¿qué relación establecen con el éxito y con el fracaso?, ¿cuáles fueron sus maestros?, ¿qué tipo de impronta han dejado en sus destinatarios?, ¿qué piensan de la pedagogía?, ¿qué relación establecen con las instituciones que los cobijan? tratando de ensayar respuestas a preguntas tales como ¿quién puede formar, enseñar, educar?, ¿quiénes son los capaces y los idóneos?, ¿quiénes son los incompetentes y los incapaces? Es decir, este trabajo, creemos, intenta bucear en los saberes de los docentes con y sin formación pedagógica para tratar de descubrir cómo enseñan y cómo han sido los caminos transitados en su formación.

---

<sup>28</sup> Con itálicas en el original.

En palabras de los entrevistados, surgen nociones que se repiten una y otra vez: la noción de *fracaso*, que la ven con cierta extrañeza, y la relacionan con la noción de tristeza. Y en este sentido, hacen referencia al fracaso del docente y no del fracaso del alumno. Fracaso del docente que no supo leer los signos, las pistas, las señales que el alumno les mostró. Relacionan el fracaso con la soledad. De igual modo, dicen no encontrarle tanto sentido a los conceptos de *evaluación* y *calificación*. Hablan de la transmisión aunque se refieren a ella usando diferentes posturas.

Todos los entrevistados por el autor mencionaron a un *otro*. Ese otro siempre estuvo presente en su discurso. Sostenían que se debe trabajar *con lo que el otro tiene no con lo que le falta*. El concepto de alteridad, del *otro* estuvo presente en cada uno de estos maestros silvestres (tal como los denomina el autor). La idea del otro presente, el otro con una cultura y una realidad, el otro por el que debemos trabajar. Y la satisfacción que se siente al saber que el otro puede hacer algo con lo que ha aprendido, con lo que se le ha enseñado.

En todas las entrevistas surgen ideas y expresiones en torno a los sentidos. Antelo (2015), parafraseando a sus entrevistados, sostiene (...) el maestro se desentiende amorosamente. Por momentos, la enseñanza se restringe a seguir y mirar, contemplar. Apuntar y mostrar. Pero también busca su justa medida. No todo es enseñanza. Se precisa sutileza (...) (p.15)

Es interesante leer los interrogantes que los maestros silvestres se hacen todo el tiempo: “¿puedo enseñar lo que aprendí sin que me lo hayan enseñado?” Interpretamos acá que la pregunta hace referencia a enseñar algo que aprendí sin la mediación de una instrucción formal, tal vez por intuición o imitación o descubrimiento, es decir, artesanalmente. Si bien todos ellos recuerdan a grandes maestros, los calificativos que usan para referirse a ellos lo expresan usando las siguientes frases: *gente apasionada, entusiasmada, persona amorosa, afectuosa, sensible, bella, persona que dejaba su singular impronta*<sup>29</sup>, es decir, destacan la singularidad y sensibilidad de cada maestro y el trabajo con otros, para otros, en otros.

---

<sup>29</sup> Las itálicas son nuestras.

Otro trabajo titulado *La falta de formación docente y su práctica intuitiva* de Marisa Ester Ruiz describe la realidad universitaria donde muchos profesionales están a cargo de espacios curriculares sin contar con formación pedagógica. La autora critica además la falta de capacitación pedagógica de estos profesionales, en muchos casos avalada por las mismas universidades que no la suelen considerar necesaria. Relaciona de manera directa la falta de formación pedagógica con la calidad de las clases que brindan estos docentes, sosteniendo explícitamente que contar con docentes con formación pedagógica garantizaría las herramientas para mejorar sus clases y así sostener las trayectorias de los alumnos.

El siguiente trabajo que encontramos de alguna manera rodea el tema de los saberes de estos docentes: *La formación pedagógica de profesionales: entre tensiones y desafíos* de Mariana Orni que y María José Sabelli (2018). Acá las autoras analizan las características singulares y las tensiones en la formación pedagógica de profesionales, en tanto campo específico de la formación docente.

Según las autoras estas formaciones pedagógicas adquieren ciertas características especiales dado que los estudiantes inician los profesorados con una identidad profesional ya construida, la de la disciplina de base, identidad que entra en diálogo con la construcción de una nueva identidad como es la de la docencia.

Esa identidad profesional, ya presente en los estudiantes, trae consigo los modos de enseñar y aprender en la universidad, de construir conocimiento en las disciplinas de origen, que forman parte, entre otros, de los saberes con los que cuentan los futuros docentes al iniciar la formación pedagógica.

En este trabajo se recupera el concepto de formación a partir de Beillerot (1998) quien sostiene que la formación docente es un aprendizaje de *savoir faire* (saber hacer) junto con la adquisición de técnicas y marcos de pensamiento que el sujeto adquiere no sólo a través de la formación sistemática y específica sino a lo largo de toda su trayectoria o historia de vida personal.

La formación docente, sostienen las autoras, deviene en un trayecto de carácter flexible y de construcción personal en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas como la biografía escolar, la preparación formal docente sistemática e institucionalizada, la socialización profesional y la capacitación continua

y el desarrollo profesional. (Davini, 1995; Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli, 2009; Sanjurjo, 2009).

El trabajo recupera a Ickowicz (2004) quien ha relevado que los profesionales docentes consideran que su propia experiencia como estudiantes y el trayecto realizado en una cátedra universitaria constituyen la principal fuente de su formación pedagógica. Esto afecta notoriamente la identidad profesional del docente universitario que allí se forma.

Complementando lo anterior, Anijovich et al (2009) expresan que una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional, se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones, hacen referencia a sus actividades docentes. Se reconocen a sí mismos por la profesión de origen y se identifican con el título obtenido en ésta. La legitimidad de sus prácticas como profesionales deviene de dicho título. El poder y el prestigio no provienen del saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado.

A partir de ese análisis las autoras plantean algunas tensiones que encontraron entre las dos lógicas diferentes de la formación profesional y la formación docente ya que la formación pedagógica de profesionales tiene una característica particular que supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares de las diferentes profesiones y la del campo de la educación.

Concluyen sosteniendo que el campo de la formación pedagógica de profesionales presenta desafíos singulares y requiere de reflexiones e intervenciones didácticas precisas tendientes a acompañar a los futuros docentes en el tránsito hacia la construcción de una nueva identidad profesional, construida y en construcción, sobre la base de otra identidad que, sin lugar a dudas, ha dejado huellas.

## La Necesidad de Indagar

Como hemos expresado anteriormente, si bien encontramos investigaciones en relación con la figura del idóneo en las instituciones educativas, especialmente en el nivel secundario y universitario, las mismas tienden a mirarlos desde una posición que identifica sus carencias, desde “lo que les falta”, “lo que necesitan” y las consecuencias que ello trae o podría traer en el oficio de educar. Es decir, focalizan más en lo que se supone **no** tienen en su formación y en analizar cómo esas carencias, de alguna manera, impactan en su accionar en el aula, pero no hemos podido encontrar trabajos que aborden el tema de los saberes de los idóneos en relación **con** la enseñanza y con los interrogantes que nos fueron surgiendo.

La lectura de investigaciones acerca de los idóneos en las instituciones educativas, la mirada puesta en lo que carecen para enseñar o en el diseño de dispositivos de formación como complementación pedagógica para quienes ya tienen una identidad profesional y están ejerciendo el rol de educador, sumado a nuestros primeros interrogantes acerca de los saberes que, seguramente, tienen y que les permiten enseñar aun cuando no se formaron como docentes, nos condujeron a la necesidad de leer más sobre el tema, específicamente sobre los saberes de los idóneos en torno a la enseñanza.

Si nos desplazábamos de la posición inicial desde donde miramos a los idóneos en las instituciones educativas nos surgían interrogantes diferentes: ¿cómo se las arreglan para enseñar?, ¿a qué acuden?, ¿qué saberes acerca de la enseñanza poseen y cómo los construyen si no atravesaron un proceso de formación docente? fueron algunas de las preguntas que comenzaban a surgir. En otras palabras, cambiamos la posición para mirar qué tienen y no qué les falta y este cambio de posición nos reveló la necesidad de indagar.

Entonces nos propusimos realizar lecturas que nos permitieran recuperar la experiencia educativa narrada en el Capítulo I y, a su vez, avanzar nuestro camino con nuevas reflexiones porque si cambiar de ángulo nos permitía pensar otras preguntas, era evidente que ese era el camino a seguir. Por consiguiente, consideramos que esta tesis podría aportar nuevas miradas, nuevas categorías o

conceptos en relación con los saberes de los docentes pero vistos desde otra óptica:  
desde los saberes de los idóneos que enseñan.

### **Capítulo III: Conceptos Iniciales**

Los conceptos desplegados en este capítulo surgen de las reflexiones que despertaron nuestro primer acercamiento a los idóneos durante el desarrollo del dispositivo de acompañamiento a idóneos de lenguas extranjeras que se implementó en la provincia de Entre Ríos entre 2014-2018 comentado en el Capítulo I. Esos encuentros, presenciales y virtuales, nos permitieron compartir con ellos algunas de sus percepciones y preocupaciones y, en varias oportunidades, observar sus prácticas áulicas.

Los registros que pudimos realizar nos ayudaron a reflexionar en relación a cómo se sentían estos idóneos en la trama institucional donde se desempeñaban como docentes y cómo tramitaban la enseñanza aun cuando no se habían formado como tal. Además, nos sirvieron para empezar a describir, de manera general, cómo veíamos a los idóneos de lenguas extranjeras en el ejercicio de su rol docente.

De igual modo, este texto fue compartido en el Primer Encuentro de Escribientes de este doctorado, en una versión anterior, porque se convirtió en el primer peldaño del umbral por donde ingresamos al foco de nuestro trabajo de tesis.

## El Idóneo como Extranjero y como Baqueano

En primer lugar, la noción de *extranjería* nos pareció importante en el primer acercamiento a los idóneos. Este concepto ha sido abordado desde diferentes campos: desde la filosofía política, desde la antropología, desde el psicoanálisis, entre otros. Sin embargo, en el campo de la educación, esta noción ha sido usada *para abordar la cuestión de la alteridad y desde allí repensar las identidades disciplinares, institucionales, cuya función es delimitar territorios discursivos y prácticos que en un tiempo de alta incertidumbre tiene efectos más defensivos que productivos.* (Frigerio, 2017 p.32)

Un extranjero es el que pertenece a otra etnia, a otro territorio, a otra nacionalidad. Es el ajeno que no comparte nuestra cultura, entendida como una construcción semiótica (Halliday, 1982:10), ni siquiera comparte nuestra lengua. No conoce lo que para nosotros es común, familiar, conocido. La *extranjería* destapa la noción de alteridad, de lo otro, del otro diferente que tiene su propia cultura pero que no conoce *nuestra cultura* ni nuestras reglas ni nuestro territorio. El extranjero es el que viene de afuera a irrumpir, sin derechos aparentes, en un territorio que parece ordenado, calmo, homogéneo, predecible, donde todo está en su justo lugar. Es el que viene de afuera con pretensiones de habitar un territorio que no le pertenece.

Sospechábamos que el idóneo se siente un extranjero en el territorio de la escuela. Es el que no tiene autoridad ni derechos en un territorio que siente, o le hacen sentir, que no le es propio. En palabras de Frigerio (2003:33):

Viene de afuera, es algo fuera de lo común. No forma parte de lo familiar, no conoce las leyes lugareñas. Habla más de una lengua, al menos claramente otra, provoca atracción y rechazo, inquieta.

El extranjero viene de otro territorio, ajeno, lejano, diferente, con la irreverente pretensión de convertirse en uno más. Esta metáfora nos remite a los idóneos que provienen de otros territorios disciplinares y que llegan al territorio escolar buscando ser considerados como uno más, buscando ser legitimados en su tarea de enseñar, validados en su quehacer en las instituciones educativas. Pero su presencia inquieta, desacomoda, cuestiona, desordena un territorio institucional de aparente armonía, de

aparente quietud, de aparente *normalidad*. A su vez, su tarea suele ser objetada por los propios docentes formados como tal, como ilegítima, ilícita, poco útil y, muchas veces, como la causante del fracaso escolar de los alumnos.

Ese idóneo que se presenta como un *otro* con una cultura propia, con una lengua propia, también desconocida por el colectivo docente que, con frecuencia, no le ofrece *gestos de hospitalidad* (Skliar, 2014), entendidos como expresiones de atención al *otro*, como bienvenida al *otro*, como preocupación por el *otro*, como el acto de recibir al *otro*, como el cuidado hacia el *otro*, sostiene Skliar (2014), citando a Derrida. Gestos de hospitalidad que implican el permitir al otro entrar en nuestra propia casa, en nuestro mundo institucional escolar. Estos gestos que siempre implican un ida y vuelta, una reciprocidad segura: alguien que muestra gestos de hospitalidad también los recibe. En este sentido, Skliar (*op cit*) citando a Jacques Derrida (2001a:37) escribe:

Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que ésta encarna, es decir, unas normas, una cultura (lo que se denomina una cultura), unas costumbres, etc. La lengua es un cuerpo, no se le puede pedir que renuncie a eso [...] (p. 26)

Y en esa situación de aparente no tolerancia hacia el idóneo-extranjero de un territorio escolar que pretende habitar, que ni siquiera habla la lengua de los docentes y que, pareciera que no tiene nada para compartir con ellos, el idóneo enseña y despliega la búsqueda de una legitimación y una valoración (que a veces dice no sentir) de su tarea, la búsqueda de una autorización expresa y una validación de la identidad que tiene y que es cuestionada dentro del territorio de la escuela misma.

La escuela se les presenta como un territorio VIP<sup>30</sup> para docentes-ciudadanos con pasaportes legales que comparten un discurso pedagógico ¿necesario e indispensable? para enseñar, pretendiendo insinuar que el conocimiento o dominio de un discurso pedagógico-didáctico compartido o que el dominio de una lengua compartida conduce inexorable e indefectiblemente a enseñar mejor, a ser un buen docente, a la *buena enseñanza* en términos de Fenstermacher (1989), a la *posibilidad de dar lo que no se tiene, a enseñar hasta lo que no se sabe* (Frigerio, 2014:136).

---

<sup>30</sup> Very important people.

Es en este territorio que suele presentarse como hostil para el extranjero, para el de afuera, que el idóneo intenta llevar adelante el oficio de educador, intenta buscar su lugar, tarea que se le presenta como compleja y difícil cuando no recibe gestos de hospitalidad del resto de los docentes. Tal como narramos en la experiencia de acompañamiento a idóneos que enseñaban lenguas extranjeras en el Capítulo I, primer antecedente de este trabajo, el idóneo se siente extranjero, ajeno, solo, excluido y se siente obligado a desplegar una serie de estrategias y artes para suplir esos saberes que dice no tener (saberes pedagógicos), que le hacen sentir o saber que no tiene para poder enseñar de manera legítima y legitimada, sin percatarse que, indudablemente, tiene otros saberes cuyas características y fuentes desconocemos.

En virtud de ese sentimiento de extranjeros o de excluidos que algunos idóneos nos expresaban, muchos de ellos tomaban la decisión de legalizar su trabajo transitando una carrera docente, como carrera en sí o como un ciclo de complementación curricular pedagógica a su formación inicial, no porque estuvieran convencidos de que carecían de saberes para enseñar sino como medio para conseguir un pasaporte que los legitime en su tarea de educadores.

El concepto de *extranjero* nos condujo al concepto de *baqueano* repuesto por Korinfeld (2017) desde la Psicología Clínica. Nos resultó útil como metáfora para entender cómo observamos, en nuestra experiencia de 4 años de acompañamiento a idóneos de lenguas extranjeras, su transitar en las instituciones educativas, en tanto territorios aparentemente extranjeros para ellos. La noción de baqueano, usada para hacer referencia a esa figura conocedora del territorio como consecuencia de *explorarlo y de (saber) leer los indicios y signos que le hablan*. Un baqueano definido como un experto, cursado, práctico de los caminos, trochas y atajos; como un guía para poder transitar por ellos.

La idea del baqueano supone una experticia y un conocimiento profundo del terreno, *una relación estrecha con un territorio*, conocimiento adquirido por la práctica, por la experiencia de recorrerlo una y otra vez lo que le permite reconocer y leer ciertos signos, ciertas huellas que suelen ser inadvertidas por otros. El baqueano es un observador nato, un escuchador inteligente de los sonidos y del lenguaje que ofrece un territorio, un explorador que ha agudizado los sentidos para hallar el camino

correcto, porque en las escuelas hay mapas, claro, pero no siempre orientan las búsquedas. (Ruggiero, 2018, p. 122)

La metáfora del baqueano también nos permitió reflexionar en este primer acercamiento a los idóneos: caminantes cautelosos, precavidos que han agudizado los sentidos ante la falta de una formación pedagógico-didáctica específica para la tarea que están realizando. El idóneo, al igual que el baqueano suele ser objeto de desconfianzas, porque sus métodos y estrategias no son confiables, no son racionales, no se pueden probar, no tienen sostén pedagógico. Sospechamos que el idóneo-baqueano aprendió a confiar más en sus experiencias (escolares) anteriores e intuiciones ante la falta de una formación específica para enseñar. Sin embargo, esos sentidos agudizados y esas intuiciones basadas en sus propias experiencias escolares lo conducen por un camino que considera el correcto o quizás el único que conoce. El idóneo aprendió a confiar más en sus experiencias pasadas y ellas parecieran guiar su andar por las aulas: en efecto, su conocimiento del territorio escolar proviene de su transitar escolar como alumno durante el nivel primario y secundario.

El idóneo, al igual que la protagonista del film *Bird Box: A ciegas*<sup>31</sup> transita la escuela con los ojos vendados, lleno de incertidumbres, un terreno que conoce de antes pero que ahora se le presenta como extraño, que lo obliga a agudizar los otros sentidos y a usar otros saberes para “sobrevivir”<sup>32</sup> en el acto mismo de la enseñanza.

El extranjero, al igual que el baqueano, recurre a otros saberes que le permiten crear una relación íntima con el territorio. Por otro lado, el baqueano, experto y

---

<sup>31</sup> *Bird Box: A ciegas* es un film estrenado en diciembre de 2018 protagonizado por la actriz Sandra Bullock. Basada en la novela homónima de Josh Malerman, la novela relata las peripecias de una madre que debe realizar un viaje terrible para llegar a un refugio y salvar a sus niños de fuerzas malignas que acechan la tierra. El viaje debe ser realizado con los ojos vendados, lo que obliga a los protagonistas a agudizar los otros sentidos para transitar por ese camino hostil, peligroso y sobrevivir a esas fuerzas malignas dado que el mirarlás directamente, provoca la locura y el suicidio de quien las ve. Finalmente, la protagonista y sus niños logran llegar a un lugar seguro, una escuela para ciegos, donde todos sus habitantes son ciegos, y donde también tienen muchos pájaros que les permiten saber cuándo esas fuerzas del mal están acechándolos, porque ante la aproximación, las aves cantan alocadamente advirtiendo a los ciegos la proximidad de la malignidad. La traducción es nuestra.

<sup>32</sup> Metáfora usada en referencia al film.

práctico de un territorio a fuerza de recorrerlo durante años, a veces con “los ojos vendados”<sup>33</sup>, y de haber aprendido a leer las cartografías sin mapas, es capaz de leer sus signos, de comprender sus significados, de descifrar los códigos de sus entrañas a fuerza de haberlo transitado, a fuerza de haberlos experimentado. El extranjero, devenido en baqueano por el tiempo, por la práctica, por la experiencia de haberse perdido y encontrado varias veces ha adquirido la habilidad de leer esos signos que le muestra el terreno, ha aprendido a anticiparse a las trampas y a descubrir los disfraces del territorio que aprendió a develar, a revelar, a sentir, a intuir, a confiar y a desconfiar.

Las metáforas del *extranjero* y del *baqueano* nos interesaron especialmente porque colaboraron en nuestras reflexiones iniciales, en tanto que ilustraban, a nuestro entender, la manera en que algunos decían sentirse en las instituciones educativas: se sentían como extraños que venían de afuera con otra cultura y otra lengua a una cultura que ya conocían por haberla transitado años antes desde el lugar de alumno, pero ahora desde otro rol.

Un extraño, sin credenciales, sin pasaportes oficiales más que sus propios saberes, que pretende transformarse en un habitante más de ese territorio escolar al que tiene que (re)conocer acudiendo a unos saberes, agudizando los sentidos para aprender a interpretar sus signos, sus códigos, su discurso desde otro lugar, para sentirse legitimado, validado en un oficio que, por elección u obligación, estaban desempeñando.

---

<sup>33</sup> Hacemos referencia al film mencionado arriba.

## El Idóneo y el Pensamiento Intuitivo

La noción de intuición y de pensamiento intuitivo constituyó otro de los conceptos que inicialmente nos permitió pensar el tema de los idóneos. Ante la sospecha de que un idóneo construye su tarea de enseñante sobre los sentidos, en tanto mecanismos que nos permiten percibir el mundo, nos animamos a ir más allá de los cinco sentidos y hablar sobre *el sexto sentido*. En este apartado recuperamos un concepto que asomó en los largos intercambios con los idóneos en la experiencia de acompañamiento narrada con anterioridad: *la intuición*. ¿Qué relación podemos hacer entre la intuición y la enseñanza?, ¿qué es la intuición? Para intentar algunas aproximaciones, creímos necesario ahondar en la etimología de la palabra:

El Diccionario de Pedagogía de Luzuriaga (1960) define *intuición* de la siguiente manera:

En primer lugar la percepción, la visión de las cosas sensibles. Pero también significa la penetración en un contenido mental, el conocimiento directo frente al discursivo o racional. Así hay una intuición sensible, material y otra interna, intelectual. Se intuyen objetos reales pero también objetos ideales. Se considera a la intuición como la base del conocimiento, como el contenido sobre el cual se realiza el pensamiento discursivo. (...) la intuición ha sido recomendada para la educación desde Platón hasta nuestros días pero fue Ratke el primero quien, sin mencionarla, la aplicó a la enseñanza. “Las cosas primero-decía-, después las palabras” (...) (p. 215)

Sin embargo, de acuerdo con el Diccionario de Pedagogía de Ander-Egg (1999), *la intuición es...*

(...) el modo de conocimiento inmediato, instantáneo y sin mediaciones. Está basado en la asociación y comprensión inmediata de un conjunto de variables de las que no se tienen datos recogidos sistemáticamente. Por oposición a discurso o razonamiento, que se basan en mediaciones, la intuición es un modo de conocer expresado en la capacidad de conseguir conclusiones sólidas de manera directa e inmediata, a partir de evidencias mínimas y limitadas. (p.174)

Bruner (1960:57-60) hace una diferenciación entre el *pensamiento analítico* y *el pensamiento intuitivo*. El *pensamiento analítico*, dice Bruner (1960) sigue un paso por vez y dichos pasos son explícitos y pueden ser adecuadamente reportados por un pensador a otro individuo. Este tipo de pensamiento implica plena conciencia de la información y de las operaciones implicadas. Y, además, podría involucrar

razonamiento deductivo y cuidadoso usando, a menudo, un plan explícito, matemático o lógico. O también podría involucrar un proceso de inducción paso a paso utilizando principios de diseños de investigación y análisis estadístico.

Contrariamente al *pensamiento analítico*, el *pensamiento intuitivo* no se basa en un camino planificado paso a paso sino que tiende a involucrar operaciones o movimientos basados implícitamente en *una percepción total del problema*. El pensador arriba a una respuesta, correcta o incorrecta, con poca conciencia de los pasos que ha seguido para llegar hasta ahí. Y raramente puede explicar cómo logró llegar a dicha respuesta. Usualmente, continúa Bruner (1960), *el pensamiento intuitivo* se basa en la familiaridad con el dominio del conocimiento. Esto hace que el pensador omita pasos y tome atajos para llegar a una respuesta, de tal manera que, posteriormente, se le dificulta la verificación racional siguiendo pasos sistemáticos.

Bruner (1960:60) define *intuición* como “aprehensión inmediata o cognición”, considerando que “inmediato” en este contexto está expresado en contraposición a “mediada” por pasos y métodos formales de análisis y pruebas. La intuición implica el acto de comprender el significado o estructura de un problema sin la dependencia explícita de una serie de pasos analíticos formales del propio oficio.<sup>34</sup>

Volvemos acá a una pregunta que ya formulamos: ¿cómo relacionamos esta noción de *intuición* con los idóneos? Pues desde nuestros primeros acercamientos, sospechamos que basan su oficio en la *intuición*, y que ésta pareciera tener un rol preponderante en sus prácticas de enseñanza. Creemos que los idóneos enseñan intuitivamente, considerando que no basan sus acciones en el aula en ningún andamiaje conceptual pedagógico-didáctico o psicológico, que le permita fundamentar con solidez las decisiones que toman en el aula.

Nuestra sospecha de que los idóneos enseñan intuitivamente tiene que ver con la manera en que se movían en el aula y que registramos a lo largo de 4 años, tomando decisiones que luego no podían explicar ni fundamentar con conceptos pedagógicos-

---

<sup>34</sup> La traducción es nuestra.

didácticos. Lo hacían porque sí, tal vez lo hacían imitando a alguien o siguiendo sus experiencias pasadas. Lo hacían intuitivamente y a veces tomando atajos.

Por otro lado, y siguiendo a Alliaud (1998) que considera la docencia como:

(...) una actividad que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un aprendizaje de oficio ligado directamente con la acción que sólo acontece en la medida que se realiza: el maestro aprende a enseñar, enseñando. Pero también aprende y aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno del profesorado y en su rol de maestro de aula. (p.3)

nos adentramos en el campo de la formación docente institucionalizada para continuar con nuestras reflexiones iniciales.

Alliaud (1998), citando a Perrenoud, expresa que “la forma de enseñar de los maestros se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser”. Es decir, para esta autora, la acción del enseñante depende a la vez del pensamiento racional guiados por saberes específicos y también de reacciones gobernadas por esquemas menos conscientes, producto de su historia de vida y de su experiencia profesional.

Las situaciones de incertidumbre y ansiedad, continua Alliaud (1998) llevan a los docentes a basarse en sus propios antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza. Los idóneos que acompañamos manifestaban atravesar situaciones de urgencia, incertidumbre y ansiedad cotidianamente en las instituciones educativas en que se desempeñaban y esa situación los convertía en sujetos que echaban mano a otros saberes y sujetos que parecían estar en constante búsqueda. Buscaban comprender ese discurso pedagógico imperante en las escuelas, buscaban seguridad en su accionar, buscaban ser legitimados en su tarea de enseñantes. Y en esa (aparente) exploración permanente, hacían uso de saberes que parecían darles seguridad en su transitar: activaban esquemas interiorizados a lo largo de su vida para atender al otro que tenían enfrente, para enseñar, para intervenir y que su intervención tenga un efecto de transformación sobre ese otro, sin que luego pudieran fundamentar o explicar su accionar con un marco teórico sólido. En

definitiva, sospechábamos que en estos docentes prevalecía la intuición en su tarea de enseñar y eso se reflejaba en sus prácticas áulicas.

## El Idóneo y la Anticipación

En relación con las nociones y conceptos que venimos desplegando y que colaboraron inicialmente para reflexionar sobre el tema de los idóneos, nos encontramos con el concepto de *anticipación*. Entre las tantas acepciones que tiene el verbo *anticipar*, encontramos ésta que, consideramos, se ajusta mejor a nuestros propósitos:

Anticipar: (verbo transitivo) anunciar algo antes de un momento dado, o antes del tiempo oportuno o esperable. Adivinar lo que ha de suceder. Ser indicio o señal de una cosa que ocurrirá a continuación. Hacer una cosa antes que otra persona o antes de lo previsto o actuar con mayor rapidez de reflejos que ella, previendo de antemano su reacción o respuesta. (Diccionario de la Real Academia Española, 2020)

La misma palabra en inglés parece más transparente en su significado: *foresee*: prever, ver antes<sup>35</sup>. Durante el proceso de formación institucionalizada de un docente se le enseña a anticipar desde los inicios: anticipar en sus planificaciones como hipótesis de trabajo, como una representación escrita de lo que se pretende realizar, anticipar sus propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes para cierto grupo de alumnos, anticipar las actividades que va a ofrecer a ese grupo de alumnos, anticipar las estrategias de enseñanza y la forma de evaluar. El docente con formación pedagógica institucionalizada es formado en la anticipación como herramienta pedagógica.

Si reflexionamos acerca del concepto de anticipación en términos de Chevallard (1991) el docente es *el que sabe antes que los demás, el que ya sabe, el que sabe más... esto le permite conducir la cronogénesis del saber* (p.81). La distinción entre el *enseñante* y el *enseñado*, continúa Chevallard, no está expresada en relación con el saber sino en relación con *el tiempo del saber*, es decir con el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico que ubica como tales a enseñantes y enseñados en un mismo movimiento, en sus posiciones respectivas y sus

---

<sup>35</sup> La traducción es nuestra.

relaciones específicas con respecto al antes y el después, es decir, con respecto a la anticipación.

Enseñante y enseñado, sostiene Chevallard (1991), ocupan diferentes posiciones en relación con la dinámica de la duración didáctica: difieren en sus relaciones respectivas con la diacronía del sistema didáctico, con lo que se puede denominar cronogénesis, pero también difieren según otras modalidades: según sus lugares respectivos en relación con el saber en construcción, en relación con lo que podemos llamar, la sincronía del sistema didáctico (p. 83)

En el sentido que desplegamos acá, el *sentido de anticipación* en tanto *sentido de ver antes de que sucedan los acontecimientos*, nos preguntamos, ¿cómo gestiona un idóneo la anticipación pedagógica en el aula? Anticipar implica mirar antes, ver antes, pensar antes, reflexionar antes. El verbo nos remite a *prepararnos mejor para algo que va a suceder o que sospechamos que puede suceder*. Anticipar nos remite indefectiblemente a la categoría del tiempo. Si nos anticipamos, vemos antes en el tiempo. Ver antes nos permite evitar catástrofes o neutralizar hechos indeseados o amortiguar golpes indeseados en situaciones desconocidas. Enfrentar situaciones inesperadas más preparados y mejor equipados con herramientas más útiles.

Es en este sentido que nos preguntamos acerca de los idóneos en relación con la tarea de enseñar: ¿cómo planifican la enseñanza?, ¿sobre qué bases sostienen la anticipación de la enseñanza y cómo anticipan o diseñan las actividades en el aula? Es evidente que en términos de Chevallard (1991), el idóneo sabe antes y sabe más que el alumno y que existe un tiempo de distancia entre los saberes de ambos (cronogénesis), eso le permite la posibilidad de anticiparse, pero ¿cómo gestionará ese tiempo entre el saber que sabe y el saber que debe enseñar? Sospechamos que la cronogénesis en relación con el saber disciplinar que enseña es posible de ser reconocida pero ¿qué sucederá con los saberes acerca de la enseñanza?

## El Idóneo y la Transmisión

Cuando hablamos de enseñanza parece inevitable hablar de transmisión y este concepto asomó también durante el periodo de acompañamiento en el dispositivo comentado más arriba y nos pareció importante recuperarlo. Del latín *transmittere*, según el Diccionario de la Real Academia Española,<sup>36</sup> el término nos remite a un movimiento, a un traslado o una transferencia, a un pasaje de un lugar a otro o tal vez al medio a través del cual se pasa algo de un lugar a otro.

En la transmisión humana, dice Cornu (2004)...

(...) podemos identificar tres términos estables: el objeto de transmisión, el transmisor, que se piensa decisor y consciente y aquel a quien se le transmite, ése al que a veces se tiene por culpable cuando la transmisión parece no hacerse. (p. 27)

Aun así, continua Cornu, a este esquema le faltan algunos aspectos relacionados con el proceso, con ese “entre”<sup>37</sup> dos sujetos. Esta autora sostiene que el “transmisor”<sup>38</sup> es un pasador que antes recibió algo y el objeto transmitido “pasa”<sup>39</sup> a través de él “pero eso que lo inscribió como sucesor le significa, por la misma razón, su finitud.” (p.28).

Cornu (2004) hace una distinción entre la transmisión y la comunicación marcando que la diferencia no es sólo la unilateralidad (contra una supuesta reciprocidad de la comunicación), sino además la inscripción en una temporalidad irreversible y en lugares disimétricos ya que:

La comunicación (o la ilusión correspondiente y sus avatares mediáticos) puede jugarse en un espacio de lugares equivalentes, y en un presente. La transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede venir *a su vez*.<sup>40</sup> hacerse adulto en su momento, padre o madre a su hora, o profesor, siguiendo a otros. (p.28)

La autora continúa analizando la polisemia del concepto y concluye que se decanta en un tema: una estructura y el traspaso de lugares. Hace foco también en la

---

<sup>36</sup> <https://dle.rae.es/transmitir?m=form> consultado el 19 de diciembre de 2022.

<sup>37</sup> Con comillas en el original.

<sup>38</sup> Con comillas en el original.

<sup>39</sup> Las comillas son nuestras.

<sup>40</sup> Con itálicas en el original.

*finitud*<sup>41</sup> porque cuando se transmite algo, se pasa un objeto, un lugar, porque se nos pasará el tiempo de tenerlo en nuestras manos y también lo pasaremos. Pero, continúa con su reflexión, no se trata de pasarle un objeto a un destinatario sino que se trata de que el destinatario *se transforme a su vez en sujeto* y las condiciones para que ello suceda son una estructura simbólica y la palabra. (p. 28)

Para Cornu la transmisión es *una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto*<sup>42</sup>, inseparablemente. En primer lugar, pensando en *la modalidad de relación con el objeto*, la autora sostiene que...

(...) no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete”<sup>43</sup> de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que *hace transmisión*<sup>44</sup>: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso según, la manera en que se haga. (Cornu, 2004: 28)

En segundo lugar, *la modalidad de relación con el otro sujeto* implica para Cornu que transmitir algo es constituir al otro como un destinatario, por lo tanto transmitir un “saber”<sup>45</sup> o transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. Es no solamente despertar su curiosidad, sino que es instituirlo como sujeto del conocer. Y ese re-asir activo emprendido por el sujeto que recibe es lo que hace pasaje. Por lo tanto, concluye Cornu, la sucesión, la finitud, el reconocimiento del otro, requerimiento de sujetos “en su propio nombre” son los rasgos de la transmisión humana. (p. 29).

Diker (2004) también reflexiona sobre la transmisión como proceso, “que es condición y habilitación de aparición de lo nuevo” (p. 224). Según Hassoun (1996, mencionado por Diker), lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. Y continúa:

El lazo social existe, en todo caso, en la medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir cuando hay un traspaso de algo. En definitiva, transmitir no es otra cosa que “hacer llegar a alguien un mensaje”<sup>46</sup>, un mensaje transgeneracional, que bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura, inscribe a los

---

<sup>41</sup> Las itálicas son nuestras.

<sup>42</sup> Las itálicas son nuestras.

<sup>43</sup> Las comillas son del original.

<sup>44</sup> Con itálicas en el original.

<sup>45</sup> Las comillas son del original.

<sup>46</sup> Las comillas son del original.

sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social (de allí que, aún en el registro de la constitución psíquica de los sujetos, la transmisión constituye un problema de naturaleza política) (p.224)

Diker (2004) se pregunta, de la misma manera, por qué hablar de transmisión y no, simplemente, de educación. Intentando responder a esta pregunta propone provisoriamente dos respuestas:

- 1) que el lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía,
- 2) que, bajo ciertas condiciones, la enseñanza activa un proceso de transmisión.

En relación al primer punto Diker (2004) sostiene que la pedagogía no habla de transmisión, sino de educación. Los educadores no usan el término transmisión sino que hablan de enseñanza, por lo que Diker (2004) se pregunta, entonces, por qué incorporar un término como *transmisión*<sup>47</sup> ajeno al campo de la pedagogía.

a) La primera diferencia que menciona Diker en relación a transmisión y educación radica “*en lo que se espera que se haga con lo que se pasa*”<sup>48</sup>

En este punto sostiene que lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, en cambio los educadores no esperan ni habilitan que el alumno transforme lo que se le enseña, porque el conocimiento no admite que se lo transforme, recree o re signifique sino bajo ciertas reglas y desde ciertas posiciones. Los educadores esperan que el alumno aprenda o retenga lo que se le enseña, es decir, el acento está puesto en la dirección y la forma en que lo que se le enseñó, transforma al alumno. (p.226).

b) En relación con la segunda diferencia, Diker sostiene que, *mientras que la transmisión carece de propósitos o direccionalidad, la educación opera siguiendo objetivos*<sup>49</sup>. (p. 227). La autora sostiene que, por definición, la transmisión no puede

---

<sup>47</sup> Las itálicas son nuestras.

<sup>48</sup> Con itálicas en el original.

<sup>49</sup> Con itálicas en el original.

tener propósitos, no puede fijar una direccionalidad, dado que sus efectos (aun los de conservación) dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo.

Se podría decir que la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re invención, la re creación del pasado en el futuro. (p.227)

Por otro lado, la educación persigue objetivos. Los educadores orientan sus prácticas de enseñanza de acuerdo a una direccionalidad que precede al acto mismo de enseñar. Los educadores enumeran propósitos y objetivos, preparan sus clases y orientan sus prácticas de enseñanza hacia ellos.

Podríamos decir quizás que mientras en la educación lo que importa es el punto de llegada, en la transmisión lo que se ofrece es apenas un punto de partida. La evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza es, quizás, el indicador más palmario de esta diferencia. Y no importa si lo que evaluamos es el resultado o el proceso; importa que podamos hacerlo en tanto disponemos de unos parámetros (más o menos abiertos, más o menos flexibles) que nos permiten establecer si nuestras acciones están correctamente direccionadas. (p. 227)

c) Una tercera diferencia expresada por Diker (2004) radica en lo siguiente: *mientras que en la transmisión no es relevante el contenido que se pasa, en la educación el contenido ocupa el lugar central.*<sup>50</sup> para Diker la importancia de la transmisión no está en aquello que se transmite, lo que se transmite no constituye su condición de eficacia, sino que la eficacia se juega en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y des-inscripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten. Con esto la autora marca la diferencia con la educación, donde el contenido que se transmite ocupa un lugar de relevancia absoluta.

d) La última diferencia que marca la autora es que *el acto de transmisión no está sujeto a reglas*<sup>51</sup>.

Mientras el acto de transmisión no está sujeto a reglas, la educación, más específicamente la enseñanza, sí, lo está: pensemos en las normas curriculares, el calendario escolar, las leyes laborales, el sistema de calificación y promoción de los alumnos, y otras regulaciones impuestas por la misma pedagogía, en tanto campo de conocimiento acerca de las prácticas educativas. Es decir, mientras la enseñanza enfatiza el contenido y la sujeción a las regulaciones, la transmisión pone el foco en

---

<sup>50</sup> Con itálicas en el original.

<sup>51</sup> Con itálicas en el original.

la herencia traspasada y, por lo tanto, este proceso carece de direccionalidad en el sentido pedagógico del término.

Si bien Diker (2004) ha mostrado que las condiciones que la pedagogía moderna y el sistema escolar han impuesto a la tarea de enseñar, la diferencian de las características y de los efectos de la transmisión, en ocasiones la enseñanza involucra o desata algo del orden de la transmisión. Y esto ocurre cuando existen ciertas condiciones, entre las que menciona:

- El docente se ubica en una posición de autoridad, de una autoridad que se basa no sólo en la delegación de un conjunto de saberes técnicos acerca de la enseñanza, a los que debe fidelidad, sino en la delegación de la posibilidad de recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar.
- En relación con lo anterior, cuando “lo que pasa” no es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento que es a la vez, como señala Charlot, una relación que “involucra el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligadas, de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación (Charlot: 1997:94)
- Cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, re significar lo recibido. Y esto no significa que 2x2 pase a ser 5 o 18, sino que se habilite a poner a funcionar ese saber fuera de los universos definidos escolarmente y de los recorridos establecidos pedagógicamente.
- Cuando se les permite a los alumnos ser algo distinto de lo que las categorías (de la psicología y de la pedagogía) indican qué son o qué deben ser. Y esto no implica renunciar a establecer objetivos que orienten la tarea de enseñanza. Significa más bien despojar de normatividad estos objetivos y evitar que la elección de una dirección obture otras posibles. (pp. 229-230)

Entonces, Diker (2004) concluye que pensar la enseñanza como un acto de transmisión, es decir, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte (una filiación, una inscripción) desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, es decir, despojarla de la normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares.

## El Idóneo y los Vínculos Pedagógicos

Nos pareció útil, a los fines de los registros de nuestras reflexiones iniciales, reponer acá el concepto de confianza abordado por Cornu (1999) en tanto que percibimos que parecía ser una de las búsquedas de los idóneos de lenguas extranjeras que acompañábamos.

Pero ¿por qué hablamos de confianza?, ¿qué es la confianza?, ¿confianza en qué o quién(es)? Al respecto Cornu (1999) expresa:

La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. (p.19)

Si bien esta autora hace referencia, especialmente, a la confianza en los vínculos pedagógicos entre un adulto y un niño, entre un docente y un alumno en un tiempo específico, el tiempo de la clase, considerándola como elemento constitutivo de la relación pedagógica, tomamos esta noción para hacer referencia a la confianza, en este caso, en dos dimensiones: la confianza entre los docentes que habitan el territorio de una institución educativa hacia los idóneos, en tanto que se sentían extranjeros en territorio escolar; y por otro lado la confianza que el propio idóneo ofrece como gesto de hospitalidad a sus alumnos en el sentido expresado por Cornu (1999). La confianza en un docente es, en buena medida, confianza en sus saberes. La confianza en el alumno, es en cambio, en sus posibilidades de aprender (Brailovsky, 2019:227). Entonces, ¿de qué saberes se valdrán los idóneos para enseñar y cuánta confianza tendrán en ellos?

Pero la confianza, continúa Cornu, se enfrenta a otra fuerza igualmente poderosa: la desconfianza. Y en este caso, sería la desconfianza hacia estos idóneos porque no se prepararon para enseñar, la desconfianza en sus saberes y en sus estrategias de enseñanza. Esta desconfianza es la que genera racionalidad y la necesidad de pruebas racionales. La confianza es ingenua, sostiene Cornu (op cit) se confía en alguien tan solo con buena fe. Y continúa Cornu (1999) la confianza en el interior de la escuela adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia.

Bajo la (supuesta) idea de que sólo los docentes con formación pedagógica institucionalizada tienen los saberes que les permiten enseñar y esto les permite hacerlo bien, los que no cuentan con esa formación pedagógica sienten la necesidad de validar su tarea de enseñantes para ganarse la confianza de sus pares docentes, de la escuela y de la sociedad en su conjunto. Pero en esta circunstancia de aparente asimetría en la que, implícitamente, se sostiene que el docente con formación pedagógica institucionalizada enseña mientras que el idóneo cae bajo la sospecha de que no puede hacerlo porque no cuenta con saberes pedagógicos para hacerlo, estos idóneos están en las escuelas y también enseñan.

Pero volvamos a la confianza y a la desconfianza: ¿desconfianza en qué?, ¿en quiénes? Desconfianza hacia un idóneo que (supuestamente) no cuenta con saberes sobre la enseñanza. No puede enseñar si no sabe cómo hacerlo. No puede enseñar porque no posee “esos” saberes acerca de la enseñanza. Y es inevitable entonces caer nuevamente en la pregunta: pero ¿qué poseen que les permite enseñar?

Y, de manera ineludible, nos surge la necesidad de profundizar sobre la noción de saberes para luego reflexionar acerca de los saberes que los docentes deberían aprender, tener o construir para enseñar y, en este mismo sentido, reflexionar sobre los saberes de los idóneos y preguntarnos ¿qué saberes sobre la enseñanza poseen que les permiten enseñar?, ¿cómo los construyen?, ¿cuáles son las fuentes y las características de esos saberes?, si suponemos que los saberes sobre la enseñanza son contruidos de manera institucionalizada durante la formación, entonces ¿cómo construyen los saberes acerca de la enseñanza quienes no atraviesan esa formación pedagógica institucionalizada?

## Capítulo IV: Saber y Saberes: Hacia el Foco de la Investigación

Las metáforas y conceptos trabajados en el capítulo anterior dieron cuenta de la manera en que percibimos a los primeros idóneos con quienes dialogamos y fueron pilares de un camino inicial que nos permitió aproximarnos a la figura del idóneo en las escuelas. Las reflexiones que nos posibilitaron cada uno de esos conceptos y metáforas fueron necesarias para avanzar un peldaño más en nuestro camino, que muchas veces nos obligó a desandar y re posicionarnos y otras, avanzar hacia el tema que se convirtió en el foco de esta tesis: sus saberes y, más específicamente, sus saberes acerca de la enseñanza. Es por ello, que en este punto es necesario y urgente detenernos en el concepto de saber y saberes.

Retomamos acá un viejo interrogante que ha sido abordado por diversos autores, ¿qué saberes necesitan los docentes para enseñar? El maestro necesita saber lo que va a enseñar y también necesita saber cómo enseñarlo, ¿pero es eso suficiente? Reponemos acá lo que sostiene Alliaud (2017:64):

(...) Desde hace mucho tiempo se sabe que para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado y que es necesario conocer, además, las formas apropiadas para su transmisión, las metodologías específicas para hacer que las disciplinas se adecuen a destinatarios diferentes. Más tarde supimos que con el qué y el cómo no era suficiente: era necesario saber para qué y por qué enseñábamos lo que enseñábamos. Los fundamentos, las finalidades, el sentido o los sentidos se incluyeron en el menú formativo de los futuros docentes. Las complejidades características de esta etapa de la modernidad, los cambios sociales y culturales acontecidos en las últimas décadas y acentuados con el correr de los años, añadieron otros conocimientos, destrezas y capacidades a la formación. (p.64)

Es decir, Alliaud (2017) sostiene que para enseñar no solamente se necesita saber el qué, el cómo, el para qué y el porqué de la enseñanza sino que los nuevos tiempos y los nuevos escenarios exigen la necesidad de incorporar o poseer otros conocimientos, destrezas o capacidades a la formación de un docente. Esos otros saberes necesarios para enseñar, Alliaud (2017) los denomina saberes de oficio, saberes de la experiencia. Y ¿qué implican estos saberes de oficio? “Son saberes que se producen en situación, a medida que se enseña, siendo sus productores o referentes

los protagonistas de estas situaciones. Ese saber constituye una herramienta para la acción siendo la práctica su fuente de referencia y legitimación.” (Alliaud, 2017:74)

En este sentido, Tardif (2004) sostiene que los saberes de los docentes son saberes sociales, plurales, compuestos y heterogéneos “porque envuelven, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diverso, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente.” (p. 15). Esos saberes son sociales, continúa Tardif (2004), porque son compartidos con otros docentes “que poseen una formación común (aunque más o menos variables según los niveles, ciclos y los grados de enseñanza)”. Además, agrega el autor, porque su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización: la universidad, los institutos, los sindicatos, etc. y finalmente porque evolucionan con el tiempo y con los cambios sociales.

Por eso, sostiene Tardif (2004), los saberes de los docentes no son un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una sola vez y para siempre sino que...

...es un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en la que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su “conciencia práctica” (pp. 12-13)

y esos saberes parecen estar “basados en las constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen”. (p. 14)

Para este autor es imposible comprender la naturaleza del saber de los docentes sin ponerlo en íntima relación con lo que son, con lo que hacen, con lo que piensan y dicen en los espacios cotidianos de trabajo. Insistimos con nuestras reflexiones entonces, ¿cuáles son esos saberes que se necesitan para enseñar? En este sentido, Tardif (2004) realiza un abordaje de los saberes del docente que pretende “asociar la cuestión de la naturaleza y de la diversidad de los saberes del maestro a la de sus fuentes, o sea, a su origen social” (pp. 47-48) y los clasifica en:

**Los saberes personales asociados con fuentes sociales de adquisición:** la familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato con modos de integración en el trabajo docente por su historia de vida y por la socialización primaria.

**Los saberes procedentes de la formación escolar anterior** cuyas fuentes son la escuela primaria y secundaria, y estudios postsecundarios no especializados con modos de integración a través de la formación y la socialización pre profesional.

**Los saberes de la formación profesional** son el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones formadoras (universidad, instituto de formación docente, etc.)

**Los saberes disciplinarios** son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas.

**Los saberes curriculares**, estos saberes se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los docentes deben aprender a aplicar.

**Los saberes experienciales o prácticos** se denomina así al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación (docente) ni de los currículos (Tardif, p. 37). Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son saberes prácticos pues nacen de la experiencia de los docentes que se encarga de validarlos. Están basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio y se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer, de saber ser. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción, sostiene este autor.

Por otro lado, Leray (1995, citado en Alliaud, 2017) hace mención a los **saberes de referencia**, que delimita como los saberes apoyados en la experiencia. Y lo define como: *“la expresión de lo que el adulto ha tomado del mundo circundante, de los otros y de él mismo”* (Leray, 1995:78). Estos saberes que devienen de la experiencia personal son saberes intuitivos y sensibles. Y Alliaud (2017) agrega:

Aprehendemos de un modo inmediato e intuitivo lo inmediatamente dado. El contenido de ese conocimiento en la conciencia de los sujetos constituye las percepciones y representaciones. Pero si bien en la conformación de percepciones y representaciones la experiencia juega un papel relevante, también interviene el pensamiento (contenidos intelectuales de la conciencia) en su producción.

Asimismo, “*la formación de nuestros conceptos está influida por la experiencia, por ende, en la génesis de nuestros conceptos tienen parte no sólo el pensamiento sino también la experiencia*”<sup>52</sup>. (p.3)

Alliaud continúa describiendo estos *saberes de referencia*, que están ligados a la experiencia personal de cada individuo sosteniendo:

Tales saberes, ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran la “cultura del trabajo de la enseñanza<sup>53</sup>” como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y forma de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (Hargreaves, 1996 citado en Alliaud, 1998:3).

Entonces ¿qué involucran estos *saberes de referencia*? Entendemos que involucran la vida misma, son saberes relacionados con la experiencia de “vivir”, involucran experiencias o vivencias que han tenido contenido afectivo o relevancia emocional para el sujeto como lo vivido en su biografía escolar, lo que vivió como alumno, lo que experimentó, sus creencias, sus percepciones, sus representaciones, sus valores, etc. Por lo tanto estos saberes de referencia son subjetivos, personales e individuales y obviamente imposible de ser visibilizados, capturados y transmitidos. Sin embargo, son saberes que se revelan de alguna manera en la acción, en la cotidianidad de las prácticas de enseñanza.

Entonces esos *saberes de oficio*, en palabras de Alliaud (2017), o *saberes experienciales o prácticos* en palabras de Tardif (2004), o *saberes de referencia* en palabras de Leray (1995 citado en Alliaud, 2017) son saberes que están relacionados con el “saber hacer”<sup>54</sup>, con el “know how”<sup>55</sup>, con “lo que me pasó” y parecieran ser subjetivos, intuitivos, individuales y personales de cada sujeto en tanto están relacionados con su experiencia personal misma, con su historia de vida particular y única, con sus costumbres, sus creencias y valores y se hacen visibles en el hacer de cada uno, en la acción, en la práctica, en el momento en que son puestos a rodar en el campo de la práctica profesional.

---

<sup>52</sup> Con itálicas y comillas en el original.

<sup>53</sup> Con comillas en el original.

<sup>54</sup> Las comillas son nuestras.

<sup>55</sup> Ídem a la anterior.

## Los Saberes y la Formación de Educadores

Frigerio (2010) reflexiona también acerca de los saberes en relación con la formación de educadores y el ejercicio del oficio de educador. En este sentido, focaliza en los saberes que se supone que la formación docente debería brindar a los educadores partiendo de que “la cuestión del saber concierne a lo propiamente humano.” (p. 17) y agrega:

Los humanos se caracterizan por estar habitados por enigmas estructurantes que se intentan desentrañar. Un “no saber” (no aún, no totalmente, no ahora), es decir, un saber no sabido, ignorado u olvidado habita de manera excepcional en el aparato psíquico de los sujetos. Lo enigmático se compone de un manojito de interrogantes sin respuestas definitivas que movilizarán preguntas alternativas y, con ellas, la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo. (p.17)

Para Frigerio (2010), “cada sujeto está concernido por los saberes (sobre sí, sobre los otros, y sobre el mundo) y cada saber afecta y altera al sujeto que, por su parte, altera al mundo cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis...” (p. 18), entonces y en relación con la escuela se propone pensar acerca de “los saberes que tendrían que saberse en cada tiempo y geografía” (p.18).

De un modo tentativo, Frigerio (2010) expone algunas hipótesis para analizar las variaciones y alteraciones del saber y agrega que la explicación brindada se desplaza e intercepta en dos registros simultáneos y entrecruzados: el territorio al que llama mundo interno (no desprovisto de socialidad) y el que denomina territorios sociales (nunca carentes de expresiones y rastros de los modos de subjetivar)”. Así, la autora continúa:

-Todo saber es una alteración, una “producción”, una interpretación que busca una comprensión que se acerque a lo verdadero; a su vez, todo saber altera al sujeto, proporcionándole algo que afecta su modo de ver, de entender, de codificar y hacer. Por eso mismo, los saberes son a la vez deseados y rehuidos, adoptados o renegados, incorporados o expulsados, recordados u olvidados, activos o pasivos.

-Todo saber resulta en cada sujeto, de un cruce infinito de variables, modos singulares de tramitar y modos colectivos e individuales de significar.

-En los comienzos, y siempre después, la cuestión del saber trabaja sobre enigmas inquietantes: ¿de dónde venimos?, ¿cómo nos “hacen”? El saber sobre el origen es un saber que se quiere tener, tanto como se lo teme. Podría decirse que se trata de un intento, vano pero estructurante, de recuperar un saber sobre un tiempo anterior. (...)

-También en el origen, y a lo largo de la vida, el saber sobre la no-vida, o sobre la muerte, o sobre el tiempo posterior (...)

-El rechazo o las dificultades para admitir y saber acerca de lo que Michel Gribinski (2009, citado en Frigerio, 2010) denomina “las escenas indeseables” (lo que podríamos entender como insoportables). (...)

-Toda relación de saber y toda relación con el saber (...) está siempre inscripta en una trama en la que está siempre presente el más de uno. (...) Todo saber intenta venir a decir algo sobre aquello que como saber se nos escapará permanentemente: el saber sobre el origen, el saber sobre la sexuación, el saber sobre la muerte. (p.19)

En el campo de la educación, Frigerio (2010) sostiene que el verbo saber está asociado a la actividad de educar y que al ser conjugado cotidianamente deviene en contenidos, prácticas, experiencias, prescripción curricular, etc. mientras que el sustantivo “el saber”<sup>56</sup> suele ser traducido en contenidos. (p. 18)

En estricta relación con la formación docente y el fracaso escolar, la autora reflexiona sobre la repetida pregunta acerca de lo que debería saber un educador para evitar reproducir las huellas del fracaso escolar, teniendo en cuenta también “el universo de representaciones elaboradas por los propios educadores acerca de lo que consideran “no pueden saber”, dado que “no les ha sido enseñado” o “para lo que no fueron preparados” durante su formación que, sostiene, operan como protección ante la culpa que les endilgan por el fracaso escolar.

Algunas de las alteraciones del saber que Frigerio (2010) encuentra en el campo de la educación son:

-Las “alteraciones de los saberes”<sup>57</sup> que se presentan bajo la forma de prejuicios. Un prejuicio es “un saber alterado”<sup>58</sup>, en el sentido de *falseado*<sup>59</sup>. Los prejuicios son “supuestos saberes”<sup>60</sup> que se han naturalizado, instrumentales, escapan y sortean muy a menudo exitosamente cualquier crítica.

-Los saberes que se alteran por la esterilización que sobre ellos se ejerce.

---

<sup>56</sup> Las comillas son nuestras.

<sup>57</sup> Las comillas son del original.

<sup>58</sup> Las comillas son del original.

<sup>59</sup> Las itálicas son del original.

<sup>60</sup> Las comillas son del original.

-Los saberes que nos alteran como educadores: se trata de los saberes que se suelen desatender o que se prefieren que se queden en el lugar de lo no-sabido pero que se ponen en juego sin avisar cada vez que un encuentro se produce, dando lugar a una experiencia o a su renegamiento. Es tal su potencial movilizador, que suelen ser “no sabidos”, “desatendidos”. Un ejemplo de estos saberes puede ser el saber sobre nuestro propio mundo interno.

-Los saberes alterados por la conciencia: que expresan lo que se altera por nuestro trabajo de tramitación de la relación con el mundo, lo conocido y lo por conocer.

-Los saberes alterados por las elaboraciones inconscientes: (o por la imposibilidad de elaboración). Aludimos a lo que se mueve y conmueve en el mundo interno del sujeto en su encuentro con los dispositivos y los otros.

-Los saberes que alteran la relación pedagógica, resultante de la intensa actividad hermenéutica (que todo el tiempo transita del inconsciente a la conciencia en un permanente ir y venir) a la que se libran los destinatarios de nuestra transmisión, vinculados a las respuestas que se formulan acerca de las eventuales e hipotéticas o reales razones por las cuales finalmente “estamos ahí”<sup>61</sup>.

En cuanto a los saberes propios del educar, la autora reconoce algunos saberes adjetivados de la siguiente manera: **saberes insuficientes**<sup>62</sup>, **saberes disciplinarios demasiado disciplinados** (saberes demasiado didactizados); **saberes renegados** (aquellos sobre los cuales se prefiere no saber); **saberes temidos** ( aquellos que se elige no tomar en cuenta); **saberes frágiles** (los saberes rebeldes, conmovedores, preocupantes, censurados); **los saberes a no desconocer** (las lecciones de lo ya sabido, no siempre atendidas); **los saberes a interrogar** (aquellos que brillan en el firmamento del pensamiento hegemónico de sucesivas actualidades y actualizaciones); **saberes estallados** (aquellos arquetipos que parecen ya no decir nada a nadie); **saberes desestimados** (el saber del adulto sobre sí mismo y sobre su elección de profesión); **saberes pendientes de comunicación**, cuya construcción y

---

<sup>61</sup> Con comillas en el original.

<sup>62</sup> Las negritas son nuestras.

socialización se halla limitada (la producción de los propios maestros/pedagogos); **saberes a compartir** (la oferta cultural que debe volverse disponible para todos); **saberes felizmente incompletos, saberes tenebrosos y obstaculizantes**, es decir aquellos saberes que ofician de pantalla impidiendo el encuentro con el otro; **saberes a ignorar**, porque son ocultadores y operan al modo de saberes obturantes; **saberes ignorados** (saberes no sabidos o desestimados); **saberes a ignorar** (o des-aprender) son saberes que impiden las relaciones emancipatorias; **saberes a construir**; saberes “que cuentan”, **saberes que no entran en ninguna cuenta** o no deben ser contabilizados; todos ellos conciernen o forman parte de la educación e integran una suerte de repertorio que afecta y altera las maneras de comprender la formación de los educadores. Estos saberes muchas veces “se inscriben e institucionalizan siguiendo protocolos formales y prescripciones curriculares, en otras ocasiones, circulan de manera informal, andan por los pasillos de las instituciones, no se exploran en bibliografías, se comentan como secretos o se silencian”. (p.28)

Sin pretensión de desatender otros saberes, Frigerio (2010) aborda algunos de los anteriores en relación con la formación de los educadores, siguiendo asociaciones en torno a una idea central: “abordar la formación de los educadores es pensar la problemática de la transmisión y reflexionar acerca de saberes a aprehender y aprender, como a propósito de aquellos que deben ser des-aprendidos para ser ignorados” (Frigerio y Diker, 2004). Estos saberes son:

1-Un saber acerca de lo que se trata (lo que escapa a toda definición técnica, instrumental o de pretendida neutralidad).

2-El curioso saber necesario: el saber ignorar.

3-El saber que no se debería ignorar: el saber sobre sí.

4-Un cierto saber sobre lo que cuenta (sin ninguna certeza comfortable) y no es del orden de un régimen contable.

**1-Un saber acerca de lo que se trata** (lo que escapa a toda definición técnica, instrumental o de pretendida neutralidad).

Ejercer una profesión implica “saber”<sup>63</sup> sobre ella, es decir, una manera de entenderla tratando de responder interrogantes tales como: ¿de qué trata la educación?, ¿de qué se trata en educación?, ¿en qué consiste educar?, ¿qué sentidos “trabajan”<sup>64</sup> en el ejercicio de la educación?

Para Frigerio y Diker (2005) ejercer la docencia, *estar –siendo*<sup>65</sup> un educador, sería...

(...) además de un oficio o profesión, una manera de entender y de llevar el oficio de vivir. Educar es estar interesado por formar parte de tramas complejas, relaciones con el mundo y con los saberes acerca de él (los ya disponibles y los a hallar); con otros sujetos, llevar adelante un trabajo y tener conciencia de que no se trata de cualquier trabajo, que algo se juega para el otro, para la sociedad posible y para el mundo deseable, que excede a toda definición curricular, no cabe exactamente en ningún contenido y no se deja apresarse completamente en ninguna metodología (definiciones curriculares y metodológicas son, por otra parte, aspectos importantes pero de algún modo insuficientes). (...) Entonces, ¿qué significa ser educador?: asumir un trabajo político que exige un trabajo psíquico. (p.29)

Educar es *hacer política*<sup>66</sup> ... es, decir:

(...) un educador es aquel que debe ignorar (no en el sentido de desconocer, sino en el sentido de que eso no determine sus acciones, sus miradas, sus intervenciones), un particular saber, el que se expresa con la tristemente famosa expresión “ya se sabe”<sup>67</sup>, dedicada a explicitar tomas de posición que condensan prejuicios y proporcionan falsas excusas: “ya se sabe, nació aquí o allá”, “ya se sabe, vive en...”, “ya se sabe, sus parientes...”. Esos saberes son *saberes obturantes*<sup>68</sup>, que se interponen entre el educador y el niño real, ocultándolo, y terminan trabajando a favor del cumplimiento de las profecías de fracaso. (pp. 29-30)

Entonces, ¿qué tendrían que saber los educadores y los formadores de educadores? Desde la perspectiva de la autora, educar es un trabajo que necesita saberes y también exige saber ignorar los saberes obturantes.

