



380
 Nombre de la obra: *El perro y el toro*
 Autor: *Antonio Gaudí*
 Año: *1908*
 Descripción: *Escultura en piedra que representa a un perro y un toro. El perro está en el centro, mirando hacia el toro que está a su izquierda. El toro está en el centro, mirando hacia el perro que está a su izquierda. El perro está en el centro, mirando hacia el toro que está a su izquierda. El toro está en el centro, mirando hacia el perro que está a su izquierda.*



al 3 de junio
 Asunto de la semana:
 Lunes 6
 Tema del día:
 Comensales: *ilustraciones (o la amplitud)*
 o asento: *forma*
Josefa María
A. de Echeverría
 especifica: *lugares que elegirá*
 memorable: *antecedentes*
 especifica de: *diálogo o que*
 dominación: *lectura*
 intelectual: *actividad*
 reflex: *actividades*
 @arte: *aplicación de temas*

FORMACIÓN DOCENTE EDUCACIÓN INFANTIL

E-ECCLESTON N°29

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.
 Año 16. Número 29. 1º Cuatrimestre de 2020.
 ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.
 ISSN 1669-5135

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.09 - Sobre la risa y el llanto en sentido extracurricular
- DANIEL BERISSO

.21 - Tikkun olam: Hacia una reparación del mundo
- MAGALÍ MILMANIENE

.30 - Infancias libres... ¿Infancias trans?
- MÓNICA VARONA Y ANALÍA FERNÁNDEZ

.35 - La formación docente puesta en cuestión en tiempos de la UniCABA. Entre la Universidad y los Institutos
- ANDREA IGLESIAS

.48 - Nuevos modos de acceso a la información en el Nivel Inicial: Los códigos QR como hilo conductor de propuestas de enseñanza de Educación ambiental y Educación digital
- CLAUDIA PAPAYANNIS Y ANA MARÍA ROLANDI

.57 - Problemáticas y necesidades de las bibliotecas de formación docente y educación superior
- MÓNICA MALDONADO

.69 - ¿Qué escribían y cómo se esperaba que lo hicieran las maestras del Jardín "Mitre" en torno al desarrollo de su tarea según la información que ofrecen los libros de actas del archivo histórico de la institución?
- ANA MARÍA FINOCCHIO

.82 - ¿Qué Literatura se leía en el Eccleston en 1938?
- MARCELO BIANCHI BUSTOS

.88 - Los monstruos en la literatura para chicxs.
- BEATRIZ ORTIZ

CONVOCATORIA

.103

LA FORMACIÓN DOCENTE PUESTA EN CUESTIÓN EN TIEMPOS DE LA UNICABA. ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LOS INSTITUTOS²¹

●●● POR: ANDREA IGLESIAS

El presente artículo retoma los resultados de una investigación doctoral finalizada recientemente que analiza la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus estrategias de inserción laboral. Nos centraremos aquí en los relatos de estos

²¹ Se retoma aquí la presentación de una ponencia de mi autoría titulada “¿Universidades o Institutos? Debates sobre la formación docente en los tiempos de la UniCABA” presentada en el marco de en el 3º Congreso institucional: Infancias y Formación Docente: entre la memoria y las utopías organizado por el ISPEI Sara C. de Eccleston y el Jardín Mitre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 1 y 2 de noviembre de 2019.

profesores sobre su formación docente poniendo en tensión ciertos discursos presentes en la agenda pública a partir de la presentación del Proyecto de la UniCABA.

Introducción

En la Argentina la formación docente porta históricamente características bifrontes. Desde principios del siglo XX los profesores de la escuela secundaria pueden optar por formarse en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) o en las Universidades Nacionales. Esto generó que ambas instituciones mantuvieran, desde el comienzo, contenidos y planes de estudio diferenciados (Birgin, 2014), característica que persiste hasta la actualidad. Asistimos en las últimas dos décadas a cambios profundos en el sistema formador, signados por la obligatoriedad de la educación media, la expansión de la educación superior, y la fundación de nuevas Universidades Nacionales, con la consiguiente modificación y multiplicidad de perfiles en la matrícula de los futuros docentes (Rinesi, 2015).

En este contexto, el presente artículo retoma los resultados de una tesis doctoral²² finalizada recientemente que analiza la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y sus estrategias de inserción laboral.

²² Tesis titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigida por Myriam Southwell y financiada con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y dos proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) dirigidos por Alejandra Birgin, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, IICE, UBA).

