

VIII Foro Latinoamericano de Educación
SABERES DOCENTES:
QUÉ DEBE SABER UN DOCENTE Y POR QUÉ



Flavia Terigi

Los saberes docentes.

Formación, elaboración en la
experiencia e investigación

DOCUMENTO BÁSICO

Fundación **Santillana**

Terigi, Flavia

Los saberes de los docentes : formación, elaboración en la experiencia e investigación : documento básico . - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2012.

72 p. ; 21x15 cm. - (Fundación Santillana)

ISBN 978-950-46-2867-5

1. Educación. 2. Formación Docente. I. Título.
CDD 371.1

Flavia Terigi

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Profesora para la enseñanza primaria. Investigadora en temas de aprendizaje, modelos pedagógicos y formación docente. Profesora regular en las Universidades de Buenos Aires y General Sarmiento. Profesora de la Escuela Normal 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Docente de posgrado de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y La Plata.

ISBN: 978-950-46-2867-5

© 2012, Terigi, Flavia

© 2012, Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
República Argentina.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina. *Printed in Argentina*

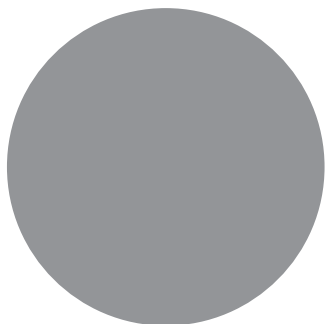
Primera edición: mayo de 2012

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2012,
en Grafisur.com, Crespo 3393, Ciudad autónoma de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina.

ÍNDICE

Presentación general	9
CAPÍTULO I	
Acerca de la naturaleza del trabajo docente	13
CAPÍTULO II	
Acerca de los saberes en el trabajo docente	25
CAPÍTULO III	
Los límites del saber pedagógico disponible y de los procesos de formación	41
CAPÍTULO IV	
La producción de saber pedagógico	57
CAPÍTULO V	
Palabras finales: sobre soluciones falsas a problemas mal definidos	65
Bibliografía	69





Presentación general

La escolaridad responde a principios de organización que han permanecido relativamente estables a lo largo de más de un siglo, pero nos encontramos en una fase del desarrollo institucional de los sistemas educativos en la que el formato escuela se ve severamente cuestionado. Es frecuente encontrar análisis que ubican los años sesenta como el punto de inicio de esta crítica a la escuela; aunque, como señalaron Baudelot y Establet (1990) hace tiempo, las denuncias sobre el “descenso del nivel” acompañan de modo permanente el desarrollo de la escolaridad y la preceden, es cierto que en la segunda mitad del siglo xx la crítica no ha cesado de repetirse y profundizarse. Como señala Pineau:

“La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo xvi, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo xix, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo xx devino aburrimiento y cotidianidad” (Pineau, 1999: 57).

No es menor la discusión acerca de si se cuestiona a la escuela porque funciona mal (como parece suponer buena parte de los análisis) o si se la cuestiona precisamente porque ha triunfado (como sugieren Dubet, 2004; Esteve, 2006 y otros). Retrospectivamente, la segunda mitad del siglo xx –precisamente cuando arrecia la crítica contemporánea a los sistemas educativos– ha sido un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas (Benavot, 2002). Esteve señalaba que, de

acuerdo con los espectaculares aumentos en las tasas de escolarización en todas las edades y niveles, a fines del siglo xx hemos llegado a tener los mejores sistemas educativos de la historia; y que la contrastante imagen social de crisis de la escuela y pérdida de prestigio de la profesión docente se explica mejor si se entiende que los espectaculares avances de los sistemas educativos han planteado problemas nuevos que todavía no hemos sido capaces de resolver (Esteve, 2006). Por otro lado, como señaló Chevallard, en contextos de crisis los sistemas educativos se hacen depositarios de los mayores voluntarismos:

[...] “hoy más que ayer, ese sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que desearíamos poder exigirle todo” (Chevallard, 1997:13).

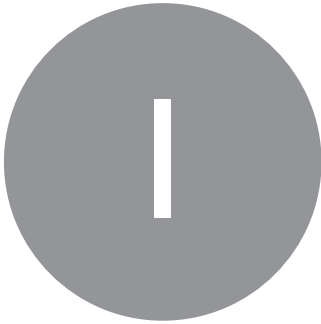
En este contexto de valoración y a la vez de cuestionamiento al formato escolar, se inscribe el análisis que se propone en este documento sobre los saberes de los docentes: sobre los que dominan, pero también sobre los que construyen en sus prácticas y sobre los que se echan en falta. Se propone en él un análisis sobre el trabajo docente y sobre los saberes que intervienen y se producen que se diferencia de las lecturas contemporáneas sobre la problemática educativa en las que la visión sobre los docentes se muestra tendencialmente desvalorizadora. En efecto, de acuerdo con el peso que toman en los debates algunas medidas que se pretenden de mejora de la educación (como la evaluación y recertificación de los docentes, o el reconocimiento diferencial de los resultados en los salarios), tiende a promoverse y a ofrecerse como novedad la imagen de un docente que debe ser controlado de manera permanente y reconducido de nuevo hacia la práctica esperada, de la que de otro modo se desviaría. La perspectiva que anima este trabajo es francamente diferente: se concibe al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora, y se lo considera tensionado en una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación. Comprender esta paradoja es imprescindible para entender algunos de los dilemas actuales del trabajo docente (Novoa, 1999).

Por lo mismo, se pretende inscribir el problema de la construcción de los saberes propios de la docencia como profesión en su relación con los cambios en las condiciones de

funcionamiento de los sistemas escolares. Hoy son frecuentes los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela promueva otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber; en cambio, es menos frecuente la pregunta por la posibilidad de que sea *también* a los maestros y profesores a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber.