---

<sup>63</sup> Con comillas en el original.

<sup>64</sup> Ídem al anterior.

<sup>65</sup> Con itálicas en el original.

<sup>66</sup> Con itálicas en el original.

<sup>67</sup> Con comillas en el original.

<sup>68</sup> Con itálicas en el original.

## **2-El curioso saber necesario: el saber ignorar.**

En este sentido Frigerio (2010) reflexiona no sólo en lo que debe saber un educador sino que apuesta a la pregunta de lo que un educador debe ignorar, en el sentido de des-oír; deconstruir, desnaturalizar aquello que se convierte en “prejuicio que influye, condiciona, hace pantalla, impide el encuentro con el otro (con lo enigmático del otro) y con el saber (con lo enigmático de lo por conocer)”. (p.31)

“Esto significa desaprender o aprender a ignorar, por ejemplo, las dudosas enseñanzas que fueron creando la división entre expertos y enseñantes, entre intelectuales y ejecutores, entre pensantes y aplicadores” y dar lugar al hecho de que “los maestros pueden producir *saber pedagógico*”<sup>69</sup>. (p. 33)

## **3-El saber que no se debería ignorar: el saber sobre sí.**

Los educadores están habituados a desplegar repertorios sobre saberes disciplinarios y saberes sobre los alumnos pero no están acostumbrados a hablar sobre los saberes sobre sí mismos. Estos saberes incluyen, por ejemplo, lo que se moviliza en su mundo interno cuando están frente a los alumnos, sobre las razones que los llevan a adherir a políticas empobrecidas, por qué la mimetización al malestar, la tendencia a la victimización, qué motivos tienen para aceptar la rutinización de las prácticas que los impulsa a un complejo, incómodo pero confortable conformismo, qué de su propio mundo interno se conmueve frente a los alumnos, qué es lo no resuelto que se reactualiza, a veces a pesar de ellos mismos frente a ciertos alumnos, en ciertas circunstancias, etc. No se trata de hacer terapia sino de explorar la pedagogía con conceptos que pueden sobresaltar y poner de manifiesto, no lo que cada uno siente y piensa, sino *lo no pensado en ese campo*<sup>70</sup>.

Entonces, continúa Frigerio, la formación de educadores debería propiciar la confianza como un antídoto al “ya se sabe”<sup>71</sup> y esto solamente podría ocurrir si se pone en discusión o desaprendiendo las teorías psicológicas y sociológicas que sostienen lo contrario, des-naturalizando los efectos de la forma escolar, decontruyendo la idea

---

<sup>69</sup> Con itálicas en el original.

<sup>70</sup> Las itálicas son nuestras.

<sup>71</sup> Con comillas en el original.

misma de naturaleza infantil y su funcionamiento normativo, revisitando y reinterrogando algunos conceptos, etc.

**4-Un cierto saber sobre lo que cuenta** (sin ninguna certeza confortable) y no es del orden de un régimen contable.

Para Frigerio (2010), “el saber sobre sí es el que permite a cada educador responder para sí, a la pregunta planteada por la intensa actividad hermenéutica a la que se libran los niños. Algunos investigadores, continúa la autora, (Fostier, 2000, citado en Frigerio, 2010) afirman que frente a cada adulto que despliega una actividad profesional, aquellos a los cuales está destinada su acción cotidiana, y tanto más si son pequeños, se libran “a una intensa actividad hermenéutica”, es decir, a preguntarse cuestiones tales como ¿por qué está ahí?, ¿por qué decidió ejercer ese oficio?, ¿qué lo impulsa a ir a trabajar todos los días?, ¿qué significó para él?, ¿qué lo motiva a trabajar todos los días?, ¿qué lo sostiene en el día a día escolar?, ¿por qué enseña lo que enseña?, etc.

Sin intenciones de cerrar estas ideas, Frigerio recoge la denuncia de los educadores en ejercicio que sostienen que los saberes que se brindan en la formación docente resultan insuficientes para enfrentar la cotidianeidad de la escuela conmovida por necesidades básicas insatisfechas y reconfiguraciones identitarias desconcertantes, ya que, como mencionamos anteriormente, los docentes parecen “no poder” con ellas.

Pareciera ser que los saberes que brinda la formación docente perderían actualidad o como sostiene Serra (2010:79), “el problema sería entonces que los saberes de la pedagogía perderían “utilidad<sup>72</sup>”: no servirían para decirle a la gente cómo educar, sino cómo es que ha sido la educación.”

En el caso de los saberes ligados a la formación docente, continua Serra (2010),

(...) allí se despliegan una serie de reglas ligadas a lo que es un niño y cómo aprende, a lo que debemos enseñar y con qué métodos, y a los principios y fines de la educación que sostienen a esas reglas y a no otras, los pasos a seguir para conseguir que otros aprendan. Los que trabajamos en el ámbito de la formación docente transmitimos un conjunto de saberes sobre el enseñar que supuestamente harán que quienes los aprendan se conviertan en docentes o enseñantes. Pero como

---

<sup>72</sup> Con comillas en la cita original.

sabemos, (...) la cosa no es tan simple. (...) un conjunto de instrucciones a seguir no hacen a un buen docente o, para decirlo de otro modo, la enseñanza no se reduce a un conjunto de instrucciones bien cumplidas. No es que las instrucciones no sirvan, es que no alcanzan, no son suficientes. El que enseña pone algo que excede a las reglas del buen enseñar: voluntad, según algunos; pasión, según otros; obstinación, deseo, etc. (p.79)

Retomando entonces el interrogante con el que comenzamos este capítulo: ¿qué saberes necesitan “saber”<sup>73</sup> o poseer los docentes para enseñar? Es claro que los docentes deben apropiarse de diferentes saberes durante su formación pedagógica, pero ¿de qué saberes debe apropiarse específicamente?, ¿qué tan útiles son esos saberes que aprehende y aprende durante su formación pedagógica?, ¿qué otros saberes necesita para enseñar?, ¿cuáles son las fuentes de los “otros saberes” que necesitan aprender y aprehender para enseñar?

En este punto creemos necesario, en primera instancia, recuperar y volver nuestra mirada hacia los conceptos de saber y saberes, usados en singular y plural, que no implican precisamente una diferencia morfológica; como así también creemos que revisar el concepto de relación con el saber (así como un verbo sustantivado agregándole el artículo “el”) y el análisis de la relación entre los sujetos con ese saber, en tanto vínculo entre un objeto y un sujeto, colaboraría en nuestro análisis.

Para el análisis que nos proponemos, Beillerot (1998) nos ofrece ideas potentes para abordar el tema de los saberes de los idóneos, es decir, para intentar visualizar qué saberes acerca de la enseñanza poseen estos docentes, cómo los construyen, cuáles son sus fuentes, qué es eso sobre lo cual sostienen la tarea de enseñar y cuál es la naturaleza de la relación que poseen con esos saberes acerca de la enseñanza, es decir, pretendemos mirar con atención qué creen, qué sostienen, qué poseen, qué priorizan, qué defienden, qué omiten, qué ignoran, qué dejan de lado y por qué para emprender la mismísima tarea de enseñar.

Enseñar, en palabras de Tardif (2004), supone aprender a enseñar. Y este punto nos remite indefectiblemente a la pregunta ¿cómo aprenden a enseñar estos idóneos que no han atravesado un proceso de formación pedagógica institucionalizada? Pareciera ser que poseen, en general, saberes de la formación

---

<sup>73</sup> Las comillas son nuestras.

profesional, tal vez saberes disciplinarios y “otros saberes” pero parecieran carecer de saberes curriculares y saberes experienciales o prácticos que deben aprender y aprehender en la urgencia e incertidumbre de la acción en la práctica cuando son puestos a enseñar y lo hacen de manera “clandestina”<sup>74</sup>.

Asimismo, sospechamos que se valen también de esos otros saberes que surgen a partir de cada situación singular de enseñanza en la que deben actuar y que les permiten explorar constantemente en busca de herramientas que les permitan enseñar bien y de esta manera, re hacerse, re inventarse, re encontrarse con otras fuentes de saberes, aún desconocidas o no valoradas.

Es en este punto, entonces, que relacionamos los saberes de los idóneos con la práctica, con la habilidad de saber hacer, con la habilidad de poder hacer y en este caso en particular con las estrategias de las que se valen para enseñar sin conocimiento de teorizaciones, instrucciones y reglas pedagógicas, con la habilidad de transmitir algo a otros.

---

<sup>74</sup> Las comillas son nuestras.

## El Saber y los Saberes

El concepto de *saber* constituye el punto fundamental de este trabajo, concepto que recuperamos para analizarlo desde varias aristas: nos parece importante delimitar y precisar lo que se entiende por *saber* y *saberes*; indagar la noción de *relación* entre el *sujeto* y el *saber* y la relación *entre* saberes desde varios autores, en tanto categorías centrales de este trabajo.

Beillerot (1998) nos aporta algo más que una clasificación de saberes. Intenta, de alguna manera, delimitar el concepto mismo de *saber* y además realiza interesantes aportes al análisis de su relación con los sujetos o vice versa. Si bien Beillerot (1998) sostiene que la tarea de esclarecer, precisar y delimitar el concepto de *saber* no es sencilla, también aclara que la filosofía tiene una larga historia en relación con la interrogación sobre el *saber* y el *conocimiento*. En este sentido, los aportes de Beillerot (1998) nos permiten la identificación de dos grandes concepciones sobre el concepto de *saber*.

Desde una perspectiva, una primera concepción, que es la más antigua y aún hoy la más difundida, se considera el saber como *un conjunto de conocimientos*, es decir, el saber, entendido como saber inventariado, clasificable y acumulable que yace en un libro, en una base de datos, etc., separado del sujeto, que presenta una verdad acabada posible de ser aplicada en la práctica. Los verbos que se emplean acá para hablar del saber son verbos del orden del haber: se posee, se tiene, se adquiere tal o cual saber, es decir, los verbos: tener, poseer, adquirir, obtener son lo que se suelen usar cuando se sostiene esta concepción de saber. Eso implicaría que la persona es un sujeto que tiene, posee, obtiene o adquiere saberes que son externos, ajenos a él, por lo que estos saberes serían fácilmente transferibles o enseñables a través de pasos y procedimientos sistemáticamente establecidos.

En este primer enfoque, sostiene Beillerot (1998)...

...el énfasis recae en la división entre las personas-sujetos y los saberes exteriores; a éstos se los compara con minas, con capitales, con inversiones, con bienes. Se trata de una concepción economista de los saberes, que se intercambian, se

compran como un producto o una mercadería. Se los percibe pues esencialmente como informaciones que "duermen" en los libros y parcialmente en las memorias. En definitiva, los saberes son asimilados al pasado de los saberes. (p.31)

Desde otra concepción, la segunda distinción o enfoque pone el acento en la representación del saber entendido como proceso (p.21), incluye una relación con el psiquismo donde el deseo de saber tiene un lugar preponderante. Conlleva una idea de verdad más condicional que evidente; deja su lugar a una visión más localizada, más singular, en la que el acento recae sobre las problematizaciones, las apropiaciones, y la falta de saber. Se trata de comprender el aprendizaje de los saberes que, desde esta perspectiva, representa la realidad dinámica del saber y no sólo el resultado, en la que el sujeto se produce y produce lo existente, más que lo verdadero y lo falso. (Beillerot, 1998: 31-34)

Este segundo enfoque, para comprender la noción de saber que nos presenta Beillerot, parece resultar más apropiado para pensar la didáctica y la pedagogía ya que rescata la noción de proceso y se presenta en oposición a la idea de que una teoría es posible de ser aplicada en la práctica donde el sujeto mantendría una relación de ajenidad con él, por lo que los saberes serían fácilmente transferibles o enseñables a través de pasos y procedimientos.

En este enfoque, sostiene Beillerot (1998), (...) “se trata de comprender el aprendizaje de los saberes: ¿cómo se los adquiere o se fracasa en adquirirlos?, ¿cómo se facilita su apropiación mediante ciertas técnicas?, ¿cómo surgen y se desarrollan las inhibiciones de saber y de aprender?, ¿cómo actúan los mecanismos cognitivos?” (p. 31)

Una gran parte de la psicología cognitiva del siglo XX logró sacar a la luz las relaciones complejas que mantienen los sujetos que aprenden con los saberes por adquirir; se llegó entonces a concebir la idea de que los aprendizajes de un saber representan la realidad dinámica del saber: *los saberes no son sino los aprendizajes cuyo objeto es adquirirlos*. Esta concepción psicológica ha dado lugar a múltiples ensayos e innovaciones pedagógicas que pusieron énfasis en las situaciones que favorecen el acto de aprender, lo que equivale a mostrar que aprender es acto y no sólo impregnación pasiva. (p.32)

Entonces, asumiendo el segundo enfoque, el autor sostiene que...

(...) al saber percibido como del haber y del decir se opone el saber del pensar y del hacer, es decir, el actuar. El saber se estaría haciendo y no sería el que es sabido. Saber algo no es poseer algo: es poder hacer. El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo (p.34)

Es en este punto, entonces, que sospechamos que los saberes de los idóneos acerca de la enseñanza podrían estar relacionados con el proceso dinámico de saber hacer y pensar, es decir con la práctica reflexiva cotidiana, con la habilidad de saber hacer, con la capacidad de poder hacer y, en este caso en particular, con los aprendizajes cotidianos del enseñar en un contexto áulico, con las estrategias que van aprendiendo y de las que se valen para enseñar sin un andamiaje conceptual de teorías pedagógicas o didácticas aprendidas y aprehendidas, con la habilidad de transmitir saberes o conocimiento a otros (aparente y sospechosamente) sin ellas.

Por consiguiente sospechamos que los saberes de los idóneos respecto de la enseñanza no pueden sostenerse desde una concepción que considera el saber percibido como del haber, como *un conjunto de conocimientos inventariados, clasificables y acumulables que yacen en un libro, en una base de datos, separado del sujeto*, que presenta una verdad acabada posible de ser aplicada en la práctica. Sino que se trataría, en cambio, de unos saberes donde se destaca la noción de proceso y dinamismo en la que predomina el *sujeto en relación con el saber*, donde el saber está constituido y diferenciado socialmente. Es una relación creadora que no se circunscribe a lo “ya sabido” sino con un *sabiendo* el saber, un saber que se va recreando a sí mismo y al sujeto en el mismo momento de la práctica, un saber que se va construyendo día a día con el diario transitar en las aulas.

En este punto de reflexión y análisis retomamos uno de nuestros interrogantes acerca de los saberes de los idóneos en relación con la enseñanza: ¿por qué pueden enseñar si no atravesaron o fueron atravesados por un proceso de formación docente?

Nos arriesgamos a deslizar unas ideas que, aunque parezcan apresuradas, sospechamos que podrían acercarnos algunas hipótesis: quizás porque no poseen o no tienen o no adquirieron saberes acerca de la enseñanza, saberes formalizados, clasificados e inventariados en el sentido de la primera perspectiva que nos propone

Beillerot (1998), sino que sus saberes acerca de la enseñanza se construyen y se re-construyen diariamente en el quehacer cotidiano mismo de las aulas, en la práctica, en el saber sabiendo, en ese saber que mira el proceso más que el resultado y que implica dinamismo, y no una verdad acabada que intenta “aplicar” las teorías en la práctica. Quizás porque ese proceso de saber sabiendo y de reconstrucción de saberes los transforma de tal manera que nunca son el mismo sujeto sino que se van modificando o transformando o reconstruyendo a sí mismos a medida que van sabiendo. Y a medida que vamos explorando nos surge un nuevo interrogante: ¿entonces qué da de saber sobre la enseñanza la formación docente institucionalizada?

## El Término *Saber*

Desde el punto de vista lingüístico, el término saber es un verbo infinitivo que acompañado del artículo *el* se convierte en un sustantivo. Otras lenguas como el francés o el inglés carecen de vocablos para hacer referencia al saber. Por ejemplo el francés no cuenta con una palabra para hacer referencia al que sabe, el sabio. Y el inglés usa la palabra "knowledge" para referirse al *conocimiento* y al *saber* sin que se pueda hacer una diferencia entre ambos.

Fueron los latinos los que han creado, de alguna manera, el término saber y para los latinos saber es "sabor, tener gusto agradable", pero también es "tener sabiduría y buen juicio". Su uso como sustantivo comienza recién en el siglo IX y hasta el Siglo XIX se lo emplea sólo en singular definiéndolo como:

(...) es el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia. El saber es lo que es sabido, lo que se ha adquirido, en un estado estático y una apropiación íntima, algo que se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y carácter definitivo. (p. 21)

En definitiva y como hemos expresado más arriba, es posible señalar dos fuentes del pensamiento europeo sobre el saber: una relacionada con ver, con forma, con imagen, que lleva al discernimiento (definición primera de la ciencia), y otra relacionada con la experiencia y la sabiduría. Para realizar una distinción entre las nociones de saber y saberes, Beillerot (1998) toma como punto de partida el análisis que realiza Foucault:

A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirlos, se lo puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica (...) (p. 22).

Un saber es una práctica de discurso cuyo efecto es "formar" mediante esa misma práctica, producir, un conjunto de elementos de discurso a los que se encuentra de manera regular de discurso en discurso. El saber es el producto de la razón funcional, sostiene Foucault. Y así permite distinguirla de la noción de conocimiento, al que se refiere así:

El conocimiento puede entenderse de dos maneras: o bien como intimidad, intuición o experiencia del ser, o bien como proceso intelectual, abstracto, que pone de manifiesto el ejercicio de la razón. Los términos "saber" y "conocimiento" no son sinónimos y así lo confirma el uso que se hace de ellos; se conoce a una persona, no se la sabe, aunque se puede saber algo sobre ella. (p.22)

Para Foucault existe una relación estrecha entre *saber y poder*<sup>75</sup>, no en términos de que el saber genera poder sino que es el saber *es*<sup>76</sup> intrínsecamente poder. Todo poder genera saber y todo saber proviene de un poder, así quien tiene poder impone su saber, un saber que legitima el ejercicio de ese poder.

Así como el verbo saber se emplea en relación con las prácticas (recordemos, por ejemplo, que en la lengua inglesa, existe una cercanía entre el verbo saber y el verbo poder. Ya que no se usa el verbo saber para habilidades aprendidas sino el verbo poder: *I can swim*, se traduce como *Sé nadar*, *Yo aprendí a nadar*, *Yo puedo nadar*. Esta característica de la lengua inglesa implica que *saber es poder* en términos de competencias. Es decir que al decir de Foucault, el verbo saber está íntimamente relacionado con el saber hacer, es decir con poseer la habilidad de hacer, o sea con la práctica.

Cuando el saber se convierte en saber hacer y saber vivir, se trata de una habilidad. Por último, cuando el saber designa un conjunto de conocimientos, a la multitud se la nombra mediante un singular, como para recordar que el saber, que asocia desde el principio las dos fuentes del conocimiento -el estudio y la experiencia-, no es una suma sino la totalidad organizada. (p. 55)

Beillerot (1998), entonces, arriba a dos conclusiones: el conocimiento remite a la teoría, a menudo entendida como contemplación y el saber pone énfasis en las prácticas, tanto del espíritu como de la transformación del mundo.

El enfoque de Foucault enuncia una nueva característica de la noción de saber: (...) "lo que individuos concretos enuncian, ven y luego disponen en las condiciones particulares de una época. He aquí una nueva característica de la noción de saber; los

---

<sup>75</sup> Las itálicas son nuestras.

<sup>76</sup> Las itálicas son nuestras.

saberes son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y de apropiación.

Pero, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos del saber en singular?

Se trata de una parte de la totalidad de los conocimientos acumulados de la humanidad, de la totalidad de los enunciados y las capacidades de hacer cuando están identificados, codificados, almacenados (la totalidad de los saberes disponibles excluye los saberes olvidados o los saberes perdidos). El saber es también la reflexión sobre los saberes, el discurso sobre esos discursos que trata de unificar en sí mismo, todos los saberes. El saber es el pensamiento de los saberes. Representa la búsqueda de la unidad de una época y sociedad. (p. 30)

En este sentido, creemos que Tardif (2004) retoma esta concepción cuando sostiene que los saberes de los docentes no son un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una sola vez y para siempre sino que “es un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en la que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su “conciencia práctica” (pp.12-13) y esos saberes parecen estar “basados en las constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen. (p. 14).”

En nuestro caso particular, creemos que los idóneos y sus saberes acerca de la enseñanza se influyen, se crean y se recrean en el aula, en la práctica áulica y contextualizada cotidiana, se dinamizan mutuamente, son saberes que se presentan más como un proceso, tomando la segunda concepción propuesta por Beillerot (1998). Y en este sentido nos surgen nuevos interrogantes: por lo tanto ¿saber algo es siempre saber hacer algo?, ¿cómo es la relación de ese sujeto enseñante, el idóneo, con esos saberes acerca de la enseñanza que ¿obtuvo? de manera no validada, es decir, fuera del ámbito de instituciones de formación docente?, ¿de qué manera esos saberes de la experiencia, no tan reconocidos como legales, ayudan en o sostienen la tarea de enseñar?

## La Relación con el Saber

Las investigaciones sobre esta noción se inscriben teóricamente en los desarrollos de tres grandes escuelas que provienen de disciplinas diferentes: por un lado, el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville, quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas. (Vercellino, 2015). Por otro lado, también en Francia, sociólogos de la educación que trabajan en una corriente crítica y antropológica comienzan a desarrollar este concepto en la década de 1970 y lo convierten en un tema de investigación empírica en los años 1980 y 1990. Estos investigadores provienen del equipo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la dirección de Bernard Charlot. (Charlot, 2008:11)

Y finalmente desde la didáctica, la idea de la *relación con el saber* creció y se desarrolló durante la década de 1990 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el Institut de Recherches sur l’enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard. Así es que la noción de relación con el saber se ha anclado en diferentes campos disciplinares lo que asimismo ha conllevado a diferentes líneas de investigación.

Chevallard (1997), Beillerot (1998) y Charlot (2008, 2014a) son tres de los autores que se han dedicado a abordar esta noción de *relación con el saber* desde diferentes campos y acuerdan en que no es posible esbozar una definición simple. En este sentido la caracterizan como (...) “una noción amplia, flexible, multirreferencial, en formación, vaga, de contornos y condición inciertos, que está todavía y siempre sobre cantera abierta, permanece estrechamente relacionada con el contexto y los objetivos de la investigación en la que está sujeta (...)” (Vercellino, 2015). Pero en el campo de la didáctica, el concepto fue tomado en los años 90, después de la redacción de un texto de Chevallard, en 1989.

Si bien es una noción cuya paternidad se puede rastrear, Charlot (2008) sostiene:

Poco importa las cuestiones de la paternidad; en compensación es importante tener en cuenta que la noción de relación con el saber fue, relativamente, construida a partir de cuestiones que, por un lado, se plantean los psicoanalistas y, por otro, los sociólogos de la educación de inspiración crítica. Es por medio de la comprensión de los problemas que psicoanalistas y sociólogos intentan enfrentar, construyendo y desarrollando la noción de relación con el saber, y en la medida en que esos problemas interesen a los didactas, se podrá apreciar la comprensión heurística interdisciplinar del concepto de relación con saber y, por lo tanto, comprender en qué esos conceptos renuevan las cuestiones antiguas. (Charlot, 2008: 34-35)

En efecto, tanto Beillerot (1998) como Charlot (2008, 2014a) y Chevallard (1997) advierten que varias disciplinas podrían contribuir a la enunciación de una teoría de la relación con el saber y colaborar en el abordaje de diversas problemáticas planteadas en diferentes campos. Los tres autores coinciden en que preguntarse por la relación con el saber indefectiblemente conlleva a referirse, de alguna manera, a los procesos de aprendizaje.

Charlot homologa- con reservas- ambos conceptos (Charlot, 2008a), Beillerot (1998) indica que “la relación con el saber es una expresión que [...] intenta unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, [...] y las múltiples dificultades con que se tropieza” (p.44) y Chevallard (2003, 2015) se preocupa por las condiciones institucionales de difusión del conocimiento y se interroga sobre ¿cuáles son las transformaciones más adecuadas a realizar en el saber a enseñar para lograr un mejor efecto de aprendizaje y cuándo esas transformaciones obturan la posibilidad de aprender? (Vercellino, 2015)

Ahora ¿cómo intentar acercarnos a la noción de *relación con el saber* si se presenta como una noción amplia y difusa? Para intentar abordar el tema de la relación con el saber, Charlot (2008, 2014a) nos advierte que se deben adoptar dos principios: primero se trata de una problemática que presenta cuestiones y no de un concepto que da respuestas: *relación con el saber* es siempre un interrogante y no una frase que nos brindará respuestas.

Segundo, la noción de relación con el saber, como...

(...) un conjunto de cuestiones, remite a una cierta concepción del sujeto (que debe ser el horizonte de cualquier investigación sobre la relación con el saber, cualquiera que sea el camino disciplinar adoptado, aunque, evidentemente, este o aquel camino se vuelque más para esta o aquella dimensión del sujeto). El sujeto es indisolublemente humano, social y singular. El sujeto está vinculado a una historia, en la cual es, al mismo tiempo, portador de deseo y enfrentado con el “ya ahí” (el patrimonio humano del cual debe apropiarse de una parte). El sujeto

interpreta el mundo, da sentido al mundo, a los otros, a sí mismo (de modo que toda relación con el saber es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo). Es el sujeto que aprende (nadie puede hacerlo en su lugar), pero él solo puede aprender por la mediación de otro (frente a frente o indirectamente) y participando de una actividad. (p.46)

Teniendo en cuenta ambos principios y la red conceptual que de ellos se desprende, Charlot (2008, 2014a) nos aporta definiciones y sostiene...

(...) La relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender. La relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto establece con un objeto, un "contenido de pensamiento", una actividad, un relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, relacionados de alguna forma al aprender y al saber; en consecuencia, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo, sobre el mundo, relación con los otros y relación consigo mismo, como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación.(pp.46-47)

Así la relación con el saber es definida como "*el conjunto organizado, indisociablemente social y singular, de relaciones que un sujeto humano mantiene con todo lo que depende del aprendizaje y del saber* (Charlot, 2008). Es "la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros". (Charlot, 2008:126).

Beillerot (1998) retoma el pensamiento francés de los años 20' desde donde recupera esta noción de *relación con el saber* y sostiene que...

(...) es una noción imprecisa, de contornos y condición inciertos, que no existe ni para un filósofo ni para su vecino, el sociólogo; y aunque "relación con el saber" figura en la lista de descriptores de las ciencias de la educación, la expresión es difícil de utilizar en ese contexto porque es difícil explicar a qué se llama relación con el saber. (p. 14)

(...) sólo hay saber a través de una cierta relación con el saber, a través del hecho de que un cierto sujeto exige un saber indeterminado que es al mismo tiempo un poder, un poder indeterminado del saber, y que le permitirá precisamente cambiar su relación con el medio. (p. 51)

La noción relación con el saber, entonces, parecería sugerir una disposición, un lazo, una unión, un vínculo de alguien hacia algo. Una disposición que implica también una estabilidad que puede traducirse en fenómenos lo suficientemente repetidos como para ser observados. Disposición que implica, por fin, una intimidad: intimidad del propio saber, intimidad con el saber.

La investigación bibliográfica expuesta por Beillerot (1998) confirma que la "relación con el saber" parece ser un sintagma atribuido a Lacan y a sus seguidores.

Si se quisiera resumir el desarrollo de la noción en los últimos veinte años, se encontrarían tres subconjuntos.

El primero y más importante es el de los investigadores influenciados por Lacan. Algunos, en especial P. Aulagnier-Spairan siguen empleando la expresión en el campo del psicoanálisis propiamente dicho; otros, como F. Gantheret, J. Filloux y C. Rabant, la utilizan en relación con la educación y la escuela, como instrumento al servicio de una crítica del comportamiento de los agentes y de un cuestionamiento de las instituciones.(p.47)

El segundo subconjunto, que llega más tarde al mercado cultural de la "relación con el saber", apela al marxismo, incluso al comunismo. El Grupo Francés de la Nueva Educación populariza la "auto-socio-construcción del saber"; luego Charlot, vinculado a dicho movimiento, desarrolla la idea de la relación social con el saber, a la que define como "el conjunto de imágenes, expectativas y juicios relacionados a la vez con el sentido y la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada, con la situación de aprendizaje y con uno mismo". (p.48)

El tercer grupo, aunque tiene vínculos eventuales con el anterior, tiene también sin duda relaciones con otra fuente, que es el pensamiento cristiano: en la corriente de la fenomenología, por ejemplo, se encuentran, a partir de 1962, artículos de autores cristianos que se interrogan sobre la unidad del saber y sobre sus límites. El pensamiento cristiano sobre el saber alimentará la reflexión sobre el sujeto y, en especial, sobre el sujeto del saber y el sujeto de la educación. Acá el grupo de los docentes y, en particular, de los capacitadores de adultos, descubrirá la noción de relación con el saber a partir de sus prácticas.

El tercer grupo, continúa Beillerot (1998), el de los docentes y, en particular, de los capacitadores de adultos, descubrirá la noción de relación con el saber a partir de sus prácticas y se enriquecerá con todas las reflexiones mencionadas. Respecto de la popularidad actual del término "saber" sostiene Beillerot, se debe a Foucault quien en pleno período estructuralista y de crítica positivista, colabora con los etnólogos y los lingüistas que se dedican a hacer desaparecer al sujeto, valorizando la existencia de múltiples niveles de saberes, realizando una transmutación de valores y

transformando en saber lo que antes se consideraba prejuicios, opiniones, supersticiones y falsos saberes.

El saber absoluto y el saber sacralizado se convierten en el saber cotidiano, la inexistencia del sujeto se asocia a la promoción de los saberes de todos los sujetos. Por otra parte, Lacan, muy sensible al estructuralismo, está obligado, como psicoanalista, a reintroducir el sujeto: actuando como una especie de opositor interno, reintroduce un "cierto sujeto", en especial utilizando la noción de relación con el saber, de la cual elimina el yo. (p. 49)

Esas relaciones son conceptualizadas por Chevallard (1991) como el sistema de todas las interacciones que un individuo puede tener con un objeto. Reúne lo que el sujeto 'sabe' (o cree saber) sobre el objeto, lo que puede decir de él, el uso o mal uso que haga del mismo, sus sentimientos y emociones frente al objeto, el contenido de los sueños donde el objeto aparece (Chevallard, 1991). Vale enfatizar: la relación personal con el objeto, es una relación con un saber sobre ese objeto, entendido como obra, es decir, como producción cultural. Beillerot (1996), por su parte, plantea que la relación con el saber implica un proceso por medio del cual un sujeto "a partir de los saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social" (Beillerot, 1998). Ese proceso de producción de saber, es entendido como proceso creador de saber, de producción de pensamiento, de significados reconstruidos de los significados disponibles, que un sujeto realiza para vincularse con el mundo.

## Pulsión y Deseo de Saber

Beillerot (1998) sostiene...

(...) todo estudio que tome a la relación con el saber como la noción central no podrá librarse de la base psicoanalítica; no es que eso impida otros abordajes, pero es a partir de la teorización de la relación del objeto, del deseo y del deseo de saber, seguida de la inscripción social de estos en relaciones (que vinculan lo psicológico a lo social) que será posible asumir el riesgo de trabajar con esa noción y desarrollarla; un desarrollo que no deberá olvidar algo esencial, bajo pena de hacerla perder su sentido: sólo hay sentido del deseo. (Citado en Charlot, 2008:37)

En su *Metafísica*, Aristóteles sostenía que todo hombre por naturaleza tiene deseo de saber y que gracias a la intervención del deseo, que implica movimiento o acción, el hombre intenta saber.

Beillerot (1998) también aborda el término *pulsión*, que fue introducido en las traducciones de la teoría del psicoanálisis de Freud para evitar las implicaciones de términos más antiguos, como *instinto* y *tendencia*. Este término, *pulsión*, en la teoría del psicoanálisis de Freud, se entiende como una fuerza que impulsa al sujeto a llevar a cabo una acción con el fin de satisfacer una tensión interna, principalmente de tipo sexual. Es decir, la definición de este término se relaciona con empuje, con movimiento, con la acción como una condición propia del sujeto.

El deseo conduce al placer, al goce, y no a un objeto determinado. Ciertamente el deseo no puede llevar al goce sino a través de un objeto y, en ese sentido, todo deseo es “deseo de”, sostiene Charlot (2008); pero es el goce el que es visto, y no el objeto que permite que él acontezca. Entonces, si todo deseo es “deseo de”, la noción de *deseo de saber* no presenta dificultades.

Sin embargo, en ese deseo de saber, continua, “no es el saber el que es visto como objeto de satisfacción”, continua siendo del goce (el goce de sí mismo, el goce de otro, el goce de dominio de otro). “El deseo de saber no tiene ninguna relación con el saber”, aclara J. Beillerot (1998), evocando a Lacan. El deseo de saber debe elegir el saber, un saber, este o aquel saber, o entonces elegir otros objetos como sustitutos del saber. ¿Cómo el deseo de saber elige este o aquel objeto de saber? Las relaciones que el sujeto establece con la elección de sus objetos -relación defensiva, de júbilo,

explícita, oculta, sumisa, etcétera- son cuestiones que aún continúan abiertas.” (Charlot, 2008:36)

Por lo tanto, nos preguntamos ¿cómo se construye ese deseo de saber en el campo pedagógico?, ¿cuál es la meta de la pulsión de saber?, ¿cuál es el objetivo del deseo de saber?, ¿qué satisfacción o placer sexual pueden asociarse al saber? Lacan lo formula de la siguiente manera: “Hay una relación primitiva del saber con el goce, y es ahí que viene a introducirse lo que surge en el momento en que aparece el objeto de aquello que hace de significante.” (Charlot, 2008:36)

En este sentido, el autor sostiene que si se admite la primacía del deseo sobre el objeto, el saber es deseo de dominio; no es el saber lo que se tiene en mira como objeto de satisfacción; lo que se tiene en mira es la idea de saber, el saber sobre el saber; el saber de qué se trata es el deseo del deseo de sí y del otro (el deseo de saber como deseo de saber sobre el deseo del otro).

Y agrega Beillerot:

Pero el deseo sobre el deseo, ardor sin fin, pertenece a lo imaginario, lo que no excluye la instrumentación del otro y del saber. Deseo y no un deseo, experimentado en la intensidad de una relación para saber o conocer. Si el saber es deseo de dominio, se comprende mejor la contradicción que implica el deseo de saber: el deseo constituye necesariamente al otro en sujeto libre, mientras que con el deseo de saber ocurre lo contrario; conduce a que yo domine al otro, y no sólo a que lo domine, lo utilice y lo transforme, sino a que el dominio llegue hasta el punto de que lo conozca, es decir de que lo alcance como objeto en su propia esencia, a riesgo de destruirlo, de perderlo y de perderme. En fin, aunque el deseo, en esencia, está en sí desprovisto de metas y objetos determinados, aunque es causa en busca de una causa, el deseo es lo que tiene que ser interpretado, el deseo de saber culmina en la interpretación de la contradicción: ser sujeto y hacer sujeto dominando un objeto (p.153-154)

En síntesis y retomando la pregunta: ¿de qué se trata entonces la *relación con el saber*? Recuperando las ideas de Charlot (2008, 2014a) vemos que la cuestión es antigua aunque la expresión es reciente y su problematización es aún más reciente. Como hemos expresado anteriormente Charlot (2008) sostiene que esta noción nació en el mundo del psicoanálisis relacionada con la cuestión del deseo configurándose como un enfoque para abordarla, donde Beillerot fue uno de los principales investigadores que se dedicó a ella.

Pero existen otras miradas a esta cuestión: el enfoque sociológico-político. Charlot (2008) encuentra indicios de la noción de *relación con el saber* con un enfoque sociológico-político en Bourdieu en el libro *La Reproducción*, publicado en 1970, donde aparece la cuestión de la desigualdad social frente y dentro de la escuela, la relación con el lenguaje y la relación con la cultura.

A estos dos enfoques, el psicoanalítico y el sociológico-político, Charlot le agrega el tercer enfoque: el didáctico, donde encontramos a Chevallard como principal investigador.

Llegado a este punto retornamos a nuestros interrogantes acerca de la naturaleza de la relación que los idóneos mantienen con los saberes acerca de la enseñanza, ¿qué características tendrá esa relación en tanto sujetos con una historia personal y escolar en un contexto y una situación específicos (el aula) y confrontado con la necesidad y/o tarea de enseñar?

## La Relación entre Saberes

Desde la didáctica la idea de la *relación con el saber* fue desarrollada durante la década de 1990 en el campo de las matemáticas, fundamentalmente por el equipo de investigación dirigido por Chevallard, quien acuña el concepto de *transposición didáctica* retomado de Michel Verret (1975). Este concepto define la transposición didáctica como *la selección y reelaboración de contenidos del campo especializado en contenidos posibles de ser enseñados*. En palabras de Chevallard (1991):

Para convertirse en un objeto de enseñanza, el conocimiento sufre transformaciones que pueden llegar a ser verdaderas “creaciones didácticas” suscitadas por las “necesidades de la enseñanza”<sup>77</sup> (p.45), En el ámbito educativo el saber científico se presenta en una “versión didáctica” que puede llamarse contenido a enseñar.

Es decir, Chevallard (1991) también se interroga sobre el saber pero en el campo de la didáctica y lo expresa de esta manera:

¿Qué es entonces aquello que, en el sistema didáctico, se coloca bajo el estandarte del Saber<sup>78</sup>? El “saber enseñado”<sup>79</sup> que concretamente encuentra el observador, ¿qué relación entabla con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito? ¿Y qué relación entabla entonces con el “saber sabio”<sup>80</sup>? (...) ¿Qué distancias existen entre unos y otros? (1991:15)

El concepto de transposición didáctica remite al paso del saber sabio al saber enseñado y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa (...) el saber tal como es enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber inicialmente designado como el saber que debe ser enseñado, el saber a enseñar. (p.17)

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*<sup>81</sup>. El trabajo que transforma de un

---

<sup>77</sup> Con comillas en el original.

<sup>78</sup> Con mayúscula en el original.

<sup>79</sup> Con comillas en el original.

<sup>80</sup> Con comillas en el original.

<sup>81</sup> Con itálicas en el original.

objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado *transposición didáctica*.

Entonces, sostiene Chevallard (1991), existe una distancia entre el objeto de saber y el objeto de enseñanza y con frecuencia esa distancia es enorme donde el didacta debe observar constantemente el *principio de vigilancia epistemológica*.

El sociólogo Michel Verret (1975, retomado por Chevallard, 1991:67), por otro lado, plantea el tema de la imposibilidad de enseñar algunos saberes ya que, sostiene, sólo se pueden enseñar sus sustitutos didácticos. Será Chevallard quien continúe con esta noción: la existencia de saberes enseñables (y enseñados) y saberes no enseñables o al menos no escolarizables.

Verret (citado en Chevallard, 1991) sostiene una visión del modelo de transmisión escolar burocrático que exige algunos requisitos que determinan la posibilidad de establecerse como saberes enseñables. Estos requisitos son:

- a) La desincretización del saber: la división de la práctica teórica en campos del saber delimitados que den lugar a prácticas de aprendizajes especializadas.
- b) La despersonalización del saber: es decir en cada una de esas prácticas, la separación del saber y de la persona o la separación del saber de su ámbito de producción.
- c) La programabilidad de la adquisición del saber: es decir, debe permitir la programación de los aprendizajes y sus controles de acuerdo a cierta progresión y secuencialidad.
- d) La publicidad del saber: la definición explícita, en comprensión y extensión del saber a transmitir.
- e) El control social de los aprendizajes: es decir la aplicación de los procedimientos de verificación de la legitimidad de los saberes en cuestión.

Los requisitos enumerados anteriormente suponen, por exclusión, cuáles son para Verret los saberes no escolarizables. Serán socialmente no escolarizables:

- a) Los saberes reservados (saberes esotéricos, saberes iniciáticos, en tanto escaparían a la publicidad, condición necesaria para su transmisión.
- b) Los saberes aristocráticos, en tanto pretenderían eludir las exigencias de un control social públicamente definido según normas universales que excluyen todo privilegio sectorial.

Serían gnoseológicamente no escolarizables además:

- a) Los saberes totales o con pretensión de totalidad, en tanto oponiéndose a los procedimientos analíticos, sus aprendizajes se resistirían también a las programaciones organizadas y en secuencias progresivas.
- b) Los saberes personales, en tanto estarían circunstancialmente vinculados con personas, por definición insustituibles.
- c) Los saberes empíricos, en tanto su sincretismo los conduce precisamente a la adquisición global y personal por los medios intuitivos de la familiaridad mimética, sin que se sepa nunca precisamente cuándo se aprende ni exactamente qué se aprende. ¿Sabemos siquiera que aprendemos a hablar, a escuchar, a vestirnos, a hacer bromas? (Verret, 1975, citado en Chevillard, 1997:67-69)

Y teniendo en cuenta esta clasificación propuesta por Verret nos preguntamos si los saberes de los idóneos acerca de la enseñanza entrarían en la categoría de saberes no enseñables, es decir, saberes no escolarizables, no transmisibles, en tanto parecieran tener la característica de saberes empíricos.

## Relación con... Relación de...

Volviendo a la expresión *relación con el saber* Beillerot (1998) destaca el uso de la preposición *con* que en la frase *denota el poder de la evocación debido a la exterioridad y la dimensión de totalidad que denota*. *Relación con* o *con el* indica, mediante la distancia, una especie de inmersión, que hace de "relación con" una expresión paradójica, perceptible a través del sentido de "con" o "con el", componente que por sí mismo significa relación. En suma, la "relación con" permite enunciar una configuración sin enunciar sus términos. (p. 52)

Entonces continúa Beillerot (1998) la *relación con el saber* hace referencia a un vínculo, un lazo, una atadura, una intimidad entre un sujeto y un objeto, ambos creándose y recreándose en la relación misma. Esta relación anuda y vincula lo socio-histórico, los modos de socialización y de apropiación, los conflictos sociales y las relaciones de poder y de dominación con lo subjetivo, lo cognitivo, lo deseante en cada sujeto.

En esta línea de argumentaciones Beillerot (1998) continúa diciendo que para un sujeto (individual o colectivo), la "*relación con el saber*" está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle su sentido propio. La "*relación con el saber*" se convierte entonces en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real; se convierte en un proceso creador de saber, mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época. (Beillerot, 1998, p. 66). En esta relación creemos existe dinamismo ya que en esa relación ambos, sujeto (persona) y objeto (saber) se modifican mutuamente.

Por otro lado, el uso de la preposición *de* en la frase *relación de saberes* podría denotar una relación entre dos o varios saberes (por ejemplo, entre el saber empírico y el científico) o de relación entre *un saber* y un *no saber*. En estos casos el énfasis recae nuevamente en las esencias más que en las existencias concretas, para un individuo o un grupo, de sus confrontaciones entre saberes. "Relación de saber"

introduce la idea del conflicto entre saberes, que en la actualidad los psicólogos retoman de buen grado. (p. 53)

Beillerot (1998) continúa analizando la frase y destaca cómo el uso de diferentes preposiciones *con* o *del* o del artículo definido *el* o el indefinido *un* cambian la fuerza de la frase y desplaza el foco de la relación ya que

(...) la relación del alumno con el saber no es lo mismo que la relación con el saber del alumno ni que la relación con su saber, hablando del alumno. En el primer caso se trata de la relación de una persona en su situación con el saber escolar. La segunda expresión menciona más bien la disposición del alumno, independiente de él y anterior incluso a la escuela, mientras que en la tercera forma se destaca la manera en que el alumno "utiliza" su propio saber. (p.53)

Retomamos acá el tema de nuestro trabajo sobre los saberes de los idóneos acerca de la enseñanza donde hemos recuperado el concepto de saber y saberes a través de varios autores como así también hemos reflexionado sobre qué saberes debería poseer/adquirir un docente para enseñar. Nos detuvimos también en la noción de relación con el saber que indefectiblemente implica mirar el concepto de pulsión de deseo para terminar con el análisis de la relación entre saberes y la clasificación de saberes enseñables y saberes no enseñables propuesta por Verret.

## Los Saberes de los Docentes y la Pedagogía

La relación entre los saberes de los docentes y la Pedagogía no ha sido tranquila ni estable. Diker (2007) nos aporta un análisis en relación con el tema: como ya sabemos los propósitos de la Pedagogía como disciplina son:

“establecer y prescribir las normas y condiciones capaces de asegurar una transmisión eficaz del conocimiento –al menos del conocimiento codificado curricularmente– en un tiempo pre-determinado al conjunto de la población infantil y juvenil devenida en población escolar y, por otro lado, fijar las coordenadas dentro de las cuales debe pensarse la enseñanza como objeto (y con ella la infancia, la instrucción, la institución escolar, el conocimiento, etcétera)” (p.11)

por lo tanto, sostiene Diker (2007), pensar que en las escuelas se produce algún tipo de saber acerca de la enseñanza, aceptar que ese saber es producido por los docentes y, más aún, que ese saber tiene un peso fundamental en las prácticas áulicas, de alguna manera desafía la autoridad de la Pedagogía como ciencia de la educación. Entonces reflexiona en torno a la pregunta:

¿Para qué sirven la investigación pedagógica, las teorías, las nociones, los conceptos, los procedimientos y prescripciones cada vez más elaboradas sobre la educación y la enseñanza, que se producen en los ámbitos académicos, si finalmente cada día en cada escuela, en cada aula, se producen otros saberes y otras prácticas?

En sus reflexiones, Diker (2007) continúa analizando las interrelaciones entre los enunciados pedagógicos con pretensión científica y el saber producido por los maestros en sus prácticas brindando un análisis en que la Pedagogía, primero, y las ciencias de la educación, luego, han definido y redefinido sus vinculaciones con el saber de los docentes, saber que muchas veces pone en cuestionamiento “el monopolio de la autoridad pedagógica” (Diker, 2007).

La autora destaca esa tensión entre el carácter normativo de la Pedagogía, como uno de los elementos centrales de su identidad como disciplina y el carácter “in-disciplinado” o producidos por fuera de la disciplina de esos saberes producidos por los docentes en sus prácticas de enseñanza y aclara que, aunque las distintas modalidades de interrelación entre la pedagogía como disciplina y el saber de los maestros, pueden ubicarse en un período histórico preciso, en la actualidad muchas de ellas conviven, a veces fragmentaria y contradictoriamente.

En primera instancia Diker rescata ese periodo en el que el saber del maestro era un obstáculo por vencer. Este periodo, ubicado en el siglo XIX, contempla el momento cuando los estados occidentales modernos delinean y llevan adelante el proyecto político de escolarización masiva y surge la necesidad de “formar un cuerpo de especialistas de las infancias” con la consiguiente formación de los sistemas educativos nacionales donde la formación de maestros pasa a convertirse en una cuestión de política pública además de una cuestión pedagógica. En este período, de alguna manera, se lucha contra los “maestros espontáneos”. Puiggrós (1990) se refiere al caso argentino donde, en el periodo de constitución del sistema educativo, era necesario:

(...) luchar contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía título ni estudios sistemáticos, contra los curas, contra los educadores influidos por ideas anarquistas, contra los maestros extranjeros. Con “la (simbólica) espada, con la pluma y la palabra”<sup>82</sup> tenían que imponer la lengua, una forma de relación con la religión, con el Estado y con el aparato productivo (p. 8).

Entonces en este periodo era prioridad convertir a los maestros en funcionarios públicos e introducirlos en los códigos de lo que Narodowski (1997) ha llamado la “pedagogía de Estado”, producida en el ámbito de las escuelas normales primero y de las universidades luego, bajo el doble propósito de homogeneizar el saber de los educadores y regular su práctica (Diker, 2007).

Así Estado y Pedagogía se constituyeron en fuentes de la autoridad docente al actuar conjuntamente. En efecto, el saber acerca de la enseñanza en el campo pedagógico era fuente de la autoridad docente, siempre y cuando, conduzca al cumplimiento de los objetivos políticos de la escuela establecidos por el Estado. A su vez, el Estado legitimaba, al menos en parte, la formulación de los propósitos del sistema educativo, los contenidos curriculares, las prescripciones sobre la enseñanza, etcétera, sobre la base de los principios que provee el conocimiento pedagógico.

Otro de los periodos analizados por Diker es el periodo en el que el saber de los maestros se convirtió en un objeto por investigar. Esta época la ubica aproximadamente en la década de 1980, periodo en el que se consolida, a su entender, una nueva modalidad de vinculación entre el saber académico y científico sobre la

---

<sup>82</sup> La autora hace alusión al Himno a Sarmiento.

educación y el saber producido por los maestros en las escuelas que, ya no es considerado un “obstáculo a vencer”<sup>83</sup> sino que se convierte en un objeto de investigación académica. Ese nuevo modo de vinculación se da como resultado, entre otros factores, de la comprobación de que, a pesar de las promesas de la pedagogía, la práctica educativa se muestra resistente a los intentos de regulación o control externos.

Aquí se ponen en cuestión las “tradiciones formativas de docentes que confiaban en la capacidad del corpus de saberes teóricos e instrumentales que constituye el currículo de la formación para anticipar y normalizar la práctica de enseñanza (Diker y Terigi, 1997) por lo tanto, estos elementos y otros impactan en mayor grado en la formación de docentes y en los desarrollos de las investigaciones en torno a la formación docente.

En este periodo se asume que, dada la complejidad de la práctica docente, ésta no puede ser definida ni regulada con anticipación desde ámbitos ajenos a la escuela. Por el contrario, sostiene Diker (2007),

(...) es evidente que una práctica así caracterizada exige a los docentes la producción permanente de un saber situacional (Hargreaves, 1996) que no se identifica punto por punto con las teorías disponibles en el campo educativo, que en ocasiones opera en estado práctico (Gimeno Sacristán, 1991; Bromme, 1988; Perrenoud, 199) y que conforma, según distintos autores, estilos de actuación docente (Fenstermacher, 1989), teorías personales (Feldman, 1995) e incluso configuraciones didácticas (Litwin, 1997).

Entonces este saber producido por los docentes comienza a ser valorado y a tomar un protagonismo que le había sido negado y empieza a ser reconocido por el campo académico y se constituye en objeto de estudio, al punto tal que se desarrolla todo un campo de investigaciones sobre el pensamiento del profesor. Se reafirma así un nuevo estatuto del saber pedagógico: el saber que los maestros producen a través de la reflexión, análisis o investigación de su propia práctica y se pone el énfasis en la especificidad de ese saber, ya que provee conocimientos y herramientas relevantes respecto de los problemas cotidianos que los mismos docentes deben enfrentar en su práctica diaria. Así el saber académico conserva su jerarquía pero no ignora el saber que producen los docentes en sus prácticas áulicas diarias. Aquí avanza la etnografía en su estudio de la vida cotidiana escolar y la sociología de la educación comienza a

---

<sup>83</sup> Con comillas en el original.

tener protagonismo, entre otros cambios, para darle lugar a esta relación más amigable del saber académico y el saber producido por los docentes.

Es decir, la aspiración prescriptiva del campo experto no declina frente a la constatación de un saber producido en la misma práctica docente, sino que se desplaza: “no pretende generar prescripciones que “formateen” las prácticas de enseñanza ignorando o sustituyendo el saber de los docentes, sino que pretende establecer las formas en las cuales debe producirse ese saber, inevitablemente situacional, que configura en gran medida la enseñanza” (Diker, 2007).

Dentro del campo de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, nos interesó especialmente el concepto de “teorías personales” propuesto por Feldman (1995) y definidas como “un cuerpo teórico personal más o menos armónico” que actuarían junto a supuestos “esquemas prácticos”<sup>84</sup> (Gimeno Sacristán, 1988: 246 y 251 mencionado en Feldman, 1995) y permitirían “aceptar modos de actuar como adecuados” (Feldman, 1995).

Este autor caracteriza los saberes producidos por los docentes como “saberes situacionales que operan en estado práctico y que conforman teorías personales”. Estas teorías personales no siempre presentan un orden jerárquico de conceptos y proposiciones, sin embargo, son articuladas y sistematizadas por algunos organizadores. Feldman afirma, en un doble sentido, que (...) “las teorías personales de los maestros están organizadas: desde el punto de vista del tipo de relación entre enunciados y desde el punto de vista de la articulación del contenido mediante significados organizadores”. (p.60)

En la misma línea de pensamiento continúa:

Junto a los esquemas prácticos, *actúan explicaciones razonables*<sup>85</sup>, producto de una actividad consciente de elaboración teórica personal, que trata de homogeneizar y dar sentido a la práctica. (...) Sin embargo estas elaboraciones “personales” no tienen un carácter individual. Son elaboraciones realizadas sobre la base de repertorios adquiridos.... [que] implican una gama restringida de posibilidades dentro de una cultura pedagógica. Las construcciones teóricas personales sólo pueden ser comprendidas si se coloca la acción y el pensamiento

---

<sup>84</sup> Con comillas en el original.

<sup>85</sup> Con itálicas en el original.

de las personas “contra el fondo” de las circunstancias sociales en que fueron producidos. (Willinky, 1989: 251 citado en Feldman, 1995:62)

Para Feldman (1995), entonces, las teorías personales juegan un papel muy importante en la organización del conocimiento de los maestros ya que este conocimiento es personal pero no individual, porque interactúan con una realidad culturizada pedagógicamente y, a su vez, las instituciones mismas imponen restricciones y pautas de acción.

Dentro de estas teorías personales, Feldman (1995) distingue formas de conocimiento y perspectivas. En las primeras menciona: la “gran” teoría explicativa, reunión de repertorios de estrategias y principios imperativos, y teorías de nivel intermedio de explicación. Y las perspectivas constituyen “una manera de mirar las cosas”, además estas perspectivas parecen ser organizadoras del conocimiento personal de los docentes y demuestran su dominancia en el discurso. En palabras de Feldman (1995), estas teorías personales construidas por los docentes dan sentido a la acción y, aunque sus relaciones con la práctica suelen ser frágiles, a veces explican la concepción de la acción de los docentes y otras veces justifican su accionar en el aula. (p.59)

En este sentido, reconocer y aceptar que los docentes construyen saberes acerca de la enseñanza y que, además, construyen sus propias teorías personales que orientan la acción en sus prácticas de enseñanza, de alguna manera, desautoriza y cuestiona el monopolio de la autoridad de la pedagogía como ciencia de la educación y obviamente le quita protagonismo.

Continuando con el análisis de Diker (2007) en relación con las vinculaciones entre el saber experto sobre la educación y el saber producido por los docentes, nuevamente se puede reconocer que otra modalidad de vinculación comienza a configurarse: el saber del maestro como arma política de la mano de las denominadas pedagogías críticas, es decir, el saber de los docentes es reconocido, valorado e investigado pero también considerado como un arma política y revolucionaria. Los adeptos enmarcados en esta corriente destacan el potencial transformador del docente no sólo sobre el trabajo escolar, sino también sobre la sociedad. En este sentido,

Giroux (1990), uno de los autores enmarcados en esta línea sostiene que “(...) para llevar a cabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder.” (p. 6)

Esta definición se produce en oposición a la llamada racionalidad tecnocrática e instrumental que, en palabras de Giroux: “(...) desempeña un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar.” (Giroux, 1990:6)

Siguiendo este pensamiento, Apple (1996 mencionado en Diker 2007) señala que la división entre la concepción y planificación de la enseñanza y su aplicación, lógica que es propia del primer modelo mencionado, desplaza al docente del lugar de productor de saber y lo reduce a la posición de ejecutor de procedimientos diseñados por otros, lo cual lleva a un proceso de creciente proletarización de la profesión, puesto que tal separación produce la pérdida de responsabilidad y autonomía sobre la tarea que desarrolla (Apple & Jungck, 1996).

Esta posición modifica la perspectiva sobre la vinculación entre el saber experto y el saber de los maestros, ya que visibiliza las relaciones de poder que sostienen ciertos modos de distribución de la autoridad para producir saber acerca de la educación y la enseñanza.

Un nuevo modo de relación entre el saber académico o científico y el saber de los docentes es promovido por las propuestas de profesionalización de la docencia en el marco de las reformas político-educativas de los 80 y 90' y se trata de “introducir a los maestros y su saber en las reglas de producción propias de la academia”. Esto se vincula con la difusión de lo que se ha dado en llamar “propuestas de formación correctivas”, orientadas a modificar los rasgos de la actividad docente que atentan contra el desarrollo de su profesionalidad (Diker & Terigi, 1997) y en este marco el saber de los docentes es concebido como una práctica regulada.

En el marco de estas propuestas se sostiene que una formación inicial “profesionalizante”<sup>86</sup> debe tener una duración mayor y trayectos más complejos de grado y posgrado. Para ello se proponen modificaciones en la articulación y duración de los planes de estudio para la formación docente, en la que se modificaron los espacios curriculares y se percibe una presencia más equilibrada de las ciencias de la educación y la obtención de licenciaturas, doctorados, etc.

La apertura de trayectos de formación académicos como requisito de profesionalización y jerarquización de la docencia, sumado a una creciente exigencia de que las escuelas e instituciones de formación de docentes deben desarrollar adelante tareas de investigación impulsa a los docentes a entrar en el mundo académico.

En Argentina, esto se ha traducido en un variado número de ofertas de titulación universitaria directamente dirigidas a docentes con títulos no universitarios y también en una proliferación de propuestas de posgrado (sobre todo carreras de especialización, actualización docente, diplomaturas y maestrías) que ahora cuentan entre su público a maestros y profesores.

La última modalidad de vinculación del saber de los docentes con el saber académico que analiza Diker (2007) está relacionada con el saber del maestro como un mercado para conquistar. En este sentido, en nombre de la diversidad cultural de alumnos y docentes y de la autonomía de docentes y escuelas, es una época que Narodowski ha llamado “pedagogías a la carta”: “(...) A la carta elegimos los métodos didácticos que más convienen a nuestra actividad educadora: la coherencia ideológica y el encadenamiento totalizador con finalidades políticas naufragan frente a la búsqueda desesperada de efectividad.” (Narodowski, 1999:1)

En un escenario como este, la vinculación del campo experto con el saber docente y las posibilidades de corrientes teóricas, de instituciones, de medios de difusión, incluso de las propuestas político-educativas de conservar una posición de jerarquía en el campo de producción de saber pedagógico, parece operar más a través de la persuasión que a través de la autoridad, ya que, frente a la “...vacancia creciente

---

<sup>86</sup> Con comillas en el original.

de las postulaciones utópicas que tiendan a dar respuestas totalizadoras en el campo educativo” (Diker, 2007:26), la capacidad de orientación del rumbo de la educación escolar se fragmenta y se dispersa.

Casi sin darnos cuenta hemos pasado del reinado compulsivo de cada una de las modas pedagógicas a la pedagogía *fashion*. La nueva configuración de la moda pedagógica implica fragmentación constante y polimorfa que plantea reglamentaciones mucho más flexibles, una suerte de “*self service* generalizado” (Lipovetsky) que da paso a una lógica de carácter opcional y lúdica, donde se escoge sin buscar respuestas acerca de si cada una de las metodologías didácticas empleadas posee principios ideológicos compatibles o incompatibles entre sí. Y si son incompatibles, ¿a quién le importa? A los pedagogos ya no (Diker, 2007:1).

En este marco de libre elección de modelos pedagógicos, métodos, enfoques psicológicos, etcétera, la relación entre el campo experto y los docentes se ve atravesada por una suerte de lógica *marketinera*: distintas propuestas pedagógicas deben competir entre sí por conquistar su público, para obtener financiamiento para la investigación, para asegurar el acceso al mercado editorial o para mantener las muchas propuestas de capacitación y formación para docentes. Y para ello no es suficiente la validación que ofrece internamente el campo científico, sino que es necesario demostrar que es una propuesta y no otra la que produjo tales o cuales resultados.

La vinculación entre la pedagogía como disciplina y el saber pedagógico producido por los maestros en sus prácticas de enseñanza, no permite dar cuenta de los modos en que esta vinculación se expresa en situaciones particulares. Por esto, Diker (2007) advierte desde el principio que no debe asumirse que los modelos presentados representan una periodización exacta ni exhaustiva, ni que agotan todas las formas de relación posibles entre ambas prácticas de saber.

Estas posibles interrelaciones que nos presenta Diker (2007) entre el saber pedagógico académico con pretensión científica e intención de regulación y algún tipo de control regulado por la pedagogía y el saber in-disciplinado, como lo denomina la autora, o producido por fuera de la disciplina, construido por los docentes en sus propias prácticas de enseñanza nos re posiciona en cuanto a nuestras ideas iniciales teniendo en cuenta que los saberes de los docentes siempre han ocupado un lugar y han sido motivo de controversia: cuestionados algunas veces como un tema a ocultar

o visibilizado otras, como un tema a indagar ante la dificultad de poder controlarlos y regularlos.

Aunque Diker (2007) no pretende agotar estas vinculaciones, ni pretende que sean estrictamente exhaustivas ni exactas en cuanto al periodo histórico ubicadas, nos brinda un escenario importante para nuestro análisis ya que nos replantea y, a la vez, re confirma nuestro interés: si aceptar que en las escuelas se produce algún tipo de saber acerca de la enseñanza, reconocer que ese saber es producido por los docentes y, más aún, que ese saber tiene un peso innegable en las prácticas áulicas, de alguna manera desafía la autoridad de la Pedagogía como ciencia de la educación. Entonces, en este mismo contexto, ¿qué hay del saber sobre la enseñanza producido por los idóneos, es decir, por docentes que no se prepararon para enseñar?