Específicamente nos centraremos aquí en la percepción de los profesores²³ entrevistados sobre su formación pedagógica desde una perspectiva comparada entre ISFD y Universidad. Al recuperar estos elementos, pretendemos desarticular ciertos discursos que protagonizaron la agenda pública ante la presentación, en noviembre de 2017, del Proyecto de la Ley de la “Universidad de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, conocido como UniCABA. Se trata de un ejercicio analítico que intenta poner en tensión estos discursos públicos con los relatos y experiencias de los profesores entrevistados durante la investigación.

“... NOS CENTRAREMOS AQUÍ EN LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS SOBRE SU FORMACIÓN PEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE ISFD Y UNIVERSIDAD.”

Como planteamos en trabajos anteriores (Iglesias, 2018) desde que el Ministerio de Educación envió el proyecto a la Legislatura el 1 de diciembre del 2017 hemos visto a través de

²³ Sin desconocer los debates actuales sobre el uso del lenguaje utilizaremos aquí, a los fines analíticos, el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

la prensa y los medios masivos de comunicación múltiples manifestaciones de la comunidad educativa y académica en oposición a la UniCABA. Tras las presiones ejercidas por este movimiento, durante el 2018 el Ejecutivo de la Ciudad envió un nuevo proyecto que intentaba congeniar los 29 ISFD existentes con la nueva Universidad, proyecto que finalmente fue aprobado en noviembre de 2018²⁴.

Entre los principales argumentos para su creación, la Ministra de Educación de la Ciudad, Soledad Acuña, planteó la necesidad de crear una institución que forme “docentes para el siglo XXI”. Esta propuesta estuvo íntimamente ligada desde sus inicios, como dos caras de una misma moneda, con la propuesta de Secundaria del Futuro, enmarcada en el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), e instaurada como experiencia piloto en algunas escuelas de la Ciudad desde comienzos de 2018. Ambas propuestas inconscultas y llevadas adelante a espaldas de la comunidad educativa.

Se desprende de este argumento, que las Instituciones existentes no son compatibles con la modernización que se exige. Se trata de un “(pseudo)escolanovismo de mercado” que contrapone la visión del docente “desactualizado” con el “maestro innovador y emprendedor” (Brailovsky, 2019). Este discurso, sustentado en un profundo desconocimiento de la historia y las tradiciones de nuestros Institutos, denota que éstos son vetustos y conservadores, al igual que sus formadores. Sin desconocer las modificaciones necesarias que implican el ejercicio de la docencia en el siglo XXI, nos proponemos aquí desandar este discurso, tan instaurado por la prensa y los comunicadores, construido sobre la base de un sentido común que reproduce la falsa oposición entre lo viejo y lo nuevo, y que desconoce lo que ocurre en los Institutos y en las Universidades con la formación de nuestros profesores. Como planteaban nuestros docentes entrevistados, se trata de reformas de “maquillaje”

²⁴ El proyecto de ley, resistido fuertemente por la comunidad educativa y académica, fue aprobado el 22 de noviembre de 2018. Un año después de que la Ministra Soledad Acuña lo hiciera público en la prensa, y tras un importante operativo de seguridad en las puertas de la Legislatura porteña frente a las manifestaciones en su contra. La ley se sancionó con 34 votos afirmativos del oficialismo y 26 negativos de todos los bloques opositores al Gobierno de la Ciudad.

que, tras un discurso de falso diálogo, transparencia y modernismo, dejan al descubierto políticas de ajuste y un programa mercantilista-privatizador contra la educación pública.

La investigación que aquí retomamos se enmarca en el paradigma interpretativo y en el enfoque cualitativo. El trabajo de campo (desarrollado entre los años 2015-2016) consistió en entrevistas en profundidad a 24 profesores principiantes (hasta 5 años de antigüedad) de las disciplinas de Historia, Geografía y Letras, formados tanto en las Universidades nacionales²⁵ como en ISFD, y que ejercen en las escuelas secundarias de la CABA (de gestión estatal y privada). También se desarrollaron observaciones participantes en espacios de formación continua y en los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente de la Ciudad. Observaremos a continuación cuáles son las

²⁵ En la CABA, donde radicó nuestra investigación, la mayoría de los entrevistados que eligieron la Universidad para formarse cursaron en la Universidad de Buenos Aires. Aquí se ofrece un ciclo pedagógico ubicado al final de la formación y que consta de dos materias anuales: Didáctica General (basada en conocimientos generales de la Didáctica y la Pedagogía), y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (orientada a la enseñanza específica de la disciplina, incluyendo las prácticas docentes). De las tres carreras analizadas, Geografía constituye una excepción ya que en su plan de estudios posee 6 materias en el trayecto pedagógico. Entre ellas: Didáctica I y II (en lugar de cursar Didáctica General y la Específica), dos materias específicas que dicta la carrera de Ciencias de la Educación de la misma Facultad, junto con otras cuatro materias pedagógicas ligadas a la práctica áulica en la escuela secundaria y la práctica de la disciplina.

experiencias formativas de estos profesores, particularmente cómo transitaron la formación docente en sus carreras.

Formarse en la Universidad para ser profesor de la escuela secundaria

A lo largo de la investigación, al consultar con los profesores sobre su formación docente, encontramos distintas valoraciones entre quienes se formaron en la Universidad o en ISFD. Comenzaremos por los relatos²⁶ de quienes se formaron en la Universidad. En primer lugar, estos profesores coinciden en que su preparación disciplinar y académica fue de excelente calidad.

En segundo término, como hemos señalado en trabajos anteriores (Iglesias, 2019), y en coincidencias con otras investigaciones locales, se observa en sus relatos las falencias en la formación pedagógica que poseen los profesorado universitarios (De Amézola, 2011). Los entrevistados manifiestan que su trayecto de formación pedagógica dentro de la carrera fue “inexistente” o “nulo”, “insuficiente”, o “muy malo”. Esta ausencia conforma un problema importante de la Universidad en su rol formador de docentes para los distintos niveles educativos.

Didáctica Especial me estoy amigando con el tiempo, pero Didáctica General me pareció malísima. Inclusive no iba a las clases, porque me parecía una pérdida de tiempo [...] Cuando iba a Didáctica sentía que sabía más que la gente que estaba dando la clase [...] Aprendí un par de cosas, como por ejemplo que existe algo así

²⁶ Con el fin de preservar la confidencialidad e identidad de los profesores entrevistados, sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas fueron modificados. Los fragmentos de las entrevistas citadas se referenciaron del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U) –, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

como el currículum [...] Pero no son cosas que no hubiese aprendido en un mes de trabajo. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E y P, 5 años)

Dadas las características de la formación de los docentes de escuela secundaria, los profesores entrevistados describen mayoritariamente un bajo nivel académico en el trayecto pedagógico y en contraste con la formación disciplinar. Esto genera que muchas veces los interesados desistan de completar este trayecto formativo y opten por la licenciatura. Como muestran otras investigaciones de la región, en América Latina el acceso al puesto de trabajo bajo titulación no específica para la docencia va en aumento, en desmedro de su formación pedagógica, en paralelo a la tendencia de la “credencialización del oficio” y la exigencia por la profesionalización permanente. Ante la masificación y obligatoriedad de la educación media, aumentó la demanda de docentes para el nivel, lo que permitió tanto el ingreso de profesionales sin formación pedagógica como la inserción temprana de estudiantes de profesorado en las escuelas, flexibilizando los “requisitos de acceso al trabajo” (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011).

Un tercer elemento, que aparece como fundamental para que la valoración sea negativa, es que los entrevistados mencionan recurrentemente que los contenidos de las materias del trayecto de formación docente no son de “utilidad” para la tarea en el

aula. También se encuentra asociada recurrentemente a los formadores: “en las Didácticas no se ve absolutamente nada. Lo que aprendí, lo aprendí trabajando [...] a mí personalmente no me aportó prácticamente nada [...] yo no sentí que me preparara para enfrentar el aula. Eso lo fui adquiriendo con la experiencia.” (Entrevista Sergio, 36, U, G, E y P, 3 años).

En otros casos, se considera que la formación fue “insuficiente” y se cuestiona la “calidad” de las materias pedagógicas. También observamos que para algunos entrevistados estas falencias están relacionadas específicamente con los formadores, cuestionando la calidad de sus clases. Es decir, quienes se formaron en la Universidad no consideran “útil” su trayecto formativo para ejercer la docencia. Situación que en algunos casos lleva incluso a un conflicto con la profesión, de difícil reconciliación:

Desde el punto de vista didáctico, yo siento que a mí [en la Universidad] me enseñaron poco y nada. La gente se iba de las Didácticas diciendo “por fin terminó este embole, qué bueno, ya está”. Y yo me fui diciendo “loco, me voy sin nada, me voy sin nada, vine acá para que me dieran algo, me voy sin nada. (Entrevista Martina, 32, U, G, P, 3 años y medio).