En este sentido los autores profundizados que han abordado el tema de los saberes con diferentes miradas y desde diferentes campos nos re confirman nuestro tema de interés y nos re posicionan en cuanto a nuestras hipótesis iniciales: en efecto, este camino de lecturas nos permitió pensar en los saberes no sólo como contenidos a poseer o contenidos a aprender para poder enseñar, o contenidos que se puedan regular para ser, de alguna manera “controlados” sino que nos conducen a pensar en los saberes en relación con las propias biografías de los sujetos (Alliaud, 2017), en relación con los oficios, en relación con los vínculos que, quien enseña, puede tejer con su propio saber (Charlot, 2008, 2014); en relación con las teorías personales (Feldman, 1995) que cada sujeto elabora; en relación con la manera individual y única con la que se construyen esos saberes que les permiten enseñar aun cuando no se formaron como docentes, en relación a la afectación que produce cada saber en los sujetos que luego “por su parte, alteran al mundo cuando sobre él ponen sus palabras, tejen sus hipótesis...” (Frigerio, 2010:18), entre otras y, además, nos lleva a desestimar nuestra hipótesis inicial de una posible “captura” de esos saberes acerca de la enseñanza y posterior sistematización para ser transmitidos.

## Recapitulación y Nuevas Búsquedas

Pensar en los saberes de los idóneos en torno a la enseñanza implicaba mirar, inevitablemente, el concepto de saber desde diversos posicionamientos así es que el Capítulo IV nos condujo al foco de esta tesis. Primeramente recuperamos a Alliaud (2017) quien, intentando responder al conocido interrogante acerca de qué necesitan saber los docentes para enseñar, nos habla de “eso otro” que considera necesario y lo denomina *saberes de oficio, saberes de experiencia*. Por otro lado, Tardif (2004) nos ofrece una clasificación de saberes de los docentes teniendo en cuenta su naturaleza y sus fuentes, al igual que Leray (1995, citado en Alliaud), que nos presenta los *saberes de referencia*, haciendo mención a aquello que el adulto ha tomado del mundo circundante, de otros y de sí mismo.

También Frigerio (2010) nos aporta reflexiones acerca de los saberes que la formación docente debería brindarle al educador y al ejercicio del oficio de educar sosteniendo que “cada saber afecta y altera al sujeto que, por su parte, altera al mundo cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis” (p.18). Además, Frigerio (op cit) nos comparte reflexiones sobre las variaciones del saber, pensándolo en una relación estricta entre la formación docente y el fracaso escolar y reconoce algunos saberes alterados que los docentes tienen o deberían tener para no reproducir viejos patrones pedagógicos que contribuyen al fracaso escolar.

Beillerot (1998) intenta delimitar el concepto mismo de saber y nos presenta la idea de *saber* en tanto conjunto de conocimientos u objeto inventariable, clasificable y acumulable y, por lo tanto, transferible y enseñable o, por el otro lado, el *saber* como un proceso que se va construyendo, inacabado y dinámico. En esta misma línea de pensamiento, Beillerot (1998) analiza el concepto de *pulsión de saber, el deseo de saber* que implica movimiento o acción como algo innato al hombre, mientras que Charlot (2008, 2014a) nos aporta reflexiones en torno a la *relación con el saber* mirando la noción desde tres enfoques: un enfoque psicoanalítico, uno sociológico-político y un tercer enfoque relacionado con una mirada didáctica, campo en que Chevallard (1997) nos brinda aportes en cuanto a la relación entre saberes y sus implicancias pedagógicas.

Luego Diker (2007), sin pretensiones de ser exhaustiva ni exacta, nos ofrece un marco donde analiza las diferentes relaciones que se pueden visualizar entre el saber pedagógico producido por los docentes en sus prácticas de enseñanza cotidianas y la pedagogía con su pretensión de regular, normalizar y prescribir los saberes acerca de la enseñanza.

Así, llegado a este punto creímos necesario volver a vincularnos con los idóneos pero ya no desde el modo que lo hicimos en un primer contacto como docente de inglés comentado en el Capítulo I, ni tampoco desde esos primeros rasgos que intentamos identificar narrados en el Capítulo III, sino procurando escuchar sus propias voces en torno a sus saberes como docentes.

Las decisiones que tomamos en relación a con quiénes conversar en esta instancia estuvieron signadas por la idea de hacerlo con idóneos en ejercicio, especialmente, en el nivel secundario, aunque algunos también estaban desempeñándose como docentes en el nivel superior universitario y no universitario, que tuvieran un rango de antigüedad variado, que estuvieran enseñando diferentes disciplinas y que provinieran especialmente de la provincia de Entre Ríos, en lo posible. Los propósitos, instrumentos y primeros hallazgos de esta nueva instancia se exponen en el capítulo siguiente.

## **Capítulo V: Las Voces de los Idóneos en Torno a sus Saberes**

Este nuevo acercamiento a los idóneos desde una posición distinta a la posición inicial, tuvo tres instancias diferentes: 2 encuestas semi estructuradas y una entrevista en profundidad, que fueron distribuidas a través de autoridades educativas departamentales y provinciales de Entre Ríos y se llevaron a cabo de manera virtual, mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dado que se realizaron en período de pandemia por el Covid-19 y también por las distancias de residencia de los idóneos involucrados.

Cada una de estas instancias de conversación (encuestas y entrevistas en profundidad) involucró a diferentes números de idóneos: la primera encuesta fue realizada en el 2021 e incluyó a 31 idóneos provenientes de Santa Cruz, Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Chubut, Neuquén, Río Gallegos, Formosa, Salta y Corrientes, que habían iniciado el cursado de una complementación curricular pedagógica, la segunda fue realizada a principios del año 2022 e involucró a 24 idóneos de la Provincia de Entre Ríos exclusivamente mientras que las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo entre los meses de agosto y noviembre del año 2022 e involucraron a 12 idóneos de la misma provincia.

Respecto de las encuestas, las mismas incluyeron preguntas que fueron elaboradas en torno a tres ejes relacionados con las reflexiones que surgieron a largo de nuestro transitar por los seminarios y las lecturas: Eje 1: La figura del idóneo dentro de la trama institucional; Eje 2: Las percepciones acerca de la enseñanza y Eje 3: Los saberes en torno a la enseñanza que dejaban ver. Las preguntas eran las siguientes:

### **Preguntas de las Encuestas:**

a- ¿Cuánto tiempo hace que se dedica a la docencia?

b-¿Cuál es el máximo nivel de estudios que Ud ha alcanzado?

c-Si en el punto anterior marcó Nivel Superior no Universitario o Universitario, indique qué carrera cursó.

d-¿Cómo describiría su trabajo como docente en la escuela donde se desempeña actualmente? Expláyese.

e-¿En general cómo son sus clases?

f-¿Cuáles son los problemas más frecuentes con los que se encuentra en sus prácticas de enseñanza? ¿Qué decisiones fue tomando para intentar resolverlos?

g-¿Podría contarnos sobre alguna clase que Ud. haya dictado donde se sintió satisfecho o conforme? Relate qué sucedió en la clase.

h-¿Podría contarnos sobre alguna clase que Ud. haya dictado donde se sintió insatisfecho o disconforme? Relate qué sucedió en esa clase.

i-¿Qué dificultades ve en sus propias prácticas de enseñanza?

Por otra parte, para la entrevista virtual semi estructurada elaboramos un guion en tanto “esquema en el que se anticiparan los modos de abordar el tema central y las cuestiones secundarias al entrevistado”, (Valles, 1997: 219 citado en Piovani, 2018). Dicho guion contenía básicamente las siguientes preguntas, aunque no se excluyó la posibilidad de incorporar otras si surgía la necesidad en el transcurso de la charla:

1. ¿A qué escuela fue? Primaria y secundaria. ¿Podría contarme cómo fue su trayectoria escolar?

2. ¿Recuerda algún profesor en especial? ¿Por qué lo recuerda?

3. ¿Cuándo fue que decidió que iba a enseñar? ¿Qué implicó para Ud. esta decisión?

4. ¿Qué cosas tuvo que aprender para poder enseñar?

5. ¿Le gusta enseñar?

6. En su trayectoria como docente ¿existió algún punto de inflexión o circunstancia que le permitió revisar o repensar lo que estaba haciendo?

7. ¿Qué sería una buena enseñanza o enseñar bien para Ud.?
8. ¿Qué hace que un docente sea un buen docente o un mal docente para Ud.?
9. ¿Qué es lo bueno de la escuela para Ud.? ¿Cómo se ve a sí mismo en las escuelas donde trabaja?
10. ¿Cómo se siente cuando algo no sale bien en sus clases?
11. ¿Qué cosas lo ponen mal y qué cosas lo gratifican?
12. ¿Qué es enseñar para Ud.?
13. ¿Qué es transmitir para Ud.?
14. ¿Qué les está transmitiendo a sus alumnos?
15. ¿Qué le recomendaría a alguien que se inicia en la docencia? ¿Qué consejos le daría?

Todas las entrevistas fueron grabadas y compartidas con los entrevistados posteriormente para prestar su conformidad o agregar o modificar alguna respuesta. Realizamos, primero, un análisis en particular de las respuestas de cada una de estas instancias (encuestas y entrevistas) y, al observar recurrencias en todas ellas, creímos necesario construir núcleos articuladores que nos permitieran ordenar sus voces, agrupar respuestas, reconocer esas recurrencias y realizar un abordaje interpretativo para focalizar en los saberes en torno a la enseñanza que se podrían visualizar en estos idóneos. Los núcleos articuladores construidos que describiremos son los siguientes:

### **Núcleo Articulador 1: ¿Quiénes son los Idóneos?**

Acá miramos qué formación tienen los idóneos involucrados en este trabajo, su antigüedad en el ejercicio de la docencia, cuál es su biografía escolar, cómo impacta su biografía escolar en el quehacer pedagógico, qué influyó en ellos para que se dedicaran a la tarea docente y cómo se autoperciben en la trama institucional educativa, entre otras cuestiones.

## **Núcleo Articulador 2: Sentidos y Conceptos en torno a la Enseñanza**

En este núcleo centramos nuestra mirada en las respuestas que nos dejaban ver qué sentido le otorgan estos idóneos a la enseñanza y qué dicen cuando conceptualizan cuestiones relacionadas con la enseñanza.

## **Núcleo Articulador 3: Saberes acerca de la Enseñanza**

En este núcleo nos enfocamos en sus saberes acerca de la enseñanza y miramos especialmente qué concepto de saber prevalece en ellos, qué saberes priorizan al ejercer el rol de educadores, cuáles son las características y las fuentes de esos saberes, cómo los construyen, sobre qué saberes sostienen y validan el oficio de educador, qué saberes valoran y cómo los jerarquizan, entre otros.

## **Núcleo Articulador 1: ¿Quiénes son los Idóneos?**

La mayoría de estos idóneos manifestó haber alcanzado el nivel superior (universitario y no universitario) en sus estudios y en relación con las carreras que habían cursado se mencionaron: Abogacía, Agronomía, Licenciatura en Cine y Televisión, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Tecnicatura en Turismo, Profesorado para la Educación Primaria, Medicina, Dibujante Especialista en Dibujo Técnico, Decorativo y Publicitario, Bibliotecología, Licenciatura en Química, Psicopedagogía, Ingeniería en Construcciones, Licenciatura en Psicología, Contador, Magister en Propiedad Intelectual, Tecnicatura en Informática, Educación Física (sin finalizar), Filosofía, Psicología y Pedagogía (sin finalizar), Profesorado de Biología, Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (sin finalizar), Profesorado de Inglés (sin finalizar), Profesorado de Lengua (sin finalizar), Técnico Superior en Gestión Agropecuaria, Economía y el nivel secundario culminado como máximo nivel alcanzado. Cabe aclarar que algunos expresaron que cursaron alguna de estas carreras pero no la habían terminado aún.

En relación a sus antigüedades en la docencia: la mayoría tenía más de 10 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (70%) mientras que el resto tenía entre 5 y 10 años de antigüedad (25%) y un menor porcentaje, menos de 5 años (5%). Las disciplinas que enseñaban variaban entre las Ciencias Sociales (Economía, Derecho Laboral, Psicología, Formación Ética y Ciudadana, Turismo, Historia, Educación Especial, y Sociología), las Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés), las Artes (Artes Visuales, Pintura), las Ciencias Biológicas (Nutrición, Medicina Laboral, Biología Humana, Fisiología, Anatomía Humana) y las Ciencias Exactas (Cálculo, Informática, Electromecánica, Química y Matemáticas).

### **a) Primera Huella, Segunda Opción**

No se pretendió realizar un análisis profundo y exhaustivo de las biografías escolares de los nuestros idóneos sino más bien, se intentó recuperar, a grandes rasgos y de manera sintética, la historia escolar vivida o las experiencias que vivieron como alumnos, y de alguna manera, hipotetizar sobre los efectos de la escolaridad vivida en sus prácticas de enseñanza. Es decir, intentamos mirar el pasado escolar de quienes hoy enseñan para descubrir si sus vivencias escolares tienen alguna relación con la decisión o elección de enseñar y también con las decisiones que toman en el aula. Para este punto nos valdremos de las palabras de Alliaud, (2003)

La docencia, en tanto actividad profesional, presenta la particularidad de concretarse en un ámbito previamente conocido, a saber, la escuela. Efectivamente, quienes se dedican a enseñar lo hacen en una institución que han frecuentado cotidianamente y durante varios años como alumnos. Es así que para los docentes, la incorporación a la profesión representaría la "re-inserción" o la "vuelta" a un lugar que no es ajeno, aunque sí lo es la posición desde la que se realiza. Aun cuando los maestros menos experimentados, llamados "noveles" o "principiantes", manifiesten dudas y temores relacionados con la tarea que les toca desempeñar, no hay dudas que cuentan con una importante experiencia acumulada en la institución escolar, producto de todos los años que fueron alumnos. Siendo catalogados como "inexpertos", los novatos cuentan con al menos quince años de "experiencia escolar", producto de su pasaje por los distintos niveles de enseñanza (...) (pp. 19-20)

Entonces las preguntas que se realizaron apuntaron a evocar su pasado escolar reconstruyendo esas experiencias previas tales como el recuerdo de sus docentes y sus recuerdos como alumnos para indagar las recurrencias que aparecían en sus respuestas sobre sus historias escolares. En esta interpretación de las respuestas que dieron los idóneos pudimos leer pistas que nos develan que la biografía escolar de cada uno ha influido notablemente en ellos. Es decir, sus biografías escolares tuvieron un peso innegable a la hora de optar por la docencia.

La mayoría revela huellas de sus propios docentes y/o de padres docentes; destacan algún docente que han tenido en su trayectoria escolar de nivel primario o secundario y expresan, de alguna manera, una especie de admiración por ellos: admiración por su manera disruptiva de enseñar, por las actividades que ofrecían, por la pasión que demostraron al enseñar o por la manera en que los trataban, es decir, la

manera que tenían de abordar los vínculos pedagógicos. En su mayoría, los recuerdos se centran en docentes o padres admirados o recordados por conductas o actitudes positivas o por exigencias que, ahora en la adultez, ven como positivas. Esas pistas se dejan ver en frases tales como: *“él nos hacía debatir sobre un tema”* E1<sup>87</sup>, *“por la forma de dirigirse para conmigo más que nada”* E2<sup>88</sup>; *“una manera completa y absolutamente disruptiva para lo que era nuestro pueblo”*, E.3; *“[los recuerdo porque eran] muy estrictos pero la calidad para enseñar, lo mucho que sabían”*, E4; *“Me acuerdo en 2do grado la Señora Nora que me enseñó la hora, me acuerdo los trabajos que se hacían en aquella época de cortar letritas”*, E6; *“ y la verdad que la didáctica de él era muy particular”* E7, *“Así que él llegaba con su diario debajo del brazo, saludaba, se sentaba sobre el escritorio y nos decía bueno....chicos, vamos a tomarnos 10 minutos, a lo sumo 15 y voy a leer dos o tres noticias que me parecieron importantes para que Uds. escuchen y evalúen y si quieren emitir su opinión, me lo hacen, para eso estamos. Así que en cada clase él tenía ese ejercicio. Y ese profesor, sin darnos cuenta, nos dejó marcado, no es cierto, esa experiencia de aprender a investigar, aprender a escuchar, aprender a reflexionar sobre noticias que a lo mejor no eran específicamente temas de la cátedra”*E7; *“era la forma que tenía de evaluarnos”* E8

Como podemos leer, la mayoría de los idóneos recuerda a docentes o padres docentes apasionados, sensibles, cariñosos, estrictos, disruptivos, rigurosos, que produjeron un quiebre con lo que estaba normado, instituido o normalizado, docentes creativos, exigentes y comprensivos, muchos de los cuales parecen haber sido uno de los factores clave a la hora de decidir inclinarse por la enseñanza.

---

<sup>87</sup> Usaremos E1, E2 para hacer referencia a los entrevistados y Enc 1, Enc 2 para hacer referencia a los encuestados.

<sup>88</sup> La formación de base de nuestros entrevistados eran las siguientes: Entrevistado 1: Médico, Entrevistado 2: Técnico en Informática, Entrevistado 3: Licenciado en cine, Entrevistado 4: Ingeniero Agrónomo, Entrevistado 5: Ingeniero en Construcciones, Entrevistado 6: Arquitecto, Entrevistado 7: Contadora Pública, Entrevistado 8: Abogada, Entrevistado 9: Psicóloga, Entrevistado 10: Licenciado en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Entrevistado 11: Nivel Secundario terminado, Entrevistado 12: Bibliotecaria.

Intentamos averiguar también algunos de los motivos que los llevaron a dedicarse a la enseñanza. Algunas de las frases expresadas dan cuenta de variados motivos por los cuales se inclinaron a ejercer la docencia y esos motivos parecen ser coyunturales, es decir, son diversos, externos y dependen de las circunstancias de la vida en la que se encontraban cada uno de ellos. Las palabras de los entrevistados dejan ver que la elección de la docencia nunca fue la primera opción de preferencia de sus carreras de estudios superiores sino que fue la segunda o tercera opción y los motivos mencionados por los que decidieron comenzar a enseñar fueron variados: desde una pulsión, hasta una circunstancia fortuita o una necesidad económica y laboral. Pero ante la pregunta de que si les gustaba enseñar todos respondieron afirmativamente con mayor o menor énfasis. Los que respondieron con mayor énfasis dejaban entrever que descubrieron ese gusto por la enseñanza después de haberla elegido, aunque reconocieron una huella especial dejada por esos docentes que tuvieron en su transitar como alumnos.

Es notable cómo en las palabras de los idóneos se visualiza que, aun cuando la elección de la docencia fue una decisión de segunda o tercera opción, las huellas que los docentes recordados o padres docentes dejaron en todos ellos fueron profundas y decisivas. Es decir, todos reconocen una marca, una huella perdurable que los hizo optar por la docencia. Algunas de sus respuestas daban cuenta de eso:

*“Siempre. Siempre. [Enseñar] Fue una pulsión. Siempre.”* E1; *“bueno nosotros con dos compañeros más presentamos en un centro de capacitación en informática y ahí me di cuenta que si.... Que andaba bien, me gustaba...igualmente antes yo preparaba alumnos de matemática financiera y en contabilidad particular, pero era para salir del cruce nomas, para los cigarrillos por ese entonces fumaba”.* E2; *“Siempre porque yo jugaba cuando era chico a ser docente, mi mamá es docente de Lengua y Literatura y a la vez directora de la Escuela Normal también, entonces a mí me encantaba verla a ella dando clases”,* E3; *“Y en la facultad a mí me pasó de ser ayudante alumno del cursillo de ingreso. Era algo en lo que yo me sentía cómodo.”* E3; *“Cuando me recibí, es decir, en todo mi trayecto de la facultad me gustó y me costó muy poco lo que es biología, me gustaba mucho lo que es biología, entonces*

*cuando me recibí apunte también a dar clases de biología. Eso era lo que yo más quería.” E4; “Decidí enseñar por una cuestión de tiempo primero. Yo me recibí en el 2013 y apenas me recibo me embalan para que haga los trámites para iniciar la credencial y ahí lo hice. Capaz no en el 2013 sino en el 2014. Hice la credencial y estaba muy ocupado con el trabajo, que trabajaba en la municipalidad. En el 2015 dejé de trabajar, a mediados del 2015 deje de trabajar y obviamente uno empieza con un poco más de tiempo, por lo menos ahí que ya no trabajaba en la municipalidad esa fue mi intención primera de.... Primero me llamó la atención y luego fue una cuestión económica, sin dudas.”E6; “yo siempre tuve...me gustó enseñar. Siempre a compañeros...a hijos de compañeros, siempre les enseñé matemáticas, siempre me llamaban porque siempre tuve facilidad para enseñar...Ehhh no lo daba con anterioridad porque me resultaba tedioso tratar de soportar a chicos que por ahí eran revoltosos y no lo hacía. Lo hacía simplemente a modo gratuito a mis compañeros y demás y alguien por ahí que necesitaba o conocía. Y en el año 2018 mi jefe me dijo que posiblemente iba a haber una reducción del personal y antes que tener la mala noticia de quedarme sin trabajo, empecé a explorar otros recursos.” E10*

## **b) La Autopercepción Positiva**

Bajo este subtítulo y, mediante las preguntas realizadas en las encuestas y en la entrevista, intentamos agrupar aquellas respuestas que nos brindaban pistas para interpretar cómo se auto perciben estos idóneos dentro de la trama institucional de la escuela donde enseñan y qué opinión tienen de su propia tarea como docentes. Leamos sus palabras: *“mi trabajo es con un enfoque profesional”* Enc.1<sup>89</sup>, *“con visión de futuro, preparando a los chicos para la vida universitaria”* Enc.5<sup>90</sup>, *“mi trabajo como*

---

<sup>89</sup> Enc. 1: Encuestado 1

<sup>90</sup> Las carreras cursadas por los encuestados eran las siguientes: Enc.1: Abogado, Enc.2: Educación Física (sin finalizar), Enc.3: Geografía (sin finalizar), Enc.4: Educación Física (sin finalizar), Enc.5: Dibujante Especialista en Dibujo Técnico, Decorativo y Publicitario, Enc.6: Ingeniero Agrónomo, Enc.7: Licenciado en Cine y Televisión, Enc.8: Licenciado en Educación, Enc.9: Licenciado en Cine y Televisión, Enc.10: Licenciado en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Enc.11: Licenciado en Psicología, Enc.12: Licenciado en

*docente en la escuela es reconfortante*” Enc. 4, *“me veo bien, me siento muy cómodo”* Enc. 10, *“trabajo tranquilo”* Enc. 12, *“colaborativo y dedicado”*, *“mi trabajo es bueno y práctico”* Enc. 14, *“dinámico, placentero”* Enc 18, *“Lo que yo logro, a mi como profesional es que, eso que te digo justamente abrir la cabeza y que puedan relacionar varias cosas”*E.4 *“Ahí entiendo que se enseñó bien. Diferente es el ámbito universitario porque en la universidad generalmente los profesores que nos están dando clases son profesionales también.”* E.4

Estas frases dan cuenta de que estos idóneos se perciben a sí mismos con una mirada positiva y válida dentro de la trama institucional donde se desempeñan. Se reconocen como sujetos que “abren la cabeza y permiten relacionar las cosas” entendiéndolo que brindan a sus alumnos la posibilidad de ver otras realidades, otros mundos. Además, sostienen que aportan dinamismo, utilidad, practicidad, futuro y profesionalismo a la enseñanza. La mayoría deja entrever que sienten placer por enseñar más allá de que alguno mencionó nervios y ansiedades al momento de encontrarse en el aula.

En este aspecto es indudable que los idóneos involucrados tienen una percepción altamente positiva de sí mismos dentro de la trama institucional de las escuelas donde se desempeñan como docentes. Ante la pregunta de cómo calificaban su trabajo, frases como: *“Cansador y de mucha dedicación”* Enc. 21, *“es un desafío que implica compromiso”* Enc. 18, *“Creo que mi trabajo es bueno”* Enc. 19, *“el trabajo como docente es desafiante”* Enc.31, *“Para mí, satisfactorio”*, *“mi trabajo es profesional”* Enc. 30, *“enseño para el futuro”* dan cuenta de ello.

Aunque en sus respuestas aparecen adjetivos como *“cansador”* y *“de mucha dedicación”*, en general, los idóneos califican su trabajo dentro de la trama institucional como positivo, bueno, valioso, desafiante, comprometido y emerge acá

---

Química, Enc.13: Educación Física (sin finalizar), Enc.14: Filosofía, Psicología y Pedagogía, Enc.15: Profesorado de Educación Física, Enc.16: Profesorado de Biología, Enc.17: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, Enc.18: Profesorado de Inglés, Enc.19: Profesorado de Lengua, Enc.20: Técnico Superior en Gestión Agropecuaria, Enc.21: Economía, Enc.22: Profesorado para la Enseñanza Primaria, Enc.23: Profesorado para la Enseñanza Primaria, Enc.24: Abogado, Enc.25: Tecnicatura en Turismo, Enc.26 Técnico Superior en Sistemas y Computación, Enc.27: Bibliotecario (sin finalizar), Enc.28: Licenciatura en Educación Física, Enc.29: Médico, Enc.30: Secundaria finalizada, Enc.31: Secundaria finalizada.

la idea de “brindar”, “dar”, “transmitir” algo que sea de utilidad para la vida, para el futuro, dejando ver que, para ellos, lo que enseñan es importante para el futuro. En estas frases se puede percibir la dimensión utilitaria de la enseñanza que sostienen.

Por otro lado, los idóneos que son profesionales (abogados, ingenieros, contadores y médicos) se refieren a su trabajo como “profesional” y son quienes más insisten en la utilidad del saber que transmiten, quizás porque son los que pueden establecer una conexión diferente con su propio campo profesional y establecen otro tipo de relación con el objeto de enseñanza, como veremos más adelante. Algunos también califican a sus clases como “*prácticas*”, “*dinámicas o eminentemente prácticas*” como opuesto a teóricas. Se percibe en sus palabras la concepción del conocimiento como un “saber hacer” y la reivindicación de la utilidad del conocimiento que transmiten o intentan transmitir, en frases tales como: “*mis clases son prácticas*” Enc. 20, “*De resolución de problemas*” E.5, “*Preguntan mucho, sobretudo en cuestiones relacionadas con su propio cuerpo y los cambios que están atravesando*” E.9

En general, las respuestas muestran, de alguna manera, la satisfacción de estos idóneos con respecto a sus clases marcando una dicotomía entre dos ideas: las clases prácticas y dinámicas suponen clases interesantes o buenas clases y las clases teóricas y pasivas suponen clases aburridas.

Pudimos percibir también que nuestros interlocutores no mostraron, en sus palabras, capacidad de reflexión sobre la propia práctica ni sobre los propios saberes sino, más bien, varios de ellos expresaron críticas contundentes a la escuela como institución, a los directivos de las escuelas, a los docentes mismos, a los contenidos que se les enseña a los alumnos, al sistema educativo en general, al sistema de calificación y promoción utilizado para evaluar a los alumnos, a la imposibilidad que muestra la escuela de dar respuesta a lo que la sociedad espera o necesita en la actualidad, a la burocracia en el campo de la educación (entendida como conjunto de normas, papeles y trámites para gestionar la actividad docente), a la planificación de la enseñanza y dentro de ella, a los géneros textuales usados para planificar la enseñanza, por ejemplo, la presentación de un proyecto, de las planificaciones, entre otros.

La reflexión sobre la propia práctica implica apropiarse de saberes sobre sí mismos y saberes sobre de lo que se trata el oficio del educador (Frigerio, 2010), es decir, se trata de tomar como objeto de análisis nuestro propio accionar en el aula. Dicho de otro modo, no es más que la revisión consciente de lo que estamos haciendo en el aula, acompañado de un proceso de autocrítica, de auto cuestionamiento sobre el quehacer en el aula; es pensar acerca de lo que hacemos en el aula, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos para detectar nuestras carencias, nuestros errores y visualizar posibles nuevas maneras de actuar y así mejorar en las prácticas de enseñanza cotidianas. Sin embargo, insistimos en que esta escasa capacidad de reflexión sobre el propio quehacer docente que detectamos en las palabras de estos idóneos no sería, a nuestro entender, exclusiva de los idóneos.

Recuperamos acá también las hipótesis de Dubini (2016) comentadas en el Capítulo II quien sostiene que los saberes que se construyen a partir de la experiencia son saberes particulares que se construyen en la reflexión que exceden la explicitación de saberes implícitos en sus prácticas y que esa producción de saberes **sólo es posible cuando se habilitan espacios de reflexión y pensamiento compartidos**. Se trata de un saber, sostiene Dubini (2016), que emerge en la reflexión o con la reflexión, no que la precede. Entonces podríamos preguntarnos también ¿será que faltan esos espacios que permitan la producción y la reflexión compartida acerca de esos saberes en torno a la enseñanza?

### **c) La Extranjería Esporádica**

Algunas frases vertidas por los idóneos involucrados en este trabajo nos reflejan la manera en que ingresan o, mejor dicho, re ingresan al territorio escolar, cual si fueran extranjeros (Frigerio, 2014), pero no son totalmente ajenos a ese territorio ya que es para ellos un territorio “conocido” y “desconocido” a la vez. Conocido en sus biografías escolares porque tienen más de 15 años en sus pasados escolares por los diferentes niveles del sistema educativo, pero ese conocimiento viene desde otro lugar, desde el lugar del alumno-aprendiente y, a la vez, ese mismo

territorio se les presenta como *desconocido* desde el lugar de docente-enseñante. En sus palabras: *“para mí fue todo un mundo totalmente nuevo”* E7; *“la pedagogía en la clase fue TOTALMENTE NUEVO PARA MÍ”*<sup>91</sup>, E3 *“Totalmente...sin conocimiento”* E3 y E7; *“una cosa que tuve que aprender...yo el primer día, entré y bueno los chicos me preguntaron si tenían que escribir algo y yo les dije bueno vayan tomando notas de lo que a Uds. les parezca y hablé, hablé, hablé el módulo completo, dialogamos, que se yo, cuando volví la clase siguiente me di cuenta que nadie había anotado nada ni entendido nada.”*E3; *“eso tuve que aprender, a ir despacio, a organizarme y a planificar. Eso es otra cosa que tuve que aprender. A planificar y fui y consulte amigos, amigas docentes para que me enseñen a planificar y no hubo manera de que me expliquen, se me iban por la tangente, me decían: No...sí...pero bueno, vos fijate... un inicio para que puedas despertar el interés, una actividad al final para ver si entendieron, y yo decía...Ahhhh y yo no entendía nada”* E3.

Entonces nos encontramos con un idóneo-extranjero que intenta reconocer ese territorio escolar que cree “conocido” por haberlo transitado durante los años de escolaridad pero que al regresar lo encuentra extrañamente “desconocido” porque cree que “le cambiaron la escuela”. Ya no reconoce las actividades y conductas que recordaba y comienza a evocar y quizás a “romantizar” su pasado escolar y las experiencias de vida para desplegar una serie de estrategias y artes que le permitan resolver dilemas de la enseñanza y transitar ese “nuevo territorio”. Ya no reconoce el lenguaje que creía conocer siendo alumno y que ahora, en posición de enseñante, no lo comprende, por ejemplo, a la hora de planificar. En sus palabras: *“Primeramente le diría, que los tiempos han cambiado, los tiempos de la vieja escuela han cambiado”* E10

Se visualiza su extranjería también al criticar, de alguna manera, lo que observan como “la burocracia de las escuelas que impide la enseñanza” cuando hacen referencia a los procesos de escritura que implican ser usados en el campo de la educación, a la necesidad de la planificación de la enseñanza y a los tiempos que conlleva la escritura en el territorio escolar. Por ejemplo: *“Lo que quise decir es que a uno lo cansa tanto papelerío que hay que hacer y los tiempos que conllevan esos*

---

<sup>91</sup> Hemos usado las mayúsculas para marcar el énfasis con que fue dicha esta frase.

*trámites. Por ejemplo, ehrrrrrrrr...para tomar una cátedra debes hacer un proyecto que te lleva tiempo... ehrrrr y esperar reuniones y evaluaciones, mientras tanto los alumnos están sin clases. Luego presentar planificaciones... Si querés hacer algo innovador o distinto con tu clase, ehrrrr...otra vez te piden un proyecto, te piden un listado de alumnos, te piden un seguro escolar, etc., etc. ... y todo eso lleva tiempo.... Porque nada es inmediato... reuniones... proyectos, otra vez reuniones.... Y así... que te devuelven el proyecto,... que te piden otra cosa, que hay que mandar todo el Consejo de Educación de la provincia, que hay que esperar que todo vuelva y si vuelve aprobado... porque si no vuelve aprobado, tenés que empezar todo de nuevo”. E4*

*“Por mi profesión estoy acostumbrada a escribir informes y presentarlos donde los solicitan, con esto quiero decir que la burocracia de papeles la conozco. En la escuela la burocracia sobrepasa a la enseñanza. Se dedica más tiempo a los papeles que a enseñar. Entonces, ¿dónde queda la enseñanza? Se presentan planificaciones, proyectos, se concursan, se demoran muchos días para decidir quién debe enseñar, se reclama, se vuelve a concursar. Eso creo, que se le dedica más tiempo a los trámites de papeles que a la enseñanza. Y todo eso agota”. E9*

Es llamativo cómo el idóneo tiene una autopercepción muy positiva de su trabajo en la trama institucional a la vez que siente su extranjería en algunos aspectos. En este territorio escolar conocido y desconocido a la vez, este idóneo-extranjero se convierte en *baqueano* (Korinfeld, 2017) con cierta experticia en el territorio pero desde el lugar de alumno, un baqueano observador, escuchador, explorador que, ante los miedos e incertidumbre que le provoca ese territorio que se le presenta como nuevo, recurre a memorias evocadas de su propia biografía escolar y de ese “entre” *ser alumno y ser docente* comparando el territorio escolar con el que se encuentra ahora con sus propios recuerdos del mismo territorio: es decir, comparando el territorio escolar que habitó mientras fue alumno con el territorio escolar que encontró ahora, siendo docente.

## Núcleo Articulador 2: Sentidos y Conceptos en torno a la Enseñanza

En este núcleo centramos nuestra mirada en las respuestas que nos dejaban ver qué sentido le otorgan estos idóneos a la enseñanza y qué dicen cuando conceptualizan cuestiones relacionadas con la enseñanza.

### a) Enseñar es Transmitir

En la charla con nuestros interlocutores les preguntamos qué era enseñar para ellos y en sus palabras encontramos ciertas recurrencias: enseñar es *transmitir*, *convencer*, *lograr*, *dejar huellas*, *dar herramientas*, *aprender a leer*, *formar*, *mostrar* y también advertimos la recurrencia de frases compuestas por dos verbos unidos por la conjunción “y” que nos indican dos acciones que, colocadas en ese único orden, dan cuenta de que la primera acción garantiza la segunda: *transmitir y aplicar*, *transmitir y entender*, *transmitir y lograr*, y otras frases con el mismo verbo *transmitir* pero seguido de un sustantivo, es decir, seguido del objeto que se transmite o se pretende “pasar”: *transmitir conocimiento*, *transmitir pasión*, *transmitir valores* y *transmitir experiencias de vida*, *transmitir enseñanzas que les van a servir*.

El verbo *transmitir* es la principal recurrencia en la mayoría de las respuestas de nuestros interlocutores, sólo advertimos cambios en las palabras que los acompañan en las frases. En este punto, creemos necesario recurrir a Cornu (2004) quien sostiene que la transmisión es *una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto*<sup>92</sup>, inseparablemente.

En primer lugar, pensando en *la modalidad de relación con el objeto*, en nuestro caso creemos que debemos pensar en *la relación con el saber* que revelan los idóneos. Cornu (2004) sostiene que no es la disciplina que se enseña lo que se transmite como un “paquete”<sup>93</sup> de saber, sino es la pasión o el fastidio, y es, al mismo

---

<sup>92</sup> Las itálicas son nuestras.

<sup>93</sup> Las comillas son del original.

tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas (...) (Cornu, 2004:28). Entonces creemos que lo que el idóneo transmite o intenta transmitir, es su propia relación con el saber, es decir, transmite o intenta transmitir, su propia relación con el mundo, con los otros y consigo mismo (Charlot, 1997, 2008a). Veamos sus propias palabras: “[Transmitir es] pasar el conocimiento pero el conocimiento con tip, digamos, no solamente el concepto” E2; “Ahh transmitir digamos, sino transmitir todo, con lo bueno, con lo malo” E2; “[transmitir es] pasar lo que yo aprendí, mi experiencia sobretudo,” E5; “Entonces yo trato de...gasto u ocupo tiempo de la clase muchas veces para eso, para contarles mi experiencia, ir frenando, preguntándoles que harían ellos.” E5; “Lo que ocurre también es que yo a los chicos les digo las cosas como son, les transfiero una experiencia de vida” E5; “Transmitir es darle el significado, el significado correcto a las cosas y que ese significado de manera objetiva sea interiorizado por el alumno” E10; “Yo lo que transmito lo que aprendí en la facultad acerca de una materia específica” E6. Aunque también advertimos un idóneo para quien transmitir es “dar un determinado conocimiento pura y exclusivamente basado en lo que nos limita la curricula o el tema que tenemos que enseñar” E7; lo que implica una idea acotada respecto la idea de transmisión que nos propone Cornu (2004)

En palabras de nuestros interlocutores podemos advertir claramente que hay un pasaje, un recorrido de algo que dejó una marca, una huella, una herida (Larrosa, 2006). Transmiten sus propias experiencias, sus propias vivencias, las relaciones que han establecido con el saber, con el lenguaje, con el tiempo, con su propia biografía escolar, es decir, transmiten la propia relación que ellos han establecido con el mundo, con su mundo (Charlot, 2008a, 2014), lo que “les pasó”, lo que vivieron y pretenden pasar la marca, la huella, la herida que les dejó esa experiencia (Larrosa, 2006) y una manera de arreglárselas<sup>94</sup> (Cornu, 2004).

En nuestro análisis, es evidente que las palabras de nuestros interlocutores revelan que, en su rol de docentes, reconocen al otro, al alumno, como un destinatario capaz de recibir eso que se le pasa (la marca, la huella, la herida), lo reconocen como un otro con la capacidad de saber ese saber, de aprenderlo, de desearlo, de entenderlo,

---

<sup>94</sup> Las itálicas son nuestras.

de desarrollarlo, de ser transformado y de “aplicarlo<sup>95</sup>” en sus propias palabras pero se revela también su fastidio cuando ese otro no valora ese pasaje.

Es interesante también lo que nos aporta Diker (2004) en relación con la transmisión. Si bien coincide en que la transmisión implica un pasaje de “algo” continúa diciendo que “lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. En cambio los educadores no esperan ni habilitan que el alumno transforme lo que se le enseña, porque el conocimiento no admite que se lo transforme sino, en palabras de los idóneos, que se lo “aplique”. (p.224).

Reflexionar sobre las respuestas de nuestros interlocutores a la luz de las ideas expresadas por Diker (2004) implica intentar comprender por qué para los idóneos la enseñanza es la transmisión de algo y a la vez, la esperanza de que los destinatarios hagan “algo” con ese “algo transmitido”, “que se transformen” con lo pasado ya que en las respuestas de nuestros entrevistados se observa un sentido amplio y cotidiano de utilidad de lo que se transmite y una proyección de lo transmitido hacia el futuro.

Los idóneos transmiten su mundo interno y su relación con el mundo externo, transmiten sus propias experiencias esperando que esas experiencias sean útiles para los destinatarios, transmiten saberes alterados por elaboraciones inconscientes, es decir, dan a ver lo que se mueve y se conmueve de su mundo interno en el encuentro con los dispositivos y en el encuentro con los otros (Frigerio, 2010). A nuestro entender transmiten o intentan transmitir algo de su mundo interno para que los otros hagan algo con él o para que “les sirva para su futuro”.

En efecto, a lo largo de las palabras de los entrevistados y ante la pregunta acerca de qué les están transmitiendo a sus alumnos, podemos apreciar que los idóneos sostienen que enseñan algo que les sirva para la vida, algo que sea de utilidad cotidiana y de utilidad para la carrera futura que elegirán para estudiar o que sea útil para la vida misma, algo de su propia experiencia, “otra mirada” de su propio mundo interno. Veamos:

*“Uds. tienen que pensar en su vida de aquí a 50 años! ¡Tienen para rato todavía, pero piensen en cosas importantes! Si, Uds. lo pueden lograr” E5; “esta enseñanza también le pueda llegar a servir en su vida cotidiana, en el día a día no es*

---

<sup>95</sup> Las comillas son nuestras.

cierto” E7, “que lo puedan aplicar en las distintas situaciones de la vida cotidiana digamos” E2; “Creo y espero que haberles otorgado otra mirada justamente que no la recibieron de sus docentes que venían”, “Creo de esa mirada de ir más a lo práctico, de ir más campo de conocer otras cosas que no consiguen de la docencia común.” E4; “Valores. Para mí el docente tiene que ser, no sólo lo que uno enseña sino también educar en valores porque hoy la sociedad está mal profesora. No está bien” E5; “Uno educa el todo, desde el respeto, desde la responsabilidad, el horario, el no faltar, el cumplir con deberes y obligaciones, el exigir respeto pero también brindarle el respeto al otro, inculcar los valores también” E12

Por otro lado, continúa Diker (2004) marcando la diferencia entre transmisión y educación, “la transmisión carece de propósitos o direccionalidad mientras que la educación opera siguiendo objetivos” (p.227). En nuestro caso y analizando las palabras de nuestros idóneos, observamos que, y esto se revela en sus palabras cuando dejan entrever que carecen del sentido de anticipación que implica planificar la enseñanza, favorecen la transmisión especialmente por sobre la educación en términos de Diker (2004). En palabras de Diker (2004), (...) “mientras en la educación lo que importa es el punto de llegada, en la transmisión lo que se ofrece es apenas un punto de partida”. (p.227)

En los relatos sobre sus clases pudimos visualizar lo que saben sobre la enseñanza: saben o sostienen que la enseñanza es un proceso de transmisión de saberes (traducidos en contenidos, en términos de Frigerio, 2010) y que en ese proceso de transmisión existe un pasaje de ese saber hacia otro, hacia un destinatario (el alumno) de quien se espera que haga algo con lo pasado, lo transmitido (Diker, 2004), entonces, para la mayoría de nuestros idóneos enseñar es equivalente a transmitir.

Pero una de nuestras encuestadas sostiene: “Enseñar es mostrar al otro las distintas posibilidades, los distintos caminos, también por qué y el para qué” E8, esta concepción de enseñanza es muy interesante porque, en pocas palabras, deja entrever un rol como educador más reflexivo y orientador con un componente interrogativo interesante, quizás más comprometido, más dinámico porque decide mostrar a los alumnos los diferentes caminos como un baqueano que **ya lo recorrió** y conoce sus “trampas” y por eso también puede anticiparles y advertirles “el por qué y el para qué”.

En esta frase podemos advertir también la cronogénesis del saber: este idóneo ya conoce el terreno a fuerza de haberlo recorrido.

Al igual que otra de nuestras interlocutoras, que cuenta solamente con el nivel secundario culminado como máximo nivel educativo alcanzado, cuya respuesta fue “*Y para mí, enseñar es transmitir mi conocimiento, lo que yo aprendí, lo que me enseñaron, lo que aprendí y lo que sigo aprendiendo lo sigo enseñando. [Y] Transmitir es dar a conocer lo que yo aprendí*” E11. En estas palabras y en toda la entrevista percibimos lo que enseñar implica para ella: pasar lo que le fue enseñado por otro, sin ningún tipo de transformación o expectativas, es sólo un pasaje de algo sin importar cómo o para qué o lo que el otro haga con lo pasado; en palabras de Saleme, (1997), “*no enseña más que lo fue enseñado y tal como lo aprendió*”.

Sospechamos acá la inexistencia de algún tipo de trabajo con el conocimiento ni de reflexión sobre su tarea de educadora: no se visibilizan preocupaciones ni búsquedas, no interpela al objeto de conocimiento y de enseñanza, no cuestiona la realidad, no toca la problemática de su campo, no parece estar preparada para hacerse preguntas sino más bien para perseguir respuestas, no se enfrenta con saberes desconocidos, no se enfrenta a la relación entre saberes; en cambio, parecería preferir evitar lo incierto, lo turbulento, el dinamismo del campo del conocimiento y abrazar la tranquilidad de “pasar lo que le pasaron y como se lo pasaron” (Saleme, 1997), en otras palabras, nuestro análisis se enfoca en la relación que parece tener con el conocimiento mismo: parece preferir la reproducción del conocimiento a la producción y cuestionamiento del mismo.

En otras respuestas nos encontramos con estas frases: “*Enseñar es dar herramientas para la vida*” E5, visualizamos acá nuevamente ese sentido utilitario otorgado a la enseñanza del que hablábamos con anterioridad. Y también encontramos la siguiente respuesta que nos pareció muy interesante: “*enseñar es dejar una huella*” E9. En contrapartida con lo que planteamos en el párrafo anterior, esta frase nos parece movilizadora: dejar una huella implica usar el sentido del tacto con cierta fuerza que te permita dejar una marca, implica pisar fuerte, con cierto peso; a nuestro entender, quizás, implica un docente más comprometido, más dinámico, más movilizad y autónomo e interpelador con respecto a su tarea como educador, porque si no actúas con ciertas fuerzas, no es posible dejar ninguna huella.

Bajo este subtítulo también tratamos de agrupar las palabras de nuestros interlocutores que están relacionadas con el oficio de enseñar y cómo lo conceptualizan. Un idóneo brindó una respuesta que nos llamó la atención: *[Mi trabajo es] bueno. Los contenidos de turismo no poseen una didáctica preestablecida, lo que nos obliga a estar innovando y adaptando a diferentes estrategias permanentemente*, (Técnico en Turismo que enseña Geografía). Estas palabras nos resultan interesantes por lo que nos deja entrever: si bien considera su trabajo de enseñar como **bueno**, aclara luego que los contenidos que debe enseñar (del campo del Turismo o Geografía, quizás), no poseen una didáctica pre establecida y esa situación de “carencia” lo obliga a esforzarse un poco más en la tarea de buscar nuevas estrategias para enseñar.

Estas palabras, a nuestro entender, revelan la concepción de didáctica sostenida: la piensan o imaginan como “un conjunto de contenidos que ofrecen recetas para resolver los problemas del aula” o “un conjunto de recetas para dar clases” y que son los contenidos los que poseen una didáctica “pre armada” o “prescripta” que debería seguirse paso a paso y esa “carencia percibida” lo obliga a innovar y pensar en diferentes estrategias para dar clases. No tiene recetas para enseñar, entonces debe crearlas, innovar, buscar. Las palabras de este idóneo claramente nos develan, por un lado, los saberes ignorados pero, por otro lado, una preocupación por la enseñanza que tramita de una manera personal y apoyado en saberes provenientes de su propia biografía escolar (Alliaud), de sus experiencias, de su relación con el mundo (Charlot, 2008) y de la manera en que se las arregla, al decir de Cornu (2008):

“al mismo tiempo que el objeto, [transmite] una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que *hace transmisión*<sup>96</sup>: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso según, la manera en que se haga. (Cornu, 2008:28)

Siguiendo con nuestras reflexiones, es interesante también observar cómo los idóneos intentan conceptualizar cuestiones relacionadas con lo que sucede en sus clases y el sentido de practicidad y construcción que le otorgan a lo que enseñan con frases que incluyen terminología específica del campo de la pedagogía y frases que suelen usarse en el registro coloquial cotidiano que, a veces, no son muy claras, pero que intentan nombrar cuestiones de la enseñanza. Frases como las siguientes dan

---

<sup>96</sup> Con itálicas en el original.

cuenta de ello: *“trato a los alumnos como sujetos de saber”, “tomando como iniciativa el lugar que ellos ocupan como el mío de docente, en un ida y vuelta constante de la enseñanza”* Enc. 8, *“ellos responden y se integran a los contenidos que puedo y estoy habilitada para desarrollar”* E7, *“Resolvemos trabajos prácticos de aplicación en el aula”* Enc.10, *“Es un trabajo de construcción diario, siempre voy cambiando cosas y formas de dar clases”* E9, *“Creo que [la enseñanza] es un trabajo práctico más que nada. Quiero decir, es un trabajo de mucho diálogo con mis alumnos”*E5, *“Hay comunicación entre pares así el trabajo en equipo es fundamental para llevar a cabo la articulación del proceso pedagógico.* Enc. 11

Además, recuperamos frases donde los idóneos se refieren al “ambiente del aula” y también a los vínculos pedagógicos: *“Mi trabajo como docente es en un ambiente natural, hay afinidad con los alumnos, el trato es ameno y el ambiente es propicio. Hay comunicación entre pares así el trabajo en equipo es fundamental para llevar a cabo la articulación del proceso pedagógico. Es un trabajo muy lindo el de transmitir conocimientos. Me gusta. Para mí, es satisfactorio, porque siempre voy cambiando cosas y formas de dar clases. Es un trabajo muy lindo”* (E5).

En el transcurso de nuestras conversaciones con los idóneos les preguntamos acerca de los problemas más frecuentes que encontraban en sus prácticas de la enseñanza y qué decisiones debieron tomar para resolverlos. La mayoría de las respuestas brindadas giran en torno a problemas ajenos a ellos, es decir, problemas que ven en los otros y fuera de ellos. Entre los problemas mencionados encontramos: la apatía juvenil, falta de materiales didácticos, grupos numerosos, falta de acompañamiento de las familias, falta de hábitos de lecturas, inasistencia de alumnado, resistencia al uso de las TIC, etc.

Leamos algunas de sus respuestas: *“La cantidad de estudiantes”*E8, *“la falta de maquinarias”* Enc.10, *“la falta de hábitos de lectura”* E1, *“la falta de interés de los alumnos”* E25, *“[la falta de] Tiempo”* E5, *“Falta de adaptación a nuevas tecnologías y dinámicas de enseñanza”* E2, *“La dificultad, por la situación del país en general, de poder sostener economía, trabajo y estudio. Esto alargó mi carrera un poco más de lo previsto, pero también el ser - por el momento - idóneo, genera mucha inestabilidad y uno se encuentra en una suerte de limbo: trabajás profesionalmente, pero no sos profesional”* Enc.17, *“a veces me cuesta mucho evaluarlos cuando no*

*quieren producir nada... se niegan*"E7, *"falta de motivación"* E4, *"trato de hablar más despacio en clase, de encontrar ejemplos cotidianos por cada tema que abordamos y también intento bajar los contenidos al aula para que comprendan"* E7, *"falta de recursos en la escuela"* E4.

En primera instancia, podemos notar que para estos idóneos los problemas de la enseñanza estarían relacionados con carencias ajenas y externas a ellos que las expresan con frases que comienzan con *"la falta de"* y esa falta o carencia de algo está relacionada con ítems que se encuentran por fuera de ellos: *falta de acompañamiento, falta de recursos, falta de motivación, falta de hábito, falta de diálogo*, dando a entender que muchos de los problemas de la enseñanza que ellos visualizan no dependen de ellos, aun cuando la pregunta intentaba rescatar los problemas que pudieran visualizar **ellos mismos como docentes**.

Es evidente que, en palabras de nuestros interlocutores, cuando se les pregunta por problemas de la enseñanza, es decir, problemas que puedan identificar en el proceso de enseñar y quienes llevan adelante ese proceso, es decir, ellos mismos, visualizan problemas que ven fuera de ellos, pues esto de alguna manera se condice con la autopercepción positiva que tienen de sí mismos: **el problema está en los otros**.

Solamente tres idóneos hacen referencia a un saber sobre sí mismos (Frigerio, 2010) y mencionan como problemas de la enseñanza su propia inseguridad, la dificultad de abordar la parte emocional con los alumnos, la necesidad de saber cómo captar la atención de los alumnos, el miedo al error, la incertidumbre y ansiedad que les genera lo imprevisto en el aula, entre otros. Es decir, estos idóneos hacen referencia a lo que sienten, lo que "les pasa" (Larrosa, 2000), lo que se moviliza o se transforma en su mundo interno cuando ejercen la tarea de enseñar.

Las siguientes frases dan cuenta de ello: *"No soy docente por lo que en general más cuesta mucho la parte emocional, cómo llevar adelante el captar la atención de los alumnos y entender sus emociones"* (E6), *"A veces yo mismo me siento inseguro por no saber si estoy enseñando bien. Pero tal vez es un tema de inseguridad mío"* (E4), *"quizás yo por no ser docente no estoy familiarizado con las nuevas tendencias en educación pero en mi época se escuchaba al profesor y se anotaba, se tomaba apuntes"* (E5), *"Mi falta de formación docente, voy de acuerdo a lo que me va*

*surgiendo y como fui haciéndome yo, trato de preguntar a otros docentes cuando debo planificar y cuando hay algo que no lo puedo resolver de manera no convencional, pero en general mi forma de generar en ellos placer por el dibujo, pasa más por mi pasión por lo que hago que por una formación puntual” (Enc. 5)*

En este mismo sentido, observamos que fueron muy pocos los idóneos, que hablan sobre ese saber sobre sí mismos, en términos de Frigerio (2010), o al menos no lo manifestaron en las conversaciones; saberes que implican hablar sobre lo que se moviliza en su mundo interno cuando están frente a los alumnos, qué de su propio mundo interno se conmueve en el aula, qué se reactualiza, qué les pasa a ellos cuando están en el aula ejerciendo el rol de docente.

Un idóneo brinda una respuesta que da cuenta de cómo se siente en el ámbito escolar al no contar con la formación pedagógica y, sin dudas, la metáfora del extranjero (Korinfeld, 2018) se visualiza en la siguiente respuesta: *“Uno de los principales problemas y desagradable situación se da con los colegas "docentes", quienes ven con muy mal ojo que los profesionales podamos integrarnos al sistema de la educación. Muy duro de transitar, angustia, duele porque no se pone el acento en los alumnos, sino en nosotros. No creo sea una solución... simplemente actuar en mi propia defensa y sostener pocas horas en secundaria” (E4).*

## **b) Enseñar bien Equivale a Enseñar Algo Útil**

En el transcurso de las entrevistas con los idóneos surgieron otros interrogantes, entre ellos, ¿qué entienden por *enseñar bien*? Para ensayar alguna respuesta a este interrogante es inevitable remitirnos a Fenstermacher (1989) y aproximarnos a lo que él entiende por *enseñanza* analizando el concepto de forma genérica. Para Fenstermacher la enseñanza es “una actividad que involucra a dos o más personas implicadas de algún modo y que una de las personas involucradas en esta actividad sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra. (...) es decir, la persona en posesión del conocimiento o la habilidad intenta transmitir aquello a la otra persona.” (p. 150).

Este autor analiza el término *enseñanza* desde el punto de vista moral y epistemológico cuando expresa... “la enseñanza puede ser impartida moral o inmoralmemente, la enseñanza implica dar algo”, sostiene Fenstermacher (1989:154)

El concepto de *buena enseñanza*, también trabajado por Fenstermacher (1989), nos resulta interesante para recuperar acá en este apartado. La enseñanza por sí misma no conlleva causalmente al aprendizaje, dicho de otra manera, que un docente enseñe no significa que los alumnos aprendan. Una buena enseñanza para Fenstermacher (op cit) es una actividad cargada de fuerza moral y epistemológica ya que...

(...) preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de este tipo de parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.” (Fenstermacher, 1989)

Entendemos entonces que *enseñar bien* no remite a una *buena enseñanza*. El adjetivo “buena” delante del sustantivo enseñanza tiene una carga moral y epistemológica que no se percibe en la frase *enseñar bien*. La buena enseñanza entonces remite a una carga moral y epistemológica muy importante.

En las narraciones de las clases que les solicitamos donde se habían sentido satisfechos porque, de alguna manera, la clase fue buena pretendíamos conocer qué había sucedido. Sus respuestas fueron: “*Presentación de algún artista*”, “*donde ellos se ríen mucho e interactúan con canciones e interacción con la pantalla*”E4, “*tuve la dicha de llevar adelante un proyecto de ESI*” E9, “*se proyectan imágenes, videos de youtubers, documentales cortos, y por otro lado escenas de películas, música y literatura*” “*Una de las clases que me sentí muy feliz fue la que tuve que hacer un video*”E3, “*Una clase en las que los estudiantes realizaron un trabajo de investigación sobre problemas sociales*”, “*ver cómo los alumnos permanentemente ponían ejemplos actuales fue algo muy placentero*” Enc 24, “*Realizamos una actividad puntual, donde compartíamos los sueños que teníamos para nuestra ciudad. La respuesta y el grado de participación fueron conmovedoras*” Enc 24, “*A veces los alumnos traen al aula preguntas sobre leyes que, me doy cuenta, son cuestiones que les afectan a ellos, a sus familias, etc. Y cuando lo plantean muestran una necesidad de saber. Y yo trato de cubrir esa necesidad. Y cuando lo logro me siento satisfecho*”

E24, *“aquella en que predominan aportes de los estudiantes sobre sus experiencias personales”* E5, *“Cuanto más debate y discusión se genera, más satisfecho me siento. Una clase sobre marginalidad fue la más satisfactoria Enc 11”*

Como se puede leer, las narraciones de estas clases dan cuenta de que en ellas prevalecieron actividades donde los alumnos se sintieron implicados o interactuaron con alguna persona que consideraron importante, donde se usó tecnología, donde se trabajaron temas relacionados con su propio contexto y/o experiencia personal, donde los alumnos tuvieron que “hacer algo” o donde “pusieron el cuerpo”. Esto se condice con lo que hemos expresado con anterioridad: priorizan en sus clases los saberes experienciales o prácticos, los saberes que implican un “saber hacer” de sus alumnos y también se percibe que priorizan la utilidad de lo que enseñan para que “les sirva para el futuro”.

Por otro lado, cuando se les pidió que narren una clase donde sintieron que las cosas no salieron bien, las respuestas fueron: *“Cuando no logro sacar una respuesta para trabajar la clase”* E4, *“Cuando no logro la atención y gana el teléfono”* Enc5, *“Si donde solo quieren ver el celular”* Enc. 22, *“Creo es un problema recurrente. Muchas veces planificamos algo que nos resulta, o al menos pensamos nos resultará comfortable, pero al momento de la ejecución, nos damos cuenta del error que era predecible: pensé una clase que sería comfortable para mí, y no para los estudiantes. La experiencia fue una salida de campo, paseo náutico para que puedan hacer avistajes de aves... La experiencia de pasear por riachos a diferentes velocidades de embarcaciones sobrepasó en atención al objetivo de la clase, que era avistamiento de aves... No se pudo desarrollar la actividad central. Los estudiantes se divierten, pero nunca hubo un aprendizaje de lo proyectado”* Enc.25, *“No relataré pero si, todas las clases de inicio de ciclo de actividades donde ves que algunos pasan por pasar sin aparecer contenidos básicos”* E6, *“Las clases en contexto de Pandemia fueron a mi criterio clases que aportaron muy poco a los estudiantes”* E9, *“Generalmente me cuesta mucho la Didáctica, al no contar con la Formación, en un momento no encontré la forma de dar respuesta y poder explicar de un tema de una forma más atractiva, los alumnos se aburririeron y me costó mantener el orden en la clase”* E8, *“Una situación problemática entre pares prácticamente desplazó el tiempo de trabajo en el aula a la resolución lo más pacífica posible de dicho conflicto, (...)Enc.10, La*

*mayor insatisfacción es cuando un alumno está tan angustiado que no puede expresarse ni en un papel, está distraído, inquieto, ido....y no puede hacer ni un trazo, seguro que está muy angustiado por algo, me acerco y trato de saber que le pasó...no siempre se abren, pero el dibujo me permite estar cerca de ellos, no soy docente pero me gusta mucho poder ayudarlos” Enc 5. “Si, sin dudas aquellas clases que tienen un predominio conceptual sobre los temas “meramente teóricos” donde se dificulta la relación entre teoría y praxis”, “Alumnos quejándose de examen difícil” E5, “En algunas clases, dependiendo de la dificultad del tema, he tenido algunos cuestionamientos del tipo “¿por qué damos esto?” o “¿esto para qué nos sirve?” lo cual intento explicar de la forma más sencilla posible, pero no siempre es fácil ya que muchos contenidos que desarrollamos no tienen una aplicación directa o requieren de otros conceptos para poder aplicarse. En estos casos noto un aumento en la frustración de los alumnos” E7.*

Al analizar las recurrencias que advertimos en las respuestas, rescatamos lo siguiente: en los relatos sobre clases donde sintieron que fue mala o que se sintieron insatisfechos pasó lo siguiente: no lograron captar la atención de sus alumnos; no obtuvieron respuestas de sus alumnos a las preguntas que ellos formularon; no tuvieron en cuenta el interés de los alumnos al momento de planificar una actividad y la actividad no logró los propósitos ni los objetivos perseguidos; los alumnos no sabían los contenidos básicos para el desarrollo del tema de la clase; el idóneo no sabía cómo enseñar un contenido; consideró que las clases durante la pandemia no aportaron nada al alumno; no podía fundamentar la razón por la cual los alumnos debían aprender un contenido específico; hubo un conflicto entre los alumnos y el idóneo no supo cómo abordarlo; la clase era eminentemente teórica; los alumnos se quejaban por la dificultad de un examen o por cuestionar la utilidad del tema que debían aprender; no pudieron abordar los sentimientos de frustración y angustia de los alumnos o comprobaron que los alumnos no comprendieron los conceptos enseñados o no aprobaron una evaluación.

En estas frases que rescatamos donde se sintieron insatisfechos con sus clases advertimos una debilidad para abordar cuestiones didáctico pedagógicas, expresadas por los mismos idóneos con frases tales como: “no supe cómo”, “no pude”, “no logré”, “no sabía”, “me costó mucho”, “los alumnos se aburrían”, “no encontré la

*forma”, “no se pudo”, “a veces me cuesta”, pero solamente uno de nuestros interlocutores relaciona esto con la falta de formación docente cuando sostiene: quizás sea por no contar con la formación.*

Inferimos entonces que para nuestros interlocutores enseñar bien tiene que ver con transmitir saberes útiles en término de contenidos, saberes prácticos que sirvan para la vida, y una buena enseñanza sería aquella donde se priorice la acción, donde los alumnos tengan que “hacer algo” que está cercano a su vida cotidiana y/o consideran útil.

Cuando pretendimos indagar acerca de qué características debe tener un buen docente ante los ojos de nuestros entrevistados y además, le preguntamos qué consejos o recomendaciones le darían a alguien que recién se inicia en la docencia, nos interesaba visualizar qué concepto de “buen docente” sostenían y profundizar un poco más en la idea de “enseñar bien” que nos mostraban.

En términos generales, nuestros idóneos sostuvieron que un buen docente debía ser apasionado, debía preparar sus clases, debía estudiar, debía saber su tema a la perfección, debía escuchar al alumno, debía conectar con el aula, no seguir las resoluciones, ser disruptivo, ir “contra el sistema”, tener paciencia, no “tener tanta burocracia”, ejercitar al alumno para que le quede algo productivo, entre otros. Leamos sus propias palabras:

*“Tiene que ser apasionado. Tiene que saber su tema mucho más que a la perfección”. E1.*

*“El buen docente tiene preparada la clase, se preocupa porque aprenda, busca estrategias diferentes. Trata de llegar, de comprender, de justamente de que el alumno aprenda más allá de las situaciones diferentes, de las capacidades.” E2.*

*“Yo creo que un buen docente es un docente que te saca de equilibrio. Es una frase... Que te saca de equilibrio pero que te da las herramientas para que vuelvas a estar en equilibrio y en eso se produjo una transformación. ¿Consejos? Que estudie. Que hay que conectar en el aula... que si o si debe conectar.” E3.*

*“Bueno que sí, que le meta, que los ayudaría muchísimo a los chicos que haya más profesionales en la docencia, por, justamente eso, darles la mirada que vos tuviste en la facultad, darles herramientas, sacarlos del aula, a los chicos les encanta, les encanta recibir otros ámbitos, ándate en contra del sistema, busca motivar vos al rector para que te facilite esas salidas, que no te haga tanta burocracia y que te motive tanto a vos como a otros docentes a agilizar ese tema.” E3.*

*“Que hay que ser auténtico” E4.*

*“¿Consejos? Que no se guíe por el... que no se guíe por la resolución” E6.*

*“Sin dudas, [debe tener] el compromiso, el tratar de ejercitar en sus alumnos también...tratar de que quede algo productivo de la clase. yo considero de que un profesional que tiene el título de profesional y sin haber pasado por alguna experiencia o por alguna capacitación de lo pedagógico, eh... por ahí nos va a faltar.... Nos va a faltar algún eslabón en la cuestión de dar clases. E7.*

*“[mi consejo] para pararte frente a un aula, por más que uno venga cargado de conocimientos, siempre estudiar, preparar el tema...ver... o sea...por que uno puede creer que sabe todo y no sabés con que te podés encontrar en la clase. Qué preguntas te pueden hacer y que uno... que no está mal no saberlas pero siempre preparase. E8.*

*“Que el docente tenga seguro, que tenga una línea para decir en tal o cual tema. Entonces pueda ir de ese tema y volver y que los chicos te sigan, cuando ya hay un vínculo (...) Primero, que observe el grupo heterogéneo que va a tener, que dimensione la parte situacional de la escuela, o sea, que haga la cuestión de situación en la que se encuentra la escuela, que tome mucho de la praxis, digamos, sobre todo de la práctica que uno hace, una autorreflexión, una mirada de lo que pasa dando clases. E9.*

*Yo para mi tiene que...primero y principal es poseer el conocimiento, saber transmitirlo, saber escuchar porque si.... saber escuchar al alumno, entonces saber, saber transmitir y saber escuchar. E10.*

*“Primero que nada... eh... o sea transmitir, primero prepararse para ir a dar la clase y después siempre ser paciente con el alumno” E11.*

*“Para mí el deber es formar en todos los aspectos a la persona no solamente la currícula, el contenido. ¿Qué consejos? Y bueno yo siempre a los chicos, le digo, el que va a ser docente, cuando dicen yo quiero ser docente, bueno si vas a ser docente, sé docente, no el docente que te molestaba si no el docente que quisiera que fuera... porque ahora para ellos el canchero es el bueno. E12.*

Como podemos observar en palabras de nuestros idóneos, el concepto de saber en tanto contenido o conjunto de conocimientos acumulables sigue presente como también sigue presente esa preocupación por el saber disciplinar, que es sin dudas, el saber más valorado por nuestros interlocutores. Además, si bien se percibe una preocupación por la enseñanza en términos de transmisión de algo útil, (“que algo productivo les quede a los alumnos”), también se visualiza, aunque muy sutilmente, una preocupación por el saber acerca de la enseñanza, y continúa esa percepción de crítica o alusión a eludir la normatividad y regularización de la enseñanza, que la mayoría considera obturante.

### **Núcleo Articulador 3: Saberes acerca de la Enseñanza**

#### **a) Dualidad en el Concepto de Saber**

En las respuestas de los idóneos involucrados pudimos vislumbrar el concepto de saber en los dos enfoques que nos propone Beillerot (1998). En primera instancia y en referencia al saber que forma parte de la disciplina que enseñan, el concepto de saber que prevalece está estrechamente vinculado con la primera concepción aportada por Beillerot (1998) es decir, el saber entendido como *un conjunto de conocimientos*, como algo que se puede inventariar, clasificar y acumular. Un saber que es externo al sujeto, que se presenta como algo acumulable, clasificable y como una verdad acabada posible de ser aplicada en la práctica. Los verbos “tener”, “dar” y “llevar” son usados con mucha frecuencia en sus respuestas. En esta concepción de saber los idóneos “tienen” el saber y lo “dan” o lo “brindan” para que otros se lo lleven, es decir, lo pasan a otros, lo transmiten a los alumnos para que se lo lleven y les sirva en su vida futura como también les sirvió a ellos en la suya. Se visualiza también ese pasaje, ese movimiento del que nos habla Cornu (2004).

Por otro lado, en relación con el saber en torno a la enseñanza, en las palabras de nuestros idóneos no se vislumbra el concepto de saber en tanto producto acabado sino pareciera que el concepto de saber en torno a la enseñanza está más ligado al segundo enfoque propuesto por Beillerot (1998), es decir, está más cercano a ser entendido como un proceso, como un “saber hacer”, un saber que se va construyendo en la cotidianeidad del aula. Este saber acerca de la enseñanza que los idóneos van construyendo en el andar mismo de sus prácticas áulicas no parece ser objeto de reflexión o de sistematización o de objetivación posterior, sino más bien parece ser un saber que se va construyendo a tientas, de manera casi intuitiva, que no es retomado posteriormente para la reflexión sino que se pierde en el tiempo y se recupera, alguna vez, en forma de anécdotas.

Si bien Beillerot (1998) sostiene que en este enfoque el acento recae sobre el proceso, donde se trata de comprender el aprendizaje de los saberes, cómo se adquiere o se fracasa en adquirirlos o cómo actúan los mecanismos cognitivos, en las respuestas de nuestros idóneos no se visualizan esas preocupaciones acerca del proceso cognitivo

que llevan adelante los alumnos para aprender, aunque sí se visualizan en algunos, ciertas preocupaciones acerca de cómo enseñar mejor para que aprendan. El alumno, en tanto sujeto de la enseñanza, y sus modos de aprender no parecen ocupar un lugar en las preocupaciones de estos idóneos.

Tampoco se observó que consideren la falta de formación pedagógica institucionalizada como un obstáculo o impedimento para enseñar sino todo lo contrario, muchos de ellos, especialmente los egresados universitarios expresaron críticas a la escuela actual como institución, a los directivos, a las familias, a los mismos alumnos, a los docentes con formación pedagógica institucionalizada y a la formación de nivel superior no universitaria. Leamos sus palabras: *“Entonces por ahí ves muchos errores de esa índole. Es lo que yo veo de afuera, y después también noto que los docentes en general y los directivos, no salen... no tienen esa visión que, gracias a Dios, tenemos nosotros, que pudimos ir a una facultad y que tiene otra forma de ver las cosas, otra mirada, como más amplia, otra mirada”*E4; *“Te abre mucho la cabeza la facultad y los docentes que estudian en el terciario, por así decirlo, se quedan en la secundaria y terciaria, que lo veo yo como muy similar”*, E4.

En este sentido, varios de estos idóneos reivindicaron la formación universitaria, en detrimento de la formación superior no universitaria y, en su mayoría, juzgaron de manera negativa a la pedagogía como ciencia de la educación y criticaron también a la escuela como institución actual, donde ellos parecen no sentirse parte, ya que sus críticas parecen provenir de un extranjero que mira la escuela “desde afuera”, “desde los límites” (Frigerio y Diker, 2006).

Leamos algunas de las frases brindadas en sus respuestas donde también se percibe el sentido de extranjería: *“los tiempos han cambiado, los tiempos de la vieja escuela han cambiado”* E10, *“está todo muy fácil, muy instantáneo, entonces creo que eso los achanchó mucho entonces yo recibo estudiantes sin la costumbre de leer, yo trabajo para ellos.* E1

Como se puede observar, la mayoría dejó ver la autopercepción positiva que sostienen de sí mismos y de su trabajo en las instituciones educativas por sobre la figura de un docente en el sentido de “mejores transmisores de saberes”: *“Pero estoy completa y absolutamente convencido que yo enseñe mejor y me canso menos [que los docentes]”*. E3, *“enseñarle al chico otras herramientas, que no se la va a dar la*

*docencia básica” E4; “Y bueno pero ¿por qué no se lo explican así los profesores? Más sencillo,” E5.*

Por otro lado, las críticas hacia la escuela de la que forman parte son explícitas y directas, es decir, critican una institución de la que no se sienten parte pero destacan su propio trabajo en ella. Leamos algunas de sus frases: *Yo estoy bastante decepcionado con todo esto, [con la escuela] con el rumbo que llevan. Yo creo que cada vez vienen peor en todo sentido. Yo hablando con otros compañeros, pasa lo mismo. ¡No sé qué podría encontrar de bueno! Cuesta muchísimo la verdad pensar en algo bueno, cuesta muchísimo encontrar algo bueno. Yo estoy bastante desilusionado con todo, con cómo se lleva la burocracia, el consejo.” E6; “veo dentro del ambiente docente, porque estoy en una escuela pública, y claro el tema de los egos” E5; “soy una persona que cree que depende muchísimo de cada institución en la cabeza que maneja la institución. O sea soy una persona, a lo mejor, siempre dicen, ah “vos sos de la vieja escuela” E7; “Y veo esa falencia en varias instituciones de que lamentablemente por ahí el perfil, la demostración, el compromiso que tendría que demostrar la persona que lleva adelante la institución y a la que tiene que demostrar, no es cierto, ... no sé si la palabra sería autoridad, no es cierto, pero si tiene que demostrar ese compromiso con la institución, no lo demuestra...y bueno...lógicamente en un esquema piramidal...los de abajo...en la mayoría de los casos, se van adaptando al ejemplo que da el de arriba.”*

En el relato de sus clases se percibió también que los universitarios tienen un saber disciplinar más sólido, quizás, como consecuencia de su formación profesional ya que en la universidad se forman principalmente en lo disciplinar y en este mismo sentido, pudimos detectar que quienes transitaron por la universidad muestran otra seguridad y “otro status” a la hora de ejercer el rol de docente.

Por otro lado, y a través de sus respuestas, pudimos visibilizar saberes de oficio (Alliaud, 2017) que van construyendo en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del aula y se incorporan a la experiencia individual de cada uno en forma de hábitos y habilidades conformando sus propias teorías personales (Feldman, 1995). Sin embargo, el tiempo que llevan ejerciendo el oficio de educador pareciera ser importante: se percibe inseguridad, dudas, miedos, incertidumbre en aquellos idóneos

con menor tiempo en el ejercicio de la docencia, aunque sean universitarios, por ejemplo la entrevistada 8, y aquellos con mayor tiempo en la tarea de enseñar muestran más confianza y convencimiento en sus respuestas, dejan ver saberes de oficios más sólidos, más arraigados y más resistentes: *“Yo hablo mucho con psicólogos y con maestras y psicólogas. Y ellas tienen ese vicio maldito de preguntarse qué le está pasando al nene, entonces yo le digo mira.... A mí no me interesa que le está pasando al nene, para eso que vaya al psicólogo. Si no sabe los contenidos, no los sabe”* E1.

Se pudo percibir también lo que ya hemos esbozado anteriormente: cómo la formación profesional de cada uno imprime rasgos diferentes en la construcción del objeto de enseñanza. Es decir, ciertos saberes profesionales contribuyen a mirar el objeto de enseñanza de otra manera. Es notable cómo el ingeniero agrónomo construye un objeto de enseñanza de la biología de acuerdo con su propia formación universitaria, y opta por priorizar las salidas de campo para que sus alumnos tengan contacto con la naturaleza. Por otro lado, el arquitecto opta por poner a los alumnos a dibujar, el psicólogo a escuchar y reflexionar, el contador público a analizar y proyectar una economía para el futuro, el licenciado en higiene y seguridad a velar por la seguridad en la escuela y así sucesivamente. Se observó también que la manera en que se construye el objeto de enseñanza es diferente en aquellos idóneos sin formación universitaria y mucho menos elaboración se visibiliza en aquellos idóneos que sólo cuentan con el nivel secundario como máximo nivel académico, quienes enseñan como fueron enseñados repitiendo un patrón sin salirse de él.

En esta misma línea de reflexiones, recuperamos palabras de Frigerio (2010) cuando sostiene: “los saberes alteran la relación con los otros y, en consecuencia, afectan la relación con el saber”<sup>97</sup> y los saberes, de distinto modo” (p.17) y continúa:

“cada sujeto está concernido por los saberes (sobre sí, sobre el mundo, sobre los otros y sus relaciones con ellos. Cada saber afecta y altera al sujeto, que por su parte altera al mundo cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis” (...) (p.18)

Por consiguiente, pareciera lógico suponer que la formación primera de estos idóneos, es decir, los saberes disciplinares en los que se formaron, imprima rasgos

---

<sup>97</sup> Las itálicas son del original.

diferentes al objeto de enseñanza y a la manera de construirlo. Por otro lado, los que sólo cuentan con secundaria aprobada como mayor nivel académico alcanzado, tienden a reproducir lo vivido.

Nuestros entrevistados tienen espacios cotidianos de trabajo muy diversos y vinculados a su formación profesional primera (abogado, ingeniero, técnico, médico, etc.) que se conjuga o se interconecta con el espacio de trabajo en el aula, es decir, con el oficio de educador. Aunque creemos que sería tema para otra investigación, en palabras de nuestros interlocutores pudimos visualizar que la primera formación que tienen ejerce un peso muy importante a la hora de cómo se identifican a sí mismos: soy un médico que enseña, soy un contador que enseña, soy un técnico que enseña. Es decir, se reconocen primeramente como profesionales (abogado, médico, psicólogo, contador, licenciado en cine o en psicología, etc.) y luego parecieran reconocer el oficio de educador, es decir, “que enseñan”.

En relación a lo anterior, y como lo comentamos en el Capítulo II, recuperamos lo que Anijovich et al (2009) encontraron en una investigación: una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional, se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones, hacen referencia a sus actividades docentes. Se reconocen a sí mismos por la profesión de origen y se identifican con el título obtenido en ésta. La legitimidad de sus prácticas como profesionales deviene de dicho título. El poder y el prestigio no provienen del saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado.

En esa intersección de identidades, es decir, ser un abogado que enseña, ser un licenciado en cine que enseña, ser un ingeniero agrónomo que enseña, se perciben ciertas tensiones y contradicciones, ya que ninguno se auto definió como “docente” aunque ya llevaba muchos años ejerciendo la docencia: “*son casi 38 años de docencia*” El, pero sí manifestó la autopercepción positiva y satisfactoria de su propio trabajo como docente. En otras palabras, en general se advirtió cierta contradicción: no se presentan como docentes porque su primera formación es la que les brinda su identidad pero se auto perciben como buenos docentes.

## **b) Saberes Facilitadores y Saberes Obturantes**

Es indiscutible que los idóneos poseen saberes acerca de la enseñanza de los que se valen a la hora de enseñar. Pero no todos los saberes que se visualizaron en sus palabras tienen la misma entidad. Sospechamos que algunos de los saberes que poseen nuestros idóneos intentan facilitar la enseñanza y otros la obturan.

Analizando sus respuestas, aparecen frases que nos indicarían que se valen de *saberes personales*, cuyas fuentes de adquisición son sociales: la familia, el ambiente de vida, etc., *saberes procedentes de la formación escolar anterior*, cuya fuente son la escuela primaria y secundaria y estudios secundarios no especializados; *saberes de la formación profesional*, cuya fuente son las instituciones formadoras. En este caso, nos referimos a los saberes adquiridos en el marco de cada una de las carreras que siguieron: abogacía, medicina, bibliotecología, contabilidad, tecnicaturas, etc., *saberes disciplinarios*, que son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas y cuya fuente también son las instituciones formadoras, institutos superiores, universidades, (Tardif, 2004) y *saberes de referencia*, que son saberes tomados de la experiencia misma de cada individuo (Leray, 1995; Perrenoud, 1994). También hemos visualizado que se valen de *saberes sobre sí mismos* (Frigerio, 2010) que implica la tramitación de experiencias propias con el mundo y los otros.

Por otro lado, sospechamos que sólo parecen ver como necesarios, y por lo tanto priorizan, los saberes brindados por sus carreras particulares y saberes activados por los esquemas interiores evocados desde sus propias biografías escolares y sus propios pasados escolares como alumnos pero no ven como necesarios o útiles tener “saberes pedagógicos” acerca de la enseñanza. Sin embargo, creemos que sí construyen ciertos saberes acerca de la enseñanza, aunque luego esos saberes situados contruidos no son recuperados para su posterior reflexión sino que, cuando mucho, son narrados como anécdotas.

Algunas de las alteraciones del saber, en términos de Frigerio (2017), que se visualizan en las palabras de los idóneos son:

*1-saberes insuficientes* en relación con la enseñanza,

*2-saberes renegados* acerca de la enseñanza y su planificación: aunque algunos idóneos mostraron preocupación en torno a la enseñanza, la mayoría se mostró renegado y crítico hacia la pedagogía y la escuela misma y manifestó no haber tenido que aprender nada nuevo para poder enseñar.

Otros saberes que visualizamos son:

*3-saberes frágiles* en relación a cuestiones de la didáctica, a cuestiones del sujeto que aprende y de cómo aprende;

*4-saberes sobre sí mismo*: entendemos que una de las fuentes de sus saberes sobre la enseñanza es su propia experiencia escolar y su relación con el mundo;

*5-saberes no sabidos*: sospechamos que algunos saberes no sabidos se visualizan en el relato de algunos de los idóneos cuando narran situaciones y experiencias vividas en su niñez y adolescencia en relación con la escuela, que dejaron huellas en sus biografías escolares y que luego surgen, casi sin aviso, en el accionar de su rol como educador.

*6-saberes ignorados*: entendemos que los saberes en torno al proceso de transposición didáctica, es decir, el proceso por el cual un saber sabio sufre transformaciones para convertirse en un saber escolar, pueden resultar en un *saber ignorado* que también ocluye la enseñanza, como lo visualizamos en la respuesta de una de nuestras entrevistadas: “*no tenía idea de cómo preparar la clase, cómo segmentar el tiempo de la clase, por ejemplo, me pasó que en los primeros inicios de clase, ponía para desarrollar en un libro de anotaciones personales mías: bueno, hoy se va dar tres temas. Por supuesto que cuando me encontraba en el horario de clases, terminaba dando un tema y medio a lo mejor*”; los saberes relacionados con la pedagogía y la didáctica se constituyen, también, como saberes ignorados, desestimados, no necesarios, como así también los saberes en torno a la planificación de la enseñanza;

*7-saberes desatendidos*: saberes en torno a las prescripciones curriculares.

### c) ¿Nada que Aprender?

Ante las preguntas de qué implicó la decisión de comenzar a enseñar, si hubo algún cambio en ellos al momento de entrar en las aulas para enseñar y si tuvieron que aprender algo nuevo para posicionarse como docentes, hubo entrevistados que no respondieron directamente pero otros mencionaron algunos cambios en ellos: la vida misma porque la decisión implicó un cambio de ciudad, un cambio en la estructura familiar, mientras que los otros mencionaron: aprender a usar el tiempo en las clases y en sus vidas, la adaptación al sistema educativo y sus normativas, hablar frente a una clase, adaptarse a las juventudes, conectarse con los jóvenes del nivel secundario entre otros.

En palabras de los mismos entrevistados: *“Sí, implicó el conectarme con adolescentes”*, E3; *“Montones [de cambios]. Más que nada adaptarme al sistema educativo”*; *“más que nada la planificación, planificar las clases que eso en la parte profesional no la teníamos como muy aceiteada. Pero de ahí en adelante me ayudó a mí, en la parte profesional, a planificar mis días. Por ejemplo, yo ahora todas las noches anoto que es lo que tengo que hacer al otro día, que antes no lo hacía. Y eso lo agarré con la docencia.* E4; *“En principio me obligó a ajustar los horarios de la comida por ejemplo”* E6; *“¡LA VIDA ENTERA!”* E9; *“¡Sí! Por ejemplo [aprender] la parte curricular, por ejemplo, presentar y elaborar el proyecto, conocer que era la curricula de esas materias, para mí fue todo un mundo totalmente nuevo, o sea, sin dudas que de eso no tenía idea de cómo preparar la clase, cómo segmentar el tiempo de la clase, por ejemplo”*,E7, *“hablar o pararme frente a la clase”*, E8; *“Si...si si...implicó principalmente aprender los usos y costumbres de la edad juvenil, de esta nueva generación”* E10; *“tuve que aprender a hacer silencio, aprender a escuchar al alumno”* E10; *“Sí, me fui capacitando también. Haciendo más cursos y aprendiendo siempre más”*E11

Sin embargo, la mayoría hizo referencia a que no tuvieron que aprender algo nuevo, relacionado **con la enseñanza**, para posicionarse como docentes, más allá de lo mencionado más arriba. Pareciera ser que no ven como necesarios e indispensables otros saberes -saberes de la formación profesional docente, saberes disciplinarios y

saberes curriculares (Tardif, 2004)- que les permitan enseñar y sólo ven como suficientes para posicionarse como docentes los saberes brindados por sus carreras y los saberes activados por los esquemas interiores evocados desde sus propias biografías escolares y sus propios pasados escolares como alumnos: *saberes personales, los procedentes de la formación escolar anterior*, (Tardif, 2004); y *saberes de referencia*, (Leray, 1995).

Imaginamos entonces que los idóneos dan un “salto” entre *ser alumno y ser docente* que, en el caso de nuestros sujetos, representa un espacio que lo identifican con lo que dicen que tuvieron que aprender mayormente al posicionarse como docentes: el uso del tiempo, el uso de *su* tiempo, el conocimiento de las características de la adolescencia de hoy, la escucha, la cultura normativa escolar y nada más. Es decir, esos saberes que se suponen lo brinda la formación pedagógica, en el caso de nuestros idóneos, son saberes que construyeron a partir de sus propias experiencias individuales y únicas, es decir a partir de lo que “les pasó” (Larrosa, 2006), de lo que vivieron.

Ese salto entre *ser alumno y ser docente* creemos que implica un tiempo que es diferente para cada individuo, en tanto sujetos únicos e individuales, y tiene características únicas y particulares en cada uno de ellos.

Ese “entre ser alumno y ser docente”, por consiguiente, contiene saberes obtenidos en la formación en otras carreras, saberes impregnados de experiencias personales individuales y únicas relacionadas con la vida misma de cada uno y que caracterizan su relación con el mundo y con los otros, (Charlot, 2008) y que a la hora de enseñar son evocados, puesto a disposición, para resolver los problemas de la enseñanza que se les presente. En palabras de Hargreaves (1996, citado en Alliaud, 1998):

Tales saberes, ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran la “cultura del trabajo de la enseñanza” como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y forma de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (Hargreaves, 1996, citado en Alliaud, 1998).

Sospechamos entonces que los saberes acerca de la enseñanza que construyen estos idóneos, también están ligados a la biografía escolar de cada sujeto, a las

experiencias personales con el mundo, a sus creencias, a sus representaciones, a sus actitudes, a sus valores, a su manera de vivir y de afrontar la vida y por lo tanto son saberes personales no transmisibles en términos de Verret (1975, citado en Chevallard, 1997:67-69) pero que se delatan en la práctica misma. Son saberes que rehúyen a la sistematización y a las normas pedagógicas, porque están ligados a un componente de experiencia individual y a un componente afectivo que, en muchos casos, toma mayor preponderancia cuando los idóneos acuden a lo afectivo, a poner en práctica la empatía, el compromiso, la escucha y el fortalecimiento de los vínculos pedagógicos.

#### **d) Saberes Priorizados**

Entendemos que no todos los saberes tienen la misma importancia y en un intento por identificar qué saberes priorizan nuestros interlocutores y cómo los jerarquizan a la hora de ejercer el oficio de educador, nos animamos a establecer el siguiente orden de jerarquía:

- a) saberes provenientes de la biografía escolar (su propia experiencia personal, su relación con el saber, consigo mismo y su relación con el mundo),
- b) saberes provenientes de la formación profesional primera (saberes disciplinarios), saberes que le otorgan seguridad e identidad por su formación
- c) saberes prácticos, saberes que consideran útiles y provechosos para el futuro de los alumnos, “que les servirán para la vida misma”.
- d) saberes que provienen de la dimensión afectiva de la enseñanza

En los primeros, al momento de ejercer su rol de docentes, transmiten su propia relación con el mundo y con los otros (Charlot, 2008, 2014), transmiten “lo que han tomado del mundo circundante, de los otros y de ellos mismos” (Leray, 1995:78) esperando que **su propia experiencia** sea útil para los destinatarios.

En los segundos, transmiten su formación en lo disciplinar, lugar donde parecieran sentirse más seguros porque se han formado en lo disciplinar específico, y en los saberes prácticos pareciera que priorizan la enseñanza de saberes que consideran que serán provechosos y de utilidad para la vida misma, en el marco de sus propias experiencias. Los afectos, lo emocional, lo sensitivo y los vínculos con los alumnos parecen ser también una herramienta importante para mantener y/o fortalecer el vínculo con los alumnos.

Otra frase que llamó nuestra atención es la siguiente: “*Soy abogado y siempre me atrajo la Docencia, como no tengo la formación, me baso mucho en lo que recibí por parte de mis docentes universitarios y en la secundaria. Forma de hablar, cómo evaluar, cómo transmitir un conocimiento. Después busco mucho en internet de qué forma puedo transmitir lo que quiero de la mejor manera*”. (Abogado, enseña Formación Ética y Ciudadana)

Este idóneo nos permite ver que su historia escolar personal, es decir, el periodo vivido en la escuela siendo alumno y su mundo interno tienen una influencia muy importante en el oficio de enseñar: especialmente su trayectoria escolar de nivel secundario y universitario. También nos revela cuáles son los aspectos que más útiles ha encontrado de ese periodo: *la forma de hablar de sus docentes, la forma de evaluar y cómo enseñar*. Es claro entonces que el idóneo “toma” de su relación con el mundo (Charlot, 2008) y de su experiencia lo que considera útil para ejercer el oficio de docente.

En este punto nos parece muy claro que, a la hora de encarar la tarea de enseñar, dicha tarea se apoya principalmente en los *saberes procedentes de la formación escolar anterior* (Tardif, 2004) cuya fuente son la escuela primaria y secundaria y estudios secundarios no especializados, es decir, saberes que se construyeron durante el tiempo que fueron alumnos y los *saberes de la formación profesional* (Tardif, 2004) que obtuvo en las instituciones formadoras relacionadas con la formación inicial de cada uno. Además, podemos ver que algunos idóneos expresan una preocupación por la enseñanza y ven la necesidad de contar con *saberes*

*curriculares, pero para acceder a ellos recurren a internet como única fuente, como lo refleja esta frase: “Después busco mucho en internet de qué forma puedo transmitir lo que quiero de la mejor manera”. E6*

En este sentido, a través de los relatos de nuestros interlocutores, advertimos que priorizan la transmisión del conocimiento, priorizan el “saber hacer” porque entienden que el saber es siempre un “saber hacer”, priorizan las experiencias personales y su tramitación con el mundo y los otros y las biografías escolares de cada uno, priorizan la enseñanza proyectada con un beneficio para el futuro y la utilidad o el provecho del saber que transmiten, priorizan también la pasión, el compromiso, el vínculo con los alumnos (la emociones, las conversaciones, la escucha, etc.) y, por otro lado, priorizan otras fuentes de saberes, quizás menos validadas (internet, por ejemplo, como única fuente de un saber pedagógico que dicen buscar, tal como lo expresa el E6, ante la preocupación de cómo enseñar mejor algún contenido o cómo actuar ante una situación de enseñanza o de aula que consideran “complicada” y su búsqueda de algún video en internet que lo guíe en tales situaciones.

*“de eso me di cuenta después, mirando videos en internet de cómo tratar alumnos problemáticos...esas cosas no...la aprendes.... Las aprendes con el tiempo pero después mirando videos te pueden dar algunos tips de cómo reaccionar y cómo encarar esas situaciones medio complicadas” E6.*

*“yo creo que internet hoy por hoy es una herramienta para todas las dudas que tenga un nuevo docente sea por edad o sea como llevar en el aula y tiene que usar mucho internet. Creo que hay bastante material para...por lo menos para tener una idea y no ir tan desnudos digamos”. E6.*

Observamos también que nuestros interlocutores apuestan al vínculo afectivo o emocional con el alumno, y lo dejan entrever en algunas frases que repiten con frecuencia: *“escucho mucho a mis alumnos”, “dedico tiempo”, “[brindo]constancia y dedicación”, “[doy] tolerancia y la confianza”, “[se necesita]compromiso e implicancia”, [trato de]generar expectativas para la próxima clase, “[intento]desafíos grupales”, [trato de ]escuchar a mis alumnos”, “los escucho, incertidumbre, nervios, ansiedades”, “hay muchas emociones”, “tengo paciencia”, “me dicen: Profe yo siento tristeza, miedo a la muerte”, “y miré el pizarrón hasta que la emoción pase”, “me sequé los ojos y me rescató el timbre del recreo”.*

Estas frases, que constituyen recurrencias en muchas respuestas, dan cuenta de que estos docentes prestan mucha atención a lo afectivo, a lo emocional, a lo sensitivo, tanto de su parte como la de los alumnos, cuando mencionan palabras como *satisfacción, emociones, nervios, escuchar, tolerancia, lágrimas y confianza*. Otras palabras que se repiten son *implicancia e involucramiento*, palabras que dan cuenta de una cercanía y tal vez del tipo de vínculo afectivo que estos docentes mantienen con los alumnos.

Se observa también que priorizan el diálogo fraternal e informal con los alumnos, priorizan brindar consejos desde su propia experiencia y priorizan la escucha atenta, en un intento por fortalecer los lazos pedagógicos. Las frases que siguen hacen referencia a ello:

*“Ayer yo les decía...yo a Uds. les hablo al corazón y a la cabeza. Al corazón y a la cabeza (repetido con énfasis). Aparte de lo que le doy acá. Uds. son personas. Ayer les dije... ¿Algunos de los que está acá...tiene la vaca atada? No...me dicen...Y bueno entonces ¿qué tienen que hacer? Formarse más, adquirir más competencias, no COMPETITIVIDAD QUE ES OTRA COSA. Competencias, capacidades, formación, valores, por ahí es!! La competitividad te deshumaniza! E5.*

*“Todos los gurises de sexto también. Me saludaban el 22.Feliz cumpleaños Profe! Bueno...gracias querido!!”; “[Hace falta] comunicación, hablar con un vocabulario simple y llano, ...los alumnos dicen no comprender”; “Introducir a los niños en la comunicación”; “Hablo con un vocabulario simple y llano”, “Traté de hablar más despacio en la clase”; “La falta de diálogo entre docentes y alumnos es notable”; “cuando logro captar su atención [me siento satisfecho], “[me siento mal]por cuestiones de falta de respeto hay que levantar la voz”; “el diálogo de todos los días [me hace sentir bien]” E5*

En varias oportunidades mencionan el diálogo en el aula como así también la comunicación entre el docente y los alumnos, el empleo de un vocabulario “simple y llano”, entendiendo que se hace referencia a un vocabulario cotidiano, informal, simple y coloquial, tal vez sin terminología específica del campo disciplinar. Es importante notar cómo estos docentes destacan la importancia de la comunicación en sus prácticas áulicas como elemento para mantener y fortalecer los vínculos

pedagógicos cuando dicen que ellos pretenden “*introducir a los niños en la comunicación*”, como si no la hubiera o, tal vez, como un elemento que les brinda seguridad a la hora de ejercer el rol docente.

En relación con este punto, en el apartado del Capítulo II de este trabajo, Alliaud (2003) menciona el tema del componente afectivo al que recurren y se aferran los docentes noveles en el inicio de sus prácticas profesionales, tal vez por los miedos e inseguridades propios de los comienzos, o por sentirse aún en proceso de definición, de formación, se refugian en lo afectivo.

### **e) Saberes Innecesarios**

Advertimos también que nuestros interlocutores ignoran o dejan de lado algunos saberes que consideran innecesarios: rehúyen de la normativización de la enseñanza, dejan de lado las reglas en las que está enmarcada la enseñanza, rehúyen de las regulaciones impuestas por la planificación de la enseñanza, rehúyen de las normas curriculares, del calendario escolar, de las leyes laborales de los docentes, de la selección de contenidos, critican el régimen de promoción y evaluación, y por último rehúyen de “la teoría pedagógica” [sic] en sentido general. Veamos esto en sus propias palabras:

*“Vos para hacer una salida tenías que hacer un proyecto, tenías que hacer un seguro, etc., tanta burocracia... ¿Qué es lo que terminas haciendo? No. Doy clases en el aula, ¿entendés? Entonces hay pocos docentes que rompen con eso y bueno, deberías romper desde arriba hacia abajo pero bueno por ahí hay que hacerlo desde abajo hacia arriba...”*E4

*“La burocracia cansa a los buenos docentes. No se puede hacer nada que no esté en [escrito] un proyecto”* E4

*“Que no se guíe por el... que no se guíe por la resolución...que ella va a tener que....”*, E5

*“Síí (con énfasis) ¡me encanta! (con énfasis y alegría) ENSEÑAR, no el tema de documentación, y trámites administrativos, me ponen mal pero lo hago”. E11*

*Yo estoy bastante desilusionado con todo, con cómo se lleva la burocracia, el consejo. Estoy muy enojado con... [Los docentes]. E6*

*[Me costó] más que nada adaptarme al sistema educativo como...más que nada la planificación, planificar las clases que eso en la parte profesional no la teníamos como muy aceptada. E4*

## **f) Relación Ambigua con el Saber**

Aunque en apartados anteriores ya han surgido algunas líneas respecto de la relación que nuestros interlocutores muestran con el saber en general y con el saber acerca de la enseñanza en particular, acá lo miraremos un poco más de cerca.

En cuanto a la relación que dejan ver con su propio saber, definida como “la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros”, (Charlot, 2008a:126), por medio de sus palabras, nuestros idóneos develan una relación más cercana, más estrecha y aparentemente más segura con los saberes disciplinares en los que se formaron en su primera opción de carrera, pero se muestran más distantes, displicentes y apáticos con los saberes acerca de la enseñanza, con las regulaciones y normativas educativas, con las que claramente expresan desacuerdos o críticas.

Esa relación con su propio saber se pone de manifiesto en la acción y, de alguna manera, la podemos reconocer en sus relatos de clases donde “las cosas les hayan salido bien” o donde consideraron que “la clase fue mala”. En el mismo acto de enseñar no sólo se transmite el saber disciplinar, cuya fuente principal la constituye su formación profesional, la que eligió como primera opción antes de ejercer el oficio de educador, sino también la relación que mantiene con ese saber y con el saber acerca de la enseñanza.

Aunque algunos idóneos manifestaron un deseo de “saber” acerca de la enseñanza, ese “deseo de saber” no parece ser tan movilizante en ellos como el deseo de saber que se vislumbra cuando hablan de los saberes de sus propias profesiones. Inclusive en aquellos interlocutores que habían iniciado el cursado de una complementación pedagógica para “convertirse en docentes”, no se aprecia que lo hayan hecho por una pulsión de saber acerca de la enseñanza, “como una fuerza que impulsa al sujeto a llevar a cabo una acción con el fin de satisfacer una tensión interna”, en términos de Beillerot (1998) tampoco es el saber acerca de la enseñanza lo que se tiene en mira como objeto de satisfacción; lo que se tiene en mira es la cuestión de validar sus credenciales como docentes para tener más oportunidades laborales en la trama institucional.

Más aún, creemos que sus saberes en torno a la enseñanza están impregnados por la relación con el saber disciplinar que mantienen, por su relación con el mundo, sobre el mundo, con los otros y consigo mismo (Charlot, 2008,2014) ya que en todos los interlocutores con quienes conversamos en este trabajo se percibe el sentido instrumental que le otorgan al proceso de enseñar, siempre desde la mirada de sus profesiones, un sentido de utilidad que le asegure o les facilite el futuro a los nuevos, a los recién llegados.

Algunas frases vertidas por los idóneos como por ejemplo: “*Hoy en día hay que bajar el nivel y rescatar conocimientos previos a la pandemia para poder avanzar en los contenidos*”, “*intento bajar los contenidos al aula, brindar conocimiento, comprender el material bibliográfico*”; “*bajar teorías y demás*” nos permitirían hipotetizar acerca de la relación que tienen con el saber disciplinar y el saber acerca de la enseñanza: el saber que enseñan, en términos de contenidos, es ajeno a ellos, es algo externo a ellos, está fuera de ellos y está “arriba”. Podríamos interpretar que nuestros interlocutores son meros reproductores de saberes y no productores. Se sienten mediadores entre los contenidos a enseñar y sus alumnos y son ellos (los docentes) los encargados de “bajarlos del mundo académico y científico” para acercarlos a sus alumnos. Sin embargo intentan que esos conocimientos que deben “bajar” sean lo más prácticos y útiles posibles para la vida diaria y el futuro de sus alumnos.

Sospechamos que cuando nuestros idóneos hacen referencia a “bajar un contenido” o a “hacer la bajada pedagógica” se están refiriendo al proceso de transposición didáctica en términos de Chevallard (1997), es decir, al proceso por el cual el docente transforma un saber sabio en un saber enseñable para que los alumnos lo comprendan. Interpretamos entonces que ese verbo usado por los idóneos, “bajar” o “hacer la bajada”, significa “adaptar”, “transformar”, “acomodar” al nivel en que se están desempeñando y al destinatario de ese contenido que tiene en el aula. En una posterior conversación con los idóneos que usaron la expresión “bajar los contenidos” y ante la pregunta de qué querían decir con esa frase, la respuesta fue: *“claro, cómo hago para que lo entiendan”* E7.

Recordemos también que cada uno de nuestros interlocutores tiene una formación de base diferente (abogado, médico, técnico, psicólogo, contador, etc.), por lo tanto cada uno de ellos se vincula con diferentes campos del conocimiento y con saberes diferentes de una manera diferente e individual que luego ponen en juego en un territorio común: el aula.

Lo anterior nos abre dos panoramas diferentes a nuestro entender: por un lado, sospechamos que quienes cuentan con una formación profesional universitaria (médico, ingeniero, abogado, psicólogo) muestran una relación más estrecha, más íntima, más autónoma y más segura con los saberes de su campo ya que pareciera ser que su campo de formación le otorga una impronta diferente a sus prácticas de enseñanza y la perspectiva de la enseñanza se observa muy marcada por su formación disciplinar específica.

Por otro lado, quienes tienen una formación técnica o ninguna formación específica, por ejemplo, el entrevistado número 11 que sólo cuenta con el nivel secundario como máximo nivel alcanzado, solo enseña lo que le fue enseñado y de la manera en que le fue enseñado, (Saleme, 1997), es decir, reproduce lo que vivió sin ir más allá de eso, sin preguntarse nada, sin interpelaciones, sin reflexiones.

En otras palabras, es evidente que la manera en que desarrollaron sus propios aprendizajes dejaron huellas a partir de las cuales organizan y resignifican sus

experiencias, emociones y pensamientos. Estos a su vez crean representaciones que guían su accionar como docentes.

Asimismo, la mayoría muestra una relación más crítica y cuestionadora respecto de los saberes acerca de la enseñanza que están enmarcados dentro de la pedagogía y, de algún modo, construyen sus propios saberes para enseñar cuyas fuentes, como ya expresamos anteriormente, parecen ser diversas. Esto nos lleva a pensar que estos idóneos enseñan desde saberes alterados o insuficientes acerca de la enseñanza, (Frigerio, 2010) creados por su propia relación con el mundo (Charlot, 2008), del mundo circundante, de los otros y de ellos mismos (Leray, 1995) y desde sus propias experiencias personales conformando así sus propias teorías personales (Feldman, 1995).

#### **g) Saberes Ignorados, Saberes Desoídos**

Si bien es cierto que los idóneos no usan la terminología “transposición didáctica”, hacen alusión a aspectos de este proceso con un lenguaje más simple y cotidiano. En las conversaciones que mantuvimos con nuestros idóneos, tanto en las encuestas como en las entrevistas, pudimos visualizar que los saberes que incluyen la didacticación de un saber sabio para ser enseñado se constituye como un *saber ignorado* en algunos idóneos, como un *saber temido* en otros y como un *saber obturante* (Frigerio, 2010) en otros ya que muchos de ellos manifestaron la preocupación de no estar seguro de “*cómo preparar un tema a enseñar para que sea comprendido por los alumnos*” o “*cómo adaptar un tema*” E7.

Es claro que la mayoría de nuestros interlocutores han atravesado una formación universitaria en las carreras que eligieron como primera opción y en algunos la cuestión de la transposición didáctica está presente cuando expresan que notan esta diferencia: “*en la universidad todo es diferente: el profesor que generalmente tiene la misma profesión que la carrera, entra, enseña y se va, no se preocupa por si el alumno entendió o no*” E7. Esta frase nos visibiliza la experiencia

como alumno que ha tenido nuestra interlocutora en el nivel universitario que, de alguna manera, toma como fuente de sus saberes acerca de la enseñanza que se hacen más evidentes en las prácticas áulicas.

Cierto es que en las voces de algunos de nuestros idóneos, se visualiza cierta preocupación por el tema de esta transformación que debe sufrir un saber sabio para ser enseñado en términos de Chevallard (1991), pero no se visualiza la manera en que la tramitan o qué ponen en juego para transformar ese saber para enseñarlo. Sospechamos que quizás lo hacen poniendo en juego saberes cuya fuente es su propia biografía escolar sin hacer visibles criterios epistemológicos y pedagógicos.

Entonces, ¿cómo transforman un saber sabio en un saber enseñable para el nivel en el que se están desempeñando?, ¿qué procesos de adaptaciones llevan a cabo para que “ese saber sabio” se convierta en un objeto de enseñanza?, ¿cómo tramitan esas creaciones didácticas en término de Chevallard (1991)? Pues, sospechamos que en muchos casos lo concretan con mecanismos que intentan relacionar el saber a enseñar con la práctica y la cotidianidad de los alumnos y con una proyección hacia el futuro, “para que les sirva en el futuro” teniendo como punto de partida su propia experiencia, su relación con el saber. Es decir, esa transformación que sufre el saber sabio que deben enseñar lo tramitan de tal manera que el nuevo saber se traduce en algo práctico y útil, “que les va a servir”.

Pero también están los otros, los idóneos que no trabajan en algún tipo de transformación de ese saber sabio en un saber enseñable y lo enseñan tal cual lo aprendieron en la formación primera que ostentan. En este caso, no pueden garantizar la comprensión de los alumnos y es aquí cuando ese saber se convierte en un saber obturante, un saber que impide que el proceso de comprensión se lleve a cabo.

Rescatamos acá las palabras de un idóneo que da cuenta de esto cuando sostiene: *“O sea no tenía ese ejercicio de ir adaptando el tema con el tiempo de clase, con cómo me iba a encontrar con la participación de los alumnos así que sin dudas que ejercitar la parte de educación y la pedagogía en la clase fue TOTALMENTE NUEVO PARA MI (expresado con énfasis). Me sirvió todo ese año.”E7*

Por otro lado, si reflexionamos acerca del concepto de anticipación en términos de Chevallard (1991), desplegado en los Conceptos Iniciales del Capítulo III de este trabajo, cuando sostiene que el docente es *el que sabe antes que los demás, el que ya sabe, el que sabe más... esto le permite conducir la cronogénesis del saber* (p.81), observamos que la distinción entre el *enseñante* y el *enseñado*, continúa Chevallard (1991), no está expresada en relación con el saber sino en relación con *el tiempo del saber*, es decir con el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico que ubica como tales a enseñantes y enseñados en un mismo movimiento, en sus posiciones respectivas y sus relaciones específicas con respecto al antes y el después, es decir, con respecto a la anticipación.

En el sentido que desplegamos acá, el *sentido de anticipación* en tanto *sentido de ver antes de que sucedan los acontecimientos*, obviamente está desarrollado por los idóneos en el territorio del aula respecto de la cronogénesis del saber y en relación a sus propias experiencias de vida y a los contenidos en términos de utilidad para la vida de los alumnos.

Siguiendo a Diker (2007), para reponer la tercera diferencia expresada entre transmisión y educación, tomamos su idea de que: *mientras que en la transmisión no es relevante el contenido que se pasa, en la educación el contenido ocupa el lugar central*,<sup>98</sup> observamos que las palabras de nuestros interlocutores dejan ver eso: pareciera que para ellos es más importante transmitir experiencias de vida, vivencias, valores, “lo que les pasó” a ellos, porque lo consideran más útil que los contenidos mismos establecidos por los diseños curriculares de cada nivel.

Y acá recuperamos otra de las diferencias que marca la autora entre transmisión y educación: *el acto de transmisión no está sujeto a reglas*<sup>99</sup>. Las palabras de nuestros idóneos revelan su fastidio por la “burocracia escolar”, entendida como el conjunto de normas y procedimientos administrativos escolares y curriculares que deben cumplirse establecidos por el organismo regulador de la enseñanza en la provincia (el CGE), como por ejemplo, las normativas concursales, el régimen de

---

<sup>98</sup> Con itálicas en el original.

<sup>99</sup> Con itálicas en el original.

licencia, el calendario escolar, el sistema de calificación y promoción de los alumnos, la planificación de la enseñanza, etc. Es más, sostienen que habría que “salirse de las reglas” o “salirse del sistema” o “no guiarse por las resoluciones” porque, según sus propias palabras, *“parece ser que para los directivos de las escuelas es más importante eso que enseñar”*. E5.

Por otro lado, como sostiene Diker (2007), la enseñanza desata algo del orden de la transmisión bajo ciertas condiciones y algunas de ellas se visualizan cuando “lo que se pasa” no es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento (Charlot, 2008) que implica también una relación que:

(...) involucra el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, ligadas de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación.” Charlot (2008)

y cuando junto con aquello que se enseña se pasa también la habilitación para recrear o resignificar lo recibido. En nuestro análisis percibimos que la mayoría de los idóneos destacan y priorizan la dimensión instrumental y utilitaria de la enseñanza y esperan que lo que transmiten sea de utilidad para el futuro, para la vida misma.

## **Capítulo VI: Saberes Docentes de los Idóneos que Enseñan. Hipótesis para seguir indagando**

Este trabajo da cuenta del camino que hemos realizado desde el comienzo del cursado del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación en la FHUC-UNL y también muestra el punto de partida de nuestro interés y nuestras preocupaciones: saber más acerca de los idóneos y sus saberes. Y en este proceso de búsquedas, las decisiones que fuimos tomando en relación con nuestro tema de interés implicaron marchas y contramarchas en el recorrido que se fueron expresando en los distintos capítulos precedentes.

Ahora es el momento de retomar nuestros propósitos iniciales expresados en el Capítulo I:

- a) Contribuir al conocimiento acerca de los saberes.
- b) Explorar los saberes de los idóneos en torno a la enseñanza.
- c) Revelar cuáles son las fuentes de esos saberes.
- d) Hipotetizar acerca de cómo son construidos y qué características tienen.
- e) Explorar si esos saberes son posibles de ser capturados, sistematizados, formalizados y enseñables o transmisibles.

y además esbozar un conjunto de hipótesis -en tanto afirmaciones seguidas de interrogantes- en torno a los saberes sobre la enseñanza de los idóneos que se desempeñan en el sistema educativo.

El análisis detallado que pudimos realizar de las respuestas brindadas en cada una de estas instancias de acercamiento y las lecturas que hemos realizado en este camino nos permitieron realizar un desplazamiento en el proceso de comprensión que hizo replantear nuestros supuestos iniciales. En efecto, en relación con los saberes de los idóneos acerca de la enseñanza esta tesis nos permitió posicionarnos de otra manera y esbozar una primera hipótesis: **no podemos pensar en sus saberes acerca de la enseñanza en términos de “contenidos a aprender para poder enseñar” o “contenidos que se poseen o no se poseen” o en “contenidos que se aprenden y se aprehenden” solamente en una institución formadora de docentes. Esto implica**

**que no son saberes que puedan ser aislados, sistematizados y/o transmitidos mediante un dispositivo de formación y que puedan ser regulados y controlados para su enseñanza, (Verret, 1975 citado en Chevallard, 1997).**

Por el contrario, **los saberes acerca de la enseñanza que dejaron ver nuestros interlocutores deben ser pensados en vinculación con las propias biografías de los sujetos (Alliaud, 2017), en relación con los oficios (Alliaud 2017), en relación con los vínculos que han podido tejer con su propio saber y con el mundo (Charlot, 2008); en relación con las teorías personales (Feldman, 1995) que cada uno de ellos ha elaborado en función de sus valores, prejuicios, creencias, etc.; en relación con las fuentes desde donde construyeron esos saberes (Tardif, 2004)** lo que constituye nuestra segunda hipótesis. Efectivamente, el peso de la historia escolar individual y única sumado a la relación que el sujeto establece con el mundo es indudablemente fundamental a la hora de ejercer el rol de docente y eso se vislumbra en las palabras de nuestros interlocutores y, especialmente, en el relato de sus prácticas áulicas.

Nuestros interlocutores dejaron ver que ciertamente construyen saberes acerca de la enseñanza y que la construcción de esos saberes proviene de diversas fuentes: sociales: la familia, el ambiente de vida, etc., la escuela primaria y secundaria y estudios secundarios no especializados; las instituciones formadoras (institutos, universidades), en este caso, nos referimos a las instituciones donde cursaron la carrera como primera opción: abogacía, medicina, bibliotecología, contabilidad, tecnicaturas, etc., (Tardif, 2004) y de la experiencia misma de cada individuo (Leray, 1995; Perrenoud, 1994; Frigerio, 2010).

Estos saberes construidos son saberes situados y particulares que tienen una vinculación directa con sus propias biografías, con sus experiencias de vida. Estos saberes acerca de la enseñanza comienzan a configurarse en sus biografías escolares (Alliaud, 2017) y se enriquecen y transforman con las relaciones que el sujeto logra establecer con su propio saber, con los otros, consigo mismo y con el mundo (Charlot, 2008), con su experiencia misma, con lo que “les pasó” (Larrosa, 2006), con lo que se moviliza y se conmueve de su mundo interno cuando están frente a alumnos

(Frigerio, 2010). En otras palabras, **los saberes en torno a la enseñanza no están en los libros ni en los programas, sino en quienes enseñan.**

Por otro lado, los saberes en torno a la enseñanza que develaron no son objeto de reflexión, objetivación o sistematización posterior por parte de ellos sino que el pensamiento intuitivo pareciera prevalecer en torno a ellos y sólo son recuperados posteriormente en forma de anécdotas, si fuera necesario. Cuando hacen referencia al saber disciplinar, las palabras de nuestros interlocutores, según podemos inferir, encarnan un concepto de saber en tanto “conjunto de conocimientos”, es decir, el saber, entendido como saber inventariado, clasificable y acumulable que yace en un libro, en una base de datos, etc., separado del sujeto, que presenta una verdad acabada posible de ser aplicada en la práctica. (Beillerot, 1998).

Esto implica que la persona es un sujeto que tiene, posee, obtiene o adquiere saberes que son externos, ajenos a él, por lo que estos saberes serían fácilmente transferibles o enseñables a través de pasos y procedimientos sistemáticamente establecidos. Se observa acá claramente esa separación entre las personas-sujetos y los saberes exteriores. Y en cuanto a estos saberes dejan ver una relación muy estrecha, de seguridad, de dominio con ese saber, tal vez debido a la formación en el campo disciplinar de las carreras que cursaron como primera opción.

En cambio, cuando hacen referencia a los saberes en torno a la enseñanza, el concepto de saber en tanto conjunto de conocimientos inventariables o acumulables se diluye y, en este caso, el concepto que encarnan parece sutilmente más ligado al segundo enfoque propuesto por Beillerot (1998), es decir, a ser entendido como un proceso, como algo que se va construyendo de manera particular y situada en la acción dentro del aula misma. Pero en este proceso, el idóneo no objetiva ese saber acerca de la enseñanza ni reflexiona acerca de los procesos cognitivos ni se visualizan problematizaciones acerca de la enseñanza sino que, en sus respuestas, se prioriza la acción y la utilidad del saber enseñado.

Ninguno de nuestros interlocutores eligió la docencia como primera opción. Sin embargo, en los relatos acerca de su biografía escolar y el recuerdo de docentes de sus trayectoria escolar dejaron ver que, aunque la docencia no fue su primera

opción, en sus biografías escolares tuvieron docentes importantes o padres docentes que dejaron huellas en ellos y éstas fueron decisivas a la hora de inclinarse por ejercer el oficio de educadores.

Por otro lado, los idóneos con quienes conversamos no se reconocen a sí mismos como docentes sino que su identidad profesional parece provenir de la primera carrera que cursaron pero, por otro lado, la mayoría tiene una opinión muy positiva de sí mismos y de su trabajo como docentes. Entonces, percibimos una contradicción: no se identifican como docentes, pero se consideran buenos docentes y se califican a sí mismos como “buenos, necesarios y profesionales”.

La noción de extranjería se pudo percibir también en palabras de nuestros idóneos. Se sienten extranjeros en algunos aspectos del ejercicio de la docencia, especialmente, en cuestiones que implican la planificación de la enseñanza o las normas concursales jurisdiccionales y también se pudo percibir que, aunque muestran una auto percepción muy positiva de su propio trabajo y de sí mismos, no se sienten parte de la escuela como institución a la que critican abiertamente. En sus palabras, la mayoría no considera la falta de formación pedagógica como obstáculo o impedimento para enseñar, sino todo lo contrario, muchos de ellos, especialmente los egresados universitarios expresaron críticas a la escuela, a la “burocracia de la escuela”, a los directivos, a las familias, a los mismos alumnos, a los docentes con formación pedagógica institucionalizada y a la formación de nivel superior no universitaria.

Para la mayoría de nuestros interlocutores, **enseñar** es sinónimo de **transmitir** y en ese “pasaje” que implica la transmisión en términos de Diker (2004) transmiten saberes (en término de contenidos disciplinares) y experiencias propias, es decir, saberes vinculados con su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, Charlot, (2008). Asimismo, los idóneos otorgan a la enseñanza un sentido de utilidad y productividad con proyección al futuro. **Enseñan algo útil para que les sirva para el futuro, para la vida misma.**

Pudimos observar también que a la hora de ejercer el oficio de educador, priorizan los siguientes saberes:

- a. saberes provenientes de la biografía escolar (su propia experiencia personal, su relación con el saber, consigo mismo y su relación con el mundo),

- b. saberes provenientes de la formación profesional primera (saberes disciplinarios), saberes que le otorgan seguridad e identidad por su formación
- c. saberes prácticos, saberes que consideran útiles y provechosos para el futuro de los alumnos, “que les servirán para la vida misma”.
- d. saberes que provienen de la dimensión afectiva de la enseñanza

Percibimos saberes ignorados en torno al proceso de transposición didáctica: en este sentido pocos de nuestros interlocutores expresaron, con cierta preocupación, que en algunos casos no saben “cómo adaptar ese contenido a enseñar para que los alumnos lo comprendan”. Esto da cuenta de un aspecto de sus saberes en torno a la enseñanza, donde se visibiliza que no problematizan cuestiones relacionadas con el proceso cognitivo de los alumnos.

Además, sabemos que durante el proceso de formación docente los futuros docentes aprenden y practican la anticipación como recurso pedagógico: anticipan lo que va a enseñar y cómo lo va a enseñar en sus planificaciones, anticipan los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes para cierto grupo de alumnos, anticipan las actividades que van a ofrecer a ese grupo de alumnos, anticipan las estrategias de enseñanza y la forma de evaluar. En el caso de nuestros interlocutores no se observa esa práctica de la anticipación en términos didácticos pero obviamente podemos apreciar la anticipación en relación con *el tiempo del saber*, es decir con el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico que ubica como tales a enseñantes y enseñados en un mismo movimiento, en sus posiciones respectivas y sus relaciones específicas con respecto al antes y el después. (Chevallard, 1997)

Por otro lado, retomando las vinculaciones que Diker (2007) visualiza entre los saberes producidos por los docentes en sus prácticas áulicas y la pedagogía a lo largo de la historia de la educación en nuestro país, nos preguntamos ¿qué tipo de vinculación o relación podríamos reconocer entre los saberes sobre la enseñanza producidos por los idóneos, es decir, por docentes que no se prepararon para enseñar y la pedagogía? Parecería más desafiante aceptar que cualquier persona que se dedique a enseñar puede producir saberes en torno a la enseñanza aunque no haya sido atravesado por un proceso de formación pedagógica institucionalizada. Validar esta

hipótesis significaría, sospechamos, un desafío incómodo para la pedagogía como ciencia de la educación ya que, como sostiene Diker (2007:3)...

(...) desde su misma conformación como disciplina, el sentido último de la Pedagogía ha sido, por un lado, establecer y prescribir las normas y condiciones capaces de asegurar una transmisión eficaz del conocimiento –al menos del conocimiento codificado curricularmente– en un tiempo pre-determinado al conjunto de la población infantil y juvenil devenida en población escolar y, por otro lado, fijar las coordenadas dentro de las cuales debe pensarse la enseñanza como objeto (y con ella la infancia, la instrucción, la institución escolar, el conocimiento, etcétera).

Ante estos sentidos de la Pedagogía, si aceptar que los docentes producen un saber acerca de la enseñanza y que esos saberes tendrían mayor peso en las prácticas áulicas es incómodo ¿cuánto más sería aceptar que quienes no se formaron como docentes también producen saberes acerca de la enseñanza y que estos saberes tienen además un peso innegable en sus prácticas áulicas?

Iniciamos este recorrido que comprendió un camino de lecturas y conceptos en relación con los saberes de los docentes y los saberes de los idóneos sosteniendo, casi sin dudarlo, que para enseñar se debe aprender o poseer “ciertos saberes”. Sin embargo, las lecturas realizadas y las conversaciones con nuestros idóneos, analizadas a la luz de varios autores, dan cuenta de que **lo que uno vive constituye en gran medida nuestra manera de enseñar**, entonces nos preguntamos ¿qué da de saber acerca de la enseñanza la formación docente institucionalizada? En este sentido, creemos que este trabajo aporta nuestra hipótesis más importante:

**Los saberes acerca de la enseñanza son producto de una construcción compleja que excede el tránsito por una institución formadora, comienzan a configurarse en la propia biografía del docente y están en estrecha vinculación con la relación que el docente mantiene con el saber, con los otros, consigo mismo y con el mundo.**

Llegado a este punto, se podrá notar que este trabajo de tesis nos permitió acercarnos a los idóneos y explorar en torno a su figura desde varias aristas pero especialmente, desde sus saberes en torno a la enseñanza: lo que poseen, construyen o priorizan y cómo lo hacen, y por otro lado, lo que dejan de lado o lo que desoyen. Y, de algún modo, nos permitió hipotetizar sobre las características y las fuentes de esos saberes, además de ensayar posibles respuestas para los diversos interrogantes

que nos surgieron durante el transitar por las lecturas, los seminarios y las conversaciones con los idóneos.

Sabemos que no nos fue posible dar respuestas a todos los interrogantes que se encuentran en esta tesis, pero es necesario que demos un cierre momentáneo a nuestra escritura. Y lo hacemos creyendo que este trabajo habilitará nuevas miradas, nuevas posiciones y nuevos interrogantes acerca de la formación docente en relación con los saberes en torno a la enseñanza y la manera en que los docentes los construyen, pensando en que quizás, y solo quizás, la formación docente institucionalizada no tenga el impacto que creemos que tiene en el proceso de construcción de saberes en torno a la enseñanza de los docentes que se están formando.

Pues si los saberes acerca de la enseñanza que revelan los idóneos comienzan a configurarse y se construyen desde sus biografías escolares y a partir de su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo y son afectados por la manera en que cada uno de ellos vive experiencias individuales y únicas, ¿cómo influye la formación docente institucionalizada sobre quienes se están formando como docentes?, ¿en qué medida impacta en el proceso de construcción de los saberes acerca de la enseñanza de los nuevos docentes? Estas preguntas nos abren nuevos horizontes para seguir reflexionando y habilitando otras miradas.