Según los entrevistados, su pasaje por la materia de Didáctica General no sólo no les aportó los contenidos generales esperados, sino que no observaron que tendiera puentes con el campo disciplinar que posteriormente abordarían desde la asignatura Didáctica Específica, como sería de esperar en este trayecto formativo (Devetac y Mastache, 2016). Se repite en los entrevistados la idea de que estas materias que ellos esperaban que los formara para el ejercicio docente, no les dio las herramientas ni las respuestas frente a la incertidumbre que genera la inserción en el aula para un estudiante próximo a graduarse.

En cuarto lugar, también existe una diferenciación entre la formación recibida para ejercer la docencia en la escuela secundaria y en el nivel superior, para el que consideran que fueron mejor preparados ya que por la forma en la que es concebida la formación en la Universidad se encuentra más orientada a la investigación que a la docencia.

Ante este conjunto de falencias formativas, la inserción profesional temprana aparece como compensatoria. Es decir, la experiencia, la práctica y la socialización profesional les permitieron a estos profesores desarrollar las habilidades pedagógicas necesarias para la docencia, siendo el consejo de sus colegas y las propias vivencias en la escuela fundamentales para enfrentar el aula (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011).

Debemos hacer aquí una excepción con los profesores de Geografía, que, como abordamos en trabajos previos (Iglesias, 2019), tienen el trayecto del profesorado más largo de las tres carreras analizadas (6 materias, en lugar de las 2 materias – Didáctica General y la Específica – que poseen las carreras de Letras e Historia). En este sentido, ellos reconocen que las materias del trayecto pedagógico dentro de la Universidad sí los preparó para la práctica docente y tienen una valoración positiva sobre la misma:

Ahí también me di cuenta que un montón de cuestiones que había visto en Didáctica I,

Didáctica II, me había servido para pensar la enseñanza. Un montón de cuestiones que, quizás ya habiendo pasado las materias, habiendo rendido los finales, ya uno puede hacer el balance de las cosas que le deja la materia [...] Para mí la formación docente es buena. Por más de que uno reniegue, las padezca [...] pero a su vez es como que uno saca debates, cosas hasta si se quiere formales de la educación. La planificación anual, la planificación diaria, todas esas cosas que te suenan re lejanas cuando las cursás, pero después lo tenés que hacer. Cuando entrás a trabajar a una escuela te piden: bueno, mirá 1º año cambió el plan de estudios, tenés que hacerlo de nuevo. Como esas cuestiones, y me parece que eso sí es valioso. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

Para finalizar, resaltemos que, a pesar de estas apreciaciones sobre la formación pedagógica, los entrevistados realizan una valoración positiva del paso por la Universidad, como un espacio de encuentro entre personas con intereses similares, vivido y transitado con intensidad (Carli, 2012). La Universidad aparece, así, como un espacio de socialización estudiantil fundamental, un espacio común para habitar y encontrarse con otros y compartir el conocimiento.

Yo le tengo que agradecer a [la facultad] muchísimas cosas. Todo casi. La gente que conocí, las cosas que empecé a hacer [...] para mí la cursada en la facultad fue excelente [...] el interés que me producía saber cosas nuevas [...] Y todo eso no hubiese sido posible si no hubiese encontrado a personas que me fui cruzando en la carrera. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Estos testimonios dan cuenta de que, producto de la conformación bifronte, “las Universidades y los Institutos poseen no sólo diversos programas curriculares, sino que ofrecen experiencias de formación

diferente” (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011, p. 149). La Universidad, por su parte, ofrece otras “experiencias formativas” como la militancia estudiantil y las formas de sociabilidad que allí se desarrollan (Carli, 2012), como lo cuenta Fabián. Es esa experiencia la que deja huella en la trayectoria formativa de quienes eligieron la Universidad para formarse como docentes.