## Artículo para la Discusión: Primer Borrador

### Saberes Docentes de los Idóneos que Enseñan

#### Resumen

En el marco de los procesos de conformación de los sistemas educativos modernos, la formación docente tiene también un espacio institucionalizado que se fue regulando a través del tiempo y esto se constituyó en un requisito fundamental para ejercer la docencia. No obstante, en términos empíricos, en las escuelas hay muchos docentes que ejercen la docencia sin contar con titulaciones docentes específicas, es decir, sin haber atravesado un proceso de formación pedagógica institucionalizada. Esta realidad, que se presenta especialmente en las escuelas secundarias de nuestro país, dio motivos para el surgimiento de interrogantes en relación a los saberes de estos *idóneos*<sup>100</sup> acerca de la enseñanza. ¿Qué saben de la enseñanza?, ¿cómo construyen esos saberes?, ¿cuáles son sus fuentes?, ¿de qué se valen para sostener los complejos procesos de enseñar y de aprender? Este artículo intenta brindar algunas hipótesis al respecto.

**Palabras clave:** *idóneos, saberes, enseñanza, formación docente*

---

<sup>100</sup> [1] *Idóneos*: Así son denominados en la normativa concursal jurisdiccional de la Provincia de Entre Ríos y en términos coloquiales se refiere a quien no tiene título específico para enseñar lo que enseña.

## Teaching Knowledge of Idóneos who teach

### Abstract

Within the framework of the processes of formation of modern educational systems, teacher training also has an institutionalized space that was regulated over time and became an important requirement for teaching. However, in empirical terms, there are many teachers who teach without having specific teaching qualifications, that is without having gone through a teaching training process. This reality, especially in secondary schools, made us question about their knowledge, specifically their knowledge about teaching. What do they know about teaching?, how do they build that knowledge?, which are their sources?, what do they use to sustain the complex processes of teaching and learning? This article tries to provide some hypotheses in this regard.

**Key words:** *idóneos, knowledge, teaching, teacher training*

## Saberes docentes de los idóneos que enseñan

El tema de los idóneos en las escuelas no es nuevo y su tratamiento tampoco. De hecho, la preocupación de los organismos educativos nacionales y jurisdiccionales sobre el tema es concreta y se ha traducido en la implementación de dispositivos “remediales” masivos, gratuitos y obligatorios como los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico brindados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) para acompañar, fortalecer sus prácticas de enseñanza y tal vez ¿completar? su formación. A su vez las normativas jurisdiccionales entrerrianas también le dedican renglones para regular, de alguna manera, su presencia en las instituciones educativas, lo que da cuenta de su existencia en números preocupantes. No obstante, surgen las preguntas acerca de sus saberes: ¿qué saben acerca de la enseñanza?, ¿cómo construyen esos saberes y qué vínculos tienen con ellos? Estos interrogantes, entre otros, nos llevaron a indagar sobre el tema en el marco de un trabajo de tesis de doctorado.

### Punto de partida

En la mayoría de los casos, la literatura académica existente ha mirado a los idóneos desde las carencias de saberes para enseñar, desde la falta de formación pedagógica, desde la necesidad de completar su formación, desde lo que **no** tienen para validar su tarea de educadores. Nuestra investigación, por el contrario, tuvo otra impronta: miramos la mitad del vaso lleno e intentamos indagar qué es lo que sí tienen los idóneos que les permiten enseñar, con qué saberes acerca de la enseñanza cuentan, cómo los construyen, cuál o cuáles son sus fuentes si no atravesaron un proceso de formación docente en una institución específica, qué tipo de relación tienen con esos saberes acerca de la enseñanza, entre otras cuestiones.

Un recorrido por lecturas de autores que abordan el tema de saberes y la decisión de conversar con 67 idóneos en ejercicio que dictaban diversas disciplinas y con diferentes rangos de antigüedad en la docencia, a través encuestas y entrevistas en

profundidad, nos dio la posibilidad de realizar un análisis y esbozar algunas hipótesis en base a nuestros hallazgos.

### **Nuestras hipótesis**

Este trabajo nos permitió sostener que no podemos pensar en los saberes de los idóneos en torno a la enseñanza en términos de “contenidos a aprender para poder enseñar” o “contenidos que se poseen o no se poseen” o en “contenidos que se aprenden y se aprehenden” solamente en una institución formadora de docentes. Esto implica que no son saberes que puedan ser aislados, sistematizados y/o transmitidos mediante un dispositivo de formación y que puedan ser regulados y controlados para su enseñanza, (Verret, 1975 citado en Chevallard, 1997).

Por el contrario, los saberes acerca de la enseñanza que dejaron ver los idóneos con quienes conversamos deben ser pensados en vinculación con las propias biografías de los sujetos (Alliaud, 2017), en relación con los oficios (Alliaud 2017), en relación con los vínculos que han podido tejer con su propio saber y con el mundo (Charlot, 2008, 2014); en relación con las teorías personales (Feldman, 1995) que cada uno de ellos ha elaborado en función de sus valores, prejuicios, creencias, etc.; en relación con las fuentes desde donde construyeron esos saberes (Tardif, 2004). El peso de la historia escolar individual y única sumado a la relación que el sujeto establece con el mundo es indudablemente fundamental a la hora de ejercer el rol de docente y eso se vislumbró en las palabras de nuestros interlocutores, especialmente, en el relato de sus prácticas áulicas.

Nuestros interlocutores dejaron ver que ciertamente construyen saberes acerca de la enseñanza y que la construcción de esos saberes proviene de diversas fuentes: sociales: la familia, el ambiente de vida, etc., la escuela primaria y secundaria y estudios secundarios no especializados; las instituciones formadoras (institutos, universidades), en este caso, nos referimos a las instituciones donde cursaron la carrera como primera opción: abogacía, medicina, bibliotecología, contabilidad,

tecnicaturas, etc., (Tardif, 2004) y de la experiencia misma de cada individuo (Leray, 1995; Perrenoud, 1994; Frigerio, 2010).

Es decir, estos saberes acerca de la enseñanza comienzan a configurarse en sus biografías escolares (Alliaud, 2017) y se enriquecen y transforman con las relaciones que el sujeto logra establecer con su propio saber, con los otros, consigo mismo y con el mundo (Charlot, 2008, 2014), con su experiencia misma, con lo que “les pasó” (Larrosa, 2006), con lo que se moviliza y se conmueve de su mundo interno cuando están frente a alumnos (Frigerio, 2010). En otras palabras, podríamos sostener que **los saberes en torno a la enseñanza no están en los libros ni en los programas, sino en quienes enseñan.**

Por otro lado, los saberes en torno a la enseñanza que develaron no son objeto de reflexión, objetivación o sistematización posterior por parte de ellos sino que el pensamiento intuitivo pareciera prevalecer en torno a ellos y sólo son recuperados posteriormente en forma de anécdotas, si fuera necesario. En cuanto al saber disciplinar, las palabras de nuestros interlocutores, según pudimos inferir, encarnan un concepto de saber en tanto “conjunto de conocimientos”, es decir, el saber, entendido como saber inventariado, clasificable y acumulable que yace en un libro, en una base de datos, etc., separado del sujeto, que presenta una verdad acabada posible de ser aplicada en la práctica. (Beillerot, 1998). Esto implica que la persona es un sujeto que tiene, posee, obtiene o adquiere saberes que son externos, ajenos a él, por lo que estos saberes serían fácilmente transferibles o enseñables a través de pasos y procedimientos sistemáticamente establecidos. Se observó acá claramente esa separación entre las personas-sujetos y los saberes exteriores y dejaron ver una relación muy estrecha, de seguridad, de dominio con ese saber, tal vez debido a la formación en el campo disciplinar de las carreras que cursaron como primera opción.

En cambio, cuando hicieron referencia a los saberes en torno a la enseñanza, el concepto de saber en tanto conjunto de conocimientos inventariables o acumulables se diluyó y, en este caso, el concepto que encarnan parece sutilmente más ligado al segundo enfoque propuesto por Beillerot (1998), es decir, a ser entendido como un proceso, como algo que se va construyendo de manera particular y situada en la acción dentro del aula misma. Pero en este proceso, el idóneo no objetiva ese saber acerca

de la enseñanza ni reflexiona acerca de los procesos cognitivos ni se visualizaron problematizaciones acerca de la enseñanza sino que, en sus respuestas, se priorizó la acción y la utilidad del saber enseñado.

Ninguno de nuestros interlocutores eligió la docencia como primera opción. Sin embargo, en los relatos acerca de su biografía escolar y el recuerdo de docentes de sus trayectoria escolar dejaron ver que, aunque la docencia no fue su primera opción, en sus biografías escolares tuvieron docentes importantes o padres docentes que dejaron huellas en ellos y éstas fueron decisivas a la hora de inclinarse por ejercer el oficio de educadores.

Por otro lado, no se reconocieron a sí mismos como docentes sino que su identidad profesional parece provenir de la primera carrera que cursaron pero, por otro lado, la mayoría tenía una opinión muy positiva de sí mismos y de su trabajo como docentes. Entonces, percibimos una contradicción: no se identificaban como docentes, pero se consideraban buenos docentes y se calificaban a sí mismos como “buenos, necesarios y profesionales”.

La noción de extranjería (Frigerio, 2003, 2004, 2010, 2017) se pudo percibir también en palabras de nuestros idóneos. Se sentían extranjeros en algunos aspectos del ejercicio de la docencia, especialmente, en cuestiones administrativas que implican la planificación de la enseñanza o las normas concursales jurisdiccionales y también se pudo percibir que, aunque mostraban una auto percepción muy positiva de su propio trabajo y de sí mismos, no se sentían parte de la escuela como institución a la que criticaron abiertamente. En sus palabras, la mayoría no consideró la falta de formación pedagógica como obstáculo o impedimento para enseñar, sino todo lo contrario, muchos de ellos, especialmente los egresados universitarios expresaron críticas a la escuela, a la “burocracia de la escuela”, a los directivos, a las familias, a los mismos alumnos, a los docentes con formación pedagógica institucionalizada y a la formación de nivel superior no universitaria.

Para la mayoría de nuestros interlocutores, **enseñar** es sinónimo de **transmitir** y en ese “pasaje” que implica la transmisión en términos de Diker (2004) transmiten saberes (en término de contenido disciplinares) y experiencias propias, es decir,

saberes vinculados con su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, Charlot, (2008). Asimismo, los idóneos otorgan a la enseñanza un sentido de utilidad y productividad con proyección al futuro. **Enseñan algo útil para que les sirva para el futuro, para la vida misma.**

Pudimos observar también que a la hora de ejercer el oficio de educador, priorizan los siguientes saberes:

- a. saberes provenientes de la biografía escolar (su propia experiencia personal, su relación con el saber, consigo mismo y su relación con el mundo),
- b. saberes provenientes de la formación profesional primera (saberes disciplinarios), saberes que le otorgan seguridad e identidad por su formación
- c. saberes prácticos, saberes que consideran útiles y provechosos para el futuro de los alumnos, “que les servirán para la vida misma”.
- d. saberes que provienen de la dimensión afectiva de la enseñanza

Distinguimos saberes no sabidos en torno al proceso de transposición didáctica: en este sentido pocos de nuestros interlocutores expresaron, con cierta preocupación, que en algunos casos no sabían “cómo adaptar ese contenido a enseñar para que los alumnos lo comprendan”. Esto dio cuenta de un aspecto de sus saberes en torno a la enseñanza, donde se visibilizó que no problematizan cuestiones relacionadas con el proceso cognitivo de los alumnos.

Sabemos que durante el proceso de formación docente los futuros docentes aprenden y practican la anticipación como recurso pedagógico: anticipan lo que van a enseñar y cómo lo van a enseñar en sus planificaciones, anticipan los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes para cierto grupo de alumnos, anticipan las actividades que van a ofrecer a ese grupo de alumnos, anticipan las estrategias de enseñanza y la forma de evaluar. En el caso de nuestros interlocutores no se observó esa práctica de la anticipación en términos didácticos pero obviamente pudimos apreciar la anticipación en relación con *el tiempo del saber*, es decir con el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico que ubica como tales a enseñantes y enseñados en un mismo movimiento, en sus posiciones respectivas y sus relaciones específicas con respecto al antes y el después. (Chevallard, 1991)

Las lecturas realizadas y las conversaciones con nuestros idóneos, analizadas a la luz de varios autores, dieron cuenta de que **lo que uno vive constituye en gran medida nuestra manera de enseñar**, entonces nos preguntamos ¿qué da de saber acerca de la enseñanza la formación docente institucionalizada? En este sentido, creemos que este trabajo aporta nuestra hipótesis más importante:

**Los saberes acerca de la enseñanza son producto de una construcción compleja que excede el tránsito por una institución formadora, comienzan a configurarse en la propia biografía del docente y están en estrecha vinculación con la relación que el docente mantiene con el saber, con los otros, consigo mismo y con el mundo.**

Nuestro trabajo de tesis nos permitió acercarnos a los idóneos y explorar en torno a su figura desde varias aristas pero especialmente, desde sus saberes en torno a la enseñanza: lo que poseen, construyen o priorizan y cómo lo hacen, y por otro lado, lo que dejan de lado o lo que desoyen. Y, de algún modo, nos permitió hipotetizar sobre las características y las fuentes de esos saberes, además de ensayar posibles respuestas para los diversos interrogantes que nos surgieron durante el transitar por las lecturas y las conversaciones.

Creemos que este trabajo habilitará nuevas miradas, nuevas posiciones y nuevos interrogantes acerca de la formación docente en relación con los saberes en torno a la enseñanza y la manera en que los docentes los construyen, pensando en que quizás, y solo quizás, la formación docente institucionalizada no tenga el impacto que creemos que tiene en el proceso de construcción de saberes en torno a la enseñanza de los docentes que se están formando.

Pues si los saberes acerca de la enseñanza que revelan los idóneos comienzan a configurarse y se construyen desde sus biografías escolares y a partir de su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo y son afectados por la manera en que cada uno de ellos vive experiencias individuales y únicas, ¿cómo influye la formación docente institucionalizada sobre quienes se están formando como docentes?, ¿en qué medida impacta en el proceso de construcción de los saberes acerca de la enseñanza de los nuevos docentes? Estas preguntas nos abren nuevos horizontes para seguir reflexionando y habilitando otras miradas.

## Bibliografía

Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (2006) *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor.

Alliaud, A. (1998) *El maestro que aprende*. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. Ensayos y Experiencias. Noveduc.

Alliaud, A. (2003) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Ander-Egg, E. (1999) *Diccionario de Pedagogía*. Edición ampliada. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.

Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli. (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Capítulo 1. Profesionales que eligen ser docentes. Dispositivos de formación. Buenos Aires, Paidós.

Antelo, E. (2015) *Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación*. Editorial Arandú. Goya. Corrientes.

Apple, M and Jungck, S. (1996) ¿De quién es este currículo? En: Apple, M., *El conocimiento oficial*. Buenos Aires: Paidós.

Baraldi, V. y Morzán, A. *Intersticios y saberes en los procesos de construcción curricular: Notas para pensar las prácticas docentes*. Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index> (pp. 109-122) Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Baraldi, V. y Monserrat, M. (2014) *La dimensión política de la enseñanza. Saberes del docente y procesos de construcción curricular*. Novedades Educativas. N°279. (pp. 84-88) Marzo 2014.

Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Volume IV. Routledge. Taylor & Francis Group. London. New York.

Blanchard-Laville, C.; Beillerot, J.; y Mosconi, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. México: Editorial Paidós.

Brailovsky, D. (2019) *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc. Perfiles.

Bromme, R. «Conocimientos profesionales de los profesores». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1988, Vol. 6, n.º 1, pp. 19-29.

Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. México D.F.

Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Ediciones Trilce.

Charlot, B. (2014a) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. 1era. Edición. Libros del zorzal para la edición en español.

Charlot, B. (2014) *La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones*. Polifonías Revista de Educación. Año III. N° 4 – 2014 – pp. 15-35.

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3era edición. Aique.

Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas. Centro de Estudios Multidisciplinarios. Buenos Aires. (pp. 19-26)

Cornu, L. (2017) Acompañar: el oficio de hacer humanidad en *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Ensayos y experiencias. Noveduc.

Diccionario de la Real Academia Española on line consultado el 10/01/2020 <https://dle.rae.es/>

Diker, G. L., (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171.

Di Matteo, M. F. (2020). Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación Entrevista a Diana Mazza. *Itinerarios Educativos*, (13), 183–190. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i13.9888>

Dubini, M. (2016) Acerca del saber de los docentes: un aporte a la cuestión. Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2213/2210>.

Feldman, D. (1995): *Teorías personales, repertorios sociales*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 6, pp. 57-6.

Feldman, D. (2010): *Didáctica General-1ª* ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Merlin Wittrock. *La investigación de la enseñanza. Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.

Frigerio, G y Diker, G. (2003). *Educación y alteridad: las figuras del extranjero*. Textos multidisciplinares. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Noveduc.

Frigerio, G y Diker, G. (2004). (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc. CEM.

Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión*. Bs. As. CEM/Noveduc.

Frigerio, G y Diker, G. (2005). Acerca de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos? Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2010). *Educación: saberes alterados*. Serie Seminarios del CEM. Colección del Estante. Fundación La Hendija.

Frigerio, G. Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coordinadores) (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Ensayos y experiencias. Noveduc.

Frigerio, G. Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coordinadores) (2018) *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Ensayos y experiencias. Noveduc.

Gamarra, A. Suárez, P. (2017) *Enseñando a enseñar: notas preliminares sobre una experiencia de formación*. Revista El Cardo N° 13. FCE. UNER pp. 178-179.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Madrid. Paidós.

Guber, Rosana. 2004. "Cap.4 El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento". En El Salvaje Metropolitano. Paidós, Buenos Aires. pp. 83-97.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

Luzuriaga, L. (1960) *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Losada.

Miguelés, M. "La Temporalidad de la Enseñanza", disponible en: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%206.pdf> (Fecha de consulta: 30/07/2015)

Narodowki, M. (1997). Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 17, p. 51-55.

Ornique, M. Sabelli, M. J (2018) *La formación pedagógica de profesionales: entre tensiones y desafíos*. En <https://deceducando.org/2018/07/10/la-formacion-pedagogica-de-profesionales-entre-tensiones-y-desafios/>

Orozco, B. (2006) *Aprendizajes socialmente significativos: diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación*. Ponencia presentada en el Foro: 50 años del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México, abril 2006.

Orozco, B. (2009) Saberes socialmente productivos. Articulación didáctico-pedagógica. En Marcela Gómez Sollano, *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

Piovani, J. y Muñiz Terra, L. (2018) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Editorial Biblos.

Perrenoud, P. (1994) *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique. Genève 1994 (Traducción de Gabriela Diker)

Puigrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Galerna.

Ruiz, M. *La falta de formación docente y su práctica intuitiva*. Publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XXXV - XXVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XIX, Vol. 35, Agosto 2018, Buenos Aires, Argentina. (pp. 160-162)

Saleme, M. E. (1997) *Decires*. Narvaja Editor.

Serra, M. S. (2010) ¿Cuánto es “una pizca de sal”? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía en *Educación: saberes alterados*. Frigerio y Diker. Colección del Estante.

Skliar C. y Frigerio, G. (2014). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Serie Improntas. Fundación La Hendija. Entre Ríos.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. S.A. de Ediciones. Madrid.

Terigi, F. (2010) Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente en América Latina. Documento N° 50. PREAL

Vercellino, S. (2015). *La ‘relación con el saber’: una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción*. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS) Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA). Universidad Nacional de Río Negro.

Verret (1975) citado en Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

## **Anexo I**

### **Transcripciones de las Entrevistas**

**Entrevistado 1:** Médico - Gustavo

**Entrevistado 2:** Técnico en Informática - Ramón

**Entrevistado 3:** Licenciado en Cine y Televisión - Conrado

**Entrevistado 4:** Ingeniero Agrónomo - Nicolás

**Entrevistado 5:** Ingeniero en Construcciones - Félix

**Entrevistado 6:** Arquitecto - Diego

**Entrevistada 7:** Contadora Pública - Miryam

**Entrevistado 8:** Abogada - Eugenia

**Entrevistado 9:** Psicóloga - Gabriela

**Entrevistado 10:** Licenciado en Higiene y Seguridad en el Trabajo - Miguel

**Entrevistado 11:** Nivel Secundario Finalizado - María Elena

**Entrevistado 12:** Bibliotecario - Mónica

**Entrevistado 1:** Médico.

**Nivel en que trabaja:** secundario y universidad

**Antigüedad en la docencia:** más de 30 años

**-¿Bueno, primero me gustaría saber a qué escuela fue Ud., primaria y secundaria?**

Hasta cuarto grado. Fui al colegio suizo Jacques Star Cross, que era un colegio que enseñaba inglés y francés. Y algo de español.

**-Si.**

-En la Argentina eh...

**-Sí. Y después.**

**-¿Escuela privada?**

-Privada sí y después entre quinto grado y quinto año, a la Cristóforo Colombo.

**-¿Pública o privada?**

-Privada Crisóforo Colombo es un colegio... estrictamente tetralingüe. Nos enseñaban inglés, latín, italiano y castellano. El 100% de los profesores venían de Italia. Salvo 3 o 4, que eran profesores que nos enseñaban Literatura Argentina, Geografía, pero llegamos a tener el colmo del profesor de Literatura Española, era italiano y era profesor de Literatura Italiana. Él era un colegio muy, muy especial, digamos. Se hablaba el 90% del día, se hablaba italiano.

**-¿Usted recuerda algún profesor en especial?**

-Sí, varios.... Uno Mikeleco di Pietro.

**-¿Por qué los recuerda?**

-Miguelico Dipietro... a ver... éramos chicos de entre los 14 y los 18. Él nos hacía debatir sobre un tema. Por ejemplo, que la Divina Comedia era en realidad, una hagiografía a sea... era la sistematización idealizada de la vida de una Santa. Y, en cambio,... o en honor a una Santa ... y después a los demás, ... o sea, nos dividía la clase al medio o a veces persona a persona y les decía que no, que en realidad era una obra literaria que quería fundamentar A, B, o C.

Nos daba la bibliografía ...la bibliografía era abundante porque era el siglo XIII hasta el siglo XX...no?... este y, una vez que exponíamos nuestras razones en forma

encarnizada, a veces... después nos daba dos semanas para defender la posición opuesta. Absolutamente brillante, entonces él nos enseñaba en qué tener la razón es lo de menos, que nosotros tenemos que descubrir las razones que hay en cada fundamentación, por qué cada parte se apoya en determinadas cosas que le genera nada más que apetencias, no razones.

### **-Les enseñaba a argumentar.**

- Absolutamente, absolutamente, aun estando en contra de nuestro instinto o de nuestra percepción inicial. No? Ese profesor era brillante, absolutamente brillante.

Después otros docentes brillantes, Guillermo Spikerman, que era mi profesor de Educación Física. Muy buen docente en el enseñar el “paso a paso”. Eso lo incorporé para toda mi vida profesional y docente. Y después Gessarina Cocozza, que era nuestra profesora de italiano y Literatura y Gramática italiana, Historia y Geografía. A ella la tuve desde prima media desde que sería sexto grado. Prima, seconda, o sea, sexto, séptimo y primer año.

Este con ella empezamos a ver latín. Y también el tema del debate era, era imagínese Alba! Imagínese que estamos hablando de 1978, 79, 80, 81, 82 guerra de Malvinas y a nosotros nos hacían debatir. A ver si alguien podía poder, podía....

Otro, por ejemplo, era el profesor, el Francescaglia. Fabuloso fumaba en clase, por supuesto como todos los profesores de la época. Y un día paró la clase y dijo.... ¿Uds. saben lo que esto? Y yo le dije Sí.... ¡Es una mantis religiosa! Y me dice en Europa no hay más y paró para darnos una clase de ecología y de lo importante que era vivir en un país donde todavía había mantis religiosas revoloteando por un aula de un colegio.

Y Francescaglia también absolutamente brillante, hacíamos debates una vez cada dos meses o tres meses en el colegio, sobre Dios, la moralidad de haber tirado la bomba atómica en Hiroshima, y él era el propulsor, si había alguna posibilidad de hacer alguna demostración matemática de dios... el profesor de Filosofía. Esa gente me marcó mucho y para bien.

### **-¿Qué cree que hace que un docente sea un buen docente?**

-Tiene que ser apasionado. Tiene que saber su tema mucho más que a la perfección. Lo tiene que tener en las tripas, lo tiene que tener en el lóbulo temporal no en el lóbulo frontal, pero primero lo tiene que pasar por el lóbulo frontal. O sea primero lo que tiene que incorporar, lo tiene que conocer, lo tiene que masticar,....

Si el lóbulo frontal es el lóbulo...digamos...es el que hacemos el pensamiento consciente, por decirlo de alguna forma, donde recibimos la información... el lóbulo temporal está un poco más ligado a las emociones. Pero no hay emoción sin razón para enseñar. Nosotros no podemos vender papelitos de colores si no sabemos de qué está hecho el pigmento. Entonces el docente tiene que tener un conocimiento profundo del tema...profundo y tiene que ser apasionado en lo que enseña. Si no, no sirve y se nota.... No es un trabajo.

#### **-¿Qué es enseñar bien para Ud.?**

-Enseñar bien es que el alumno se vaya absolutamente convencido de que lo que uno dijo es muy importante. No importa si lo entiende. La clase no está para entender. Yo lo que hago es a los alumnos, les tomo un parcial o examen antes de empezar la clase con tres modalidades simultáneas: primero les digo que usen su propio disco rígido. Después les permito que copien googleando o usando los libros, los que traen libros, y después les digo que se copien a mansalva en forma asquerosa y desenfadada. Y yo me voy a tomar un café. No más de 10 minutos, después vuelvo, poquito, son 7 o 10 preguntas. Ahí empieza la clase, y después doy el tema. O sea yo les exijo que ellos deben traer la clase sabida, para el día en que se da la clase, no tienen que ser espectadores, eso se los dejo muy muy muy en claro. Y de los 100 alumnos o 40 que tengo habitualmente me siguen 2 o 3 o 4. Y eso es lo que vale la pena. Entonces así es como interpreto dar una clase, no tolero que mis alumnos estén sin saber la clase del día. Pero al mismo tiempo, al principio cuesta, choca, contra todas las paredes, pero después cuando vamos, yo tengo una enorme ventaja en mis materias que es anatomía, doy cirugía cardíaca también pero básicamente anatomía, y es que después vamos al cadáver. Entonces es muy retroalimentador, positivo, el alumno que sabe, que estudio, que mira y que encuentra al que no. Y el que no dice...pucha al fin y al cabo esto existe. Entonces si esto existe y este lo encontró es muy retroalimentador. Yo tengo

esa ventaja en el trabajo práctico. Entonces me resulta.... Los primeros dos meses son durísimos para los estudiantes pero después ya es muy retroalimentador.

**- ¿Cuándo fue que decidió empezar a enseñar?**

-Siempre. Siempre. Fue una pulsión. Siempre. Yo hacía gimnasia deportiva en el colegio y le enseñaba a los chicos... así...en forma espontánea.

**-Hablando de la escuela como institución hoy, ¿qué le parece bueno de la escuela hoy?**

-Bueno, hoy yo estoy alejado de la escuela en sí. Me estoy dedicando más exclusivamente a universidades. Enseño en 3. No podría dar una opinión sobre la escuela pero sí puedo decir que yo en 1er año de la universidad recibo individuos, entre 18 y 30 años, que empiezan con su primer año de la facultad de medicina y son semi analfabetos.

**-¿Qué significa eso para Ud.?**

-No tienen más de 500 palabras de vocabulario, no saben expresar una opinión, no saben defender una idea, no saben inglés y tampoco saben computación. O sea...piensan que manejar el celular o google es saber hacer una búsqueda y explotar y exprimir lo que es una compu, y no lo saben., y eso creo que es una falencia, por un lado tremendamente grave de las escuelas, insisto, hay un bias grande en lo que digo, porque no estoy enseñando ahora en escuelas, pero lo he hecho.

Mire, mi hija es ingeniera en sistemas y absolutamente brillante, como toda hija de su padre por supuesto, siempre estuvo entre los mejores promedios de su colegio y es muy muy inteligente y siempre debatimos la importancia de conocer las capitales de los países del mundo de memoria. Entonces le digo...Mira Julieta... a nosotros nos tomaban exámenes de las capitales del mundo y estabas muerto si no las sabías. Y me dice.... Eso era porque vos papá necesitabas eso... ahora ese es un conocimiento que nosotros no lo necesitamos saber de todas las capitales porque tenemos el celular. A mí no me interesa saber la capital de Angola. No me aporta. Para vos era imprescindible porque para saber eso, tenías que ir a tu casa, abrir la enciclopedia, tener una enciclopedia, y encontrar.... Entonces....entonces...

**-O ir a la biblioteca de la escuela.**

- O ir a la biblioteca...que era fabuloso ir a la biblioteca.

**-Y fichar libros.**

-Fabuloso. En la Facultad de Medicina de la UBA todavía está el archivo viejo con los carritos de madera barnizados y las tarjetitas escritas con pluma.

**-Yo le cuento a mi hija también, que en mi época íbamos una hora antes del horario de entrada a la escuela para ir a la biblioteca y fichar libros y cuando le cuento que en mi época no existían las fotocopiadoras, no lo puede creer.**

-Por eso... está todo muy fácil, muy instantáneo, entonces creo que eso los achanchó mucho entonces yo recibo estudiantes sin la costumbre de leer, yo les pregunto, a propósito, cuántas decenas de libros por año leen, poniendo decenas.... Bien de mal tipo, te lo digo así con el pleno convencimiento que casi ninguno lee libros. No llegan ni a uno! En enero, febrero, marzo, si quiere después se lo paso, porque es muy interesante, les hice a unos 40 o 50 chicos un examen de ingreso para el laboratorio mío de cirugía cardiaca de la Universidad de Buenos aires. De esos dejé entrar a unos 10 y dentro de 1 año y medio cuando terminemos de entrenarlos, entrarán medio, uno o dos.

Bueno el tema es que las preguntas eran, de anatomía y en una les pregunto quién era Neil Armstrong. La siguiente pregunta era quién era Louis Armstrong, y si eran hermanos. Les puse una foto de Bernardo Hussain, Premio Nobel de Medicina, nuestro primer premio nobel de ciencias. Una foto de Saavedra lamas, una foto de Cesar Milstein, una foto de Maradona y una foto de L- Gante y por supuesto que reconocieron a Maradona y a L- Gante. Les pregunté...les puse quien era un referente en su vida en cuanto a...respecto de ciencia y conocimiento. Y uno me puso Simone de Bouvoir, le pregunté por qué y me dice que no tiene idea, pero que la googleó y que le gustó el nombre y otro me puso Michael Jordan.... Las preguntas fueron muy claras, yo después le paso el cuestionario porque era muy claras y muy concisas. Entonces, la verdad.... También los que escriben con faltas de ortografía, no entraron, Entonces veo que terminado el secundario casi el 80% de los estudiantes escribe con faltas de

ortografía y no saben redactar. Si bien ahora no puedo opinar en forma directa, en forma indirecta, recibo un profundo deterioro.

**-¿Cómo se siente Ud. cuando en su clase hay algo que no sale bien?**

- ¿En qué aspecto?

**-Cuando está dando clases y se da cuenta de que los alumnos no leen, que no saben, ¿Cómo se siente Ud?**

-No merci. (Sin piedad, en inglés)

-No merci....

-No merci...

**-Y ¿qué cosa lo gratifican de darle clases en general?**

-Tener el pleno conocimiento de que a lo largo de 10 años, puede que encuentre a uno o dos que valgan la pena. Yo trabajo para ellos. Yo hablo mucho con psicólogos y con maestras y psicólogas. Y ellas tienen ese vicio maldito de preguntarse qué le está pasando al nene, entonces yo le digo mira.... A mí no me interesa lo que le está pasando al nene, para eso que vaya al psicólogo.

**- Claro....**

-Si no sabe los contenidos, no los sabe ... y el debate termina cuando yo les digo: OK. Supongamos que yo le hago caso y lo dejamos aprobar, pobre chico porque ahora resulta que también el aprendizaje es un proceso, no...entonces.... Acá me están haciendo...creo que mi novia me está escuchando...ella va a ser directora de un colegio y creo que me va a tirar con 3 o 4 libros. Entonces le digo: Ningún problema, aprobémoslo y dejemos que atienda a tus nietos y ahí se le van todas las cosquillas. Ahí se da cuenta que hay momentos en los que ya no se juega a ser docente. Por eso mi respuesta.... algo sale mal, algo está mal, no merci.

-Es como si jugáramos a “como si”, “como si enseñáramos y como si aprendemos”

**-¿Qué cree Ud. que es transmitir? ¿Ud. transmite conocimientos?**

-Sin dudas, pero insisto, mi principal función es transmitir pasión. Si no, no sirve. Yo todos los lunes doy, a las 19hs por zoom, clases, sobre algún tema de anatomía cardiaca, que si quiere le paso el vínculo, el lunes lo vemos, no tiene la menor trascendencia que entienda el tema o no... alguien que me está escuchando acá me pregunto si yo me doy cuenta de cómo yo transmito con los tonos y los gestos, la pasión y la importancia que implica el tema del que estoy hablando. Creo que eso es enseñar también. Eso también es transmitir, es o es muy muy importante... en el nivel universitario en el grado, pero cuando uno habla con colegas en el posgrado, aparte de transmitir pasión y de buscar apasionados. Ahí es no merci at all.

**-Bueno Dr. Estas son mis preguntas... no sé si Ud. quiere agregar algo más...**

-No... bueno, completando un poco yo tengo 57 años y empecé a enseñar a los 19. Para ser números fáciles son casi 38 años de docencia. Y he visto, ya que esto está grabado, y para que lo disfruten. Cómo la política ha prostituido la educación y es un tema... un veneno que ha traído y que ha agotado a la gente más noble que conozco. Siempre dicen... no sé de quién será el dicho que: para que los malos ganen, hace falta que los buenos no hagan nada. Pero el agotamiento ha hecho que por ejemplo, esto es público, en el Hospital de clínicas de la Capital Federal de Buenos aires, el Hospital Escuela insignia de la Universidad de Buenos aires tenga cargos vacantes para profesores titulares de algunas materias que nadie quiere ocupar cuando antes morían y mataban por hacerlo y no con una pistola de agua. Las posibilidades para enseñar en forma correcta y concreta se han evaporado y la gente que nos dirige son advenedizos, ignorantes que no saben ni quieren aprender cómo enseñar. Yo eso lo he visto a lo largo de 37 años en donde era un honor que le dirigiera la palabra el jefe de Trabajos Prácticos a uno. Y entrar al laboratorio de tal tipo era más o menos como Kungfu que entra al templo Shaolin Y ahora casi no hay laboratorios. Yo tengo dos laboratorios después hay otro muchacho que tiene uno y admitimos becarios de perfeccionamiento y todo pero con un esfuerzo y un apoyo de pocos y sin hacer olas.

**-Bueno Dr. Estas son todas mis preguntas... muchas gracias. Ha sido un placer.**

-Ha sido un placer y un honor, Alba

**Entrevistado 2:** Técnico en Informática.

**Nivel en que trabaja:** secundario.

**Antigüedad en la docencia:** más de 10 años

**-¿A qué escuela fue? Primaria y secundaria. ¿Podría contarme cómo fue su trayectoria escolar?**

-Primaria fui a la Escuela Privada N° 43 Presbítero Gabriel Villón de acá de Feliciano.

**-¿Y secundaria?**

-Secundaria hice primero y segundo año en la escuela superior...escuela normal superior, todavía era nacional, después abandoné la escuela y termine en el instituto privado...o sea en la misma escuela privada que yo había hecho la primaria, a la siesta era secundaria y a la noche era secundario adulto nocturno y ahí terminé yo.

**- ¿Así que Ud. fue a escuelas públicas y privadas?**

- Si.

**-¿Recuerda algún profesor en especial?**

-¿De cualquier nivel?

**-Sí, de cualquier nivel, primaria o secundaria... especialmente secundaria....**

-En la secundaria me quedó mucho el profesor de contabilidad que en un momento fue Osvaldo Viana, ya fallecido, después con el tiempo terminó siendo intendente de acá de Feliciano, fue mi jefe, fue senador, diputado...de todo un poquito.... El sí. Después otro profesor de contabilidad también, yo creo que era por la simpatía, como me caía la materia.

**-Y ¿por qué los recuerda especialmente?... ¿Cómo eran ellos?**

-Por la forma de dirigirse para conmigo más que nada.... No sé. Yo creo que tuve mucha contención en ese momento. Era todo nuevo, empezar después de haber dejado la escuela y volver. Yo incluso.... Va a tener que transcribir mucho...pero cuando yo volví... yo venía...2 o 3 veces al año venía a Feliciano. Yo anduve por

Córdoba...trabajando así siendo menor, después me fui a Bs As también y venía 2 o 3 veces en el año venía a Feliciano y venía siempre por lo general para la fiesta del ternero que es en marzo. Bueno un año vine y me quede y averigüe lo de la escuela nocturna, entonces me fui, averigüe todo y bueno yo empecé la escuela con un cuadernito con algunas hojas nomas y mi mamá se enteró que yo estaba yendo a la escuela cuando me entregaron el boletín del 1er trimestre y bueno, pero iba porque.... No se...no tenía otra cosa que hacer seguramente, más allá que yo en su momento pensé...que sin estudio no era nada...ya anduve a las vueltas por no tener eso me diferenciaba de los otros que estaban un poquito mejor.

**-¿Qué es enseñar para Ud.?**

-Para mí es transmitir el conocimiento o sea eso es lo que yo busco transmitir el conocimiento y que lo puedan aplicar no solamente que lo puedan aplicar en algo preciso sino que lo puedan aplicar en las distintas situaciones de la vida cotidiana digamos.

**-¿Y qué sería una buena enseñanza? Que sería una enseñanza buena para Ud.?**

-A ver...siempre con preguntas fáciles Ud.... (risas) .... Yo creo que sería que aparte de transmitir el conocimiento quedar en la persona como marcar una.... Con la enseñanza que uno hace, marcar una parte de la persona, que después se acuerde por ejemplo...bien...no...más allá que en su momento quizás no.... No sea la forma del trato de la forma que uno considera ser buen profesor...yo particularmente porque yo no.... Bueno, lo dejo que hable, que haga esto, que haga lo otro y eso no es ser buen profesor para mí debería transmitir conocimiento y yo creo que eso es lo que en realidad le hace falta a los chicos y después el día de mañana se acuerden de que por que tiene el conocimiento. Más allá que en su momento.... A mí me ha pasado por ejemplo... uno que me decía ...no...vos tener que hacer así... y decía como rompe las pelotas, y sin embargo después ya con un poco más de tiempo y años encima uno ya asimila y ve por donde venía lo que quería transmitir.

**-¿Que hace que un docente sea buen docente? Si Ud. considera que alguien es buen docente, ¿qué características tiene? ¿Por qué es buen docente?**

-Por ejemplo, sería...pensar en el chico...en el estudiante...vamos a decir... en general...pensar en el estudiante. La otra vez hablaba con unos compañeros de trabajo y sacamos el tema, justamente eso. Y le decía yo que por ahí más allá que no.... Por ahí uno no es por vocación sino que más allá uno descubre que le gustaba que le gusta ser docente y saberlo y por ahí uno por salida laboral toma el trabajo y no y en esa situaciones yo considero que se pierden de vista un montón de cosas, por ejemplo el estudiante. El buen docente tiene preparada la clase, se preocupa porque aprenda, busca estrategias diferentes. Trata de llegar, de comprender, de justamente de que el alumno aprenda más allá de las situaciones diferentes, de las capacidades.

**-Ud. está trabajando en secundaria, ¿verdad?**

-Sí.

**-¿Qué es lo bueno de la escuela para Ud., de la escuela como institución?**

-Lo bueno es la comunicación, la relación que uno tiene con los chicos con sus familiares, con el contexto y entorno, digamos, porque por ahí uno... estamos cada vez por un lado más encapsulados, en nuestras propias vidas y familiar y no digo que este mal solamente digo que por ahí uno pierde de vista otras situaciones y que en realidad también ayuda a la otra persona a valorar lo que tiene, como vive, un montón de situaciones que existen más allá de que uno no quisiera no es cierto.

**- ¿A Ud. le gusta enseñar?**

-Sí.

**-¿Y cuándo fue que decidió que quería enseñar?**

-¿Me falta un montón no es cierto?

-En su momento empecé cuando terminé el secundario, quería ser profesor de Contabilidad y obviamente, recursos no me permitieron así que empecé acá en el profesorado en el instituto, la tecnicatura en sistema de computación y entonces dije...un año y veo.... Porque yo tenía una beca... termine el secundario con el primer

promedio así que no quería perder la beca... no era mucho pero era la provincial entonces para no perder la beca yo quise estudiar entonces me dijeron estudia un año para no perder la beca cualquier cosa cambia de carrera el año que viene. Vos sabes que me gustó... la computadora era nueva para mí, una sola vez tuve contacto con una computadora antes de esa vez y fue mirándola a través de una vidriera así que fue todo nuevo. Empecé y terminé el primer cuatrimestre sin materias, bien y después la carrera la terminé con el tercer promedio general.

**-Muy bien.**

-Bueno ahí por ejemplo yo descubrí que me gustaba lo que era informática y cosas así entonces seguí con eso, después empecé a trabajar en el municipio justamente por eso.... Fue todo un efecto dominó, empecé en el comedor Córdoba, un comedor comunitario a trabajar, de ayudante de cocina. Después como yo estaba estudiando todo eso, empezaron los Planes Jefe de Hogar. Necesitaban todo sistematizado entonces había que hacer las cargas en la computadora en sistema y mandar. Y ahí me trajeron a la oficina y ahí empecé en la oficina y hasta ahora sigo ahí... después terminé con los Jefes de Hogar que yo tenía me dieron la posibilidad de hacer unos proyectos asociativos y nos daban las herramientas y cosas así... bueno nosotros con dos compañeros más presentamos en un centro de capacitación en informática y ahí me di cuenta que sí.... Que andaba bien, bueno no sé si andaba bien pero me gustaba ... igualmente antes yo preparaba alumnos de matemática financiera y en contabilidad particular, pero era para salir del cruce nomás, para los cigarrillos por ese entonces fumaba.

**-¿Cómo se siente Ud. cuando no le sale bien en sus clases?.... Cuando le falla todo lo que tenía pensado hacer.**

-Ahhh ahora ya más tranquilo...trato de.... De.... No sé si...ser un improvisado, pero sin tener cierto grado de rapidez al momento de que pase eso, tener algo bajo la galera para poder salir al frente, por ahí lo que busco es si algo no me sale o algo generó de que no salga la clase, aprovechar ese algo y para dar vuelta la clase y tratar de encararlo por ese lado, por ese camino digamos pero trato de llevar adelante la clase, pero sí hay momentos en que.... Al principio me frustraba mucho, por ejemplo, como

ser se hablaba en clase por ahí la piensa con los tiempos, con las respuestas que te pueden llegar a dar y sin embargo por ahí están en plan de rebeldes y no contestan nada y termina siendo la clase, que era una conversación, termina siendo un monólogo.

**-¿Y qué lo gratifica? ¿Qué lo pone bien en sus clases?**

-Que se entienda, eso me gusta, pero no que me digan sí, yo entiendo...sino por ejemplo yo lo noto cuando...el compañero que quedó, porque recibió un mensaje o porque estaba copiando, no entendió, le hablaba, le comenta lo mismo que yo le dije y puede realizar la tarea de acuerdo a la explicaciones. Eso me gusta.

**-¿Ud. me dijo que para Ud. enseñar era “transmitir” y qué es transmitir para Ud.?**

Pasar el conocimiento pero el conocimiento con tip digamos, no solamente el concepto A transmitir digamos, sino transmitir todo, con lo bueno, con lo malo.

**-Muchas gracias por sus respuestas.**

**Entrevistado 3:** Licenciado en Cine y Televisión

**Nivel en que trabaja:** secundario.

**Antigüedad en la docencia:** 7 años

**-¿A qué escuela fuiste? Primaria y secundaria.**

-A la misma escuela.... Fui al departamento de aplicación en.... Antes la escuela normal de acá de Federal y en la secundaria la misma escuela también.

**-¿Podrías contarme cómo fue tu trayectoria escolar y algún hecho que recuerdes especialmente?**

-Si.... Empecé complicado en el jardín porque no quise ir al jardín, era muy antisocial, así que llegó junio y recién lograron que yo deje de gritar y de patear y de abrazarme a los árboles para no entrar a la escuela....(risas) No ...no...no... pero fue tremendo! No había forma de que yo llegue, entre y me quedé en el aula y se vayan... el familiar que le haya tocado llevarme. Pero bueno...después.... Descubrieron que sin que nadie me lleve y dejándome la bolsita y el guardapolvo... yo vivía a una cuadra...y en un pueblo, diciéndome anda vos solo si querés... Yo agarraba mi bolsa y me iba. Se ve que tenía como un trauma de que me dejen y después se iban...en cambio si yo era el que me iba.... Bueno, así lograron desentrañar el misterio.

Después en la primaria bien...la verdad que todo bien...no no hubo ningún...siempre fui muy participativo de los actos y extrovertido. En cambio en la secundaria fui mucho más introvertido. Si si si...muy introvertido, muy hacia adentro. Y elegí la orientación docente justamente no pensando en ser docente sino por afinidad con los compañeros que tenía. Teníamos la orientación docente o la orientación naturales y elegí la docente si... por una cuestión de afinidad exclusivamente.

**-¿Recordás algún profesor en especial que te haya marcado? ¿O maestro?**

-Sí sí sí, una profesora que se llamaba era de apellido Lauman. Era profesora en 4to año, ella recién llegó a la ciudad y ella daba filosofía, sociología y psicología. De una manera completa y absolutamente disruptiva para lo que era nuestro pueblo y nuestra experiencia con profesores. Ella nos hacía leer notas de diarios, nos mostraba películas extremadamente alternativas y hablábamos de diferentes temas mucho más que

interesantes entonces yo de ahí fue que...de tal manera me impactó que yo cuando terminé la secundaria me fui a estudiar Psicología, la Licenciatura en Psicología, muy motivado por ella, porque la materia que más me gustaba era Psicología. Ella sí fue una profesora que realmente me marcó.

**-¿Cuándo decidiste que querías enseñar?**

-Yo creo que SIEMPRE y NUNCA (dicho con énfasis)

-Siempre porque yo jugaba cuando era chico a ser docente, mi mamá es docente de Lengua y Literatura y a la vez directora de la Escuela Normal también, entonces a mí me encantaba verla a ella dando clases, preparando la clase, eso de preparar la clase, que yo la veía con todos los papeles es como...muchos chicos juegan al bancario para sellar los papelitos, bueno yo jugaba a armar la clase. Yo estudiaba folclore de manera no tradicional sino en un taller pero nos hacían escribir y nos hacían hacer algunas cosas y yo jugaba con mis compañeros del barrio a enseñarles esas cosas poquitas de folclore que yo había aprendido. Yo me acuerdo que armaba un pizarrón, armaba bancos y jugaba a ser profesor. Ahí habré tenido 12 años, 13 años. Luego me fui a estudiar bueno...nada que ver... Y en la facultad a mí me pasó de ser ayudante alumno del cursillo de ingreso. Era algo en lo que yo me sentía cómodo. Pero en ese momento yo la verdad estaba con la cabeza en otro lado, estaba estudiando una materia que nada tenía que ver con la docencia. Entonces era como vivir diferentes experiencias. En facultad sucede muchas veces eso: vivir muchas experiencias y la docencia fue una de ellas.

Cuando yo vuelvo a vivir a Federal, hace 8 años, ahí acá hubo...hay una escuela privada...de gestión privada que.... Ay estoy re triste por este tema.... Terminamos la entrevista y le cuento por qué: hoy oficialice que no doy más clases en esa escuela, ahora después le cuento el motivo.

**-Dale.**

-Por eso es que estoy medio...con ese tema. Y en esa escuela tienen una orientación en comunicaciones. Bueno, me llamó la directora y me ofreció dar el espacio de Prácticas Educativas y como era una escuela de gestión privada me dijo incluso ese mismo día si ya quería pasar al aula a conocer a los alumnos. Era como un posible

ingreso laboral nuevo y algo como para ocupar mi tiempo porque yo estaba como medio raro, me sentía como raro...no sé cómo explicarlo... de vuelta en el pueblo, acostumbrado a vivir en Córdoba capital, buscaba muchas cosas para hacer. Y me encontré con un grupo de adolescentes, me encontré con un equipo humano espectacular y bueno, eso hizo que yo me quede y me conecte con esa institución y la verdad que conecté un montón desde la afinidad, desde el cariño, desde el equipo. Hemos tenido cambios de directivos en estos 7 años y medio que yo trabajando ahí pero yo siempre me quedé y siempre seguí, muy muy muy motivado por la institución, por todo lo que tenía que ver con la institución pero principalmente porque el espacio de Prácticas Educativas a mí la verdad me hace sentir muy cómodo porque siento que es un lugar donde puedo enseñar lo que yo aprendí.

**-¿Qué implicó la decisión de comenzar a enseñar?, ¿hubo algún cambio en vos?**

-Sí, implicó el conectarme con adolescentes Yo no estaba conectado con adolescentes. Yo estaba trabajando en el área de prensa del municipio y yo sentía que había algo que me brindaban los adolescentes que era como una posibilidad de no desconexión con ese mundo. Yo me sentía aggiornado. La verdad es que me sentía como muy...me siento... como que... es un puntal que hace que yo no me escape de la realidad. De esa realidad.

**-Veo que te gusta enseñar.**

-¡Me encanta enseñar! (dicho con énfasis) Me encanta...me gusta, realmente lo disfruto. Disfruto muchísimo, pero también me pasa que en los ámbitos educativos, o en ciudades por ejemplo Federal de que hay mucha necesidad de personal. Y a mí no me gusta enseñar lo que yo no sé de base, porque me han ofrecido horas de lengua, las he tomado, de psicología incluso porque yo hice dos años completo en la facultad, pero siento que no fluyo, yo siento que fluyo, y siento que conecto cuando se trata de algo relacionado a la realización audiovisual. Pura y exclusivamente.

-Exacto.

**-¿Que tuviste que aprender para enseñar?**

-(Risas) ¿Qué tuve que aprender para poder enseñar?

-La verdad que sentía que nada. Después me di cuenta que debía aprender algo, porque me di cuenta que...de manera coloquial se lo digo, qué cosas estaba haciendo “al santo botón”. Me pasaba que yo daba dos clases seguidas y volví a mi casa con un cansancio como si yo hubiera corrido dos maratones. Yo veía profesores o profesoras súper profesionales que entraban en un aula y salían, entraban a otro aula y salían, toda la mañana, después quizás a la siesta otro poco y a la noche en el terciario. Yo decía...¿ cómo vive? Pero estoy completa y absolutamente convencido de que yo enseño mejor y me canso menos. Yo antes...una cosa que tuve que aprender...yo el primer día, entre y bueno los chicos me preguntaron si tenían que escribir algo y yo les dije bueno vayan tomando notas de lo que a Uds. les parezca y hable, hable, hable el modulo completo, dialogamos, que se yo, cuando volví la clase siguiente me di cuenta que nadie había anotado nada ni entendido nada. (Risas) Yo dije bueno, eso tuve que aprender, a ir despacio, a organizarme y a planificar. Eso es otra cosa que tuve que aprender. A planificar y fui y consulte amigos, amigas docentes para que me enseñen a planificar y no hubo manera de que me expliquen, se me iban por la tangente, me decían: No...si...pero bueno, vos fijate... un inicio para que puedas despertar el interés, una actividad al final para ver si entendieron, y yo decía...Ahhhh y yo no entendía nada pero lo entiendo ahora que es difícil de explicármelo así coloquialmente si no sabes nada.... Por algo existe y por algo se estudia, básicamente.

**-En tu trayectoria como docente ¿existió algún punto de inflexión o circunstancia que le permitió revisar o repensar lo que estaba haciendo?**

-Sí, me pasó una vez cuando yo les di... El no confiar en los alumnos, no desconfiar, sino, no pensar que ellos iban a ser capaces de superar las expectativas que yo tenía. Me paso una vez con un documental que yo les di que elijan un tema libre e hicieran un mini documental y que lo aborden en tres entrevistas a tres personas que lo aborden desde distintos ángulos que hablen sobre el mismo tema y a eso lo ilustren con fotos y lo ilustren con videos, si podían, pero lo mínimo con fotos para que la visualización de eso sea más interesante. Y ellos aparecieron con un montón de temas muy profundos, descubrí la unión entre ellos, lo fuerte que eran como grupo y me paso que mirando y viendo un documental en particular que ellos investigaron el tema de una enfermedad mental que tenía una tía de una integrante del grupo que realmente se la

habían jugado y estaban presentando algo muy muy personal. Y estábamos solos en el aula porque los hice salir a todos e iban entrando por grupos y yo hice mucha fuerza todo el tiempo para no llorar. Y eso yo siento que fue un punto que hasta hoy lo sigo pensando. Que quería yo, de que me quería proteger o que quería demostrar al no llorar y ser fuerte. Y hoy siento que delante de un alumno no tengo que fingir, porque ellos se dan cuenta y si tengo que llorar no voy a ser más hombre y menos fuerte por llorar.

**-Conrado, ¿que sería enseñar bien para vos?**

-Enseñar bien para mí sería poder transmitir lo que yo quiero que ellos aprendan. Lograr que me entiendan. No sé si para que se lo acuerden para toda la vida, pero sí lograr que ellos lo entiendan y lo puedan aplicar mínimamente.

**-Vos dijiste “transmitir” Y ¿qué es transmitir para vos?**

-¿Transmitir? ¿Qué es transmitir? Es lograr.... No sé qué es transmitir... supongo que debe ser lograr que ellos....no sé... es pasar.... Pasar lo que yo aprendí, mi experiencia sobretodo. Sobretodo la experiencia que es lo que yo le puedo dar... siento que yo les puedo dar...en algún aspecto siento que yo con lo que yo realice en mi vida les puedo dar a ellos algo que por ahí un docente puro, sin experiencia no se lo puede dar...la experiencia en el campo laboral. Yo utilizo muchos minutos de las clases para hablar de lo que yo viví y de como yo enfrente ciertas situaciones laborales sobretodo viviendo en Córdoba pensando en que me fui solo a una ciudad donde no conocía a nadie, no tenía un familiar, no tenía alguien que me haga un piccito de algo, nada. Entonces yo trato de...gasto u ocupo tiempo de la clase muchas veces para eso, para contarles mi experiencia, ir frenando, preguntándoles que harían ellos. Tengo el 6to año también entonces es cómo se habilita.

**-¿Que hace que un docente sea buen docente en tu opinión?**

-En mi opinión... (piensa)

**-O ¿qué características debe tener un buen docente?**

-Esto es medio definición de libro lo que pasa es que yo lo descubrí a esto. Yo creo que un buen docente es un docente que te saca de equilibrio. Es una frase.... Que te

saca de equilibrio pero que te da las herramientas para que vuelvas a estar en equilibrio y en eso se produjo una transformación. Sé que es una definición de libro porque yo la saqué de ahí pero me puse a pensar cuando escuché esa frase, me despertó y me puse a darme cuenta que yo tenía un muy buen recuerdo de algunos docentes cuando me habían logrado sacar de equilibrio. Cuando me habían dado la posibilidad de que yo piense algo que no estaba dentro de mi mundo. Entonces cuando ellos me mostraron otro mundo y sus posibilidades y que yo pueda hacer algo...es muy metafórico pero así lo siento.

**-¿Cómo se siente cuando algo no sale bien en sus clases? Y ¿qué cosas lo ponen mal y que cosas lo gratifican?**

-Bien, me pone bien cuando van los alumnos a clase, me gusta que estén en el aula. Me gusta que me presten atención. Sentirme escuchado. Lo tomo como una señal muy grande de cariño y de respeto. Y me pone mal cuando no tienen ganas o no tienen energía, pero podría traducirse como pasión. Porque me pasa que yo soy muy apasionado con lo que yo hago. Y cuando yo siento...y lo he trabajado mentalmente es decir, bueno para ellos es una espacio más de las materias y a mí no es que me gusta hacer videos...yo AMO FILMAR (en énfasis) y me hace sentir bien cuando yo veo que ellos un poquitito se entusiasman y es lo que yo...es imposible no sentir afinidad por aquellos alumnos que más interés tiene por la materia. Aunque tengo que poner mi energía en entender que no es obligación que todo tengan este nivel de interés.

**-Exacto. ¿Qué le recomendaría a alguien que se inicia en la docencia?, ¿qué consejos le darías?**

-¿Consejos? Que estudie. Que hay que conectar en el aula... Que si o si debe conectar. Me pasó que al principio yo estaba muy apurado de saber si yo me conectaba con los grupos. Porque necesitaba conocer los perfiles, tenía mucha curiosidad de ver a quien le gustaba las cámaras, quien le gustaba editar, a quien le gustaba actuar, tenía mucha curiosidad. Y me ha parecido como alumno también que hay muchos docentes que pasan. Entran y hacen su...como si fuera un teatro, hacen su obra, si los aplauden, si entienden o no y se van. Y me parece que la marca que uno puede dar como docente en cuanto uno conecte.

**-Eso es todo por mi parte. Muchas gracias.**

**Entrevistado 4:** Ingeniero Agrónomo

**Nivel en que trabaja:** secundario y superior no universitario

**Antigüedad en la docencia:** 5 años

**-¿A qué escuela fuiste: primaria y secundaria? Y ¿podrías contarme cómo fue su trayectoria escolar?**

- Bien, escuela primaria la 76, escuela pública, y justo abrió ahí octavo y noveno que era en esa época, que es primero y segundo año, hasta ahí llegué en la escuela 76 y bueno ahí se terminó la secundaria y fui al colegio de hermanas a terminar tercero, cuarto y quinto año.

**-¿Podés contarme brevemente cómo fue tu trayectoria escolar?**

Mi trayectoria escolar, muy buena, es decir, nunca se me dificultó para nada. Promedio terminé en 9,18. Ese fue mi promedio. Totalmente distinto a la entrada a la facultad... (risas)

**-¿Recordás algún profesor en especial? ¿Por qué lo recordás?**

Si me acuerdo, por ejemplo en la 76 que tuve profesores muy estrictos que... que... me acuerdo de esos profesores...Elena Retamar, Laura Aloy, muy estrictas pero excelentes, de esa calidad. Después en el colegio de hermanas, Elena de Guastavino...no me sale su apellido....

**-¿Y los recordás por eso? ¿Por qué eran muy estrictos?**

-Muy estrictos pero la calidad para enseñar, lo mucho que sabían.

**-Vos sos un profesional que te dedicaste a la enseñanza... ¿Cuándo fue que decidiste que ibas a enseñar? ¿Qué implicó para vos esta decisión?**

-Cuando me recibí, es decir, en todo mi trayecto de la facultad me gustó y me costó muy poco lo que es biología, me gustaba mucho lo que es biología, entonces cuando me recibí apunte también a dar clases de biología. Eso era lo que yo más quería.

**-¿Esa decisión implicó algún cambio?**

-Montones. Más que nada adaptarme al sistema educativo como... más que nada la planificación, planificar las clases que eso en la parte profesional no la teníamos como muy aceptada. Pero de ahí en adelante me ayudó a mí, en la parte profesional a planificar mis días. Por ejemplo, yo ahora todas las noches anoto que es lo que tengo que hacer al otro día, que antes no lo hacía. Y eso lo agarré con la docencia.

**-Es decir, para enseñar una de las cosas que tuviste que aprender, según me relatas, es a planificar y ¿alguna otra cosa que hayas aprendido?**

- Mmmmm (piensa unos minutos) No después fue muy fluido. El contacto con los chicos, enseguida... no tuve dificultad. Gracias a Dios nunca tuve un problema.

**-¿Te gusta enseñar?**

-Sí, de no tener llegada a los chicos nunca tuve problemas.

**-En tu trayectoria como docente ¿existió algún punto de inflexión o circunstancia que te permitió revisar o repensar lo que estabas haciendo?**

-No, no. No... No lo recuerdo. Hubo varias cosas pero así como algo tan grave, no. Viste porque yo sigo insistiendo que los directivos no están capacitados como directivos. Es decir, ellos pueden...ellos saben...muchas veces les hacen estudiar resoluciones...cosas de memoria pero no están capacitados para manejar personal, que es lo más difícil en todo ámbito.

Entonces por ahí ves muchos errores de esa índole. Es lo que yo veo de afuera, y después también noto que los docentes en general y los directivos, no salen... no tienen esa visión que, gracias a Dios, tenemos nosotros, que pudimos ir a una facultad y que tiene otra forma de ver las cosas, otra mirada, como más amplia, otra mirada.... Te abre mucho la cabeza la facultad y los docentes que estudian en el terciario, por así decirlo, se quedan en la secundaria y terciaria, que lo veo yo como muy similar.

Como que el terciario es una secundaria un poquito más avanzada pero no deja de ser una secundaria. Entonces no tienen una mirada más global.... Ehhhh... más de buscarle otra forma al sistema, de buscarle otra alternativa, por ejemplo nosotros en la

secundaria teníamos distintas formas de evaluación. Lo veo que el sistema en sí, está muy acotado, muy limitado a las resoluciones que les mandan de arriba y ahí se termina.

**-¿Qué sería para vos enseñar bien?**

-Yo creo... eso lo tomo como la respuesta que te dan los chicos en el aula. La respuesta en general, en la vida digamos, como les llegas a ellos. Que ellos, terminan la clase y entiendan el tema desde otra perspectiva, no respondiéndote el término de memoria. Lo que yo logro, a mi como profesional es que, eso que te digo justamente abrir la cabeza y poder relacionar varias cosas.... Ahí entiendo que se enseñó bien.

**-En tu opinión, ¿qué hace que un docente sea un buen docente o que características debe tener un buen docente?**

-Y justamente eso, enseñarle al chico otras herramientas, que no se la va a dar la docencia básica, que es darle otra mirada, el pensamiento crítico, que él se pueda defender digamos, que él se pueda desenvolver de otra forma que no sea estudiando de memoria y respondiéndote la pregunta que vos querías y chau. Ya pasó tu materia. No le dejás nada.... No le dejás nada si es así. Y entiendo que el sistema del Consejo General de Educación es así, muy acotado y hay docentes que salen de ese sistema pero la mayoría sigue en ese sistema, sigue con la misma planificación de hace 5 años atrás, siguen con el mismo modo de enseñanza de hace 5 años atrás y a veces es difícil salir también del sistema.

Por ejemplo, me gustaba hacer muchas salidas. En el IESSE (nivel superior) teníamos esa posibilidad pero en el Belgrano (nivel secundario) no. Vos para hacer una salida tenías que hacer un proyecto, tenías que hacer un seguro, etc., tanta burocracia... ¿qué es lo que terminabas haciendo? No. Doy clases en el aula, ¿entendés? Entonces hay pocos docentes que rompen con eso y bueno, deberías romper desde arriba hacia abajo pero bueno por ahí hay que hacerlo desde abajo hacia arriba...

**-Cuando decís “salir del sistema” ¿te referís a la parte burocrática?**

-Exactamente. Los directivos no saben... o no pueden... decidir nada por sí solos y todo deben consultar. La burocracia cansa a los buenos docentes. No se puede hacer nada que no esté en un proyecto. Y también a la parte de hacer otras propuestas.... No siempre dar lo mismo y de la misma manera.

**Re pregunta realizada el 02/02/2023 (2 meses más tarde)**

**-Hola Nicolás. Quiero preguntarte algo: ¿podrías ampliarme tu respuesta acerca de la burocracia que vos percibís en la escuela y por qué vos sentís que eso es un impedimento?**

-Sí, claro. Lo que quise decir es que a uno lo cansa tanto papelerío que hay que hacer y los tiempos que conllevan esos trámites. Por ejemplo, ehahahhhh... para tomar una cátedra debes hacer un proyecto que te lleva tiempo... ehhhh y esperar reuniones y evaluaciones, mientras tanto los alumnos están sin clases. Luego presentar planificaciones..... Si querés hacer algo innovador o distinto con tu clase, ehahahhhh... otra vez te piden un proyecto, te piden un listado de alumnos, te piden un seguro escolar, etc., etc.... y todo eso lleva tiempo.... Porque nada es inmediato... reuniones... proyectos, otra vez reuniones.... Y así... que te devuelven el proyecto,... que te piden otra cosa, que hay que mandar todo el Consejo de Educación de la provincia, que hay que esperar que todo vuelva y si vuelve aprobado... porque si no vuelve aprobado, tenés que empezar todo de nuevo.

Y los directivos toman los cargos directivos sin saber mucho porque se memorizan resoluciones y nada más... pero no son capaces de tomar decisiones por sí mismos. Imagínate todo el tiempo que perdés para hacer una salida de campo en mi caso! Meses y meses... te cansas de la burocracia, de que te pidan cosas y te las devuelvan porque le falta una coma.... Y tiras todo. ¿Y dónde queda la enseñanza a los chicos? Al final, te cansas... y en vez de hacer una salida de campo para mostrarle el ecosistema... un árbol... te quedas en el aula y se lo dibujas.

**-¿Y por qué hablas de los directivos? Parece que los culpas.**

-Porque... está bien... El sistema lo impone el Consejo de Educación y los directivos deben obedecer y cumplir... pero si se animaran a salirse del sistema... ehhhh a simplificar todo, la enseñanza sería otra cosa. Eh..... No se animan... quieren cumplir

todo al pie de la letra y nunca puedes hacer nada innovador. Parece más importante cumplir las resoluciones que enseñar, por eso hay que salirse de ese sistema.

**-Claro. ¿Cómo te sentís cuando algo no sale bien en sus clases?, ¿qué cosas te ponen mal y que cosas te gratifican?**

-Bueno, no es una frustración digamos cuando las cosas no salen.... Se sigue tratando de buscar de llegar a ese objetivo hasta que se va a conseguir. Muchas veces tenés que modificarte porque muchas veces vos planificas una clase con cierto grupo, siempre lo apuntas a una cierta participación, a cierta... a un grupo más.... más... como comprometido y a veces que te tocan grupos que no tienen esa personalidad de hablar por ejemplo, de participar en clase... bueno... entonces ahí... un poco te cambia los esquemas porque hay que buscarle la vuelta o motivarlos de otra forma o buscar otra forma también vos de dar en ese grupo las clases.

**-¿Qué es enseñar para vos?**

-Enseñar es justamente eso. Darles a los chicos unas herramientas que ellos no las traen de la casa ni de la escuela común.

**-¿Qué pensás vos que le transmitiste a tus alumnos?**

-Creo y espero haberles otorgado otra mirada justamente que no la recibieron de sus docentes que venían.... Uno por ejemplo. Creo de esa mirada de ir más a lo práctico, de ir más campo de conocer otras cosas que no consiguen de la docencia común.

**-Suponte que alguien nuevo esté a punto de comenzar su trabajo como docente, ¿qué le recomendarías?, ¿qué le aconsejarías?**

-Bueno que sí, que le meta, que los ayudaría muchísimos a los chicos que haya más profesionales en la docencia, por, justamente eso, darles la mirada que vos tuviste en la facultad, darles herramientas, sacarlos del aula, a los chicos les encanta, les encanta recibir otros ámbitos, andate en contra del sistema, busca motivar vos al rector para que te facilite esas salidas, que no te haga tanta burocracia y que te motive tanto a vos como a otros docentes a agilizar ese tema.

Por ahí, no sé cómo es el ámbito de los rectores y en su sistema, por así decirlo, pero yo creo que el rector tiene que luchar más en eso, que los docentes salgan, que los docentes... porque al mismo docente que no estuvo en la facultad le hace bien salir conocer cosas nuevas, mecanismos nuevos, está bueno...

**-Muchas gracias.**

**Entrevistado 5:** Ingeniero en Construcciones

**Nivel en que trabaja:** secundario.

**Antigüedad en la docencia:** 25 años

**-Dígame... ¿a qué escuela fue, primaria y secundaria y podría contarme cómo fue su trayectoria escolar?**

Bueno, yo inicié mis estudios primarios en la Escuela N° 39 “20 de junio” que en aquel momento era escuela nacional, no es cierto, y luego la secundaria la hice en la Escuela Nacional de Comercio de Ibicuy. Yo inicié en el año 76 y terminé en el 80 - con la particularidad, no es cierto, que en primaria, tanto mi madre era docente.... Siempre me acuerdo que cuando inicié la primaria, la maestra que tuve, de acá de Larroque, Gringa me acuerdo que le decían... se vino a vivir acá a Ibicuy. Y ella me dio en primero, segundo y tercer grado...yo me acuerdo de esa docente muy bien por la calidez que tenía con nosotros con los chicos. Una maestra muy cariñosa.

**-Y en la secundaria, ¿recuerda algún profesor especialmente?**

-Sí, por supuesto.... Estaba mi padre (risas)...y mi madre también... ahí yo tuve un tema.... ¿cómo le puedo decir? No contra la espada y la pared...yo lo que trataba era de no.... Yo nunca fui una persona de mala conducta. Nunca fui un rebelde dentro del aula. Siempre me gustó estudiar... eso sí, lo puedo decir... Pero yo tenía el tema... claro, en esa época yo tenía que ir a rendir a la dirección. No había otra.

Así que Contabilidad de 1ero, 2do y 3er año y en 5to Derecho Comercial y Administrativo iba a rendir a Dirección. Y Dibujo en 1ero y 2do...iba a rendir a Dirección. Y hubo una anécdota... mire.... El primer examen que tomó mi padre... mire fijese... resulta que fui a Dirección y allá me encontré con 10 preguntas a contestar tenía... cosa que mi padre no lo hacía en el aula. No fue nada eso.... El tema fue que cuando me calificaron... vio que hay una palabra ACTION... que usan las empresas. Yo puse AC y me olvide TION del otro lado...pero la que corregía la prueba era la directora. Me pusieron un sellito... ¿sabe cuántos puntos me bajaron?... el famoso sellito. Era caligrafía, ortografía, contenido y presentación. Mi padre no corregía ASÍ. El corregía contenido de la evaluación. ¿Qué pasó aquí? La prueba en contenido era para 10, ¿sabe cuánto me pusieron? 7.

Había un tema personal entre la rectora o directora y mi padre, que eso me enteré después. ¿Qué pasó? Mi padre fue a reclamar, por supuesto,... Porque era un tema álgido... eso me enteré después... porque si no era injusto. No por defender al nene.... Sino por la injusticia de que se estaba evaluando de una manera al resto de los compañeros y era lógico que a mí se me evaluara de la misma manera. Era algo lógico.... Bueno a pesar de eso, y de otras cuestiones que en el año 78 tuve.... Esto sí... esto lo quiero recalcar, mire...yo dentro del aula fui un líder siempre....positivo...con otro compañero más que es contador...Claudio Suárez y dos chicas más Mónica Rodríguez, siempre nos acordamos...en el año 78 por supuesto estábamos en plena dictadura...el que nos daba Instrucción Cívica era el hijo del intendente, que casualmente había ido a estudiar abogacía a la facultad de Buenos Aires y no le dio el pinet. Entonces como en aquel momento no había concursos ni nada, había que ponerlo que de clases de Instrucción Cívica. ¿Qué paso? En el año 77 el día antes, el año anterior, se hacía desfile de carrozas y el 1er año nosotros hicimos una carroza que se llamaba La Muerte de Juan Moreyra y sacamos un buen premio. Pero en el segundo año,...este...nos mandaron para atrás. Había otros intereses. Entonces cuando llega el año 78, ¿qué pasó? Hicimos una reunión y decidimos no hacer carrozas, todo el grupo. Eso fue un sábado a las 3 de la tarde. ¿A que no se imagina Ud. que me pasó a mí, el lunes en la escuela? Primera hora de Historia, con Ana Sánchez, llega la portera y me mandan a buscar a mi desde dirección. La directora de ese momento, que no era la que estaba anteriormente, parecía que me habían entrado en un campo de concentración a mí dentro de la dirección. El autoritarismo...este... a querer... a hacerme desistir de una decisión que se había tomado en conjunto. Es decir, no se respetaba lo que había decidido un grupo de alumnos, como que no teníamos derecho a pensar, me entiende...fijese hoy lo que sería eso....

**-¿Cuándo fue que decidió que iba a enseñar? ¿Qué implicó para Ud esta decisión?**

-Mire el Colegio de Ingenieros a mí... cuando yo recibo el título de ingeniero que me lo entrega la facultad y voy a inscribirme en el Colegio de Ingeniería de la provincia, cuando yo ingreso ahí y me lo sellan, ya me dan la.... Atrás estaba el sello que decía que ya estaba inscripto en el Consejo de Educación. Bueno, entonces un día tomo unas

horas de proyectos en la escuela agrotécnica, bueno y ahí me vino la credencial de título habilitante. Después de eso yo anduve trabajando bastante, dejé esas horas y un día después que me casé yo dije... bueno... me voy a quedar quieto, ya está ya...demasiado anduve y me quedo a desempañarme acá en mi pueblo nada más.

**-¿Y le gusta enseñar Ud.?**

-Y ¡por supuesto! (dicho con énfasis) si eso lo traigo de la sangre de mis viejos. Si yo me crié en ese ambiente.

**-Cuando algo no le sale bien en sus clases o en lo que planifica, ¿cómo se siente?**

-Mire ¿sabe cuándo me siento mal? Cuando no puedo, por ejemplo cuando tengo grupos de alumnos que son indisciplinados, no me gusta eso, yo no tengo por qué.... Me ha pasado...esta promoción de séptimo por ejemplo: voy a contar dos cosas, por ejemplo, que los chicos, el vocabulario no es el mejor, cosa que en nuestra época, faltarle el respeto a un profesor era inaceptable o decir algo fuera de lugar, ahora me siento... bueno, no es que me sienta mal , pero por que se manejan así? Vamos a hacer una cosa: yo me siento ahí y vos vení acá y yo empiezo a decir todas las barbaridades y cosas que a mí se me ocurren... a ver si vos te vas a sentir bien. Esa es una de las cosas que me molestan. Después hay otras cosas por ejemplo, veo dentro del ambiente docente, porque estoy en una escuela pública, y claro el tema de los egos, el tema de que este tipo la tiene clara y este me va a joder el cargo a mí. Sabe una cosa, todos los cursos que estoy haciendo, lo hago por una cuestión de superarme a mí mismo. Yo el año que viene cumpla 60, ¿cuánto más puedo trabajar? 2 años más. ¡Más no!

Me siento mal en ese ambiente vio...donde hay egos...envidia o ¿qué? Pero sin embargo fíjese que el 20 a la noche... para ser 21 que era mi cumpleaños, después le mando la foto si quiere, o está en mi Facebook...todas las promociones vienen acá a mi casa.... Vienen a saludarme.

Y ¿sabe una cosa? Que me enteré el otro día.... Yo soy el único que los hago pasar a mi casa. Y lo más lindo es el beso y el abrazo del alumno. Ese es el premio más lindo que tenemos los docentes de los alumnos. El reconocimiento del chico de lo que uno le da. A veces le puedo dar más, a veces le puedo dar menos. Yo a veces me doy cuenta cuando no doy una clase bien redondeada como yo quiero porque pasan cosas dentro

del aula, no? Porque tenés que estar corrigiendo.... Che... ¡deja de decir eso! ¡No digas una barbaridad a tu compañera! Que yo a principio de año me puse a hacer. Eso yo no lo acepto que le falte el respeto a una compañera. No lo acepto.

**-¿Que es enseñar bien para Ud.?**

-Enseñar bien es tener concepto de lo que uno sabe, porque si no, como le dije el otro día es vender humo. Es decir, yo no puedo salir a explicar algo que yo no sé. Así que en mi credencial, que tengo 24 cuerpos de credencial, está Biología. ¡Yo no vine a enseñar Biología! Vamos a ser conscientes. Mi formación es técnica. Y son materias duras: matemáticas, física, sé de atrás para adelante. El otro día con estas pruebas del dispositivo enseñar a aprender creo que se llaman, Matemática y Lengua, bueno la parte de Matemáticas los pibes de 7mo me preguntaban a mí y yo les explicaba y les enseñaba las funciones trigonométricas y todo eso como se dibujaban. ¿Cómo lo explica tan fácil? Porque esto para mí es muy sencillo. Yo te lo tengo que explicar fácil. No te lo tengo que explicar de la forma más difícil. Te lo explico fácil... Está en realidad la pedagogía de cómo te lo enseñe pero esto es así... tac tac tac.... Ahhhh pero es una pavada! Y bueno pero ¿por qué no se lo explican así los profesores? Más sencillo... ¿para qué te van a complicar tanto la vida?

**-¿Qué cree Ud. que le está transmitiendo a sus alumnos?**

-Valores. Para mí el docente tiene que ser, no sólo lo que uno enseña sino también educar en valores porque hoy la sociedad está mal profesora. No está bien. Y ¿sabe porque no está bien la sociedad? Porque se piensa únicamente en el dinero y no en la parte humana. Ayer yo les decía...yo a Uds. les hablo al corazón y a la cabeza. Al corazón y a la cabeza (repetido con énfasis). Aparte de lo que le doy acá. Uds. son personas. Pero hay docentes que le inculcan al alumno que son máquinas. Y un alumno que salga de la escuela técnica, no fue, no es y no será una máquina. Vamos a mirar el video de Pink Floyd "The Wall", ahí está bien clarito. Uds. van a entrar en la picadora de carne muchachos! Se lo digo así crudamente. Mira... mira... soldaditos que caen a la picadora de carne. Yo viví esa época. Uds. no! Y Uds. son personas, son seres humanos que tienen alegrías, tienen sentimientos, tienen problemas, otros no. Acá hay alumnos de distintas.... Ayer les dije... ¿Algunos de los que esta acá...tiene la vaca

atada? No...me dicen...Y bueno entonces ¿qué tienen que hacer? Formarse más, adquirir más competencias, no COMPETITIVIDAD QUE ES OTRA COSA. Competencias, capacidades, formación, valores, por ahí es!! La competitividad te deshumaniza.

**-En su trayectoria como docente ¿existió algún punto de inflexión o circunstancia que le permitió revisar o repensar lo que estaba haciendo?**

- No mire lo que ocurre es que a mí me ayudó mucho el contacto con los alumnos. Eso ... y después cuando ya realmente me hice profesor, yo veía que ... acá también, vamos a decir, yo veía en un lugar tan chico no son tantos los medios de vida... a pesar de que mi profesión a mí me da...es muy amplio, no..., no...no...pero como yo soy un profesional que en forma liberal trabajó, no estoy atado a nada ni a nadie. Eso por un lado y lo otro que me sirve porque eso te da un curso en la vida también. Eso te da... como le puedo explicar... la palabra justa... te da... contacto con montones de gente. Es un referente eh... el otro día me lo dijeron los pibes de 6to...yo no creía. “Y Félix así que es su cumpleaños.... Todos los gurises de sexto también. Me saludaban el 22.... ¡Feliz cumpleaños Profe! Bueno...gracias querido!! Hasta en los pasillos me saludaban. Yo con los pibes soy así. Y le digo...me dicen...¿Félix hasta cuándo va a trabajar? Y no sé...el año que viene....un año más tal vez y después a ver si me puedo jubilar. Tampoco es.... Yo también quiero disfrutar algo de mi vida con mi esposa. Entonces le digo...me dice... porque acá Ud. va a quedar.... ¿Cómo me dijo? Mira yo acá no vengo para que me hagan un monumento, le dije. Yo soy un agente del estado, que cumplo mi función de la mejor manera. A veces bien, a veces.... Eso lo dirán Uds. Uds. Son las personas que me califican a mí. Entonces ahí, por ahí va... ¿vio?

**-Félix, supongamos que alguien que está por ingresar a la docencia le pide consejos, ¿qué le recomendaría? ¿Qué consejos le daría?**

-Que hay que ser auténtico...hay que ser auténtico.... No hay que ser “pour la galerie”, no vivir para el afuera, no hay que venir a la escuela a mostrar la pilchita ni el último auto que te compres...yo, para mí no.... Pero ¿sabe por qué yo manifiesto esto? Porque yo tengo colegas míos que fueron alumnos míos. Y ellos me conocen como

alumnos...y yo ahora...es colega mío pero me sigue tratando de vos...como que.... No fuera..... ya es un par. Pero saben que yo me manejo de una manera muy clara...no tengo que andar escondiendo nada. No vivo.... ehhhh...como le puedo explicar....ehhhh aparentando lo que no soy.

Así anduve yo profesora...eso es un ratito...y la felicidad no es el dinero para mi...le aclaro...la felicidad es otra cosa... PARA MI, (enfaticado)... son los momentos...por ejemplo el otro día que estuvieron los pibes media hora, 40 minutos acá en mi casa y se reían conmigo...y sabe qué lindo es que vengan te den un beso...como le dije ayer...me quedó grabado en mi retina y en la mente de todas las promociones. Se pasa por la parte humana. Si yo estoy formando... uno está formando personas. No son robots! No...por ahí yo veo el tema...Y después yo creo también mire...el hecho de estudiar...es uno superarse a sí mismo...no es superarlo al otro. Yo quiero hacer lo mismo. Yo mire cuando fui a la universidad y vi 35 materias en el plan de estudios, decía ¡¡cuando voy a terminar esto!! Y sin embargo lo hice. Y después cuando cumplí 50 años me di cuenta todo lo que yo había hecho sin darme cuenta. Siempre atado a las responsabilidades. ¿Me entiende?

Pasa por ese lado. Lo que ocurre también es que yo a los chicos les digo las cosas como son, les transfiero una experiencia de vida. Le digo mirá esto es así! Otra época, otra sociedad. Ayer les dije miren muchachos, cuando yo tenía su edad, acá no había drogas, y hoy hay y mucha. Y eso ha arruinado el tejido social del más bajo hasta el más alto. Vamos a decir la verdad...no es que.... ¡Es así! Uds. terminan dentro de 2 meses...y ¿qué vamos a hacer?, ¿vamos a andar caminando acá por las avenidas del puerto? Le digo. Noooo muchachos!!! Uds. tienen que pensar en su vida de aquí a 50 años! Tienen para rato todavía, pero piensen en cosas importantes! Si Uds. lo pueden lograr. Yo lo pude hacer, por qué no Uds.? Lo que yo les digo...No vivo para el afuera. No, no, no.... No me interesa eso. Eso es querer aparentar lo que uno NO es (con énfasis).

Tal vez cuando estas en mi casa te das cuenta cómo soy yo. Los cuadraditos como yo le veo a Ud., eso son sus logros personales, pero no salgo a aventar por todos lados. No.... Yo para mis adentros. Capaz que fui me dio introvertido,.... si fui siempre así, pero no me gusta...y mis amigos siguen siendo los mismos, y los que tenía en la facultad también y los amigos de la infancia acá son los mismos. Ellos no pudieron

despegar y yo sí! Pero no iba a hacérselos sentir. ¿Se entiende? Y me da pena que no pudieron. Yo tuve la posibilidad. Y no la desaproveché.... Me entiende.

**-Bueno Félix....**

-Lo último que le digo, profesora... cuando me hice docente me dijo un amigo mío que era rector en aquel momento.... Me dice... mirá... estudia porque tus alumnos te van a comer las horas a vos. Ahhh tenés razón...y bueno, me fui a Uruguay y terminé en 3 años. Si hice la carrera de ingeniero como no me voy a recibir de profesor!!! Y fíjese ahora profesora.... Estoy a tres materias o cuatro de ser profesor universitario que nunca lo había pensado. Pero nunca... nunca pensando eso profesora, mire lo que son las vueltas de la vida...y eso indudablemente me da a mí... me da...me abre un espectro importante.... Me da capacidad para desarrollar más cosas. ¿Cuántas cosas más puedo hacer? En ese aspecto no...aparte que uno se pule.... Tiene un nivel de cultura mayor. Para el chico uno es un faro ahí adentro. Yo lo digo porque yo me doy cuenta.

**-Totalmente.**

-Ellos me tienen como un referente....me dicen a ver Ud. que sabe.... Los pibes me dicen así... no yo no sé mucho, les digo...yo sé mis cosas. Hay otros que saben de otras cosas. ¡¡¡¡¡Noooo....dicen pero Ud. sabe un montón! ¿Me entiende? Los pibes se lo dicen! Y bueno ahí uno se da cuenta que lo están valorando y eso es muy grato. Es muy lindo.

**- Sí, la verdad que sí. Bueno Félix, con esto doy por terminada la entrevista.**

- Es muy lindo, profesora.

**-¡Muchísimas gracias!**

- Bueno profesora, cuando quiera hablar, hablamos. Que siga bien. Hasta luego.

**Entrevistado 6:** Arquitecto

**Nivel en que trabaja:** secundario.

**Antigüedad en la docencia:** 6 años

**-Diego... ¿A qué escuela primaria y secundaria asististe y cómo fue en general tu trayectoria escolar?**

-Escuela primaria fui de 1ero a 6to grado a la Escuela 1, Escuela Cornelio Saavedra. 7mo grado me tuve que cambiar por una cuestión de horarios a la Escuela Privada 43, no sé si las conoce. Son de acá de Feliciano.

**-No.**

-La secundaria, fui toda la secundaria de 1ero a 5to a la escuela de la Normal Superior. Mi trayectoria creo que fue buena, buen desempeño. Terminé de abanderado en la primaria. Terminé la secundaria sin llevarme materias, con promedio... no fui abanderado pero con promedio general bueno.... Con consideraciones. Mi mamá es maestra también y ella me dice que de 1ero a 6to tuve muy muy buenas maestras. Así que vengo de una generación de primarias con buenas maestras. Las compara con algunas de las últimas... de cuando ella quedó de vice directora....

**-¿Te acordás de alguna maestra o profesor en especial?**

-De la primaria me acuerdo de todas mis maestras, todas, por ahí de vez en cuando se saca.... Pero me acuerdo de todas. Me acuerdo en 2do grado la Señora Nora que me enseñó la hora, me acuerdo los trabajos que se hacían en aquella época de cortar letritas, me acuerdo bastante bien. Tengo bastante buena memoria. Me acuerdo obviamente de problemas que hubo con algunos alumnos con maestras en algún año. Tengo bastantes recuerdos digamos. Todas las aulas... hace un tiempo que voy a la escuela ahí... como 6 o 7 años y me acordaba de todas las aulas, es una escuela grande.... Con más de 100 años, tiene 110 años ahora y de todas las aulas que tuve clases.

**-¿Cuándo fue que decidiste enseñar?**

-Decidí enseñar por una cuestión de tiempo primero. Yo me recibí en el 2013 y apenas me recibo me embalan para que haga los trámites para iniciar la credencial y ahí lo hice. Capaz no en el 2013 sino en el 2014. Hice la credencial y estaba muy ocupado con el trabajo, que trabajaba en la municipalidad. En el 2015 deje de trabajar, a mediados del 2015 deje de trabajar y obviamente uno empieza con un poco más de tiempo, por lo menos ahí que ya no trabajaba en la municipalidad esa fue mi intención primera de.... Primero me llamó la atención y luego fue una cuestión económica, sin dudas. Ahí empecé a ver los concursos, y tenía la credencial, y había un montón de cosas que yo podía dar pero no me animaba. Yo por ejemplo puedo dar matemáticas, no sé, me habilita a dar muchísimas cosa que yo no me animo a dar y que había siempre horas disponibles pero que nunca me presente hasta que al principios del 2016 salieron horas que yo la tengo clara, de dibujo técnico y AutoCAD y ahí sí me presenté al concurso y desde época estoy con las horas.

**-¿Esa decisión de comenzar a enseñar implicó algún cambio en vos?**

-Y toda decisión lleva a algún cambio. En principio me obligó a ajustar los horarios de la comida por ejemplo. Yo antes comía a cualquier hora. Me ayudó a organizarme un poquito más con eso. Yo tengo la mala costumbre siempre... una cuestión que me quedo de trabajar de noche. Entonces tenía esa mala costumbre de trabajar todos los días hasta las 2 o 3 de la mañana. Después me levantaba muy sobre la hora. 7.30. Yo ahora que tengo que ir a la escuela temprano, se arranca temprano, 7.20 pero debo arrancar como a las 6 porque la escuela queda lejos. La hicieron lejos, entonces tengo 3 días que tengo que tengo que levantarme a las 6 y eso me obliga a acostarme más temprano. Eso es lo primero que me acuerdo. La mala costumbre de trasnochar un poco si hay que trabajar... bueno, entonces cambié un poquito el hábito de hacer mis trabajos personales, hacerlo en otro horario y dedicarme a hacer los trabajos de la escuela, armar los trabajos prácticos, esas cosas... Yo las dos materias que doy son muy prácticas: Dibujo Técnico y Taller de CAD.

**-¿Qué tuviste que aprender para enseñar?, ¿tuviste que aprender algo nuevo?**

-De entrada fui totalmente.... Totalmente...sin conocimiento, yo conocía algunos chicos y pensaba...la verdad pensaba que me iba a ir muy mal, donde daba dibujo Técnico, que no iba a tener la capacidad de enseñar y apenas llegue la primera semana, me di cuenta que no. , que la escuela estaba muy mal en ese aspecto. Los titulares de las carreras son técnicos. Uno es técnico agropecuario, porque hay una escuela.... La Escuela Técnica es nueva, tiene 8 años, a ver.... 12 años... como es una escuela técnica muchos egresados agrotécnicos de una escuela de acá de Feliciano, pueden dar por credencial dibujo técnico. Nunca tuvieron la materia pero pueden dar la materia. Lo que tenían era muy muy básico. Se perdió eso de que...me acuerdo la primera vez porque yo la tome casi en el inicio de clases. Cuando yo tome...como se dice.... La resolución decía tal cosa y cuando yo llego los gurises no tenían idea, no habían dado nada. Así prácticamente tuve que cambiar todo sobre la marcha y como que arrancar de 1er año. El déficit de la materia especial era porque los profesores nunca tuvieron dibujo técnico y se preparaban por su cuenta digamos.

**-Claro, claro. ¿Y te gusta enseñar Diego?**

-Sí, al principio... al principio como que me costó un poquito pero enseguida me gustó. La escuela me gusta. Yo tengo otro amigo que es profesor de matemáticas y él dice que mi escuela al lado de otra escuela secundaria es un lujo. A ver...es un lujo.... Las instalaciones son normales pero los alumnos son muy buenos, son tranquilos, tienen sus dificultades, se ven muchas dificultades, pero son chicos por lo general que los padres los mandan para aprender un oficio porque en la técnica se enseña soldadura, y los padres los envían a aprender un oficio, son chicos humildes, bastante respetuosos en relación a los que son en otros lados.... Son tranquilos, aparte son grupos chicos. Es una escuela que está perdiendo alumnos. Las divisiones tienen 15 alumnos. Es tranquilo y el ambiente es bastante ameno y me gusta. A parte es buena la relación con los otros profes...

**-Bien....en tu trayectoria como docente ¿existió algún suceso que marco un punto importante, un cambio en vos?**

-(Piensa) no que haya marcado un cambio, no. (Piensa) y por ahí siempre estoy medio con la burocracia del consejo estoy...las cuestiones éstas de las competencias y títulos...siempre lo digo en las.... ¿Cómo se llaman? En las ... jornadas institucionales...la verdad que no hubo una cosa que me cambió.... Para dejar la arquitectura y dedicarme a la docencia. No ha habido ningún tipo de caso que me haya cambiado.

**-En tu opinión, ¿qué hace que un docente sea un buen docente o un mal docente para Ud.?**

-(Piensa unos minutos) Yo por ahí pienso que los chicos se lleven algo de lo que uno enseña. No es solamente...porque por ahí veo...docentes con quienes tienen una buena relación... yo creo que un buen docente no tiene por qué ser divertido. Yo tengo una profe que para mí es la mejor profesora de la escuela, que es ingeniera química, hablo mucho con ella y me gusta la forma que da.... Ella no se guía mucho por las resoluciones, ella por ahí es bastante...es una mujer joven...un poquito más grande que yo, debe tener 39 años, se guía mucho en la forma que ella da... como ella estudió en la universidad. Ella piensa así de mí...cuando yo pensé lo mismo, porque ese es otro tema. Al estar en la escuela me di cuenta de la falla de la educación, de las grandes fallas. Yo estoy muy en contra de la pedagogía y de la política educativa que hay ahora porque siento que cada vez se aprende menos. Para mí no se exige lo necesario. A mí me conocen en la escuela por.... Por ahí por.... Por poner muchos reprobados. Yo soy bastante exigente.... He tenido por ahí.... Un par de.... No encontronazos.... Pero....cómo es que se dice.... Consultas de que por que tanto rojo en los trimestres, digamos. Yo... soy de las personas que simplifico las cosas pero no te regalo la nota entonces todos los años soy el único que lleva dos o tres a febrero, cosa que casi nadie hace. La mayoría en los integradores de diciembre lo hace. Y para mi ser buen docente es que los gurises sepan aprendiendo algo... salgan aprendiendo algo. Para mí los que vienen de 1er y 2do años para mí no son buenos docentes esos que están ahí.... Porque los gurises salen sabiendo absolutamente nada. Se pasan el año haciendo caligrafía.... Eh... yo agarro... yo la teoría, al ser una materia práctica, la doy...los chicos tienen celular...la doy... como se dice... en los celulares. Ni se las hago sacar... se la doy para que la tengan para que no incurran en gastos. Yo doy práctica, los hago

dibujar toda la hora, todos los días, todo el tiempo. Estoy encima, que dibujen esto, que dibujen lo otro, que dibujen piezas, mucho, no me detengo en cosas que son tecnicismos como por ejemplo los rótulos. Muchos profesores se detienen en hacer los rótulos, noooo...yo directamente agarro y les llevo los ejercicios con los rótulos hechos para que ellos les pongan los nombres para que no pierdan el tiempo haciendo rótulos porque yo vi que pierden muchas clases.... La mitad de la clase haciéndole hacer los rótulos a los gurises porque es más fácil.

Yo directamente, hago...tengo un rotulo normalizado y los gurises empiezan a dibujar, placas, piezas, circuitos eléctricos...

**-Claro...Entonces ¿qué es enseñar para vos, Diego?**

-Y enseñar es transmitir lo que uno conoce. Me parece...

**-Y ¿qué les están transmitiendo a tus alumnos?**

-Yo lo que transmito es lo que aprendí en la facultad acerca de una materia específica. Por ahí es una definición medio antigua pero yo lo siento así, siento que es la manera correcta. Yo por ahí, soy muy contrario de las integraciones y esas cosas. Yo no le voy a exigir un nivel o que sepan lo que a mi me exigieron, pero básicamente que aprendan un nivel básico como para cuando los chicos salgan si alguno decide ser maestro mayor de obra o algo, que sepa dibujar un plano a algún cliente.

Si bien muchos pueden no tener interés, el título que tienen es un título que tiene responsabilidad. No es un bachillerato común. Yo siempre digo, uno va al EPRE, a ENERSA, a pedir un título eléctrico y no le toman examen, se supone que sabe. Así que ellos tienen que salir sabiendo ciertas cosas y en mi materia tienen que salir sabiendo ciertas cosas básicas que yo suelo decirles.

**-Suponte que te encuentres con alguien que está por comenzar a dedicarse a enseñar, ¿Qué le recomendaría a alguien que se inicia en la docencia? ¿Qué consejos le darías?**

-Me paso eso con una colega hace poquito. También ella tomó las horas de justamente de 2do año. Le dije que se quede tranquila, que no se ponga nerviosa, que los gurises son bastante buenos. Que no se guíe por el... que no se guíe por la resolución...que

ella va a tener que.... Le dije...vos vas a ver...encima tomó por un profe que es egresado agrotécnico el titular de la materia y tomó por un mes. Le dije vas a ver que los chicos no saben nada...le dije hablando sinceramente. Le dije no te gastes en arrancar de nuevo y le recomendé que hago lo mismo que yo. Vos velo pero yo te recomendaría que lo hagas dibujar...no te... no te detengas en enseñar teoría de normas IRAM porque lo que los gurises vana aprender es demasiado técnico, para muy profesional. Vos hacelos dibujar, hacelos dibujar, que agarren el tablero. .. Me dijo Sí, está bueno eso. Y a la clase siguiente ella había traído NORMAS IRAM porque correspondía al inicio del 3ere trimestre ella agarro y se puso a hacer...4 semanas y se puso a dibujar ya.... Ese es el caso particular de mi misma materia.

A otra persona que arranca...primero... ante cualquier cosa, primero que no tenga miedo. Que trate de imponerse en el control de... que la pueden llegar a tratar mal, que vaya pensando y que vea, de eso me di cuenta después, videos de cómo tratar alumnos problemáticos...esas cosas no...la aprendes.... Las aprendes con el tiempo pero después mirando videos te pueden dar algunos tips de cómo reaccionar y cómo encarar esas situaciones medio complicadas.

Nosotros daca le cuento un caso, así sin nombrarlas pero lo habrá escuchado. Yo tuve de alumna a una chica.... A una chica que el padrastro abusó de ella. La madre era supervisora zonal de acá del departamento. ¿No salió en las noticias? ¡Salió en todos lados!

**-Capaz que sí, pero no la leí o no la recuerdo. No sé.**

-Y esa chica tenía muchos problemas...y... después me enteré. Pero los gurises.... Como ella estaba todo el tiempo a la defensiva...un día agarre con los chicos... como hacía nada.... Agarre la situación... busque a ver cómo tratar...para que los chicos dejen de molestarla... no es que la molestaban sino que ella estaba en una situación de pelea constantemente...ella armaba las peleas, pero claro tenía esos problemas que me enteré después. Pero les recomendé a los chicos que no.... Como actuar en esta situación...que no le hagan caso, que traten de no pelear, no sabíamos cómo era la situación de ella. Eso paso antes de las vacaciones, después de las vacaciones nos enteramos de todo lo que pasó porque ella denunció al padrastro. Denuncio al

padrastra y encima la madre no le creía para colmo de males. Ahora fue removida, procesada del cargo.

**-Uhhh ¡qué bárbaro!**

-Bueno ese es el tema... hoy por hoy que busqué y que pregunte... yo creo que internet hoy por hoy es una herramienta para todas las dudas que tenga sea por edad o sea como llevar en el aula y tiene que usar mucho internet. Creo que hay bastante material para... por lo menos para tener una idea y no ir tan desnudos digamos.

**-¿Qué te parece que tiene de bueno la escuela como institución hoy?**

-Y de bueno.... La verdad, no sé. Yo estoy bastante decepcionado con todo esto, con el rumbo que llevan. Yo creo que cada vez vienen peor en todo sentido. Yo hablando con otros compañeros, pasa lo mismo. ¡No sé qué podría encontrar de bueno! Cuesta muchísimo la verdad pensar en algo bueno, cuesta muchísimo encontrar algo bueno. Yo estoy bastante desilusionado con todo, con cómo se lleva la burocracia, el consejo. Estoy muy enojado con.... Un poco vagos son muchos docentes... yo soy un vago que casi no falto, yo soy bastante estricto en ese sentido. Casi no saco licencia. Yo entro en el SAGE y tengo 14 faltas en 5 años. De esos 14 años saque 6 días para rendir exámenes y eso, pero veo que hay materias que sacan esto... sacan todos los días y eso me molesta mucho. Me parece que el sistema en ese sentido es demasiado permisivo y contribuye a la decadencia. Me cuesta... me cuesta.... Yo no conozco otra porque yo trabajo en una sola escuela. Me afinque en la escuela técnica que es la que me gusta y no di en otras escuelas. Fui solo a un concurso y perdí en otra escuela y no fui nunca más, soy reemplazante. Dentro de las dos materias que doy soy... soy suplente de un profesor que tiene una licencia continua. Dos profesores.

**-Gracias Diego. ¡Buen fin de semana!**

**Entrevistado 7:** Contadora Pública

**Nivel en que trabaja:** secundario.

**Antigüedad en la docencia:** 1 año

**-Hola.... Mi primera pregunta es ¿a qué escuela fuiste, primaria y secundaria y podrás contarme a grandes rasgos cómo fue tu trayectoria escolar?**

-Bien... bueno la escuela primaria la curse en la localidad de San José de Feliciano, en la provincia de Entre Ríos, se llama Escuela Normal superior. Transité toda mi etapa primaria, desde 1er grado a 7mo grado. Es uno de los primeros colegios creados acá en la localidad. Y...bueno...en primer lugar ese trayecto de primaria fue ahí. El trayecto de la secundaria también lo transite en el mismo colegio de la Escuela Normal superior con la característica de que en una oportunidad en una biografía escolar también lo comente y lo resalté, cuando estábamos ingresando en el 1er año de la secundaria nos dan la noticia de que nos trasladábamos a un edificio nuevo a estrenar porque ya se venía edificando acá en la localidad la escuela nueva. Nuestra escuela normal en principio, fue antes de ser colegio un hotel...de los viejos hoteles de la localidad y bueno, después ese señor que era el dueño lo donó para que comience a utilizarme como colegio así que bueno, mi etapa primaria fue en esa escuela pero en el “edificio viejo” le decíamos nosotros y ya la etapa secundaria tuvimos la suerte de hacerla y transitarla en un colegio totalmente nuevo, pero digamos siempre en el mismo colegio de Escuela Normal superior de acá de la localidad de Feliciano.

No sé si como trayectoria escolar básicamente qué detalles puedo resaltar... en cuanto a la primaria si tengo que remarcar algunos de los grados transitados, en primer grado.... Bueno...era esa incertidumbre de encontrarnos en otro ambiente totalmente distinto al del jardín...nuestra seño de primer grado nos dejó muy marcados, digo...hablo en plural porque la mayoría del grupo que transitamos desde la primaria a la secundaria tuvimos la suerte de encontrarnos en todo ese periodo de educación de primaria y secundaria así que siempre en los encuentros que realizamos de promociones y demás resalta el recuerdo de esa seño de primer grado. Algunos recuerdos buenos y otros no tan buenos... de experiencias...no cierto.... Y de mecanismos educacionales de cada profesor. Luego en la secuencia de los otros grados

también tuvimos la suerte de... de tener buenos profesores que nos dejaron sus enseñanzas y han marcado....

**-Perdón, ¿te acordás de algún profesor en especial en la escuela secundaria y por qué lo recordás?**

-Si...de la secundaria...sí...sí...sí (dicho con énfasis) Siempre...no es cierto...hago esa reflexión en cómo era la formación de los profesores en esa época. He tenido profesores, que si bien eran profesionales, por ejemplo, uno...recuerdo que era dentista y daba la materia de biología. Ese profesor no era PRO...FE...SOR (dicho lentamente y con énfasis) digamos como...de haber cursado la carrera del profesorado, sino que era un profesional dentista y él tenía todas las horas de biología en el colegio secundario y la verdad que la didáctica de él era muy particular. Siempre...y también hice un resumen en un episodio que teníamos que transcribir alguna vez de algún profesor que nos haya dejado marcado y fue justamente él, que siempre al iniciar la clase era muy particular que siempre después uno la observa y entiende ...no es cierto...a que apuntaba el profe con esa práctica. Él llegaba con el diario al momento de dar la clase que nosotros para la secundaria...imagínese...¡¡en la secundaria no leíamos diario!! Así que él llegaba con su diario debajo del brazo, saludaba, se sentaba sobre el escritorio y nos decía bueno ...chicos, vamos a tomarnos 10 minutos, a lo sumo 15 y voy a leer dos o tres noticias que me parecieran importantes para que Uds. escuchen y evalúen y si quieren emitir su opinión, me lo hacen, para eso estamos. Así que en cada clase él tenía ese ejercicio. Y a nosotros, al principio no entendíamos nada, después empezamos a tomar esa gimnasia. Y ese profesor, sin darnos cuenta, nos dejó marcado, no es cierto, esa experiencia de aprender a investigar, aprender a escuchar, aprender a reflexionar sobre noticias que a lo mejor no eran específicamente temas de la cátedra pero sin dudas que uno iba aprendiendo también a involucrarse en otros temas que se estaban transitando en esos momentos. Así que sí, sí, sí... si tengo que nombrar a un profesor, fue ese profesor que la verdad que fue una muy buena experiencia en cuanto a eso.

**-¡Qué bueno!**

-Después si, hemos tenido muy buenos profesores y cuando digo buenos, me refiero...no es cierto, al compromiso que notábamos de ellos para con nosotros en materias como matemáticas, en química... ¿por qué digo que eran buenos? Porque yo tengo la experiencia de tener un hijo, hoy ya tiene 21 años, y notaba la diferencia no es cierto, en cuanto él hizo la secundaria que también la hizo en el mismo colegio que yo transité cursó la secundaria en la escuela normal y notaba la diferencia en como...no es cierto, los chicos por ahí estaban medios perdidos y necesitaban un apoyo de un profesor extra o de contratar un profesor para que refuerce esos saberes. Nosotros nos arreglábamos con NUESTROS PROFESORES (dicho con énfasis) y a los sumo nos juntábamos en grupo con los chicos, porque también otra característica que recordábamos era que no éramos chicos que contábamos también con un acompañamiento intensivo o de la enseñanza de los padres. Eran materias muy específicas y nosotros nos arreglábamos o con el mismo profesor o reuniéndonos en grupo pero no había casos para contar con un profesor particular o un maestro particular. Entonces, y esa diferencia sí se notaba como que en la etapa de mi hijo, yo notaba que si no se preocupaba o no le conseguíamos un profesor particular se retrasaba y el profesor se limitaba a dar su hora de clases, si entendieron bien y si no, refuércenlo y arréglense.

**-Vos recordaste ese profesor que era dentista y mencionaste que lo recordabas por el COMPROMISO. Entonces, en esa línea de pensamiento te pregunto, ¿Qué características debería tener un buen profesor, un buen docente?**

- Sin dudas, el compromiso, el tratar de ejercitar en sus alumnos también...ehhh...no solo que se preocupen por prestar atención y escuchar la clase, sino que note de que.. la idea del tema o el lleva...va y viene del conocimiento se interprete por parte de los alumnos, o sea ... ¿a qué íbamos? Un profesor que llega, y que da sus clases y que no se preocupa por si los chicos lo entendieron o participaron o salió algo productivo de la clase sino que también...o sea trate como de sembrar esa semillita de interés por parte de los alumnos. Eso es creo...al menos en la poca experiencia que yo tuve de poder dar clases siempre me focalice en eso. En tratar de que quede algo productivo de la clase. No llegar, dar la clase, cumplir con la hora y hasta acá llegó mi compromiso y mi horario laboral se terminó. Yo creo que dejar esa llamita encendida en el

alumno...de decir...ah pero ¿qué dijo? Bueno voy a investigar sobre lo que dijo... ah pero yo no pienso lo mismo ...puede ser así...o sea generar esa inquietud en el alumno...no es cierto...de averiguar, de investigar, de saber si realmente es así, esa parte participativa digamos del alumno, tratar de generar eso.

### **-¿Cuándo fue que vos decidiste enseñar?**

-Mi experiencia fue así: yo finalicé la etapa secundaria, hice la etapa universitaria, cursé en la Universidad de Entre Ríos, en UNER, me recibí de contadora pública y cuando me recibí me volví a vivir a la localidad de Feliciano a mi pueblo. Así que cuando llegué mi primera experiencia laboral, justo calcé en una propuesta del Banco de Entre ríos, que era para vender créditos, pura y exclusivamente para eso, para ofrecer y vender créditos personales y ahí surge la posibilidad de que me conozco con una directora de un colegio y me propone y me dice: no te interesaría dar clases, por ahí salen horas vinculadas a tu carrera y a lo mejor presentas un proyecto...te interesa? Y bueno...la verdad que sí, le dije... Siempre me gustó...me gusta mucho el tema del ámbito educacional, esa relación con los alumnos. Si tengo que reconocer me vinculo mucho mejor con alumnos de secundaria o nivel superior, primaria, por supuesto, creo que no estoy preparada para eso y aparte tendría que estudiar. Y bueno y así surgió la posibilidad, salió en una escuela ESA (Escuela Secundaria de adultos) publicaron la posibilidad de unas horas de economía y de administración de empresas así que preparé el proyecto y me presenté.

Por un lado por supuesto que era la posibilidad de comenzar con tener la experiencia educacional y por otro lado, sin duda que también en ese momento, me ayudaba para un ingreso económico. Yo estaba recién recibida, como todo recién profesional recibido, no es que se caen los clientes por todos lados, más en el caso de un contador, yo con un hijo que ya tenía, para ese tiempo, 6, 7 años, así que uno sin dudas que también tenía esa preocupación de contar con algún ingreso seguro y fijo, así que bueno, mi primera experiencia fue esa. Me presenté, presenté el proyecto. Me aceptaron con el proyecto y ahí sí tuve la experiencia de dar clases todo un año consecutivo en esas dos cátedras: en la de Economía y en la de Administración de Empresas.

Fue una experiencia muy linda porque la verdad que fue también una experiencia de mucho aprendizaje en lo personal para mí porque ahí me encontré con no solo con adolescentes sino con personas adultas. He tenido la experiencia de tener cursos donde contaba con una población generacional bastante mezclada. Así que también el desafío como docente, bueno...yo digo como docente pero bueno, de “practicar la docencia” (marcado con gestos) en un ámbito así de adaptarnos a las diferentes edades, a los diferentes entendimientos por cada uno de esos alumnos, así que esta fue mi primera experiencia y surgió así la posibilidad de dar clases.

**-Cuándo comenzaste a dar clases, como vos decís, ¿tuviste que aprender algo diferente para enseñar?**

-¡Sí! Por ejemplo la parte curricular, por ejemplo, presentar y elaborar el proyecto, conocer que era la curricula de esas materias, para mí fue todo un mundo totalmente nuevo, o sea, sin dudas que de eso no tenía idea de cómo preparar la clase, cómo segmentar el tiempo de la clase, por ejemplo, me pasó que en los primeros inicios de clase, ponía para desarrollar en un libro de anotaciones personales más: bueno, hoy se va dar tres temas. Por supuesto que cuando me encontraba en el horario de clases, terminaba dando un tema y medio a lo mejor. O sea no tenía ese ejercicio de ir adaptando el tema con el tiempo de clase, con cómo me iba a encontrar con la participación de los alumnos así que sin dudas que ejercitar la parte de educación y la pedagogía en la clase fue **TOTALMENTE NUEVO PARA MI** (expresado con énfasis). Me sirvió todo ese año. Me fui aggiornando y acomodando a esa gimnasia y a esos tiempos pero sin dudas que hay un montón de cuestiones pedagógicas siendo una profesional de...desde el punto de vista universitario fueron varias cosas las que tuve que entender, los tiempos de los chicos! Nosotros en el nivel universitario, se llegaba, el profesor puntual, se arrancaba y se terminaba. Acá tenés que tener un poco más de tolerancia, entender los tiempos de los chicos, saber que esos primeros 5 o 10 minutos son para que se ordenen y bueno...arrancamos...te presten atención y demás, o sea hay que desacelerar un poco. Más que nada todo esto que le estoy comentando fue al principio. Después uno lo va entendiendo y va tomando la gimnasia pero sí!!

**-¿Y te gusta enseñar?**

-Sí...me gusta...me gusta...me gusta (expresado con énfasis). Me gusta mucho enseñar, me gusta enseñar y lo que yo trato...en las experiencias que he tenido siempre y que en grupos de compañeros profesionales y docentes se lo charla siempre...en la práctica que yo he tenido siempre trato de adaptar no es cierto, como para hacerlo más llevadero, porque hoy los chicos de hoy, esta generación tiene mucha información al alcance de la mano con la tecnología, están con posibilidades mucho más prácticas Y mucho más rápidas de informarse. Lo que no quiere decir que por contar con esa herramienta REALMENTE estén informados de muchas cosas sino que lo que trato es estar relacionando constantemente el tema por el cual estamos en la clase y tratar de relacionarlo como para que ellos se entusiasmen con cuestiones cotidianas de la vida real...de ...siempre yo me vinculé con casos de economía o de empresas pero también bajarlos a la realidad que a veces, hasta una familia que tiene un pequeño emprendimiento también les hacemos entender...bueno Ud. en ese emprendimiento tienen una pequeña empresa y bajar esos conocimientos a la realidad de ellos. No siempre estar a un nivel empresarial de multinacionales ni nada de eso, si no que tratar de bajarla a la realidad...el conocimiento.

**-¿Hace cuánto tiempo estás enseñando?**

-Yo...hoy por hoy...no estoy ejerciendo la docencia... ininterrumpidamente tuve esa experiencia en ESA, luego al año tuve una suplencia también en Economía y en Derecho Administrativo en la Escuela Normal Superior pero si...

**-¿Pero cuánto tiempo enseñaste?**

-No... la primera suplencia que hice fue de 6 meses y la última vez que yo di clases fue hace bastante...en el...2019. Sí sí... ahí terminé la otra suplencia. Y ahora no tengo suplencias.

**-Y en ese tiempo que trabajaste enseñando... ¿Pasó algo que te hizo cambiar la manera de ver las cosas, que te hizo revisar todo? Que vos pienses...bueno esto que pasó...¡¡me cambia todo!!**

-(Pensó durante varios minutos) La verdad que en la experiencia con mayor continuidad y más larga que tuve que fue en la secundaria de adultos no tuve

experiencias...digamos...malas en cuanto a educación, al contrario, fue una experiencia para mí muy productiva...no podría recordar algún episodio que me haya hecho un click en cuanto a la enseñanza.

Fueron todas las experiencias buenas...buenas...buenas.... Si bien había situaciones como por ejemplo, tuve una alumna que en ese periodo tuvo un embarazo, eh...pero son cuestiones personales, historias personales de cada uno pero.... Que no me afectaron a mí en la visión de ver la docencia y decir ...bueno...con este episodio hago un click... como dice Ud. y hago un giro.... No, no... no... la verdad que fueron buenas experiencias. Y la verdad es que no he tenido experiencias que me hayan marcado...por lo menos hasta el momento.

**-¿Qué crees vos que es enseñar?**

-(piensa unos minutos)... Y... yo pienso que...enseñar pasa por...ehhhh...por varias.... Por varios abanicos. O sea podemos ver la enseñanza desde un punto de vista de transmitir un determinado conocimiento pura y exclusivamente basado en lo que nos limita la currícula o el tema que tenemos que enseñar, pero sin duda que en lo personal no lo dejaría únicamente ahí sino que aparte de cumplir con eso, no es cierto, yo creo que enseñar tiene que generar en la otra persona, en la que nosotros tenemos y acompañamos también una posibilidad de entendimiento, de un aprendizaje de razonamiento, de que puedan aplicar ese conocimiento que intentamos compartir porque también, no es que únicamente me posiciono en un lugar de enseñar sino que también me posiciono en un lugar de aprender como docente, o sea, creo que es un intercambio está, hoy por hoy, entre el alumno y el docente así que yo lo vería como esa gimnasia, la de tratar de generar en ese grupo que se genera o en el que estamos transitando esta relación, no es cierto.

De tratar dentro de las herramientas con las que uno cuenta de transmitir un determinado conocimiento pero también focalizo mucho en la capacidad de razonamiento, de participación, de lograr también cuál es, no es cierto, el efecto de la otra parte, de lograr esa participación, de lograr... ver algún resultado de esa clase o de ese periodo de enseñanza que tuvimos. A veces podemos lograr resultados muy buenos, a veces resultados medios, a veces nos podemos quedar medio decepcionados porque a lo mejor nos encontramos con alumnos que en todo un año no logramos, a lo

mejor, ver los resultados que uno esperaba. Pero bueno, esas son todas aspiraciones personales, a lo mejor el alumno le resultó súper productivo y no lo pudo demostrar o nosotros no lo estamos viendo, no es cierto, pero yo creo que pasa por ahí.

**- ¿Cuándo enseñás qué intentas transmitirle a tus alumnos?**

-Ehhhh (piensa) principalmente tratar de...yo trato de focalizar conceptos, no es cierto, en primer lugar conceptos, lo más claro, lo más específicos posibles, los más adaptados, siempre tratando de conocer, no es cierto, con el grupo que me manejaba, uno los va conociendo, uno va conociendo de dónde viene, cómo es su círculo familiar, que experiencia o que trayectoria escolar han tenido ... así que en primer lugar trataba de ...de sí...dejarle un conocimiento si se quiere bien teórico pero también focalizo mucho en lo práctico, en que esa enseñanza también le pueda llegar a servir en su vida cotidiana, en el día a día no es cierto...., de su trayectoria y de sus posibles experiencias porque te encontrás con chicos que a lo mejor van a tener la posibilidad de poder hacer una continuidad en educación en un nivel superior y otros que finalizan esa etapa secundaria y que quedan bajo la posibilidad de conseguir algún trabajo o algo por el estilo.

Entonces desde...siempre me incliné por dar clases relacionadas a la carrera de base. Lo mío es muy económico así que siempre traté de ir por ahí en la parte de enseñanza, de que es parte económica.... Uno siempre que el contador se encierra en números, en fórmulas y también hay una práctica y un ejercicio cotidiano. Nosotros economía manejamos todos los días en la casa familiar, en el sueldo de cómo hacerlo estirar, de cómo gastarlo, de cómo invertirlo, de cómo tratar de ahorrar. Entonces siempre me inclino desde esa perspectiva al enseñar.

**- ¿Cómo ves la escuela secundaria como institución hoy? ¿Qué le ves de bueno?  
¿Y qué le ves de malo?**

- A ver.... Si bien no puedo poder llegar a dar una opinión hoy, pero si desde la experiencia que he tenido y también desde lo que uno observa en el ámbito... Si bien uno se mueve en el ámbito educacional ahora que estamos en constante contacto con el ámbito educacional, depende muchísimo, soy una persona que cree que depende muchísimo de cada institución en la cabeza que maneja la institución. O sea soy una

persona, a lo mejor, siempre dicen, ah “vos sos de la vieja escuela” (marcado con gestos)... Yo creo que si desde la cabeza da un buen ejemplo de lo que se tiene que hacer, porque no es solo decirlo, si no que.... “haz lo que digo pero no lo que hago” NO ir por ahí no es cierto. Y veo esa falencia en varias instituciones de que lamentablemente por ahí el perfil, la demostración, el compromiso que tendría que demostrar la persona que lleva adelante la institución y a la que tiene que demostrar, no es cierto,... no sé si la palabra sería autoridad, no es cierto, pero si tiene que demostrar ese compromiso con la institución, no lo demuestra...y bueno...lógicamente en un esquema piramidal... los de abajo... en la mayoría de los casos, se van adaptando al ejemplo que da el de arriba.

Eso en cuanto a la parte, no es cierto, de docentes y demás. Por ahí con la parte de los chicos, lo que puedo observar es que... en la experiencia de nivel universitario, cuando terminan la secundaria, por ejemplo, nos encontramos con realidades de chicos que les cuesta un montón el periodo inicial universitario. Sin dudas de que prácticamente el primer año universitario lo toman como: “Ahhh esto es la universidad, con esto me voy a encontrar... esto es estudiar... esto es leer un libro... esto es hacer un resumen de un libro y no de, a lo mejor, de un material bibliográfico de lo que están acostumbrados a leer 3 o 4 hojas. No sé... no me gustaría decir... no es cierto, que el nivel de educación es malo o está bajo sino que creo que tendría que articularse un poco mejor para que no se note ese salto cualitativo, cuantitativo entre la etapa universitaria y la secundaria. O al revés, de la secundaria a la universitaria.

A lo mejor, voy a reiterar, es una apreciación muy personal, pero sí, noto eso. Que de un grado o de un curso de 25 o 30 chicos y que agarran un ritmo universitario de esos chicos el promedio es entre 3 o 4 chicos los que pueden llegar a remontar y a encarrilarse. El resto va a necesitar un periodo de adaptación, de hasta dos años a lo mejor como para entender a esta universidad.

**-Suponte que tengas que dar consejos a alguien que recién se inicia en la docencia, y que no es docente, que es un profesional como vos que se inicia en la docencia, qué le dirías, ¿qué consejos le darías?**

-Yo tomaría... o sea para poder brindar un consejo tomaría mi experiencia propia, no es cierto, yo me di cuenta con la experiencia de haber dado clases, sin tener idea de la

parte pedagógica, de que es muy necesaria. O sea yo considero de que un profesional que tiene el título de profesional y sin haber pasado por alguna experiencia o por alguna capacitación de lo pedagógico, eh... por ahí nos va a faltar.... Nos va a faltar algún eslabón en la cuestión de dar clases. Diferente es el ámbito universitario porque en la universidad generalmente los profesores que nos están dando clases son profesionales también, pero bueno ya estamos también en un nivel donde se maneja el mismo lenguaje, es un lenguaje muy técnico. Entonces no habría ahí tanto inconveniente porque considero que es otro nivel y otro ritmo de educación. Ahora un profesional que quiera dar clases en un nivel secundario o terciario docente, considero de que es necesario...una sugerencia sería esa: la de empaparse y de entender cuáles son esas “prácticas docentes o pedagógicas” (hace el gesto de comillas) que hay que tener en cuenta, no es cierto. Porque a lo mejor venimos estructurados con un ritmo universitario y bajar de ser universitario a un nivel secundario de los chicos, es difícil, los podés abrumar con la manera de dar la clase, con los contenidos, con los tiempos. Así que sería eso un consejo, tratar de tener una experiencia, una capacitación y reforzar esa cuestión docente en un profesional que intente dar clases.

**-Eso es todo por mi parte, muchas gracias por tu tiempo.**

**Entrevistado 8:** Abogada

**Nivel en que trabaja:** secundario.

**Antigüedad en la docencia:** 1 año

**-¡¡Hola!! Gracias por este tiempo. Para comenzar contame a qué escuela primaria y secundaria fuiste.**

-Bueno, la primaria la hice en una escuela de acá que me queda a pocas cuadras de casa, que era del barrio, se llama Escuela N° 81 Domingo Faustino Sarmiento. Hice desde jardín hasta 7mo grado que era en ese entonces, o sea hasta 7mo grado. También mis hermanas concurren ahí y mis hijos concurren, porque es del barrio. Y el secundario lo hice en el colegio Martiniano Leguizamón. El Colegio Nacional que le decíamos, que ahí se dicta el profesorado.

**-¿Vos sos de Villaguay?**

-Sí, soy de Villaguay.

**-Soy amiga del Rector de ese colegio.**

- Ah mira.... Sí, sí, sí. No tengo el gusto de conocerlo porque mis hijos fueron a una técnica. Pero sí, lo he sentido nombrar.

**-¿Recordás algún maestro o profesor en particular? ¿Y por qué lo recordás?**

-En la primaria tengo presente a mi seño, que me dio de 1ero a 4to grado. Y la recuerdo por eso...porque era una excelente maestra aparte que fueron tantos años que nos dio que el día que nos dijo que ya no nos podía seguir dando, fue un trauma para todos porque nos habíamos acostumbrado a ella, de 1ero a 4to grado entonces para mí fue... hasta me empecé a portar mal...para mí fue... yo recuerdo eso que yo digo...pobre... me empecé a portar mal con ella, sentía que era decisión de ella de dejarnos. Fue para todos igual. Fue como medio traumático, me acuerdo. Y bueno, hace poco la encontré y fue una alegría enorme...sigue siendo...y después en 5to y 6to tuve otra maestra, nos dio dos años y...hasta 7mo. Tres años la tuvimos. Pero no sé, ahora no sé, me parece así que sea continuo (risas).