Formarse para ser profesor en el Instituto

En primer lugar, quienes se formaron en los ISFD, realizan en su mayoría un balance positivo de su paso por la institución. Definen su formación para la docencia como “muy buena” y “exigente”: “Yo creo que me aportó mucho. Contribuyó a ser quien soy ahora. Y que la formación del [ISFD] es excelente” (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses). Entre estas valoraciones, el sentimiento de pertenencia y de ser recibidos por la institución, a diferencia de lo que ocurre con la Universidad, también está muy presente: “El [ISFD] es un espacio cómodo para estudiar, para trabajar [...] Y en general en lo personal fue una experiencia grata [...] Uno se siente perteneciente. Y eso creo que es importante” (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

En segundo lugar, y en contraposición con la formación en la Universidad, los entrevistados destacan una formación más ligada a la reflexión sobre el trabajo en el aula, así como la

figura del docente formador y el carácter del “oficio docente” en el sentido artesanal de la tarea, entendiendo a estos saberes como una “herramienta para la acción”, un saber que se contrasta con la práctica áulica y es allí donde se torna valioso y se transforma en saber. La formación docente les brinda conocimientos y habilidades que se transforman en saberes a la luz de la “experiencia del oficio” (Alliaud, 2017, p. 74).

Me parece que reflexionar sobre la práctica docente, creo que fue el punto más importante, que es lo que yo buscaba. Estamos en el aula, estamos enseñando, ¿pero para qué?, ¿por qué?, ¿cuál es la intención?, ¿a qué querés llegar? Toda esa cuestión más pedagógica que tiene que ver justamente con esa reflexión de la práctica docente, es lo que sentí que [el ISFD] me podía dar. Y lo terminé de ver cuando hice las prácticas, la residencia. (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

En tercer lugar, si bien los profesores valoran su formación pedagógica por la “utilidad” para la práctica áulica, también resaltan que dicha formación sigue siendo insuficiente para el ejercicio de la profesión. Al igual que muestran otras investigaciones, ante las características cambiantes de la escuela actual, la salida del profesorado y la inserción laboral son vivenciadas como un “choque con la realidad” por la distancia entre el conocimiento académico y los contenidos escolares (Menghini y Negrin, 2015), reforzando la idea de que a enseñar se aprende enseñando, es el “oficio de enseñar” (Alliaud, 2017): “siento que me falta mucho. Igual eso es algo que creo sentimos todos, y hasta los mismos profesores te dicen ‘uno acá viene, hay una base, pero después vos tenés que seguir’. Tenés que seguir leyendo y tenés que ir haciendo cursos.” (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 5 meses).

Diversos autores del campo pedagógico resaltan precisamente como uno de los problemas de la formación docente es la compleja relación teoría-práctica y la lejanía entre la preparación general

recibida y el ejercicio docente posterior (Diker y Terigi, 1997), así como la falta de capacitación para enseñar a los “alumnos reales” frente a los cambios en la escuela por nuevas generaciones (Rayou & van Zanten, 2004).

En cuarto lugar, precisamente algunos entrevistados de los ISFD relacionan esta lejanía del aula con las contradicciones que observan en sus propios formadores. Resaltan la incoherencia de quienes enseñan cómo trabajar en el aula, pero no aplican estos conocimientos en sus propias cátedras, en coincidencia con investigaciones que muestran que, a pesar de las modificaciones recientes en los planes de estudio de la formación docente del país, subsisten en los formadores prácticas obsoletas (clases expositivas, poca participación de los estudiantes) (Montes y Ziegler, 2012). Lara y Nahuel lo cuentan de este modo:

Si tengo algunas quejas no las voy a tener desde el punto de vista del eje histórico si vos querés, sino más que nada del eje pedagógico, fijate vos. Qué cosa, que [en el ISFD] debería ser al revés, en todo caso. Pero las materias pedagógicas a veces resultaban insuficientes como para contestar las preguntas que uno tenía sobre el aula. Eran una declaración de principios que no tenía correlación con las realidades [...]

También tenemos gente enseñando pedagogía que no pisa un colegio hace veinte años. Entonces me parece que están un poco desfasados de la realidad. No saben qué es lo que está pasando. Trabajan con un aula ideal [...] recargan toda la responsabilidad en el docente. En cómo se dan las clases, en las formas, en tratar de divertir a los chicos, en tratar de entretenerlos [...] Que tenemos que disfrazarnos de payasos y empezar a hacer malabares para que los chicos se entretengan y se diviertan [...] Y bueno, tengo bastantes diferencias con esta gente (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

Encontramos aquí una similitud con los relatos de quienes se formaron en la Universidad en relación al rol de los formadores. Si bien la mayoría de los entrevistados de los ISFD valoran positivamente a sus docentes, algunos de ellos relacionan esta falta de preparación para el aula real con el mal desempeño de quienes debieran prepararlos para la profesión:

A mí la verdad que me tocaron profesores con los que además de no coincidir en cómo se daba la materia, con mala asistencia, que no venían, con mala predisposición. Tener una profesora de didáctica que no se levante de la silla para dar clases es como medio paradójico [...] Los profes del profesorado que no dan clases en secundario, que se nota eso, cuando no tocaron un secundario en su vida se nota. Porque muchas veces yo siento que plantean cosas utópicas. Está bárbaro saber mucho sobre Roma, pero vos tenés que entender que cuando vos lo ves en el secundario lo vas a dar en tres clases. Está bárbaro, pero también hay que saber hacer ese recorte (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Un quinto elemento se relaciona con un reclamo persistente entre los entrevistados: la formación recibida no abarca todos los espacios de inserción profesional que puede tener un egresado. La formación docente inicial pareciera no atender a la complejidad de la educación media actual. Observamos que varios de los entrevistados plantean un desfase entre el “aula real” y el aula sobre la que se enseña en las clases del profesorado:

Sentía que faltaba en lo docente agarrar espacios educativos que quedaban sin trabajar en la formación. Porque, por ejemplo, yo le decía, te hacen trabajar mucho con pibes de escuelas secundarias públicas, privadas, de diferentes barrios, pero hay factores que quedan descuidados. Ahora, por ejemplo, la vida me dio la posibilidad de trabajar en un colegio con discapacidad. Y no nos preparan para eso, cómo abordar esa área de trabajo, cómo hablar de todas las disciplinas, y de Historia específico. Pero el trabajo con un compañero auxiliar, un docente para el aula, que eso no sólo se da en las escuelas especiales sino en todas las aulas. Podés tener un chico integrado y que te exige a vos como docente laburar de otra manera. Y le

decía que eso estaría bueno que se empiece a trabajar. Educación para mayores también. Esos aspectos quedaban como vacíos (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

Al igual que quienes se formaron en la Universidad, quienes estudiaron en un ISFD también perciben falencias en la formación en relación con la inserción laboral en la escuela secundaria. También aquí observamos que la institución ofrece una preparación parcial, ya que ciertas prácticas dentro del profesorado se orientan más a dar clases en la educación superior. Veamos un ejemplo:

En el profesorado nos hacían dar muchas clases a nuestros compañeros. Y ahí es como que bueno, sí, te vas curtiendo en la idea de pararte frente a gente, hablar. Vos a un estudiante del profesorado le podés hablar cuarenta minutos. Y por ahí te escucha, con suerte. Pero a un chico le hablás cuarenta minutos y se duerme [...] estás acostumbrado a dar clases expositivas. Aprendés a dar clases para terciario, y no para secundario. Y me pasa muchas veces que me siento que me faltan herramientas, formas distintas de dar clases. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

En sexto lugar, y específicamente en relación con la formación disciplinar recibida, las opiniones son disímiles. Algunos entrevistados la valoran positivamente: “En términos académicos, formales, es una formación exigente, y muy abarcativa. Yo siento que [el ISFD] a mí me dio herramientas.” (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años). En otros casos, encuentran falencias en relación con el bajo nivel de exigencia: “cada vez te exigían menos. Si bien en el momento te viene al pelo, porque tenés menos que estudiar, después vos tenés un bache en esa materia” (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años). Como observamos, esto afecta luego al desempeño de los profesores, ya que al desafío que implica ingresar

al aula por primera vez, se suma la falta de contenidos disciplinares que se deben subsanar por fuera de la formación inicial recibida.

“AL IGUAL QUE QUIENES SE FORMARON EN LA UNIVERSIDAD, QUIENES ESTUDIARON EN UN ISFD TAMBIÉN PERCIBEN FALENCIAS EN LA FORMACIÓN EN RELACIÓN CON LA INSERCIÓN LABORAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA.”

A este respecto, justamente uno de los desafíos que enfrentamos hoy es la fragmentación y la existencia de subsistemas de formación docente con “circuitos de diversa calidad académica” (Pogré, 2004) producto de las políticas neoliberales de los ‘90. En el caso de Paula, que asistió a un ISFD de gestión privada, reitera en distintos momentos de la entrevista las falencias que ella observa en relación con la profundidad en los contenidos de la formación docente inicial recibida y la manera en que esto luego impactó negativamente en su práctica docente.

Conclusiones

Como pudimos observar en los relatos de los profesores entrevistados, tanto quienes asistieron a la Universidad como a los Institutos comparten ciertas apreciaciones sobre su experiencia formativa.