**-¿Y en la secundaria?**

-En la secundaria.... no me ac.... al profe de matemáticas. Por la forma de evaluar creo que...Cabrera el apellido, lo conocíamos así, pero...era la forma que tenía de evaluarnos... como nos cambió un poco, pero después los demás como que.... no me marcó... mucho. Y en la facultad sí, tuve una profesora que daba Sociología Jurídica y vino a darnos de otra forma. Nosotros por ahí estábamos acostumbrados a clases como monólogos que se yo... que ella vino a descontracturarnos todo y darnos a través de canciones, de talleres, de tratar de armar un blog lo que es... o sea cambiando la estructura tanto que uno va con los códigos y demás y esa sí, la recuerdo mucho, si bien la tuve un cuatrimestre nada más, era una chica de Rosario. También me marcó.

**-¿Por qué decidiste enseñar?**

-Y quizás me gustó, por ejemplo me pasó... o sea soy muy de hablar con mis hijos. Uno está en la universidad, la UTN, y Valentina está cursando 3er año y siempre venían los chicos por ahí...y yo digo...quería motivarlos...a veces me da ganas de enseñar pero también para dar una motivación a los chicos que por ahí veo que no entienden viste...mi hija misma me dice...mami.... ni bola...perdón la expresión...no te van a dar bolilla porque yo voy a tratar de motivarlos para que estudien. Tengo ganas de eso....si bien uno tiene que seguir la currícula pero también buscar otras formas para que ellos se motiven. No sé si me entiende... es medio...

**-Sí...sí claro.... Te entiendo.**

-Porque creo que es también cómo el profesor se pare frente al aula...va a haber un montón de factores, pero también tiene que ver mucho con eso.

**-¿Y vos sentís que para enseñar necesitas aprender algo más o con tu título de abogada puedes enseñar?**

-No, yo creo que me tengo que preparar bastante para enseñar, inclusive muchas veces me dicen por qué no presentas tu título...conozco muchos abogados que dan alguna materia...les digo no... me parece que tengo que...siento que me falta la preparación.

**-¿Que te falta aprender para enseñar? ¿Qué cosas sentís que te falta aprender?**

-Puede ser un poco.... A mí me cuesta mucho.... Ehhh soy abogada, ¿no? La contradicción es por ahí...hablar...o pararme frente.... Yo me imagino.... de esos alumnos y poder.... Más que nada.... La oralidad me cuesta un poquito más, pero....bueno, es cuestión de...

**-Vos tenés hijos en la escuela secundaria, ¿Cómo ves la escuela secundaria hoy? ¿Qué le ves de bueno y que le ves de malo?**

-Sí, sí... y uno en la universidad.

-Ehhhh (duda unos instantes) No he tenido malas experiencias.... en las escuelas donde han ido mis hijos... no he tenido malas experiencias. Lo bueno es que veo mucho acompañamiento. Yo en mi parte veo acompañamiento de los profesores inclusive de los directivos hacia los alumnos. Porque...ehhh.... más, después de la pandemia fueron más... no sé... no sé si más flexibles pero es como que.... Se busca también... conozco a muchos docentes que continuamente se están preparando y.... no sé... yo... hoy acá en la ciudad por lo menos, en lo que me ha tocado, con respecto a mis hijos, bien.

**-¿Y algo malo, quizás?**

-Malo lo que podría sacar más que nada en la primaria he visto muchos conflictos entre el cuerpo docente por ahí, a veces, he tenido.... Así... mi hija cuando terminó vino... lo pude ver a eso.

**-¿Qué es enseñar para vos?**

- ¿Enseñar? (piensa varios minutos) eh no es solamente transmitir conocimientos si no... ehhhh.... a ver.... Ya le digo que me cuesta mucho la oralidad... (risas) si no también es... que sea recíproco.... o sea transmitir lo que sé pero también estar abierto al otro para ver también...ehhh que sea un aprendizaje mutuo.....no solamente conocimiento si no... eso.

**-¿Qué hace que un docente sea un buen docente? ¿Qué características debe tener un buen docente?**

-Y yo creo... ehhhh...no solamente un docente en lo que dé o como lo dé...o la...sino como está preparado y el respeto hacia el alumno, ¿no?...No solamente la transmisión de... como hablamos hoy...del conocimiento sino también ser respe... o sea.... de la escucha del alumno...y un montón de otras cuestiones.

**-¿Qué sería una buena enseñanza para vos?**

-(Minutos en silencio) y que...una buena enseñanza sería por ejemplo... y.... lograr o ver que lo que vos transmitiste al otro...se logró. Me parece...

**-Vos por ejemplo, cuando enseñas... ¿qué les transmitís a tus alumnos, además del conocimiento, además de lo que tengas que enseñar?**

- Por ejemplo, a mí me parece...yo me tendría que parar... voy a dar mi clase pero también demostrarles las herramientas para el conocimiento. O sea no solamente el conocimiento si no las herramientas para lograr, o brindar o mostrarles ese abanico de herramientas y buscar que cada alumno...no todos aprenden de la misma forma...entonces para que.... sería eso. Buscarle las.... brindarles...no buscarles juntos o ver en cada alumno qué herramientas pueden utilizar porque cada uno tiene un aprendizaje totalmente diferente...o sea...tanto el aprendizaje diferente cómo lograr ese aprendizaje y demostrarles que todos pueden...o sea. Porque te vas a encontrar en la clase con un montón de situaciones particulares, ¿no?

**-¿A vos te gusta enseñar?**

-Sí, me gusta...o sea con la experiencia de mis hijos y amigos de mis hijos...bueno en la facultad fue así.... No sé...a mí lo que me cuesta es.... A MÍ ME CUESTA PODER EXPRESARME.... (Enfatizado) no sé por qué...es una cuestión que tendría que ir no sé... al...como ir a terapia. Me cuesta un montón... (Se ríe nerviosa) pero....

**-Escuchame....**

-Si....

**-Adelante.... Dale....**

-¿Qué era lo que me había preguntado? Ya me olvidé.

**-Si te gustaba enseñar.**

-Ah... sí, me gusta...o sea tengo la pa... no sé si la paciencia.... Pero me gusta. Me gusta sentarme...me gusta saber en qué es lo que le cuesta...yo a mi hija siempre le transmitía que...y no me fue mal... porque le decía tratá de no estudiar de memoria, cosa que por ahí uno lo hizo y no te dan... o sea no ve los resultados que... la memoria a corto plazo...entonces yo siempre le decía...vos léelo como que si alguien te está contando... le buscaba las herramientas para que ella lo... Y jamás me tuve que sentar yo a hacerle un resumen a ella porque ella lo leía, sacaba sus ideas principales, nunca tuve problemas para eso. Siempre traté de que no sea de memoria sino que lo comprenda.

**-Si vos tuvieras que aconsejar a alguien que está por ingresar en la docencia, alguien que está por empezar a enseñar siendo un profesional, ¿qué consejos le darías?**

- Por ejemplo, para pararte frente a un aula, por más que uno venga cargado de conocimientos, siempre estudiar, preparar el tema...ver... o sea...por que uno puede creer que sabe todo y no sabés con que te podés encontrar en la clase. Qué preguntas te pueden hacer y que uno... que no está mal no saberlas pero siempre preparase. O sea ver lo que va a hacer...conocer a los alumnos, principalmente y bueno...yo la verdad que este año he tenido un año muy complicado desde febrero que arranqué, estoy como medio descolgada, no me puedo conectar, porque tenía un problema personal bastante, con el trabajo, mi profesión, yo estoy más dedicada al derecho de familia, sucesiones y laborales, o sea son problemas que yo siempre digo: bueno cargo con todo...es buscarle soluciones a los demás y este año ha sido bastante complicado por ahí, me olvido que tengo que hacer...para mí también... es como que el año...

**-¿Vos estás ejerciendo como abogada también?**

-Sí, sí estoy ejerciendo. Desde la pandemia...

**- Bueno esto es todo por mi lado... Muchas gracias.**

**Entrevistado 9:** Psicóloga

**Nivel en que trabaja:** secundario y superior

**Antigüedad en la docencia:** 3 años

**-Bueno, comenzamos. Primero me gustaría saber a qué escuela primaria y secundaria fuiste y si podrías contarme brevemente cómo fue tu trayectoria escolar.**

-Bien, buenas tardes. Empiezo por salita de 5 en ese momento en el Instituto San Antonio de Padua. Hice todo...desde jardín hasta 5to año en el mismo colegio. Mi título era bachiller con orientación docente. Y tuve las aventuras y desventuras que pueden tener personas que se conocen desde los 5 años hasta yéndome de acá de Santa Elena, 7 años, cuando terminé el secundario.

**-¿Y vos recordás alguna maestra o profesor en el secundario de manera especial? Y ¿por qué lo recordás?**

-Ehhhhh, recuerdo dos, no tengo presente el nombre de la segunda pero planteaba cuestiones a leer interesantes, la persona era profesora de literatura, su esposo era médico, por ahí vos me podés ayudar con el nombre.

**-¿Cristina Suárez de Vallejos?**

-Sí, Cristina Vallejos...esa...y la hermana del intendente, Daniel Rossi, que era Profesora de Historia.

**-¿Por qué las recordás especialmente?**

-Porque me marcaron en el punto de “así se lee un libro”, “así se lee la historia”, “así se lee la poesía, la literatura”, encontrar en lo que se escribe, o lo que el escritor quiere, que uno sepa, no pasar la lectura por la lectura. Ehhh, claro que en ese momento yo no tenía presente a qué me iba a dedicar, cuál iba a ser mi futuro. Pero al llevar a la facultad esas pocas herramientas que tenía, me sirvieron mucho en cuanto a la lectura, después tuve que ir agregando otras cosas, otras herramientas, pero las recuerdo por eso. Porque eran dos personas que tomaban con mucha delicadeza y sutileza lo que

ellas querían transmitir más allá de lo que decía la poesía, la escritura, la historia... (se corta internet) y se retoma conexión...

**-Gabriela, ¿cuándo fue que decidiste enseñar?**

-Ehh, cuando terminé mi carrera, en el último final, que era oral, fuera...era una materia anual, cuando lo decidí, yo decidí que fuera oral, porque podías elegir y en ese último final, se acerca el grupo que trabajaba con la directora de la cátedra, en la UBA en la Facultad de Psicología y ahí me ofrece ser ayudante de cátedra con uno de los profes que estaba (...) con él compartí casi 13 años de Psicoanálisis, dar Psicoanálisis. Pude ver las diferencias de dar a los que cursan a la mañana, los que cursan a la siesta, a los que cursan a la noche y me pasaba a mí como estudiante y me pasó como recién egresada, pararme frente a los alumnos, que la mayoría de la noche eran profesionales grandes, daba a la noche en ese momento... lo tuve de alumno a...(se entrecorta la conexión) este tipo que está en el noticiero y estaba preguntando cosas que él no podía responder y no... importante para la sociedad y ahí fue donde tuve mis primeros pasos.

**-¿Qué implicó para vos esta decisión de empezar a enseñar? ¿Tuviste que aprender algo para enseñar? ¿Hubo algún cambio en vos?**

-¡LA VIDA ENTERA! (dicho con mucho énfasis) di clases allá (en Bs As) pero tenía una contención de estructura familiar que me permitía acceder ese tipo de clases con apoyo de Rogelio y de otros profesores que yo los había tenido en mi carrera. Al mudarme acá a Santa Elena implicó en la vida privada muchísimos cambios, que me respalde mi familia, mi hijo, mi padre-una persona muy mayor, pero está muy consciente- e implicó releer autores, posicionarme en un rol más amplio que no era solamente psicoanálisis, recortar el psicoanálisis, digamos, mi línea de trabajo siendo psicóloga es analista, la palabra y la escucha, y ese instrumento que yo trabajaba conmigo que lo tengo casi natural, no lo puedo definir, me ayudó en diferentes concursos, a defensas de proyectos, ver algunas falencias y algunos aciertos de alumnos que para mí eran nuevos, obviamente, que ya venían de cursar 4 año, por ejemplo en la Práctica Docente 4 en el nivel superior, yo tenía que corregir planificaciones y que esto sí, y esto no, también implicaba un rever mío de los objetivos, de los propósitos, de tal o cual autor, eh... un trabajo muy lindo, de revisión constante.

**-¿Te gusta enseñar?**

- Sí, en este momento particularmente estoy como muy abocada a mi carrera, digo a mi carrera en mi campo de trabajo, desde la Psicología.

**-En tu carrera como docente, ¿tuviste algún punto de inflexión o alguna circunstancia, un hecho o una persona que marcó un antes o un después o que te obligó a revisar algunas cuestiones tuyas?**

-Personas, varias personas. De buena y mala manera. De un instituto superior me sacaron directamente. Perdí mi trabajo como docente. Tendría dos personas que rescatar, no sé si puedo dar nombres... una persona a favor y sostenida desde lo teórico y desde el saber hacer su trabajo, fuiste vos (hace referencia a quien que la está entrevistando).

Desde el principio, todas las fichas, vos habías puesto ficha en mí, vos confiaste en mí, bueno, tal vez no todas las fichas, porque no me conocías y yo tampoco te conocía a vos pero bueno en el instituto yo pensé bueno, este trabajo se puede hacer, puedo mantener los dos trabajos. Y fue cuando vos me entregaste completamente y me confiaste la salud mental de tu hija. Cuando vos y ella deciden... que ella quería empezar análisis, necesitaba realmente acomodar un montón de cuestiones, ahí fue un punto, que se sumó a lo que yo ya traía trabajando con el IESSE (Instituto de Educación Superior Santa Elena) en la defensa de los proyectos, fue muy honesto, muy tranquilo, muy desde tu lugar como profesora disciplinar, ay me sale disciplinar, sí, sí disciplinar no especifica, tuve compañeros que hicieron el esfuerzo porque no me conocían, yo tampoco los conocía a ellos. Y fue pasando y fue pasando el 2019 a mitad de año, yo di medio año y después en pandemia yo también tuve la oportunidad de poder apoyarme mucho en aquella persona que confió en mí.

La persona que no confió o le dio... o NECESITÓ SACARME DEL INSTITUTO, (dicho con énfasis) de alguna manera lo sentí así, fueron dos personas, a una se le notó más, a otra se le notó menos, pero fueron dos, fue difícil porque me dejaron las dos sin trabajo sin poder enseñar virtual, sin nada... porque se concursaron las horas y hubo

una especie de de... que podía pasar obviamente.,... en ese momento vos ya no estabas en el Instituto y podía pasar obviamente que ellas confíen en otras personas. No fue la misma forma que yo concursé. Hubo defensas de proyectos irregulares. Una secretaria académica que decía que yo debía estudiar para ser docente...trabajos que nosotros habíamos hecho con uno de los profesorados en la práctica y lo pudimos sacar adelante...cuando los (docentes) específicos no se ponían de acuerdo, para escribir en un drive por ejemplo y aportar desde lo tecnológico y lo virtual a alumnos que se iban a recibir...en realidad se iban a recibir igual.

Y bueno, esos alumnos... hoy por ejemplo me crucé con dos y están trabajando. Están trabajando en San Gustavo, otros están dando clases de Química, algunos están en el IESSE mismo dando Físicoquímica... entonces eh...yo puedo ver el trabajo que hice o re leer el trabajo como docente desde esa mirada. Y bueno, esas personas siguen... por algo decidieron sacarme de la cátedra con artimañas de concursos porque no soy docente.

#### **-¿Qué sería enseñar bien para vos?**

-Aprender a leer. Que el alumno aprenda que lo que dice el libro no pasas un renglón... el que se sentó a escribirlo tiene un fin, que lo puedas entender, que lo puedas ver, que puedas analizar, que puedas estructurar lo que vos estás leyendo puntualmente a lo que el autor quiere que vos entiendas y que esa comprensión no es ni buena ni mala ni... ¡Es la tuya! Es tu comprensión y te va a ayudar a analizar las palabras... y ese analizar tus palabras te va a llevar a no estudiar de memoria ... y ese no estudiar de memoria te va a llevar a que te presentes y digas bueno, este texto yo lo entiendo así, así y así y lo das vuelta para atrás y para adelante y se origina un ida y vuelta entre el docente y el alumno que es muy difícil si el alumno viene estructurado con un cuadro sinóptico y no lo podes sacar de ahí... del mapa mental como le decían, y yo todo el tiempo tratando de sacarlos de ahí. El mapa mental sirve, por supuesto que sirve, dándole la lógica de la organización de un mapa mental. Mi trabajo siempre fue medio de romper estructuras arraigadas o una manera de... yo planteaba una ruptura...

#### **-Gabriela, para vos, ¿qué hace que un docente sea un buen docente? ¿Qué características debería tener un buen docente?**

-Ehhh no puedo desviarme de mi función, de mi trabajo, si? Yo creo que en algunos de los concursos lo mencioné, y estabas vos presente, y es la propia reflexión, el escucharse, el verse, no solamente de la superficialidad, por ejemplo, de tener un alumno dormido porque capaz pasó una mala noche o tiene problemas familiares en la casa, o no comió, o que los padres se peleen sino ir un poco más allá.

Que ellos puedan... que el docente tenga seguro, que tenga una línea para decir en tal o cual tema. Entonces pueda ir de ese tema y volver y que los chicos te sigan, cuando ya hay un vínculo... como me han dicho... "Profe pero Ud. va y viene cuando yo voy y vuelvo"... me organiza y me obliga a mí a darme un "parate" porque tal vez estoy yendo muy rápido considerando que ellos leyeron el material y me encuentro por ahí que una no tiene para comer, que la tía la amenaza, que viene de un orfanato, entonces...

Yo doy Psicología en 4to año y están atravesados los chicos por la pandemia pero también por lo anterior a la pandemia y lo posterior a la pandemia. Los que menos fueron tenidos en cuenta: adolescentes y los niños.

**-¿Qué es enseñar para vos?**

-¿Qué es enseñar? ¡Buena pregunta! Dejar huellas. Dejar una huella. Dejar una punta de confianza, alguien que te diga..."Uh profe ¿cómo está?" Más allá del contenido y de que el contenido te lo pueda decir en ese momento como...no de memoria sino asociando ideas y comprendiendo lo que está diciendo.

**-Qué lindo eso.**

**- A la escuela como institución... vos que estás en la secundaria, ¿qué le ves de bueno a esta escuela? Refiriéndome a la escuela donde vos trabajas. ¿Y qué le ves de malo?**

-De bueno por ahí...que yo trabajo de manera casi compinche con los alumnos porque mi materia Psicología no la ven..., no tiene una correlación con otra anterior en 3ro ni posterior en 5to, sí en 5to van a ver Filosofía pero tengo pacientes y alumnos que me dicen en 5to van a ver Filosofía y también Sociología entonces también es interesantísimo el trabajo...eh pero bueno, volviendo a la pregunta...lo que no se pudo

ver.... Que burbujas, que no burbujas, que burbujas con los que estén peleados, que burbuja con los que me hablo, que burbuja con los que sí me hablo....

Digo...el sistema estuvo pensado para unos alumnos que no existieron nunca y cuando se vuelve a la escuela en la realidad y lo veo ahora con dolor, se puede decir porque a mí me obliga en este momento estar con una licencia porque no puedo sostener la mala manera de funcionar con los chicos que tienen problemas.... Y los chicos que tienen problemas son problemas importantes, que una alumna te diga..."Profe, hable bajito porque si se enteran me van a meter en un orfanato y yo no quiero ir"..., esa nena había estado dos días sin comer. Yo no le podía decir que no. Entonces pudo hacer su trabajo, expuso, habló, le ayudó de alguna manera a resolver su problema. Y después el cambio de instituciones, el equipo técnico, el equipo que maneja....conduce la institución de un lado de una manera y en otra institución de otra. Eso hace la diferencia.

**-En tu trayectoria como docente, cuando tu tarea como docente te salía bien, cuando sentías que dejabas esa huella en los alumnos, ¿cómo te sentías? Y por el contrario, ¿cómo te sentías cuando vos decías, esto no va, esto no me satisface, esto no es lo que yo pretendía?**

-Cuando me salía bien, y... sentía orgullo, pero no lo podía compartir con nadie, o sea con muy pocas personas lo podía compartir, que no iban a sentir "envidia" o que no me iban a hacer celos por ese logro. Ahora...y bueno la parte burocrática me obliga a salirme por un tiempo, tal vez es tiempo ya que me dedique a mi consultorio, a los míos, más allá de que la escuela, está bueno. Pero claro, el primer medio año que di clases, no me asociaban como psicóloga, ahora sí. Ahora lo que está cambiando es que me ven como Psicóloga, no como una profe de Psicología. Eso es lo que se.... a ver... se pusieron muy a la defensiva los demás profesores, porque no me consideraron nunca PROFESORA, YO SÍ (dicho con énfasis) porque venía de hacerlo y además...no sé qué pensaban ellos. Veían así como una "sombra" que los venía a opacar. ¡¡No!! Yo venía a poder dar algo de lo que sé.

Que los chicos se vayan con algún conocimiento pequeño o muy mínimo pero que sepan que existe el ello, el yo, el superyó, los sueños, las fantasías, la sexualidad

reprimida, al adolescente le duele crecer a toda edad...pero el adolescente, cuando se topa de golpe con la finitud del hombre, aparece el tema de la muerte y eso hay que sostenerlo al adolescente. Pasa ahora más que nunca porque hubo un hecho puntual que nos enfrentó de manera real e injusta al hecho de morir y para los adolescentes fue un golpe como para los niños también.

**-La última ya... suponte que te encuentres con alguien que sea un profesional y que haya decidido enseñar, que esté por empezar a enseñar, ¿qué recomendaciones o consejos le darías vos?**

-Primero, que observe el grupo heterogéneo que va a tener, que dimensione la parte situacional de la escuela, o sea, que haga la cuestión de situación en la que se encuentra la escuela, que tome mucho de la praxis, digamos, sobre todo de la práctica que uno hace, una autorreflexión, una mirada de lo que pasa dando clases. Eh...que lo deje ser adolescente dentro del aula y retomarlos cuando ya está... porque ellos tiene como una ebullición en un momento y en otro bajan y se quedan callados. Entonces que ella aproveche, ella o él, que aproveche esa ebullición y se divierta con ellos pero para qué, para poder después bajarlos al texto o al contexto que yo quiero bajarlos al contenido de la clase que quiero dar. Que tenga ese dinamismo que yo le puedo dar a la clase. Que lo intente... para no...que la clase sea tan aburrida.

**Re pregunta realizada el 04/02/2023 (2 y medio meses más tarde)**

**-Hola Gabi. Quiero preguntarte algo: cuando mencionas “la parte burocrática”, así como lo nombras vos, que te obliga a salirte por un tiempo del sistema educativo, ¿a qué haces referencia?**

-Hola. Por mi profesión estoy acostumbrada a escribir informes y presentarlos donde los solicitan, con esto quiero decir que la burocracia de papeles la conozco. En la escuela la burocracia sobrepasa a la enseñanza. Se dedica más tiempo a los papeles que a enseñar. Entonces, ¿dónde queda la enseñanza? Se presentan planificaciones, proyectos, se concursan, se demoran muchos días para decidir quién debe enseñar, se reclama, se vuelve a concursar. Eso creo, que se le dedica más tiempo a los trámites de papeles que a la enseñanza. Y todo eso agota.

**-Bueno. Eso es todo Gabi. Muchas gracias por tu tiempo. ;;;Muchísimas gracias!!!**

**Entrevistado 10:** Licenciado en Higiene y Seguridad en el Trabajo

**Nivel en que trabaja:** secundario.

**Antigüedad en la docencia:** 4 años

**-Hola Miguel. Gracias por tu tiempo. Contame... ¿hace cuánto estas enseñando?**

-Hace... empecé en octubre del 2018.

**-Aha... 4 años... .bien.... ¿A qué escuela fuiste? Primaria y secundaria y contame brevemente cómo fue tu trayectoria escolar.**

-Bien, la escuela primaria donde fui es la Escuela N° 5 Fernando Torres Vilches de la ciudad de La Paz, terminé en 1998. Ingresé en el año 99 a la ENET N°1 España de la ciudad de La Paz. Egresé en el año 2004. Después de andar en experiencias laborales en el año 2007 entré a la Prefectura naval, en el cual hice...2007-2009 estuve hasta el 2011 en Prefectura Naval y en el 2015 inicié lo que es la Licenciatura en Seguridad e Higiene en la Universidad Siglo XXI, terminé en el año 2019.

**-¿Te acordás de algún profesor de la escuela secundaria?**

-Sí, sí, sí...yo me acuerdo siempre.... Me acuerdo de un profesor que se llama...se llamaba...porque falleció...Dopazo, Miguel Ángel Dopazo. Él me daba Laboratorio y Máquinas y me daba Hidráulica y cuando yo empiezo a dar la docencia, empiezo con Laboratorio, me quedó marcado que justo las materias de él me toca empezar a dar a mí y eso fue para mí el significado muy importante que les di yo a esas materias.

**-¿Cuándo fue que decidiste empezar a enseñar?**

-Ehhhh yo siempre tuve...me gustó enseñar. Siempre a compañeros...a hijos de compañeros, siempre les enseñé matemáticas, siempre me llamaban porque siempre tuve facilidad para enseñar...Ehhh no lo daba con anterioridad porque me resultaba tedioso tratar de soportar a chicos que por ahí eran revoltosos y no lo hacía. Lo hacía simplemente a modo gratuito a mis compañeros y demás y alguien por ahí que necesitaba o conocía. Y en el año 2018 mi jefe me dijo que posiblemente iba a haber

una reducción del personal y antes que tener la mala noticia de quedarme sin trabajo empecé a explorar otros recursos.

**-¿Qué implicó esto de tomar la decisión de enseñar? ¿Tuviste que aprender algo nuevo para enseñar?**

-Si...si si...implicó principalmente aprender los usos y costumbres de la edad juvenil, de esta nueva generación y... eso principalmente porque uno se fue con la idea de que el docente era la autoridad máxima que ponía orden y ahora la escuela no es ese.... No es esa misma imagen que tenía yo, entonces tuve que aprender a hacer silencio, aprender a escuchar al alumno, porque antes uno tenía que escuchar al docente y si aprendía, aprendía y si no aprendía, no aprendía. Ahora la nueva metodología es que uno tiene que escuchar al alumno, uno tiene que saber, aprender a escuchar al alumno, decodificar eso que te dice para vos adaptar el conocimiento a lo que él requiera. Eso tuve que aprender. Yo antes no lo hacía.

**-¿Y te gusta enseñar Miguel?**

- Sí, sí sí, tiene cosas muy buenas. Tiene cosas muy enriquecedoras para uno. Los otros días me pasó algo fabuloso. Estaba con un chico con integración que tiene un..., está integrado ahora y me pasó que el chico se emocionó por... por... como es....por un comando de AUTOCAD que le enseñé a manejar que era sólo un círculo y un cuadrado y esa emoción de risa a mí me.... Fue algo totalmente gratificante... algo que me gustó mucho. Digo como una cosa simple puede.... puede.... puede...ponerlo contento a una persona. Para nosotros es simple y para ellos lo reciben y “woww ¿qué es esto?” La verdad que me gusta ese tipo de cosas.

**-¿Y eso te marcó en algo? ¿Implicó que tengas que revisar algo? ¿Hizo un cambio en vos?**

- Sí...sí sí todas las experiencias nuevas...uno las...buenas y malas uno le hace una valoración. Las malas con una autocrítica de cómo las puedo mejorar. Y las buenas de saber replicar eso que le pasó en otras...en otros alumnos.

**-¿Qué características tiene que tener un buen docente para vos?**

-Yo para mí tiene que...primero y principal es poseer el conocimiento, saber transmitirlo, saber escuchar porque si... saber escuchar al alumno, porque si el alumno te está indicando algo es porque es lo que le está pasando para aprender el conocimiento que vos desees transmitir y si vos no tomás los síntomas o las señales que el alumno te está dando, el conocimiento no se transmite, entonces saber, saber transmitir y saber escuchar.

**-Entonces si un docente tiene que saber transmitir el conocimiento, ¿qué es transmitir para vos?**

-Transmitir es darle el significado, el significado correcto a las cosas y que ese significado de manera objetiva sea interiorizado por el alumno. No simplemente alcanza con describir las cosas tal cual es, sino va un escalón más arriba, que la persona interprete eso. No porque uno se lo diga de determinada manera, no alcanza para transmitir, tiene que el alumno a través de su propio juicio tiene que interiorizar eso lo que le dicen. De sacar la verdad. Yo siempre hago hincapié con mis alumnos... digo... qué fabuloso... ellos siempre... yo les dejo utilizar el teléfono... y ellos siempre están, algunos, los más atentos están viendo si lo que yo les digo es verdad y eso a mí me parece fabuloso. Primero le da una señal al profesor que el alumno le interesa su materia. Y lo segundo... creo que se me apagó el micrófono...

**-Te escucho bien....**

-Lo segundo es que le da ese poder de juicio al alumno de poder decir "Ahhh el profesor sabe o no sabe". Entonces ese saber, ese transmitir va también ese pedacito de juicio de valor que hace el alumno, si los conocimientos son verdaderos, verdad, y crear su propio juicio y me parece que por ahí es eso lo que falta en aprender. Yo veo mucho que...

**-Me habías dicho cómo te sentías cuando las cosas te salen bien en el aula. ¿Qué pasa cuando te salen mal, o cuando ves que no tenés esa llegada al alumno, o que no te entienden, ¿cómo te sentís vos?**

-Y... noooooo... primero... no sé si llamarlo frustración pero siempre lo que hay... lo que hago mejor dicho es un juicio de valor, ¿qué hice mal?, ¿qué estoy haciendo mal

para...pero...no lo llamaría decepción, por ahí, preocupación sería la palabra. ¿Qué estoy haciendo?... me preocupo por... o sea... que estoy... ¿qué hice para no tener esa llegada a los alumnos? Pero no tengo.... siempre digo que el responsable máximo de las cosas, si los chicos aprenden o no aprenden, soy yo. YO SOY EL RESPONSABLE DE LLAMARLES LA ATENCIÓN (dicho con énfasis). Por así decirlo, yo los otros días.... cuando yo tomé unas horas de una materia me viene un alumno y me dice... (se cortó la conexión y retomamos)

Le decía que el alumno me decía... ¿para qué me enseña eso si yo no lo voy a utilizar, no me va a servir? Y eso... a otra persona capaz que le va a entrar un desgano, o lo va a tirar abajo. No...a mí me llama.... Bueno yo...la sensación de me voy a preocupar para que a vos sí te sirva. Esa es la sensación. Un desafío. Desafío es la palabra.

**-¿Qué sería una buena enseñanza para vos?**

-Para mí es que los alumnos apliquen lo que han aprendido durante el desarrollo escolar. Eso es una buena enseñanza. Que ellos apliquen lo que hemos dado. Y es por donde yo siempre enfoco.

**-Vos me decías que enseñar es transmitir, ¿qué les estás transmitiendo vos a tus alumnos hoy?**

-Primero, conocimientos. ¿Está? Y de la mano de los conocimientos, siempre tengo algún apartado para transmitir valores, que es lo que importa. Yo siempre tomo ejemplo, la vida diaria. Los otros días me pasó un ejemplo, que le hacían bullying a un chico, por llamarlo por la palabra técnica, por la religión. Entonces yo lo primero que hice fue... decirle al... porque ya terminaba la hora, fui a decirle al chico que le hacían bullying que no les haga caso, que él tiene que estar contento con lo que él se siente cómodo en su religión. Y después al otro día, a la otra clase, los paré a todos y les dije que ellos tienen que saber utilizar sus tiempos, que si hace poquito tuvieron una charla de bullying, hablando mal y pronto, no, que ellos iban y se sentaban a la clase y no interiorizaban lo que les decían, ellos iban a perder el tiempo en esa capacitación. Y que perder el tiempo hoy en día no está para el día para... los momentos de la vida no están para perder el tiempo. Entonces si ellos aplican en ese caso lo que era el bullying en su vida diaria, todo iba a ser mejor, les di una charla muy desarrollada a grandes

modos de que no solamente uno cuando enseña transmite conocimientos sino que transmite valores.

**-Suponte que en la escuela esté por comenzar a enseñar otra persona, profesional, así como vos, ¿qué consejos le darías vos a esa persona que nunca enseñó?**

-Primeramente le diría, que los tiempos han cambiado, los tiempos de la vieja escuela han cambiado. Segundo le diría que se arme de paciencia, que se arme de paciencia y lo último que le diría es que sepa escuchar a los alumnos. Que los alumnos tienen la clave por ahí que uno no... llegamos en determinada cosa y los que abren la llave son los alumnos. Ellos tienen la clave.

**-Bueno Miguel, es todo. Ya está...ya me has ayudado un montón. Muchas gracias por tu tiempo.**

-Bueno Alba, espero que haya sido de ayuda y estoy a disposición para cualquier cosa.

**-¡Muchas gracias!**

**Entrevistado 11:** Nivel Secundario finalizado

**Nivel en que trabaja:** secundario de adultos escuela de gestión privada

**Antigüedad en la docencia:** 19 años

**-Buenas tardes, ¿puede comentarme a qué escuelas asistió? Primaria y secundaria.**

-En primaria fui a la escuela N° 9 y en la secundaria empecé en el nacional Belgrano pero no lo terminé. Y terminé en el bachillerato para adultos.

**-¿Ud. recuerda algún profesor o profesora en especial?**

- Sííííí (dicho con énfasis)

**-¿A quiénes recuerda en especial y por qué?**

-Profesora de lengua, la Señora de Vallejos porque... no sé... con ella teníamos que aprender y aprender y hasta el más mínimo error y la Sra. de Romariz también, ella quedó grabada en mi corazón también. Aparte me encantaba porque me corregía las redacciones y siempre estaban bien y eso me.... Ella siempre decía que tenía que estar perfecta la redacción o las oraciones, entonces eso.... Y hay otras más pero ellas es como que fueron las que más me quedaron.

**- ¿Cuándo fue que decidió empezar a enseñar?**

- Bueno a mí me llamaron en el 2003. Para esto yo ya había hecho cursos de todo, de manualidades, de costura, de tejido, de lo que sea, cursito que había yo lo hacía. Me llamaron y medio que no quería, tenía miedo, hasta que me animé... (risas) la necesidad, las ganas de trabajar también, bueno, me animé y ahí empecé a enseñar. Aparte de enseñar también a aprender más.

**-¿Tuvo que aprender algo para empezar a enseñar?**

- Sí, me fui capacitando también. Haciendo más cursos y aprendiendo siempre más. Y hasta ahora lo sigo haciendo. O sea el conocimiento y el aprendizaje nunca se terminan.

**-En su vida como docente, ¿hubo algún acontecimiento, algún hecho, alguna vivencia o persona que le hizo replantear lo que estaba haciendo, algo que le hizo un clic y la obligó a cambiar algo en su tarea de enseñar?**

-¿Para mejorar? Eh... (Piensa unos minutos). No...o sea por ahí más que en la escuela, el directivo, que nos dicen que siempre tengamos atención al trabajo porque siempre el alumno trabaja porque es una escuela de adultos, por ahí están enfermos, consiguen un trabajo, son adultos y siempre pasa algo. Empezamos con una matrícula alta y después esa matrícula se viene a la mitad entonces por eso, por ahí el cuestionamiento.

**-¿Qué características debe tener un docente para que sea un buen docente, en su opinión?**

-Primero que nada... eh... o sea transmitir, primero prepararse para ir a dar la clase y después siempre ser paciente con el alumno y transmitirle amor porque ellos vienen de cada tormenta. Y principalmente el adulto siempre trata de contar lo que le está pasando y uno tiene que escucharlo y siempre por ahí... y siempre es el carisma con ellos. Es mutuo el carisma.

**-¿Qué es enseñar para Ud.?**

- Y para mí, enseñar es transmitir mi conocimiento, lo que yo aprendí, lo que me enseñaron, lo que aprendí y lo que sigo aprendiendo lo sigo enseñando.

**-Y ¿qué sería transmitir?**

- Transmitir es dar a conocer lo que yo aprendí.

**-Suponga que alguien comienza ahora su actividad como docente, es decir comienza a enseñar, ¿Qué le aconsejaría Ud. como una docente que tiene experiencia en el aula?**

-Y primero que siempre esté al lado del alumno y principalmente del que le cuesta. A ese no hay que abandonarlo y nunca dejarlo de lado y siempre estar... Y siempre estar capacitándose.

**-¿Cómo se siente Ud. cuando las cosas en el aula le salen bien y cómo se siente cuando le salen mal o al menos no, como Ud. las esperaba o no salen como las planificó?**

-Cuando me salen bien es gratificante o que alguien, un supervisor en el caso...de cuando estuvimos trabajando por zoom en el tiempo de pandemia, esa fue una gran experiencia porque yo tenía que preparar todas las clases en mi casa, todo con videos, mandar videos y que después de arriba el supervisor me felicite, eso para mí fue lo más gratificante.

**-¿Y cuando las cosas no salen como Ud. quiere?**

- Y me pongo mal... (risas)... me pongo mal y lo vuelvo a practicar y hasta que salga también. Porque pasa también. A veces no es como uno quiere que salga y bueno...a veces el alumno también ... no todos tienen el mismo nivel intelectual ..No asimilan enseguida lo que el maestro enseña y les cuesta mucho...

**-¿Y a Ud. le gusta enseñar?**

- Sííí (con énfasis) ¡me encanta! (con énfasis y alegría) ENSEÑAR, no el tema de documentación, y trámites administrativos, me ponen mal pero lo hago.

**-¿Cómo se lleva con los otros docentes?**

- Bien, bien, siempre hay.... Nosotros tenemos afinidad con 2 o 3 siempre más... este...pero por lo general bien.

**- ¡Gracias!**

**Entrevistado 12:** Bibliotecaria

**Nivel en que trabaja:** secundario

**Antigüedad en la docencia:** 14 años

**-Buenos días Mónica, ¿a qué escuela primaria y secundaria fue?**

-Bueno yo soy de Victoria, la primaria la Escuela N° 7 Esteban Echevarría y la secundaria la escuela, en esa época cuando yo empecé era Nacional de Comercio, en el último año cuando pasó a ser provincial digamos. Así es la Escuela de Comercio. No tenía número y no tenía nombre para ese entonces.

**-¿Y cómo fue su trayectoria en general?**

-Y yo arranqué desde primer grado. No tuve jardín de infantes porque no era obligatorio. Era una escuela de 4ta categoría entonces no teníamos en el barrio. Así que ingresé de 1ero a 7mo grado, lo hice sin problemas. Y en el secundario igual. Ingresé en 1er año y terminé 5to año en tiempo y forma digamos.

**-Nunca tuvo problemas...**

-No. Dentro de todo no. Normal.

**-¿Ud. recuerda algún docente en especial profesor o profesora?**

-Y en general nos acordamos si...sobretudo tenía uno de Derecho que a mí me hizo gustar lo que era el Derecho y si yo hubiera podido elegir, tenía posibilidad de estudiar cuando termine 5to año hubiera estudiado Derecho. Y hubiera sido por ese profesor, un señor.

**-Y por qué lo recuerda especialmente?**

-Claro, por eso porque me gustó la materia. De hecho me gustaba su forma de ser porque era un profesor muy formal, muy correcto, y no hacía diferencias, porque había profesores que sí las hacían entonces a mí me gustaba eso y aparte la materia, el Derecho me gustaba, la parte de la justicia y con él digamos como que la conocí a la materia.

**-¿Cuál es su formación?**

-Y yo ahora soy bibliotecaria. Técnica Superior en Bibliotecología.

**-¿Cuándo decidió que quería enseñar?**

-Enseñar en realidad...cuando yo terminé el secundario comencé el profesorado de maestra. Y lo abandoné en segundo año, porque para mí, bueno nunca estuve muy convencida y para mí era mucha responsabilidad EDUCAR, FORMAR (dicho con cierto énfasis). Entonces lo abandoné. Y ahora en realidad voy a empezar la formación pedagógica para tener mayor posibilidad para poder acceder a los cargos de bibliotecaria pero en realidad no era el objetivo ENSEÑAR COMO DOCENTE. Hacemos docencia todo el tiempo porque en la biblioteca hacemos docencia, porque los chicos van, uno asesora, busca material, yo trabajo con los docentes en el aula también haciendo actividades y hacemos docencia, pero mi objetivo en sí es la biblioteca, no aspiro a ser docente, a ejercer como docente en un área quiero decir, por lo menos por ahora.

**-¿Y Ud. cree que para enseñar necesita aprender algo más? Si a Ud. le tocaría enseñar en este momento, ¿siente que puede enseñar?**

-Y para algunas cosas me siento más capacitada más que para otra, por ejemplo nunca asumiría dar matemáticas o geografía ni nooo, pero dentro de mi área, sí.

**-¿Le gusta enseñar?**

-Y yo nunca asumí...digamos...para mi es mucha responsabilidad, pero cuando me toca enseñar y trabajar con los chicos, me gusta.

**-Le gusta.... Y cuando...**

-Me gustan los chicos, trabajar con chicos.

-Y en el tiempo que enseña, en los años que lleva de trabajo y que le ha tocado enseñar a los chicos, recuerda algún evento, algún episodio o algo que le haya hecho reflexionar o que haya sido un hito, que Ud. haya dicho: bueno... Esto me obliga a revisar las cosas o esto me cambia la forma de pensar.

-Yo, para serle sincera, cuando yo deje a los 19 años el profesorado de maestra era porque me sentía que no estaba capacitada para hacerlo, como mucha responsabilidad y hoy en día y yo viendo los docentes de hoy, pienso, que no hubiera sido tan mala docente. Todo lo contrario, capaz que hubiera matado algún padre (risas) son muy irresponsables, pero viendo la docencia hoy en día, no hubiera sido tan mala maestra. Pero todo tiene que ver cómo uno se lo toma.

**-¿Ud. se sentía insegura en ese momento para enseñar?**

-Tenía 19 años. Sí.

**-¿Y hoy cómo se siente?**

-y HOY NO. Hoy lo veo distinto ya estoy bastante más mayorcita, ya estoy más cerca de... quisiera jubilarme...pero...sí es distinto aparte uno lo ve distinto ahora. Y viendo cómo se toma hoy en día la docencia mucho, también. Es como que uno dice mmmmm. Son muy irresponsables para mí, muchos. No toman, no asumen la responsabilidad que implica educar. Creo que pasa por ahí también mucho el déficit de la educación.

**-¿Qué sería enseñar bien para Ud.?**

-Para mí el deber es formar en todos los aspectos a la persona no solamente la currícula, el contenido. Uno educa el todo, desde el respeto, desde la responsabilidad, el horario, el no faltar, el cumplir con deberes y obligaciones, el exigir respeto pero también brindarle el respeto al otro, inculcar los valores también.

**-¿Esas serían las características de un buen docente, por ejemplo?**

- Y para mí, sí. Aparte la formación pedagógica que uno tiene que tener porque tampoco uno...puede ser muy educado, muy respetuoso y el contenido no lo da. Hay mucha gente que asume horas, yo veo en los técnicos y no están capacitados para ejercer como docentes porque el contenido del área no lo saben. Es un combo de todo.

**-Mónica, cuando Ud. está con los chicos en esa función de enseñar, ¿cómo se siente cuando se cumplen sus objetivos, cuando ve que los chicos entienden, que le gustan sus actividades, que las cosas salen bien?**

-Y es gratificante en todo sentido, porque se siente que uno, que valió la pena el esfuerzo, y también que le dejó algo al otro.

**-¿Y cuándo le salen mal?**

-Uno se desilusiona y se decepciona porque la verdad hoy en día los chicos no valoran la educación. A mí me pasó para el día de la maratón de lectura yo antes de darles todo hablamos del por qué, para que y ahí yo siempre les recalco eso de que ellos tienen el derecho a la educación y es gratis y lo tienen que aprovechar. Y ellos te miran como diciendo... porque les digo no es normal en todo el mundo que uno pueda acceder a la educación y es fundamental. Lo mismo cuando yo les decía ¿“pensaron alguna vez por qué es importante la lectura? Y no...ellos no... nunca se tomaron eso de preguntarte para qué. Ellos simplemente bueno...” aprendí a leer”. Creo que debemos formar a los chicos en eso. Enseñarles que... el por qué y el para qué de la educación. Entonces yo creo que ahí la valorarían. Y también los adultos que están a cargo de educar, porque se lo toman como un simple trabajo y no es un simple trabajo. Estamos trabajando con personas.

**-Entonces ¿qué sería enseñar para Ud.?**

-Enseñar.... Enseñar es mostrar al otro las distintas posibilidades, los distintos caminos, también por qué y el para qué.

**-Mónica, ¿me escucha? Por ahí se queda tildada.**

- Sí, sí...

**-Cuando Ud. está en esa función de enseñar, ¿Ud. siente que le transmite cosas a los alumnos?**

-A veces más, y a veces menos. Que prestan más atención que otros, a mí me paso a veces, los chicos se portaron re bien, también ellos me conocían porque yo ya había estado de bibliotecaria ahí pero ellos se interesaron por la temática porque nunca,

justamente nunca se habían puesto a pensar en eso: en el nacimiento de la escritura en los formatos del libro, entonces es como que a ellos les resultó interesante y eso a mí me gustó y me ayudó también en la clase porque hacía que habláramos y nos fuimos un poco de la clase, por eso, por el diálogo pero no daba cortarlos porque ellos estaban interesados entonces eso a mí me gratifica y es como que también me da confianza a uno para seguir trabajando.

**-¿Y qué cree Ud. que le transmite a los chicos, como persona, como docente?**

-Y creo que también un poco es el, desde el lugar de uno, no solo el contenido sino que también que ellos se dan cuenta que uno le da valor al contenido entonces me parece que eso también a ellos les sirve. No sólo al contenido sino al hecho de la escuela, de la educación y lo que eso, que ellos valoren, entiendan y aprovechen esa oportunidad que tienen. Porque creo que pasa por ahí. La escuela, la función es esa pero creo que ellos no la terminan de incorporar a eso.

**-¿Los chicos?**

- Como que ellos van a la escuela porque los mandan. Exactamente. Los chicos. Bueno los chicos y muchos adultos también.

**-¿Cómo se siente Ud. en la escuela donde trabaja por ejemplo entre los docentes “titulados”?**

-Y yo trato con algunos, no todos. Y hay algunos que a uno le dan como más confianza y otros no tanto y los comentarios de los chicos también a veces cuando van y cuentan, fulano no sabe esto o fulano vive faltando. A veces uno se siente fuera de circuito porque uno trata de cumplir, no faltar, llegar a horario y hay muchos que llegan tarde, no se hacen cargo de los chicos y a veces uno también... con alguno se siente que encaja porque coincide en la forma de pensar y con otros es como que estamos en la otra vereda... en el punto opuesto.

**-Suponga que hay alguien que no sea docente y que este por comenzar a enseñar, que consejos le daría Ud.?**

-Risas... ¿Qué consejos? Y bueno yo siempre a los chicos, le digo, el que va a ser docente, cuando dicen yo quiero ser docente, bueno si vas a ser docente, sé docente, no el docente que te molestaba si no el docente que quisiera que fuera... porque ahora para ellos el canchero es el bueno. Es más yo trabajo hace más tiempo en un instituto de gestión privada, el que no enseña es el mejor. Y le digo bueno a la larga vos te vas a dar cuenta que va y no te da clases, el que se pone a hablar no es el mejor docente. Porque vos te vas a dar cuenta que vos necesitaste que ese docente ejerciera. Entonces no seas ese docente. Sé responsable, porque es una responsabilidad y uno la asume en el momento que acepta el cargo y como todo trabajo uno tiene que tratar de hacerlo de la mejor manera posible, te guste, o no te guste. Si vos lo asumiste, el otro no tiene la culpa. Entonces uno tiene que tratar de hacerlo de la mejor manera posible y eso implica, para ser docente, implica no solo la formación, el contenido, también implica desde cumplir horarios, no faltar, ser respetuosos con los alumnos y exigir que los alumnos respetan también. Para mí es TODO.

**-¿Cómo se ve Ud. en la escuela donde Ud. trabaja?**

-Yo he tenido la suerte de sentirme parte de la institución, es más yo trabajo hace más tiempo en un instituto de gestión privada y sin embargo no me termino de sentir parte de la institución. Y en cambio en las escuelas públicas donde yo trabajo. Es la primera vez que trabajo en un secundario, siempre trabajé en primaria pero siempre tuve la suerte de sentirme parte de la institución. Y el convivir con los otros docentes siempre comparto con unos más que con otros pero yo me siento bien, digamos.

**-¿Ud. siente que algún docente hace la diferencia? En el sentido de “somos docentes nosotros y ella no es docente”.**

- No.... Yo no ejerzo como docente en esta escuela. Sino ejerzo como bibliotecaria más allá de que haga actividades pedagógicas. En otra institución ejerzo como docente. Pero, es una escuela técnica, entonces ahí conviven los técnicos de los talleres con los docentes de aula. Al ahora de los días institucionales por ejemplo, siempre se los separa los técnicos pero yo también he compartido y la diferencia ahí no se da. Yo por lo menos no la noto.

**-Bueno Mónica, muchas gracias por su tiempo.**

## Anexo II

### Transcripciones de las Encuestas

#### Preguntas:

a- ¿Cuánto tiempo hace que se dedica a la docencia?

b-¿Cuál es el máximo nivel de estudios que Ud. ha alcanzado?

c-Si en el punto anterior marcó Nivel Superior no Universitario o Universitario, indique qué carrera cursó.

d-¿Cómo describiría su trabajo como docente en la escuela donde se desempeña actualmente? Expláyese.

e-¿En general cómo son sus clases?

f-¿Cuáles son los problemas más frecuentes con los que se encuentra en sus prácticas de enseñanza? ¿Qué decisiones fue tomando para intentar resolverlos?

g-¿Podría contarnos sobre alguna clase que Ud. haya dictado donde se sintió satisfecho o conforme? Relate qué sucedió en la clase.

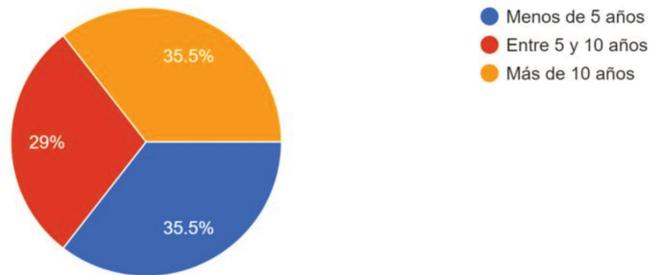
h-¿Podría contarnos sobre alguna clase que Ud. haya dictado donde se sintió insatisfecho o disconforme? Relate qué sucedió en esa clase.

i-¿Qué dificultades ve en sus propias prácticas de enseñanza?

## Primera Encuesta

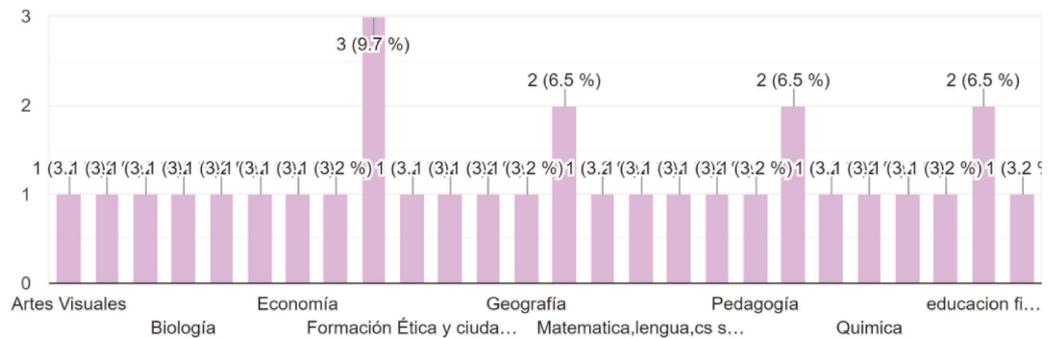
¿Cuánto tiempo hace que se dedica a la docencia?

31 respuestas



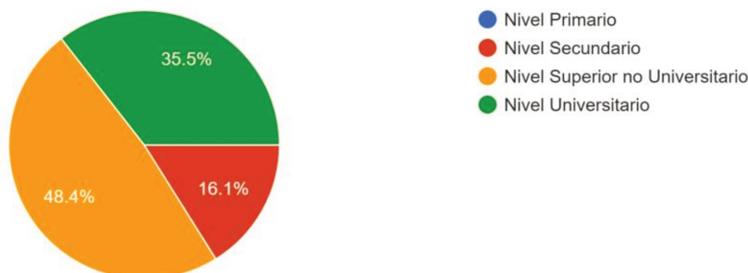
¿Qué materia enseña?

31 respuestas



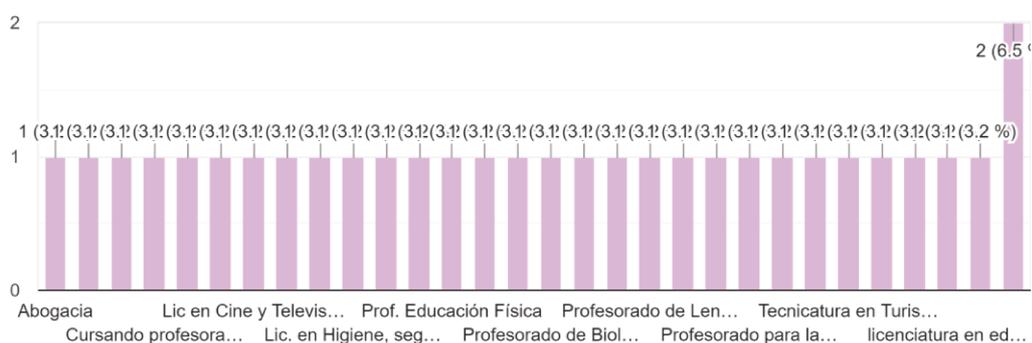
¿Cuál es el máximo nivel de estudios que Ud ha alcanzado?

31 respuestas



Si en el punto anterior marcó Nivel Superior no Universitario o Universitario, indique qué carrera cursó.

31 respuestas



**¿Cómo describiría su trabajo como docente en la escuela donde se desempeña actualmente? Expláyese.31 respuestas**

-Mi trabajo fue siempre con un enfoque profesional, llevando a los chicos a una visión a futuro, preparándolos para la vida universitaria que tanto nos costó a los que atravesamos dicho proceso. Tratar de hacer esa transición menos agresiva para el alumno.

-La función docente que llevo adelante siempre tuvo como base la integración y vinculación de lo pedagógico, visto en materias específicas a lo largo de mi carrera, con la práctica en el aula. Tomando siempre la particularidad de cada contexto, cada

grupo, cada profesorado y qué enarbolaban los alumnos; considerando que más allá de mi función, son los alumnos y sus discursos los que nos permiten articular saberes.

-Siempre he intentado que el alumno se escuche, se cuestione, pase por la palabra aquello que lee sin sentido para él. Tanto en secundaria como en superior el trabajo consta en guiarlos por los contenidos, articulando el recorte que elijo para el desarrollo de esas cátedras.

-Mi trabajo como docente es bastante dinámico, y busco constantemente capacitarme para poder brindarles mayores conocimientos a mis estudiantes y estar a la altura de las demandas actuales.

-Mi trabajo actualmente es llevado adelante en conjunto con profesores de distintas asignaturas, donde proporciono las herramientas informáticas a los docentes para que puedan desarrollar temas de su materia. Donde también los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el taller que dicto.

-Considero que bien. Tengo siempre buena relación general con los alumnos y docentes compañeros de trabajo. Por las características de mi formación, suelen buscarme para la realización de videos para muestras, o solicitar colaboración para los actos con armados de videos y cuestiones relacionadas al diseño. Creo que me suelen ver como una especie de "salvación" de esas actividades que no les gusta realizar.

-Mi trabajo como docente en mi escuela es muy reconfortante, disfruto mucho de las clases con los chicos y fuera de ellas, comparto mucho con ellos. Debo confirmar que también aprendo mucho de ellos, los chicos nos enseñan y muestran un camino diferente de cómo enseñar.

-Me fui formando ya que en realidad soy entrenador y vivo en un pueblo del interior y me inscribí para dar EF y quede ya hace años. Lo que hago es tratar de darles a los niños de nivel primario al menos 40 minutos de actividad física.

-Tengo un Taller de TEATRO que gané por PROYECTO, mi tarea es introducir a los niños en lo que es la comunicación con el cuerpo y la palabra, para ello utilizamos la actuación para que a su vez se desinhiban.

-Lo hago en una escuela NINA, como práctica docente, todo es nuevo y eso me genera mucha ansiedad.

-Me siento muy cómodo ya que la actividad al ser al aire libre permite que los alumnos estén más distendidos y gastan energía.

-Mi desempeño es medio-bajo, ya que muchos de mis propósitos se ven coartados por el tiempo de las clases y no estar de acuerdo con las propuestas curriculares actuales.

-Lo veo como algo fundamental en las prácticas físicas de los alumnos ya que hoy en día son los menos los que realizan ejercicio diario, así que más por salud inculco el movimiento en ellos.

-Bastante buena, trato de dar los contenidos planificados previamente con una graduación predeterminada.

-Responsable, organizado y fluido.

-Un trabajo cómodo, a gusto, desafiante.

-Las dificultades propias de la discapacidad intelectual hacen necesarias “adecuaciones de adecuaciones” es decir, trayectorias diferenciadas para cada uno de los alumnos destinatarios, dadas sus potencialidades como dificultades en el aprendizaje. Las patologías de base, la ausencia de juego simbólico y diferentes realidades de vulnerabilidad, requieren de abordajes personalizados con objetivos a corto, mediano y largo plazo. Es un desafío, pero a su vez, la garantía del acceso a educación de calidad aún en medio de los límites humanos.

-Es un lugar muy carenciado, una escuela de un Barrio muy humilde, MACARONE-Pná.

-Trabajo en una institución PRIVADA de la ciudad de Paraná con todos los elementos para poder desempeñarme correctamente.

-Colaborativo y dedicado. Siempre intentando acercarme lo más posible a las necesidades de mis alumnos.

-Trabajo tranquila aunque a veces se siento que es complicado compartir o trabajar con los otros docentes.

-Las clases en la institución dónde me desempeño como docente de taller, en el área de Inglés, han sido muy provechosas y beneficiosas, pudiendo realizar articulaciones con los contenidos que así se permitiera, tanto con los docentes de grado como también con otros talleres, como teatro, (trabajando las emociones) educ física (trabajando el cuerpo, los movimientos, los números), ESI (trabajando el cuerpo, sus partes, normas de higiene, alimentación saludable).

-Trabajo responsable dedicado a la enseñanza de los educandos y sus necesidades e n el aprendizaje para que adquieran saberes significativos.

-Creo que mi trabajo es muy práctico, en general trato de que mi materia sea muy práctica. Que entiendan que la química está en todos los aspectos de nuestra vida. Intento que los alumnos comprendan que estamos rodeados de química.

-Creo que mi trabajo es bueno, al menos eso intento. No soy docente, pero intento enseñar.

-Creo que mi trabajo es bueno. Trato de ser lo más didáctico posible, de que mis alumnos me entiendan. Trato de ser práctico, de hablarles con un vocabulario simple, llano, sencillo para que comprendan los temas sobre medicina laboral-

-Mi trabajo requiere de mucho tiempo, constancia y dedicación. Personalmente creo que los profesores que elegimos ejercer en una escuela EFA (escuela de la familia agrícola) con modalidad de alternancia debemos estar preparados para realizar todo tipo de tarea. Y por otro lado, lograr una relación basada en la tolerancia y la confianza con las familias porque se pasa mucho tiempo fuera de casa, más aún como en mi caso que tengo el cargo de coordinación de nivel con jornada completa (prácticamente vivo en la escuela)

-DINAMICAMENTE SORPRENDENTE, PARA BIEN Y MAL

-Mi trabajo es muy práctico, ya que funciona en formato taller. Es muy interactivo, ya que con los alumnos aprendemos a manejar cámaras, luces, sonido.

-Práctico. Quiero decir, mi trabajo es enseñar de una manera práctica, sin tantas teorías y demás.

-Es un trabajo que me gusta mucho, cómodo, agradable para mí porque me gusta enseñar.

-Trabajo placentero, sin limitaciones y con múltiples motivaciones. Con equipos directivos que acompañan y alumnos respetuosos.

### **¿En general cómo son sus clases?31 respuestas**

-Mis clases son en general con mucha parte práctica, mucho trabajo en laboratorio y salidas a campo.

-Planifico las clases teniendo presente la realidad de cada grupo, en secundario intento sea una articulación dinámica, resolución de actividades pero guiadas por la interpretación y análisis del material teórico que comparto. En cuanto a superior el clima de trabajo que presento con cada grupo ha sido el de reflexión y llevarlos al nivel de interacción con la bibliografía vinculándolo con los espacios propios e individuales

de sus prácticas. En el caso de las asignaturas siempre apunto a la reflexión de lo que se lee, eso deja un mensaje, cada autor nos permite pensarnos como docentes en formación.

-Son de análisis, de reflexión constante.

-En líneas generales, son llevaderas, considero personalmente que el taller por su contenido es atractivo para los chicos.

-Las clases son muy prácticas. Hablamos de cortos ficcionales y documentales. Los vemos y analizamos. Leemos y estudiamos la teoría pero la base principal es la práctica directa en la realización.

-Mis clases trato de que sean divertidas, disfrutar cada segundo, y que ellos disfruten y sonrían siempre, así los chicos se activan y participan "Cuando ellos son felices en el aula lo dan todo"

-Juegos, fundamentos de los deportes que podemos enseñar en la escuela.

-En general buscamos un texto y tratamos que los niños lo vayan representando. Planifico un tema que me asigna la docente de la escuela y lo desarrollo.

-Introducción, entrada en calor, desarrollo, cierre.

-Siempre se tiene en cuenta los intereses de los niños, para llevar adelante actividades que optimicen el movimiento y la atención de los mismos.

-Por lo general mis clases son prácticas y suelen ser basadas en deportes.

-Buenas.

-Clases dinámicas y llevaderas.

-Dialógicas.

-Flexibles, cambiantes. No siempre la disposición del alumno está presente y la presencia de crisis lleva un largo tiempo de recuperación para volver al trabajo. En días promedio, se puede trabajar el contenido propuesto y hay jornadas donde solo es posible escribir la fecha, si se escribe. En tiempos de pandemia y protocolos, se suman rituales de higiene y sanitización, utilización de barbijos, etcétera. Se trabaja mucho a partir de pictogramas y lenguaje no verbal.

-Trato de motivar a mis alumnos y cumplir con la curricula, generalmente trato de que sean participativas.

-Trato de hacer mis clases muy llevaderas, MOTIVANTES, que se asombren de lo que están estudiando, para eso cuento con recursos tecnológicos.

-Dinámicas.

-Mis clases son muy reducidas. Hay pocos alumnos que estudian el francés y yo trato de que sea una clase de gramática donde ellos aprendan la gramática francesa.

-Las clases por lo general tratan de ser diversas, a fin de atender a los distintos intereses expresados por los niños, también incorporando diferentes estrategias que permitan explotar las capacidades de cada estudiante, favoreciendo en cada propuesta al trabajo colaborativo, proporcionando diversas actividades (algunas de aplicación más mecánica y otras de afianzamiento donde implique más el trabajo reflexivo y autónomo) sin dejar de lado las tics, incorporándolas en la clase.

-Creativas e innovadoras.

-Mis clases son muy dinámicas y conversadas. Intento que no sean clases pasivas, hay mucho diálogo y preguntas por parte de los alumnos.

- Intento que sean prácticas, que los chicos conozcan cuestiones de Geografía sin ser clases densas.
- Mis clases son muy dialogadas. Los alumnos preguntan mucho y yo respondo como dije anteriormente de la manera más sencilla posible. Más clara, más simple.
- Mis clases por lo general son teóricas y prácticas ya que la orientación de la escuela así lo requiere.
- Apoyada en mi experiencia, en aprendizaje que son requerido en el ámbito del trabajo y haciendo uso de la tecnología para que los alumnos visualicen los procesos complejos
- Muy dinámicas por el formato taller
- Mis clases creo que son buenas. Yo escucho mucho a mis alumnos. Hay diálogo.
- Mis clases son muy dialogadas, charladas, con un ida y vuelta con mis alumnos
- Motivadoras y reflexivas.

**¿Cuáles son los problemas más frecuentes con los que se encuentra en sus prácticas de enseñanza? ¿Qué decisiones fue tomando para intentar resolverlos?31 respuestas**

- Por lo general no he tenido problemas en mis prácticas, por ahí lo más normal es la desigualdad en el aula y la forma de equilibrarlo es con las ejecuciones prácticas o a campo.
- En mis prácticas de enseñanza resulta muy frecuente el desencuentro con los profesores específicos, rol disciplinar en cátedras compartidas. Intento aunar criterios, guiar a los alumnos en sus otras materias de orden específico de cada profesorado.
- Acortar la brecha que se genera entre mi título y el de profesores. En cuanto al espacio o los espacios de secundaria el mayor conflicto es el trabajo interdisciplinario que se ha propuesto en algunos contextos escolares, donde la demanda se transforma en obligación en cuanto a los contenidos, nuevamente es mediar con otras profesionales en consensuar teoría y actividades.

-Los problemas más frecuentes son muchas veces con la falta de hábito por lectura de los materiales dados. Las decisiones fueron en base a la motivación y estimulación para que le encuentren el sentido a la adquisición de los conocimientos pero de manera positiva y constructiva.

-Los problemas que con frecuencia me encuentro es no contar con servicio de Internet, ya que es una escuela rural y el servicio no es estable, otro es que no alcancen las netbooks para todos los chicos. La solución que encontré para el primero de los que mencioné, es que cuando iba a dar contenido de internet, tomarme el trabajo de descargarlo y llevar en un pendrive, también videos explicativos para compartirlos.

-Para el segundo, fue armar grupos para ir dando contenidos prácticos y teóricos para de esta manera poder ir turnando las actividades y también las netbooks, y al momento de explicar tema nuevo, lo realizo a través de un proyector que me brinda la escuela, y así hacer una sola explicación general para todos igual.

-El clásico problema es que no tengo material didáctico en el cual apoyarme. Por ejemplo, para enseñar el verbo "to be" el Prof. de inglés cuenta con mucho material bibliográfico de apoyo, con diferentes propuestas y actividades, en cambio para enseñar realización audiovisual, no hay. Busqué y encontré actividades sueltas. Por lo tanto ante cada grupo, cada año (incluso cada clase) debo armar desde cero mi clase. - No digo que sea algo negativo, solo que me gustaría contar con bibliografía para apoyarme (adaptada a una escuela secundaria)

-Los niños introvertidos, cuesta un poco llegar a ellos, pero demostrándoles que pueden confiar en mí con paciencia llego a ellos de la mejor manera posible les hago un pequeño truco de magia y algo más sencillo la magia de un caramelo compartido hablamos sobre películas de niños me pongo a la altura de ellos "ninguno es más, ninguno es menos" TODOS SOMOS IGUALES.

-El principal problema es el ausentismo. Para tratar de solucionar ese problema, trato de generar expectativas para la próxima clase o desafíos grupales para que entre ellos se estimulen a venir.

-Mucho tienen vergüenza y no les gusta exponerse frente a los compañeritos.

-Me cuesta mucho mantener la disciplina, la atención, son muy dispersos.

-La apatía de los alumnos.

-Los problemas más comunes son el poco interés de los alumnos, dejando que las cosas fluyan.

-Los problemas más frecuentes son las faltas de ganas de moverse y realizar ejercicio en los alumnos, mi decisión fue escucharlos e intentar en la medida de lo posible ir dando temas de su interés y de esta manera logre que asistan con más entusiasmo a las clases.

-Uno de los problemas más frecuentes, es la falta de espacio y la cantidad de materiales del establecimiento.

-Falta de interés de los alumnos. Se soluciona buscando alternativas.

-No hay lecturas de los alumnos, lo que implica que expongo más. He trabajado con los textos en clase.

-La falta de acompañamiento de las familias en iniciativas que requieren actividades conjuntas, tareas en el hogar, presencia en reuniones. Paulatinamente, se hizo comprender a las mismas la importancia del rol y presencia materna y paterna en el desarrollo y crecimiento de los niños. Dar cuenta de que son sujetos de derecho y merecen acceder y ser parte de un sistema educativo de calidad cuya opción preferencial es su crecimiento, aprendizaje significativo y calidad de vida.

-En general la Falta de Motivación, van casi por OBLIGACIÓN, la comodidad de estar en sus casas hace que no tengan ganas de ir al colegio y cumplir horarios. Ante ésta situación trato de hacer las clases más participativas y a veces tratar los emergentes propios de la clase.

-En general no tengo muchas dificultades, si noto una generalizada falta de estudio a la hora de las evaluaciones o presentación de trabajos. Les cuesta retener y ser ordenados. Para eso he insistido en los trabajos en clases y en las evaluaciones virtuales.

-La falta de recursos en las escuelas, falta de interés de los alumnos debido a problemas personales.

-A veces no sé cómo captar el interés de los alumnos a pesar de que son pocos, trato de llevarles textos con temas que les interesen, como la música, la ropa, la moda, por ahí los engancha y podemos trabajar con interés y motivados. Por otro lado, me cuesta trabajar con los otros docentes. Por ahí siento un poco de discriminación, tal vez porque no soy docente.

-Uno de los problemas más frecuentes en las prácticas de enseñanza es algunos casos de negación frente a esta área por pre conceptos de familiares (hermanos mayores, primos, etc.), con argumentos como: es difícil, no se entiende, etc frente a esto la manera más óptima que encontré de revertir la situación es implementando las nuevas tecnologías, (música, vídeos, audios, etc.), juegos, construcción de material didáctico, cuentos, uso de soporte gráfico (imágenes)

-Saberes previos insuficientes debido a la pandemia y la virtualidad. Escaso nivel de contenidos desarrollados.

-A veces los alumnos dicen no comprender la química. O que en años anteriores no entendieron nada. Para resolver esos problemas de comprensión que mis alumnos decían tener, traté de hablar más despacio en la clase, de encontrar ejemplos cotidianos

por cada tema que abordamos y también intento "bajar" los contenidos al aula de una manera simple y comprensible. Porque mis alumnos están en secundaria y no sé si van a ser licenciados en química.

-A veces siento que los alumnos no estudian o no les interesa aprender. Le busco la vuelta, intento motivarlos con diferentes actividades.

-La falta de diálogo entre docentes y alumnos hacía que los alumnos esperasen que yo les dictara o les diera una fotocopia. Y yo les hablo en el aula, dialogamos, les presento un tema y dialogamos y deben tomar apuntes y no estaban acostumbrados. Hablar más detenidamente, ir despacio al introducir temas nuevos, ayudó a que mis alumnos se acostumbren a tomar apuntes y así aprenden a anotar sólo lo más importante aunque después lean un apunte para ampliar el tema abordado.

-Los problemas principales tuvieron que ver con mi incorporación a la escuela en plena pandemia en donde prácticamente un año y medio trabajé arduamente de forma asincrónica con los estudiantes, se podía avanzar muy poco en materia pedagógica ya que la mayoría de los alumnos son residentes de parajes que no tienen acceso a red de Internet, dispositivos móviles o bien no se realizaba seguimiento por parte de las familias por diversos motivos (algunos padres trabajaban y llevaban sus celulares, otros no sabían escribir ni leer, algunos chicos vivían con sus abuelos mayores, etc).

-En clases siempre hay algún problema, pero en base de escuchar a los alumnos construimos la manera más sencilla para su aprendizaje.

-El problema más frecuente es la falta de bibliografía que me acompañe. Lo resuelvo creando yo cada una de las actividades.

-Algunos de los problemas con los que me encontré fue volver al aula....es decir fue un problema mío. Volver al aula pero como docente me generó incertidumbre, nervios, ansiedades pero poco a poco fui calmándome y encontrándole el gusto a enseñar.

-La falta de lectura de los alumnos o tal vez la falta de comprensión de lo que leer. Para resolver decidí leer en clases y tratar de que ellos interpreten lo que leen o hacerlo juntos. Leen un párrafo y lo comentamos para saber si comprendieron.

-Dificultades: falta de recursos en las escuelas

**¿Podría contarnos sobre alguna clase que Ud haya dictado donde se sintió satisfecho o conforme? Relate qué sucedió en la clase.31 respuestas**

-En varias ocasiones, más que nada en las salidas a campo en donde los alumnos experimentan otras realidades saliendo del aula y ellos te demuestran su alegría de salir del aula y contactarse con profesionales que le dan otro punto de vista.

-Una de las clases que recuerdo satisfactoriamente fue en el encuadre de propedéutico de Psicología Educacional, Profesorado de Educación Especial, IESSE Santa Elena año 2020, pandemia. Fue una clase compartida con esos alumnos de primer año que por primera vez ocupaban con ansias ese lugar que ofrecía mi cátedra. Fue una clase muy dinámica, contextualizando los contenidos de la materia en relación a las vivencias que podían contar como futuros alumnos de 1er año. Como experiencia y recorrido teórico específico de la materia, resulto de gran utilidad ese encuentro presencial, luego trabajamos en equipo los alumnos y yo, tratando de conservar el espacio desde lo virtual y semanalmente, fueron devolviendo sus propias lecturas y análisis a lo largo de la cuarentena. Llegamos a un cierre de ciclo donde pudieron asociar la idea principal u objetivo principal, amoldado a lo epidemiológico, relacionar los decires de esos autores trabajados, recuperar el lugar en lo educativo de autores varios que han desarrollado teorías sobre los diferentes estadios del crecimiento y madurez.

-La clase en la cual me sentí conforme fue cuando, pude lograr que mis estudiantes puedan relacionar con lo dado con la vida diaria. Eso me generó mucha satisfacción.

-Una que se me viene a la mente, es cuando propuse a los alumnos de 2º año que me asistan en la clase práctica de informática que iba a dictar en 1º año, (una forma más que también me permitiría poder evaluar el aprendizaje). El resultado fue tan gratificante, al ver cuando me asistían, que no solo habían comprendido por completo los temas desarrollados, sino que también podían explicarlo de manera comprensiva a los más chicos dando incluso ejemplos propios.

-Era casi fin de año, estábamos revisando los trabajos finales, que consistía en elegir un tema, buscar tres personas que opinen sobre él, e ilustrarlo con imágenes. Para la división de los grupos, noté que uno de los alumnos más inquietos, el que menos le gustaba trabajar, se unió con las dos alumnas más destacadas. Ellas lo aceptaron porque ningún otro grupo quería trabajar con él. Al momento de presentar el trabajo, la temática elegida fue la esquizofrenia. Mientras veíamos el trabajo filmado, al final aparecía la voz de una tía de una de las estudiantes, contando su propia vivencia como víctima de la enfermedad. Todo este entorno, la música, la exposición del problema y quizás los nervios de la entrega, hizo que la alumna comience a llorar mientras transcurría la exposición del documental, y el alumno inquieto, muy comprometido con la realización, la abrazó y la contuvo en ese momento. Yo como profesor tuve muchas ganas de llorar también, más por la emoción de verlos tan unidos, que por el video en sí. Destaco esta experiencia como muy satisfactoria porque se "unieron dos mundos": las estudiosas, y el rebelde, gracias a la obligación de trabajar en equipo en pos de realizar una producción audiovisual.

-Era un tercer grado en la Esc. N°3 Domingo French de la ciudad de La Paz. Repartí copias de la pintura "Guernica" de P. Picasso. y la dibujé en el pizarrón, analizamos las imágenes una por una su geometría, líneas, figuras etc... Luego les pregunté que le hacía sentir esas imágenes los introduje a los sentimientos...muchos respondieron lo evidente. Pero hubo un alumno que respondió: \_ Profe yo siento tristeza, miedo, muerte..."... Me dejó totalmente sin palabras, me di vuelta miré el pizarrón hasta que la emoción pase me sequé los ojos y me rescató el timbre del recreo.

-En los juegos con un alumnos que es ciego y que los alumnos hayan logrado incorporarlo a la clase. Una gran satisfacción.

-Que una niña, con sobrepeso y problemas con su imagen corporal hoy pueda desenvolverse sin complejos.

-Cuando logro captar su atención.

-Cuando logro hacer todo lo que he planificado.

-Hace muchos años en una escuela rural un alumno me contó que hacía las tareas propuestas y logró realizar 10 flexo extensiones de codo y jugar al básquet y disfrutarlo. Expresado por él al finalizar el ciclo lectivo.

-No sé si hay alguna en particular, pero cuando logro que todos los alumnos de secundaria realicen actividad sin plantear algún problema para mí ya es un montón, veo que realizan actividades grupales y las disfrutan.

-En la mayoría de las clases, salgo bastante satisfecho ya que veo un avance en las destrezas que fui a dar.

-Mi práctica con 6to año. Los alumnos quedaron conformes con la temática y las clases desarrolladas.

-Me pasa que en las clases que me siento satisfecha son las que hay un ida y vuelta, hay comprensión del tema, preguntas, debate, acuerdos.

-Se preparó una secuencia didáctica en torno a María Elena Walsh y su canción Twist del Mono Liso. La misma, estaba distribuida en un video disparador, re narración, ordenamiento de secuencias y creación de títeres. Cada niño - de un total de 4 alumnos - participó activamente y jugó durante toda la tarde con su creación.

-La utilización del CELULAR para MOTIVARLOS en clase, cuando los puse en situación de buscar textos, ellos jugaban a quien los encontraba primero, a partir de ahí lo usamos para nuestras clases.

-Cuando puedo dar una clase utilizando los recursos tecnológicos (videos) y los alumnos pueden asociar con sus propias experiencias, por ejemplo, sistema circulatorio y ellos en función de lo que ven pueden reconocer en su cuerpo lo que están visualizando.

-Cuando los niños logran resolver las actividades y luego plasmar sus conocimientos a través de un juego o exposición oral.

-Sí, las clases donde tratamos temas que a los alumnos les interesa, como la música y la moda o las relaciones con otros adolescentes son clases que los han motivado mucho y participan mucho. Cuando pasa eso en mis clases me voy satisfecha a mi casa. Creo que han aprendido algo.

-Una de las clases en la cual me sentí satisfecha fue cuando pude abordar la temática de las emociones, en conjunto con el taller de teatro, en la cual se abordó esta temática a través de un cuento, luego utilizamos los emoji para identificar y reconocer cada emoción, luego cada niño debía dibujar y colocar la emoción correspondiente, para finalizar esta propuesta cada niño debía confeccionar un accordion book con material reciclable dónde se acompañe la palabra con su correspondiente emoji. Luego este accordion book les servirá en cada clase cuando les sea necesario recordar este vocabulario. Esta clase fue muy satisfactoria ya que los niños se mostraron muy interesados en la propuesta, realizando hermosas producciones.

-Cuando se les pide a los alumnos de tercer grado inspeccionar el diccionario. Descubrieron miles de palabras desconocidas y despertó su curiosidad por leer e investigar.

-Sí, en varias clases cuando debemos estudiar algún tema complicado, siempre hay alumnos que se quejan y te preguntan, "Profe...y para qué me sirve saber química si a mi me gusta pintar y quiero ser profesor de artes visuales?" Ante comentarios como esos, intento asociar la química a lo que a él le gusta: las artes visuales y le doy ejemplos claros y concretos de la importancia de la química en ese campo. Los alumnos quedan satisfechos con esas respuestas y se suelen interesar aún más porque relacionan la materia con lo que realmente les importa.

-Sí, para que comprendan ciertos accidentes geográficos les propuse que diseñen un circuito turístico por lugares con algunos puntos geográficos importantes y eso los motivó y crearon cosas muy bonitas.

-Sí, cuando mis alumnos pueden comentar con sus propias palabras los temas de las clases anteriores me dan mucha satisfacción porque me indica que me escucharon, me entendieron y aprendieron.

-Si, en una clase teórica de vivero (este año después de vacaciones) en la que al momento del cierre los estudiantes estaban muy interesados en llevar sus saberes a la práctica que me dijeron profe vamos a trabajar al vivero y sacaremos el módulo adelante entre todos, hoy casi en la recta final del ciclo lectivo: tenemos un hermoso vivero y los chicos están muy involucrados que construyeron jardines en sus casas, e intercambiamos especies de plantas etc.

-Fue hace poco tiempo, una alumna que no aprobé en reiteradas oportunidades por no manejar vocablo técnico. La hablé y le dije que lamentablemente sino sabía términos específicos no la podía aprobar, ella se enojó, y un día pasó dio la lección y la aprobó el trimestre adeudado. Además hace unas semanas en un tema nuevo que tenía referencia con temas anteriores fue la única que me respondió a los que todos sus compañeros quedaron sorprendidos y la reconocieron con un aplauso. ESO PARA MI SIGNIFICO MUCHO... Y PENSE PARA MI ADENTRO VALIÓ LA PENA SER TAN RIGUROSO.

-Me sentí muy satisfecho en una clase en la que los alumnos por grupos fueron presentando los diferentes mini documentales que habían filmado y editado solos, sin mi ayuda. El compromiso puesto, los temas elegidos, y la defensa de cada uno, me emocionó mucho.

-Sí, claro. En las últimas clases me he sentido mejor. Es decir, cada vez me siento mejor y creo que tiene que ver con implicarme en la clase y con los alumnos. Yo enseño derecho laboral en una ESJA de adultos y los diálogos en el aula son muy ricos. Aprendo a conocer a mi alumnos y sus problemas, sus dudas, sus conflictos. Trato de implicarme, de involucrarme con la clase, con el tema, con sus problemas.... y eso cada vez me hace sentir mejor y creo que a mis alumnos también.

-Sí, cuando mis alumnos comprenden o dan señales claras de que comprenden los temas que les enseño. Cuando participan en clase, en los debates que se arman.

-Clases sobre ESI y formación ciudadana. Los alumnos participan y se muestran interesados en los temas.

**¿Podría contarnos sobre alguna clase que Ud. haya dictado donde se sintió insatisfecho o disconforme? Relate qué sucedió en esa clase.31 respuestas**

-Después de varios años en la docencia y en el mismo espacio curricular, no suelo tener clases insatisfecho. Suele pasar cuando el grupo es muy heterogéneo y algunos avanzan más rápido que otros, pero lo veo como parte del proceso.

-Espacio de clases que me he sentido disconforme están relacionados con un curso de practica II de Prof. Cs de la Educación, al mismo ingreso como suplente bastante entrado el ciclo y el grupo resultaba demasiado cerrado y heterogéneo. Recuerdo intentar homogeneizar contenidos bien referidos a la materia y encontrar diversas reacciones, el alumno que cuestionaba desde su carrera de abogado ya realizada y las alumnas que trataban de entender por ejemplo diferencias básicas de tipos de entrevistas a actores institucionales. En una de las clases donde ya la tensión entre los

grupos era insostenible, la mala voluntad para conmigo también era notoria, decido frenar la clase y poner en palabras esto que sucedía. Algunos pudieron decir que les sucedía, otros solo escuchaban y la mayoría del grupo profesionales en otras áreas, se retiraron. La siguiente clase creí que no asistirían directamente, fue sorpresa al llegar y ver que hasta la distribución de los asientos había cambiado. Ya no había un hueco en el medio del aula.

-Durante mi residencia pedagogía, dónde no pude controlar al grupo de clase, entonces el docente a cargo me hice críticas constructivas, que me posibilitaron mejorar día a día.

-No sé si será el caso, pero yo pienso que una clase es insatisfactoria cuando por cuestiones de falta de respeto hay que levantar la voz o tomar medidas disciplinarias.

-Esta situación ocurrió durante dos encuentros con los estudiantes, de mi primera vez dando clases en Feliciano. Por mi experiencia de dar clase en el Cursillo de Ingreso de mi facultad, propuse que yo hablaría sobre diferentes temas, y que ellos vayan tomando apuntes sobre los conceptos que les resulten más destacados, igual que se realiza en el mencionado curso. Noté durante el desarrollo de la clase que ellos estaban en silencio y mostrando mucho interés. Pude ver también que sus escrituras eran escasas. Pensé que quizás todo se entendía muy bien, basado seguramente en mi propia experiencia y en el placer y amor que siento por lo que hago, que ellos también lo entendían y no necesitaban escribir, igual que me pasó a mí. Pero, a la segunda clase, cuando retomé los temas hablados, se acordaban muy poco o nada, y a la vez no habían anotado nada que les sirviera de "ayuda memoria". Esto hizo replantear y cambiar absolutamente todo mi enfoque en la forma en la que iba a encarar de allí en más mis clases con ellos. Su formación, o costumbre, requería un estilo más formal, por ejemplo, dictar definiciones, e ir guiando cada contenido para que esté reflejado en su carpeta.

-La verdad no he tenido clases insatisfactorias, solo cuando tengo algún problema personal me hace sentir que no lo he dado todo, me hace sentir que he fallado ese día. Cuando los alumnos no se divierten, cuando no logro captar su atención y su interés

-Cuando propuse una actividad y los alumnos se negaron a realizarla porque las parecía una porquería según sus propias expresiones.

-Cuando no puedo mantener el orden en el aula.

-Cuando no logro contener a los alumnos desde lo emocional.

-Todos los días... cuando se pierde más tiempo enseñando valores y normas de convivencia que contenidos.

-Me paso solo en una clase en donde tenía dos alumnos que hacían bullying a otro estudiante que presenta autismo, fue un día en donde no pude dictar clase con normalidad y me fui afligida por no poder dar clases debido a estos temas que a esta altura aún siguen provocando malos ratos y muchos malos momentos para las personas que lo viven.

-Una clase que no quedaba espacio que tenía planificado para dar y me costó un poco re planificar la clase y tratar de dar el mismo contenido.

-Ninguna.

-Cuando del otro lado hay sólo escucha pasiva.

-Juegos Matemáticos distribuidos en el patio, debían indicar o iniciar a los niños en las nociones espaciales y las nociones de cantidad, de acuerdo a pistas y adivinanzas. Ningún niño quiso participar ni comprendió las consignas.

-Fue muy duro el inicio de la presencialidad, los alumnos manifestaban su fastidio de concurrir a la escuela, uno pensaba lo contrario, que el hecho de encontrarse con sus compañeros los iba a motivar...no fue así.

-No hay un hecho en particular, pero uno si se siente insatisfecho cuando no ve a los alumnos "enganchados" con la clase, eso me hace replantear las estrategias siempre.

-Cuando hay que interrumpir la clase y dedicarnos a charlar y proponer alternativas en cuanto a cuidados personales, ESI, o violencia familiar.

-Muchas veces doy clases y siento que todo salió mal, que no entendieron, que no les gustó, que no me prestan atención, a veces uno cree que está dando la mejor clase de su vida pero los alumnos no entendieron nada.

-Una de las propuestas en la que me sentí insatisfecha fue hace unos meses atrás cuando una de las instituciones dónde trabajaba, a través de una directiva, se nos pidió que realizáramos un trabajo articulado con la docente de grado, propuesta que me pareció muy beneficiosa, sin embargo, una vez en el aula pude observar que estas propuestas no tenían un hilo conductor que nos permitiera seguir un orden, por tanto las propuestas eran segmentadas durante esta etapa una de las propuestas a articular por ejemplo fue las partes de la tierra (desde el área de ciencias naturales e inglés) para llevarla a cabo se presentó un soporte gráfico (láminas) donde podían observar dichas partes, haciendo hincapié en la pronunciación, luego cada niño en un gráfico debía ubicar estas partes (en inglés) donde correspondiera, luego colorear y finalmente construir un folleto con material reciclable sobre el cuidado del ambiente haciendo uso del vocabulario aprendido anteriormente. Sin embargo me sentí insatisfecha porque si bien realizaron las actividades mi duda fue si este aprendizaje fue significativo para ellos.

-Al dar la multiplicación. A los niños no les gusta aprender las tablas de memoria. Lo haces sumativamente.

-Sí, cuando encaré la cátedra de manera similar a como lo hacía la docente a quien reemplazo. Pura teoría y ejercicios y fórmulas. Yo no tenía experiencia en la enseñanza en la secundaria y trate de imitarla y los alumnos, no me entendían nada. Me sentí un fracaso como docente.

-Dar clases como las clases tradicionales de dictado de conceptos, los cansa. Me da cuenta que cada vez que propongo ese tipo de clases, no logro nada por parte de ellos, pero si les propongo actividades novedosas, se enganchan y crean cosas muy interesantes. Sobre todo ahora con la tecnología. Ellos manejan la tecnología mejor que yo.

-Sí, las primeras clases que di. Yo estaba medio perdido en cómo dar una clase. Fui adaptándome y tomando confianza en mí mismo y en mis alumnos.

-Me pasaba todo el tiempo en la primer etapa de este año (entre marzo y julio) en donde se trabajó con las burbujas y todo se volvía muy caótico para el desarrollo de las clases, sucedía que la una semana asistía una burbuja del ciclo básico por ejemplo, y la otra burbuja tenía clase virtual y si bien se les enviaba o se les hacía llegar los materiales de estudio (teniendo en cuenta que hubo más flexibilidad) , nunca se pudo lograr que ambas burbujas logren un equilibrio y los profes debíamos ir y venir sobre el mismo contenido muchas veces, yo me sentía disconforme por el hecho de que nada alcanzaba, pero por otro lado, ver que los chicos algo se llevaban de todo ese caos era muy reconfortante.

-En pandemia con el manejo de las burbujas sumado a que los alumnos no leían y material que yo le mandaba con tanto esfuerzo me sentía disconforme. Lo que paso es que tuve que ir cambiando el enfoque para que los alumnos me sigan.

-No me sucedió una clase donde me sienta insatisfecho o disconforme. Quizás algunas veces el grupo pudo haber estado distraído, o conversador, o faltaron de forma masiva, pero no para sentirme insatisfecho o disconforme.

-Bueno, en las primeras clases que di... admito que no me fue bien. Creí que hablando como abogado mis alumnos iban a comprenderme y no fue así. Tuve que hablar de una manera más simple y llana. A medida que fue pasando el tiempo, creo que logré encontrarle el timing a dar clases y realmente lo disfruto.

-Justamente cuando al principio comencé como docente, les daba apuntes para leer pero en la clase siguiente me daba cuenta de que no comprendían lo que había leído.

-No tengo, por lo general no les interesa la materia historia.

### **¿Qué dificultades ve en sus propias prácticas de enseñanza?31 respuestas**

-Creo que debería ser la falta de la parte pedagógica, en realidad es lo que por lo general pienso pero no sé si es así. Pero en la realidad, no siento que tenga dificultades en mis prácticas de enseñanza.

-Se me dificulta el trabajo interdisciplinario, sigue pasando tiempo y experiencia y lo planeado para tal o cual día de clases puede no salir. Invita a seguir trabajando sobre la distribución del tiempo. Las decisiones en ciertos contextos escolares que se toman sin tener en cuenta a los alumnos, terminan afectando lo que deseo compartir con los alumnos; también es una cuestión que resulta dificultosa. Por último, esta diferencia tan rotunda que remarcan los profesores de título para con quienes somos título habilitante, lleva a un gasto de energía extra en cada clase o espacio compartido, en el trabajo virtual ha quedado más a la vista.

-Las dificultades por ahí tienen que ver con la bajada de los contenidos, para que llegue a cada estudiante.

-Las dificultades, son por ahí cuestiones de tiempo para desarrollar más contenido.

-La falta de material bibliográfico de apoyo.

-Creo que no tengo dificultades en mis prácticas de enseñanza tal vez cuando mi humor no es el óptimo ese día no me encuentro al 100%, una vez un niño me preguntó: "¿Estás triste profe? " (No se les escapa nada)

-Al no estar formado pedagógicamente me cuesta mucho planificar y tener estrategias pedagógicas.

-El teatro y la actuación no es muy comprendida por los alumnos, es una cuestión social, y ponerse al frente de compañeros que te vean es algo muy difícil de aceptar, ahí está la mayor dificultad.

-Me cuesta mucho expresarme ante los alumnos, muchas veces me anulo.

-La falta de materiales.

-Desmotivación.

-Una dificultad que veo es justamente la falta de compromiso por el movimiento y actividad física diaria, no les parece importante y por ello cuesta mucho mantener activos a los chicos en las clases de educación física (nivel secundario).

-Desmotivación de parte de los alumnos, a la hora de ir a la clase de educación física.

-Ninguna.

-Quizá no sé si es una dificultad pero el uso de más herramientas tecnológicas.

-La gran carga de tensión y este Uc tira que acompaña a quienes estamos acostumbrados a la escuela tradicional y no lo disruptivo y hasta caótico de la modalidad especial. Escenarios complejos y desafiantes donde los niños deben y merecen aprender.

-La escuela es muy carenciada, no tener biblioteca, elementos tecnológicos y manejarnos solo con el pizarrón limita mucho la enseñanza en los tiempos actuales.-

-Debería utilizar más los recursos que me ofrece la institución (Biblioteca, sala de videos, aulas virtuales, etc...)

-Hoy en día hay que bajar el nivel y rescatar conocimientos previos a la pandemia para poder avanzar en los contenidos.

-En reuniones con docentes siento que muchos temas de los que ellos hablan, no los comprendo. Trato de investigar o de que algún colega me lo explique. Aprendo mucho de ellos también y trato de estar a la altura de las circunstancias. en general creo que me va bien.

-Algunas de las dificultades que podría mencionar es el tiempo, factor que es importante y qué en ocasiones se hace escueto ya que la carga horaria es reducida, también compartida con las diferentes agrupaciones.

-La falta de lectura y por ende la poca comprensión lectora y escasez en la escritura.

-La preparación de las clases, y los documentos que nos suelen solicitar desde la Rectoría. Me cuesta adaptarme y comprender ciertas cuestiones como la planificación, la promoción acompañada y esos términos nuevos.

-El tiempo. Preparar clases novedosas e interesantes lleva tiempo y aunque me gusta, a veces me consume más tiempo hacer todas las otras cuestiones administrativas que nos solicitan desde la rectoría y queda poco tiempo para lo importante. Es mi opinión.

-Toda la burocracia que existe alrededor de la enseñanza, me agota realmente.

-La principal dificultad la tuve en relación a mi desempeño docente como que todo el tiempo debía romper estructuras y buscar alternativas para llegar a todos los alumnos de alguna manera. Fue una lucha entre lo que debía hacer y los recursos que tenía para alcanzar los objetivos de la asignatura.

-Escucho mucho a mis alumnos, les pido que en un marco de respeto me indiquen cosas que no les gustan, que no entiendan o que ellos piensen que debo mejorar. Eso me evita tener dificultades en las prácticas de enseñanza.

-La falta de material didáctico.

-Por ahora ninguna. Creo que lo estoy haciendo bien, a pesar de no ser docente.

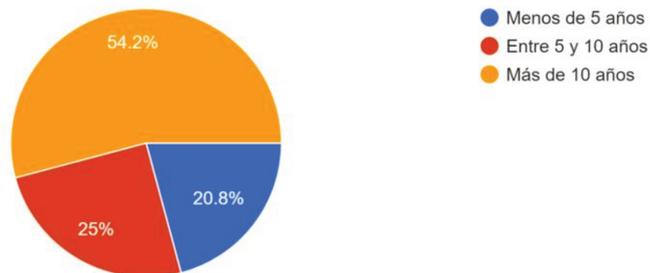
-Yo voy tratando de resolver cada dificultad que encuentro, y las resuelvo de alguna manera práctica en beneficio de mis alumnos.

-Falta de tiempo, el profesor que tiene muchos cursos muchas veces no dispone del tiempo necesario para reflexionar sobre las clases que siempre desea desarrollar.

## Segunda Encuesta

¿Cuánto tiempo hace que se dedica a la docencia?

24 respuestas



¿Qué materia enseña? 24 respuestas

Tic

Arte

Lengua Extranjera inglés

Inglés

Psicóloga, prácticas nivel superior

Turismo

Corte y confección

Matemática

Ciencias Sociales

Historia

Formación Ética y Ciudadana

Ciencias Sociales

Formación Ética y Ciudadana

Artes visuales

Psicología Educativa - Diagnóstico en Educación Especial - Problemática de la

Educación Especial

Taller de informática

Sociología Jurídica

Nutrición

Fisiología

Ingeniería Electromecánica I - Cálculo

Biología Humana

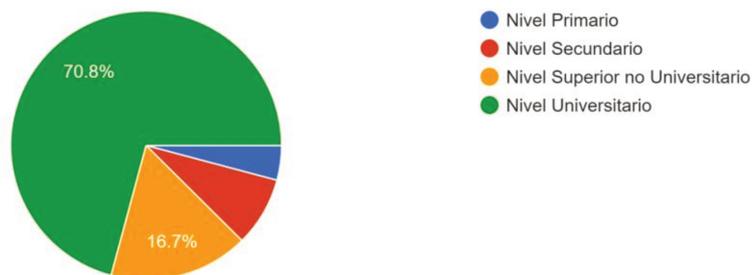
Anatomía humana

Biología

Relacionadas con Cs Exactas

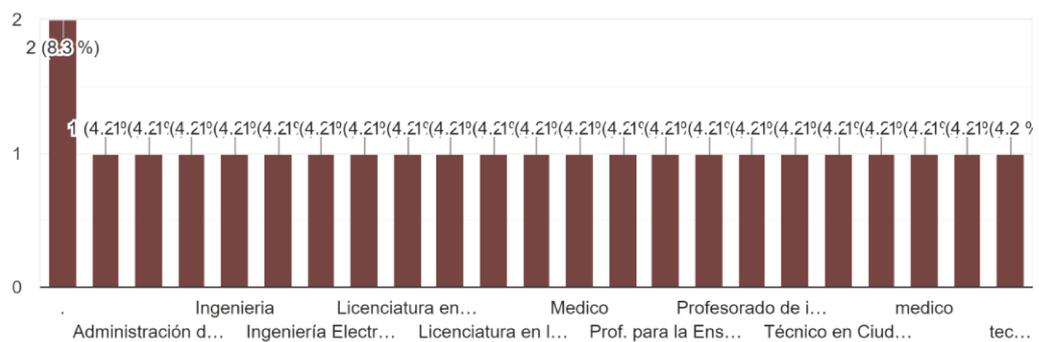
¿Cuál es el máximo nivel de estudios que Ud ha alcanzado?

24 respuestas



Si en el punto anterior marcó Nivel Superior no Universitario o Universitario, indique qué carrera cursó.

24 respuestas



**¿Cómo describiría su trabajo como docente en la escuela donde se desempeña actualmente? Expláyese. 24 respuestas**

-Es un momento de esparcimiento. De encuentros.

-Tallerista de arte me gusta realizar mi trabajo

- En lo que respecta a mi labor docente puedo decir que estoy conforme.
- Cansador y de mucha dedicación
- El trabajo realizado va muy de la mano de tomar a los alumnos como sujetos de saber.
- Tomando como iniciativa el lugar que ellos ocupan como el mío de docente, en un ida y vuelta constante, resulta enriquecedor como dentro de cada contexto institucional las reacciones sean tan variadas pero válidas al mismo tiempo. Ellos responden y se integran a los contenidos que puedo y estoy habilitada para desarrollar.
- Bueno. Los contenidos de turismo no poseen una didáctica preestablecida, lo que nos obliga a estar innovando y adaptando a diferentes estrategias permanentemente
- Me siento con la mayor de la felicidad dar clases
- Contador Público
- Mi trabajo como docente de Sexto Año es un desafío que implica compromiso y preparación pedagógica, al inicio del Ciclo Lectivo selecciono el material a trabajar con cada grupo de estudiantes dependiendo la modalidad y las características observadas de cada grupo.
- Soy abogado y siempre me atrajo la Docencia, como no tengo la formación, me baso mucho en lo que recibí por parte de mis docentes universitarios y en la secundaria. Forma de hablar, cómo evaluar, cómo transmitir un conocimiento. Después busco mucho en internet de qué forma puedo transmitir lo que quiero de la mejor manera
- Mi trabajo consiste en brindar herramientas para la toma de conciencia de la importancia del ejercicio ciudadano participativo y responsable, siendo fundamental para la construcción de sociedades igualitarias, respetuosas y eficaces. Asimismo, la comprensión del surgimiento y evolución de las sociedades, los pactos/contratos sociales y la institucionalidad de cada uno de los estamentos de las comunidades.
- Trabajo también en escuelas primarias, en cursos de 3° y 4° grado. Allí, profundizamos conceptos como ciudadanía, instituciones y derechos, entre otros conceptos nodales. Además, realizamos intervenciones, plasmamos en diferentes producciones gráficas y audiovisuales lo trabajado en el aula, teniendo cada tema un espacio de disfrute particular.
- Creo que mi trabajo es bueno. Al menos yo creo que los alumnos aprenden y me recuerdan luego de haber terminado la secundaria

Soy autodidacta, dibujante y pintor también, soy un artista callejero y en una escuela privada de mi barrio, hace ya 6 años que enseño dibujo dentro de la materia artes visuales.

-Considero que el trabajo como docente es desafiante. Me dedico al nivel superior no universitario y universitario.

-Mi trabajo como docente es en un ambiente natural, hay afinidad con los alumnos, el trato es ameno y el ambiente es propicio. Hay comunicación entre pares así el trabajo en equipo es fundamental para llevar a cabo la articulación del proceso pedagógico.

-Me desempeño como Profesor Asociado, dicto clases apoyado en powerpoint o prezi, o videos cortos disparadores de debate. De mis clases surgen guías de preguntas de examen, test de autoevaluación y material de lectura obligatoria y optativa. Junto al JTP, diseñamos y proponemos un trabajo integral anual respecto de los contenidos del 1er semestre

-Me desempeño como adjunta por lo que funciono mayormente como apoyo a la docente titular que imparte las clases

-Me gusta

-Actualmente me dedico a la práctica (soy auxiliar docente, el docente a cargo de cátedra desarrolla las clases teóricas). Resolvemos trabajos prácticos de aplicación en el aula, alentando a la participación y la autonomía de los estudiantes en su resolución.

-Suelo orientarlos con las dudas que tienen pero prefiero que intenten resolver los planteos solos. Considero que tengo una buena relación con la mayoría de mis estudiantes, uno de mis objetivos es que además de aprender sobre el tema puedan entenderlo y aplicarlo a otras situaciones y se interesen por los contenidos desarrollados.

-Creo que es un trabajo práctico más que nada. Quiero decir, es un trabajo de mucho diálogo con mis alumnos. Ellos se interesan mucho por algunas cuestiones y preguntan mucho y yo respondo sus inquietudes. Es un trabajo de construcción diario.

-Enseño en tres universidades. En una doy clases a primer año. En otra lo mismo y además dirijo un laboratorio en donde dejo entrar un estudiante cada dos años (o menos). En otra solo doy conferencias a pedido

-Es un trabajo muy lindo el de transmitir conocimientos. me gusta

-Para mí, es satisfactorio, porque siempre voy cambiando cosas y formas de dar clases.

## **¿En general cómo son sus clases?24 respuestas**

Entretenidas

Prácticos y teóricos

Buenas

Muy activas

Dinámicas, puesta en tensión el enseñar y aprender. Trayendo a la realidad de cada contexto las experiencias que pueden compartir los alumnos

Innovadoras, encuentro un gran apoyo en la tecnología

mis clases son teóricas y prácticas.

Activas de intercambio

En general intento que sean clases dinámicas ya que la carga horaria en su mayoría están en las primeras horas del día y los estudiantes se muestran siempre con sueño y poco motivados en este horario .

Trato de hacer la clase llevadera, motivante, contar la historia de una manera participativa, que . Me las ingenio

Dinámicas, positivas, con alto grado de participación y debate.

Por lo general, siempre de acuerdo a la predisposición grupal, trato de motivar al alumnado para la realización de la tarea: lectura, videos, análisis de imágenes o resolución de problemas, para desde ese punto de partida poder desarrollar la temática.

Yo creo que mis clases son muy dinámicas, charladas, dialogadas, Charlo mucho con mis alumnos de temas que a ellos les interesan o les preocupan.

Lo mío es dibujo, a partir de la observación trato de que los alumnos puedan copiar y hacer sus trazos dando siempre su impronta, ellos deben traer los útiles que generalmente son lápiz y papel, la escuela es muy humilde.

Trato de que despierten la motivación del alumno. Suelen tener al inicio un momento para retomar las ideas anteriores, y presentar el tema nuevo a enseñar. Luego, el momento de desarrollo tiene como objetivo aproximar a los estudiantes al contenido que se aborda. Y el momento de cierre procura institucionalizar lo trabajado, casi siempre en un sentido práctico.

Mis clases son planificadas y articuladas con los demás docentes. El trato con los alumnos es muy cordial y existe una retroalimentación

Eminentemente teóricas, diría que 80% teóricas, 20% prácticas

Ídem anterior

Tranquilas

De resolución de problemas de la profesión, intentamos fomentar la participación de todos los alumnos, respondiendo desde el banco o pasando al pizarrón.

Bueno, como lo expresé antes, mis clases son muy dialogadas, dinámicas, conversadas. Dicto mucho también para que les quede algo escrito en sus carpetas y además le doy apuntes.

Excelentes

Mis clases son dinámicas. o al menos eso intento. Enseño en un 5° y 6 ° años, son chicos grandes, adolescentes. Preguntan mucho, sobretodo en cuestiones relacionadas con su propio cuerpo y los cambios que están atravesando

Eminentemente prácticas

**¿Cuáles son los problemas más frecuentes con los que se encuentra en sus prácticas de enseñanza? ¿Qué decisiones fue tomando para intentar resolverlos?24 respuestas**

-La apatía juvenil es un problema constante. Enriquecer más mis textos de apunte y las experiencias.

-Falta de materiales buscar alternativas

-Grupos numerosos son diversas adaptaciones. Voy haciendo lo mejor que puedo

-Conductuales. Charlas con los chicos

-Uno de los principales problemas y desagradable situación se da con los colegas "docentes", quienes ven con muy mal ojo que los profesionales podamos integrarnos al sistema de la educación. Muy duro de transitar, angustia, duele porque no se pone el acento en los alumnos, sino en nosotros. No creo que sea una solución... simplemente actuar en mi propia defensa y sostener pocas horas en secundaria.

-Justamente los espacios, la falta de material didáctico. Lo que nos lleva a innovar con tecnología aplicada al turismo, la que al mismo tiempo se actualizan siempre

-Los problemas que al ser adultos abandonan por trabajo. Trato de insistir para que vuelvan a las clases.

-Falta de conocimiento básicos d la Materia (las tablas de multiplicar) trabajar en grupos de distintos niveles

-Los problemas principales con que me encontré en las prácticas de enseñanza es la falta de material bibliográfico para los estudiantes y la resistencia a la tecnología, ambos problemas los presenta la institución escolar. Para generar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan en un clima democrático realicé acuerdos áulicos con los estudiantes en los que pueden hacer uso responsable de la tecnología, más precisamente del celular, lo incluimos en las clases como una fuente de información, investigación y lectura.

-No soy docente por lo que en general más cuesta mucho la parte emocional, cómo llevar adelante el captar la atención de los alumnos y entender sus emociones

-La falta de interés en abordar algunas temáticas, como por ejemplo la división de poderes. A partir del debate de algunas circunstancias propias de nuestro país, se necesitó comprender más cabalmente el funcionamiento de los mismos.

-La falta de acompañamiento desde los hogares. Muchas veces, actividades que deben realizarse en el hogar con algún adulto, no son cumplimentadas y esto desmotiva y frustra. Así que fue necesario cambiar la estrategia.

-A veces yo mismo me siento inseguro por no saber si estoy enseñando bien. Pero tal vez es un tema de inseguridad mía

-Lo primero que debo aclarar es que no tuve formación docente, como ya dije, soy autodidacta, es decir aprendí con ensayo y error, y eso es lo que transmito, no tengan miedo a equivocarse, hagan y después vamos corrigiendo, eso hace que loa alumnos sean más libres a la hora de expresarse, no puedo hablar de una metodología muy precisa.

-Creo que una problemática frecuente es la falta de interés por parte de los estudiantes. Esto implica que las estrategias pedagógicas debían encararse con el objeto de estimular ese deseo/interés. A mi criterio, esto sucede por la distancia que muchas veces existe entre el contenido que se aborda y su lugar en la formación del futuro profesional, sobre todo en relación al futuro desempeño profesional.

-Los problemas más frecuentes en mis prácticas es el miedo al error, al no lograr resolver los inconvenientes que se le presentan en el día a día. Buscar una metodología de enseñanza diferente para fortalecer las prácticas

-Lectocomprensión, escaso hábito de lectura, timidez del alumnos para exponer públicamente

-Mayormente el alumnado que año a año viene con menor base en contenidos en gral.

-Y a su vez cuesta motivarlos, y que estudien

-Ninguno

-Debido a que la materia es del primer año de la carrera se observa una gran diferencia entre los contenidos de base y las velocidades de aprendizaje de cada estudiante, desde la cátedra se incorporaron clases adicionales para ayudar a aquellos alumnos que consideren que necesitan una explicación más para comprender el tema.

-Por ejemplo, yo pretendí que los alumnos tomen apuntes y me encontré con que no saben tomar apuntes. Y entonces debí tomar decisiones al respecto... quizás yo por no ser docente no estoy familiarizado con las nuevas tendencias en educación pero en mi época se escuchaba al profesor y se anotaba, se tomaba apuntes.

-Los alumnos consideran la clase como el lugar donde aprender. Yo les enseño que las clases son el lugar para aprehender. Para ello deben llegar con el tema estudiado. Se les toma en cada clase un examen. Luego comienza la clase en sí

-Algunos problemas tienen que ver con la falta del hábito de lectura de los alumnos. - No leen, no quieren leer, no quieren agarrar libros, quieren fotocopias y además cuentan el número de hojas que deben leer. Siempre le cuento cómo será la universidad una vez que egresen del secundario pero parece que viven en otro mundo. -Creo que la escuela secundaria está en otro mundo.

-Discontinuidad del dictado de clases (mesas, recesos, etc.) y de asistencia del alumnado. Vas avanzando en la medida en que se puede, resignando alcances finales

**¿Podría contarnos sobre alguna clase que Ud haya dictado donde se sintió satisfecho o conforme? Relate qué sucedió en la clase.24 respuestas**

-Creo que cualquier clase me deja conforme cuando mis expectativas se cumplen. Pero no siempre es así.

-Presentación de algún artista donde el chico se entusiasma para conocer saber más de el

-Me siento feliz cuando logro que el alumnado por completo se motive con lo que les presento

-Donde ellos se ríen mucho e interactúan con canciones e interacción con la pantalla

-En cierta oportunidad tuve la dicha de llevar adelante un proyecto de ESI con alumnos de 3ro de Profesorado de Educación Física, lo llevamos adelante en una escuela secundaria, planificando cada momento de las actividades. Mis alumnos por primera vez tenían contacto con adolescentes y eso generó un desafío más, para todos. -Tanto unos como otros disfrutamos la clase referida a los cuidados, respeto y valor por nuestro cuerpo, además de poner en evidencia la subjetividad de cada participante; al igual que mi propio accionar y como atravesó en mí el rol docente

-El espacio se llama Recursos Turísticos II, y los contenidos son atractivos, recursos de todo el mundo excepto América. Dando una clase de Inglaterra, se proyectan imágenes, vídeos de youtubers, documentales cortos, y por otro lado escenas de películas, música y literatura... Al finalizar los estudiantes comienzan a comentar: "pareciera como que de alguna forma ya sabíamos esto" "se nos hace fácil así" ... Lo que sucedió es un proceso de acomodación y asimilación entre los conocimientos previos que tenían cada uno y los contenidos dado ese día, sobre todo de la forma dada.... Finalizada la exposición, se invita a cada uno de ellos (no eran muchos) a qué se pongan frente a la computadora que proyectaba para que empiecen a "pasar" con street view de maps. Ahí fue donde los estudiantes encontraron una nueva forma de estudiar. Una de las clases que me sentí muy feliz fue la que tuve que hacer un video en pandemia explicando a las alumnas el tema.

-Si en 3 er año, numerosos alumnos más de 40 muy bulliciosos, estoy de espalda explicando una nueva forma de aprender no de entender fracciones, de repente me asombra el silencio como nunca atendiendo todos, pregunte que pasa y un alumno me dijo por primera vez estaban entendiendo fracciones.

-Una clase en la que los estudiantes realizaron un trabajo de investigación sobre problemas sociales. En este logramos trabajar con los contenidos dados también en otras áreas los estudiantes asumieron el compromiso de investigar y llegaron a conclusiones muy interesantes. Sus producciones fueron variadas, audios, videos, cortometrajes, canciones, entre otras.

-Una clase sobre el 25 de Mayo, lo que es la libertad y el sentido de Nacionalidad, ver cómo los alumnos permanentemente ponían ejemplos actuales fue algo muy placentero. Trabajar todos los días es tener sentido de nacionalidad expresó un alumno. Fue gratificante.

-Justamente, no se trató de un momento propio de la materia, sino de brindar a los estudiantes herramientas de estudio donde ellos, a partir de su lectura y reflexión, debían construir las respuestas. Fue una técnica de aprendizaje que les dejó, colectivamente, una importante noción de sus capacidades y aptitudes. Fue muy satisfactorio contribuir en su estudio de esta forma.

-Realizamos una actividad puntual, donde compartimos los sueños que teníamos para nuestra ciudad. La respuesta y el grado de participación fueron conmovedoras.

si. A veces los alumnos traen al aula preguntas sobre leyes que, me doy cuenta, son cuestiones que les afectan a ellos, a sus familias, etc. Y cuando lo plantean muestran una necesidad de saber. Y yo trato de cubrir esa necesidad. Y cuando lo logro me siento satisfecho

-Generalmente me siento conforme, hago que el alumno pueda expresarse, sus carencias cotidianas hacen que en ese momento transmitan a un papel por medio de un dibujo su estado de ánimo y eso para mí es de un valor muy grande, yo doy de ese barrio y se lo que pasa por ellos, yo también lo pase.

-He tenido experiencias prácticas en clases en las cuales se puede evidenciar el interés del alumno, y su deseo de más. Esto me resulta desafiante, y sin dudas enriquecedor. Si tuviera que describir la situación, creo que es aquella en que predominan aportes de los estudiantes sobre sus experiencias personales y profesionales que hacen que el contenido se vea enriquecido por las relaciones conceptuales que se puedan realizar.

-Una clase donde uno se siente totalmente satisfecho es en un ambiente tranquilo, donde se comienza el tema, se desarrolla, se presenta las actividades y las resuelven en total tranquilidad, entendiendo desde el comienzo las consignas dadas y a partir de los ejercicios se llega a una conclusión donde se exponen en común los puntos fuertes y débiles. Así llegar al cierre de la clase.

-Cuanto más debate y discusión se genera, más satisfecho me siento. Una clase sobre marginalidad fue la más satisfactoria

-Satisface que los alumnos se muestren interesados y que construyan el aprendizaje junto al docente. Además que se realice el proceso de enseñanza - aprendizaje en un entorno de respeto y cordialidad

-Alumnos me felicitaron

-Una de las principales satisfacciones es cuando los alumnos van más allá de lo solicitado en la consigna, por ejemplo, en una oportunidad un problema les solicitaba calcular una temperatura, y luego de resuelto investigaron en Internet si el valor obtenido era lógico y correspondía a la situación real planteada.

-En general me siento muy conforme cuando mis alumnos muestran mucho interés en los temas, especialmente cuando los temas son referidos al cuerpo humano, a sus cuerpos. Son clases que parecen muy cortas por la dinámica.

-De todas las clases salgo conforme puesto que me concentro en los estudiantes que retribuyen atención y estudian

-Me siento conforme cuando logro captar la atención de todos aunque sea por curiosidad y después no estudien nada

-Cualquier clase donde hacemos ejercitación, y veo que los alumnos han entendido el tema. Eso permite avanzar tranquilo al tema siguiente

**¿Podría contarnos sobre alguna clase que Ud haya dictado donde se sintió insatisfecho o disconforme? Relate qué sucedió en esa clase.24 respuestas**

-Cuando no logro sacar una respuesta para trabajar la clase. Cuando no logro la atención y gana el teléfono.

-No he tenido

-Cuando por situaciones varias las clases se tornan imposible de desarrollar

-Si donde solo quieren ver el celular

-Fue en una situación muy desagradable con un alumno de nivel superior que no tomó a bien mis devoluciones, en esa oportunidad dio conocimiento al equipo directivo.

-Creo que es un problema recurrente. Muchas veces planificamos algo que nos resulta, o al menos pensamos nos resultará confortable, pero al momento de la ejecución, nos damos cuenta del error que era predecible: pensé una clase que sería confortable para mí, y no para los estudiantes. La experiencia fue una salida de campo, paseo náutico

para que puedan hacer avistajes de aves... La experiencia de pasear por riachos a diferentes velocidades de embarcaciones sobrepasó en atención al objetivo de la clase, que era avistamiento de aves... No se pudo desarrollar la actividad central. Los estudiantes se divierten, pero nunca hubo un aprendizaje de lo proyectado

-No para nada dicto el tema y luego explico

-No relataré pero si, todas las clases de inicio de ciclo de actividades donde ves que algunos pasan por pasar sin aparecer contenidos básicos

-Las clases en contexto de Pandemia fueron a mi criterio clases que aportaron muy poco a los estudiantes. Todas eran dejar cuestionarios en la escuela para que los estudiantes resuelvan y luego pasara a buscarlos para corregir, esto sin ninguna interacción directa con los chicos. Es la forma de trabajo por la que optó la escuela y la que me pareció poco productiva para los estudiantes.

-Generalmente me cuesta mucho la Didáctica, al no contar con la Formación, en un momento no encontré la forma de dar respuesta y poder explicar de un tema de una forma más atractiva, los alumnos se aburririeron y me costó mantener el orden en la clase.

-Una situación problemática entre pares prácticamente desplazó el tiempo de trabajo en el aula a la resolución lo más pacífica posible de dicho conflicto.

-Como detallé anteriormente, actividades para resolver con un adulto en el hogar no fueron cumplimentadas y generó mucha frustración en los estudiantes. Fue una experiencia de aprendizaje, pero también con su carga emocional.

-Por lo general trato de sacar lo positivo de cada clase. A veces las clases no se dan como uno quisiera porque cada momento es único y particular. Pero siempre hay algo positivo para aprender

-La mayor insatisfacción es cuando un alumno está tan angustiado que no puede expresarse ni en un papel, está distraído, inquieto, ido....y no puede hacer ni un trazo, seguro que está muy angustiado por algo, me acerco y trato de saber que le pasó...no siempre se abren, pero el dibujo me permite estar cerca de ellos, no soy docente pero me gusta mucho poder ayudarlos

-Si, sin dudas aquellas clases que tienen un predominio conceptual sobre los temas "meramente teóricos" donde se dificulta la relación entre teoría y praxis.

-Una clase totalmente insatisfecha es una clase donde los alumnos, están dispersos, distraídos, desde un comienzo no entienden la clase ni las consignas ni tampoco tratan de entender. La clase se vuelve cuesta arriba y es imposible sostenerla.

-Una por zoom en particular, que lamentablemente estaba repleta de conceptos y con escasísima práctica de parte de los alumnos.

-Alumnos quejándose de examen difícil

-En algunas clases, dependiendo de la dificultad del tema, he tenido algunos cuestionamientos del tipo "¿por qué damos esto?" o "¿esto para qué nos sirve?" lo cual intento explicar de la forma más sencilla posible, pero no siempre es fácil ya que muchos contenidos que desarrollamos no tienen una aplicación directa o requieren de otros conceptos para poder aplicarse. En estos casos noto un aumento en la frustración de los alumnos.

-Me siento disconforme cuando evalúo y algunos alumnos salen mal por no estudiar. A veces no sé si es mi culpa o la de ellos.

-Aún no llegó el día

-Cuando uno no obtiene las respuestas o reacciones que uno espera de los alumnos siempre se queda insatisfecho. NO quieren leer, ni estudiar ni pensar.

-Lo opuesto, cuando me doy cuenta que los alumnos no entendieron los conceptos

### **¿Qué dificultades ve en sus propias prácticas de enseñanza?24 respuestas**

-No creo tener dificultades en mi práctica de enseñanza. Pero si soy consciente que en el mismo instante que enseño yo aprendo y percibo algunos escollos a mejorar en las próximas clases.

-A veces se debe Por grupos revoltosos pero en general no tengo

-La cantidad de estudiantes

-Que la tecnología no siempre anda como debería

-La continuidad...no me permite el sistema continuar con esta labor tan mágica para mí

-El contexto, la enseñanza en contextos de desarrollo requiere apelar a escenarios virtuales, muchas veces hasta imaginativos, por parte del estudiante. A diferencia de un profesorado, y sin ánimos de comparativas, las prácticas de enseñanzas de una tecnicatura necesitan ser más tangibilizadas.

- La falta de maquinarias
- Como profesional me falta más pedagogía en el aula
- Observo como una dificultad en mis prácticas de enseñanza la preparación específica del nivel en el que me desempeño, esto me lleva a tener que estar en permanente búsqueda de recursos y motivación para los estudiantes.
- La falta de formación específica, mis metodologías de enseñanza muchas veces son muy universitarias.... que es lo que más recuerdo.
- La mirada y los comentarios de otros/as sobre mi capacidad de estar frente al aula por no contar con un título de mayor rango o jerarquía.
- La dificultad, por la situación del país en general, de poder sostener economía, trabajo y estudio. Esto alargó mi carrera un poco más de lo previsto, pero también el ser - por el momento - idóneo, genera mucha inestabilidad y uno se encuentra en una suerte de limbo: trabajas profesionalmente, pero no sos profesional. Y eso no sólo lo ve uno para consigo, sino que el entorno es muchas veces cuestionador y hostil, haciéndotelo saber.
- Mi propia inseguridad. Siempre me cuestiono si estaré enseñando bien.
- Mi falta de formación docente, voy de acuerdo a lo que me va surgiendo y como fui haciéndome yo, trato de preguntar a otros docentes cuando debo planificar y cuando hay algo que no lo puedo resolver de manera no convencional, pero en general mi forma de generar en ellos placer por el dibujo, pasa más por mi pasión por lo que hago que por una formación puntual
- Como dificultad, debo mencionar la que existe al momento de establecer relaciones entre teoría y práctica. Ese vínculo dialéctico entre ambos elementos muchas veces no se alcanza, generando compartimentos estancos en los que la teoría no sirve de fundamentos a lo que se realiza en la práctica, o bien en sentido inverso, la práctica carece de fundamentos científicos y epistemológicos.
- Las dificultades que más notorias encontramos es que los alumnos no entienden las consignas y no pueden resolver por sus propios medios.
- Tiempo. Soy vicerrector en mi universidad y muchas veces tengo poco tiempo para revisar mis clases, materiales. En definitiva, poder innovar
- Pocas
- En algunas oportunidades he notado una dificultad para poder captar la total atención de los alumnos, quizás debería generar clases más dinámicas. Tengo poca experiencia,

la mayor parte de los temas que desarrollo los estoy explicando por primera vez, por lo que muchas veces me siento un poco de inseguridad al dar las clases. Considero que debo practicar más, y espero poder mejorar este aspecto en un futuro.

-En mis prácticas? No termino de aggiornarme a las nuevas formas de la educación, me parece todo más light que antes

-No tener un salario digno para dedicarle la vida

a veces me cuesta mucho evaluarlos cuando no quieren producir nada... se niegan...

-Falta de adaptación a nuevas tecnologías y dinámicas de enseñanza.