En primer lugar, observamos en sus relatos una clara distinción entre lo que se considera la formación pedagógica, específica para el trabajo en el aula, y la formación académica, ligada al estudio de la disciplina (Muñoz, 2016). Esta diferenciación opera casi sin cuestionamiento, naturalizando la división teoría-práctica, particularmente en la formación que brinda la Universidad, donde los conocimientos académicos aparecen como “pensamiento privilegiado” y el saber que proviene de la práctica áulica como de “segunda categoría” (Davini, 2015).

Consideramos aquí esencial el valor de la pedagogía y la reflexión pedagógica como eje estructurante en la formación inicial y una necesidad constitutiva del ejercicio de la profesión (Meirieu, 2016). Particularmente observamos que este es un aspecto muchas veces ausente en la formación que ofrece la Universidad, y donde los entrevistados resaltan la falta de herramientas para el aula.

En vínculo con la conformación bifronte del subsistema formador, las entrevistas dan cuenta de que la imagen pública construida sobre la preparación académica en los ISFD difiere en gran medida de la concepción de los profesores formados allí. En términos generales, estos docentes valoran la formación disciplinar recibida, así como a sus formadores, y es por lo que, afirman, volverían a elegir estas instituciones.

En trabajos anteriores (Iglesias, 2019) hemos analizado cómo los graduados de la Universidad resaltan el alto nivel académico de la formación disciplinar recibida, a diferencia de la que consideran que poseen sus colegas graduados de los ISFD, en coincidencia con la imagen pública, y mostrando como deseable que la formación docente en su conjunto estuviera a cargo de la Universidad (Iglesias, 2015), como ocurre en otros países de la región.

Sin embargo, en este artículo pudimos observar cómo los entrevistados remarcar las falencias que la Universidad tiene en la formación específica para el ejercicio de la docencia. En contraposición, quienes se formación en los ISFD ponderan su formación docente, así como el rol de los formadores y el acompañamiento de la Institución, aunque al mismo tiempo son críticos sobre cierta falta de rigurosidad en los contenidos académicos.

Finalmente, la crítica de quienes se formaron en la Universidad deja entrever nuevamente la discusión histórica sobre la importancia del saber específico de la práctica docente, su valor frente al saber disciplinar, así como los orígenes de la docencia para la escuela secundaria (Southwell, 2011) y la tensión entre la autonomía universitaria y la regulación nacional de las reformas en el nivel superior (Birgin, 2014). Del mismo modo, el relato de los entrevistados muestra la dificultad de las Universidades en auto-reconocerse como formadoras de docentes para la escuela secundaria. En este sentido, se abren aquí nuevos interrogantes sobre la relación que tienen las Universidades con el saber pedagógico, por un lado, y los ISFD con el saber disciplinar, por otro. Relación mediada por la historia de la conformación bifronte en nuestro país.

Retomando las reflexiones que planteamos al comienzo sobre el Proyecto de la UniCABA, podemos concluir entonces que en

el testimonio de algunos entrevistados se relativiza ese discurso público construido con carácter de verdad desde los medios masivos de comunicación, actor central que conforma la opinión pública y la agenda política (Iglesias, 2015).

De los relatos se desprende que sería deseable que la Universidad revisara sus prácticas y su rol como formadora de profesores de escuela secundaria. La Universidad ya forma docentes, elemento que la Ministra Acuña no pareciera recordar entre los argumentos que esgrimió frente a los legisladores porteños. La diferencia radica aquí en un elemento que históricamente reviste gran complejidad: las reformas en los planes de formación docente y la autonomía de las Universidades. Precisamente, a partir del año 2006, ante la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el año 2007, el Estado Nacional centró sus esfuerzos en políticas coordinadas con las Instituciones formadoras que permitieran reordenar el panorama nacional. Sin embargo, el Ejecutivo de la CABA no apostó a esta integración, optando por un proyecto propio que crea una Universidad a gusto de las autoridades de turno, que peca de falta de autonomía, desconociendo la historia y las tradiciones las instituciones formadoras y las Universidades del país y la Ciudad. ¿Quién podría negarse a que existieran más Universidades? Más aún, ¿cómo podríamos negarnos a que la Universidad continuara formando docentes? Sin embargo, la discusión de la UniCABA no giró en torno a estas preguntas que consideramos fundamentales como formadores.

Por otro lado, en relación con las críticas hacia los ISFD sobre los que se sustentan discursos de cambio de la UniCABA, podríamos encontrar algunas similitudes con relatos que citamos de nuestros entrevistados. Entre ellos, aparecen ciertas prácticas añejas de los formadores: el “dar cátedra”, la distancia con los alumnos, el distanciamiento del aula, las clases expositivas. Estas experiencias son reales, y ninguno de nosotros podría decir que faltan a la verdad. Sin embargo, también son elementos que encontramos en los relatos de quienes transitaron por la Universidad. La historia de la formación docente muestra que esto no siempre es privativo de una institución particular, Institutos o

Universidades, sino que se trata de prácticas arraigadas en el campo de la formación y que se relacionan íntimamente con concepciones de la educación. Esta salvedad dista mucho de ser una excusa para permanecer ajenos al cambio, o para sostenernos en una posición conservadora, como nos acusara la Ministra de Educación. Tampoco nos excluye de reformas necesarias, por el contrario, redobla nuestra responsabilidad como formadores para mejorar nuestras prácticas y reflexionar sobre ellas a diario junto con nuestros colegas y estudiantes.

Lo que intentamos señalar aquí es que esas características que el discurso público sostenía per se como atributos de los ISFD también están presentes en la Universidad, y en tal caso de lo que se trata es de pensar conjuntamente con todos los actores del sistema formador cómo transformamos nuestras prácticas para aportar a la construcción de profesores mejor preparados para el siglo XXI.

Estas conclusiones permiten abrir futuras líneas de investigación que analicen la relación que existe entre la construcción de este discurso, encarnado hoy en la UniCABA y sus defensores, y la percepción que tienen los propios docentes sobre su formación. También constituye una tarea imperativa el preguntarnos por el lugar que tendremos desde las instituciones formadoras para repensar, desandar y construir críticamente una respuesta posible a este discurso, que por momentos pareciera arremeter con nuestra tarea cotidiana. Se trata quizás

de permitirnos transformar nuestro quehacer y a la vez avanzar en la producción de conocimiento sobre la formación de los futuros profesores.

“... DE LO QUE SE TRATA ES DE PENSAR CONJUNTAMENTE CON TODOS LOS ACTORES DEL SISTEMA FORMADOR CÓMO TRANSFORMAMOS NUESTRAS PRÁCTICAS PARA APORTAR A LA CONSTRUCCIÓN DE PROFESORES MEJOR PREPARADOS PARA EL SIGLO XXI.”

Bibliografía

- Alliand, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires. Paidós.
- Birgin, A. (coord.) (2014) Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2017/07/Relevamiento-de-los-criterios-de-calidad-y-mejora.pdf
- Brailovsky, D. (2019) Pedagogías (entre paréntesis). Buenos Aires. Noveduc.
- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia de la educación pública. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.
- De Amézola, G. (2011) La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. En: *Clio & Asociados*, N° 15, pp. 178-195. Recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion15a11/5154>

Devetac, R y Mastache, A. (2016) Aportes desde la Didáctica General a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. En: Insaurralde, M. (Coord.) Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente. Buenos Aires. Noveduc.

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

Iglesias, A. (2015) ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 20, N° 64, pp. 123-151. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/120/120>

Iglesias, A. (2018) UniCABA y Secundaria del Futuro: Dos caras de una misma moneda. En: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd), octubre 2018, pp.1-5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/108

Iglesias, A. (2019) De relatos y experiencias. Elegir la Universidad para formarse como profesor de la escuela secundaria. En: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Vol. 1, núm. 14, pp. 111-132. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Recuperado de

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/409>

Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires. Paidós.

Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) (2015) Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Buenos Aires. Noveduc.

Montes, N. y Ziegler, S. (2012) La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una educación compleja. En: Southwell, M. (Comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Buenos Aires. Homo Sapiens/FLACSO.

Muñoz, S. (2016) Enseñar en escuelas secundarias. Recuperando perspectivas desde la formación docente de grado. En: Insaurralde, M. (Coord.) Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente. Buenos Aires. Noveduc. Pp. 121-129.

Pogré, P. (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires. OREALC/UNESCO/Proeduca-GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004) Enquête sur les nouveaux enseignants. Paris. Ed. Bayard.

Rinesi, E. (2015) Filosofía (y) política de la universidad. Buenos Aires. Ediciones UNGS.

Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011) Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/Siglo XXI.

Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. (dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 35-69). Buenos Aires. FLACSO/HomoSapiens,

Andrea Iglesias es Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Interina del Seminario Trabajo Docente ISPEI Sara C. de Eccleston. Formadora y profesora de escuela secundaria. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Becaria postdoctoral CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Su mail es: andreaiglesias.tics@gmail.com