En el capítulo 1 del documento, se presenta un conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente; esas características no pretenden ser exhaustivas, pues son destacadas en relación con el problema de los saberes profesionales. En el siguiente capítulo, se plantean las dificultades que presenta la tarea de dar alguna clase de respuesta a la pregunta: *¿qué debe saber un docente y por qué?* Se examinan las referencias que ofrecen los trabajos que se ocupan de los conocimientos que debería proporcionar la formación docente, el enfoque basado en las competencias y la rica tradición de los estudios sobre el pensamiento de los profesores. En el capítulo 3, se propone una explicación de la crisis en el saber profesional docente que pone el acento en los límites del saber pedagógico disponible y de los procesos de formación. En él se afirma que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. En el capítulo 4, se analiza una consecuencia de este planteo: la necesidad de generar saber pedagógico. En las Palabras finales, se examinan brevemente tres falsas soluciones a los problemas que, a nuestro juicio, sobrecargan a la docencia con responsabilidades que por sí sola esta no puede comprometer y no constituyen respuestas adecuadas.

Es incómodo escribir sobre el trabajo docente –y sobre los saberes que lo sostienen– en el marco de un sentido común construido por la propia escuela y por las políticas hacia el sector que lo ha sobrecargado de expectativas y que, frente a los problemas que no dejan de advertirse, transforma esas expectativas en frustración y cuestionamiento. También es incómodo hacerlo frente a las respuestas que se suscitan y que defienden sin fisuras, sin preguntas, todo lo que sucede en las escuelas. Sin embargo, afrontamos este desafío con el propósito de formular un aporte a la comprensión de la cuestión central de los maestros y profesores, y con la expectativa de que los análisis que se realicen en el Foro contribuyan a perspectivas más ajustadas y compartidas.



Acerca de la naturaleza del trabajo docente

Las características del trabajo docente y sus contextos de realización constituyen elementos claves a la hora de considerar los saberes que requieren y los que pueden formular en el curso de su actuación. La literatura insiste en que la docencia es una profesión de características singulares, pero una vez entrados en el terreno de las precisiones conceptuales, se hacen visibles importantes diferencias en la caracterización.

En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, este resulta definido en términos individuales y es evaluado en términos de eficacia también individual, la que por otra parte, en las décadas recientes, ha comenzado a ser asimilada al rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Solidaria con estas definiciones, la mirada sobre la práctica docente la imagina modelizable mediante un conjunto de competencias genéricas que pueden ser transmitidas en la formación inicial, la capacitación o la formación centrada en la escuela. Por cierto, estos planteamientos clásicos perviven en numerosos lineamientos de políticas hacia el sector docente en la región; así, el desempeño de los docentes se presenta en los documentos públicos de distintos países como un factor clave o estratégico en el logro de una educación de calidad y las medidas que procuran su mejora tienen la impronta del enfoque individualista sobre el trabajo.

Este escrito se sostiene en una conceptualización distinta del trabajo docente, que procura recoger y hacerse eco de formulaciones que vienen realizándose en la región (entre

otras, por los integrantes de Redestrado¹), que reconocen la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva. Esta conceptualización es solidaria de concebir a la educación como un derecho, lo que supone entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal; supone también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2011).

Como puede esperarse, concepciones tan diferentes sobre el trabajo docente llevan consigo ideas también distintas sobre los saberes profesionales. Debido a ello, y a la posición que se asume, este documento tomará por momentos la forma de un contrapunto entre las proposiciones que habrán de formularse en él y otras formas de entender los mismos asuntos con las que se quiere entrar en debate. En este capítulo, presentamos un conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente:

1. La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo.
2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y sobre su autoridad social.
3. La enseñanza, su principal función, constituye una función institucional, rasgo que contribuye a definirla según ciertas restricciones y hace de ella una tarea colaborativa.
4. La organización del trabajo docente tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la clase de actividad conjunta que sería inherente al carácter colaborativo e institucional de la docencia.
5. Su ejercicio es extendido en el tiempo, lo que tiene ciertos efectos sobre la base de saberes que requiere.

¹ Sigla de la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente, www.redeestrado.org

Estas características no pretenden ser exhaustivas, pues son destacadas en relación con el problema de los saberes profesionales.

Entre las características singulares de la docencia, nos interesa señalar que esta hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo.² En la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico (Terigi, 2007). Lo que va del monopolio del saber a la pretensión de su transmisión universal está en la base de la diferenciación tajante que producen las sociedades contemporáneas entre los procesos de producción de saberes y los de reproducción (de *ciertos* saberes). En la escuela, personas que no son matemáticos, físicos o lingüistas, sino maestros, profesores de matemática o de física o de lengua, transmiten saberes sobre aquellos campos, *saberes que ellos no producen*, a niños, niñas y adolescentes, en condiciones institucionales organizadas con arreglo a las necesidades de transmisión de los saberes, ciertamente distintas de las requeridas para la producción de saberes nuevos (Terigi, 2007).³

Esta separación entre producción/reproducción tiene efectos sobre la relación de los docentes con el saber y, por consiguiente, en su posición epistémica y sobre su autoridad social. Es posible iluminar algunos aspectos de los cuestionamientos a la legitimidad social del trabajo docente analizando las formas en que se resuelve la relación producción/reproducción del saber en instancias propias del sistema de enseñanza, como la elaboración curricular, la formación y el desarrollo profesional docentes y la elaboración de materiales de enseñanza y libros de texto. Así, como bien lo ha mostrado Chevallard, los profesores se sienten afectados por el desprestigio que los alcanza cuando los expertos (podemos imaginarlos entre quienes elaboran el *currículum*, o quienes tienen a su cargo la capacitación) señalan la desactualización u obsolescencia de lo que saben (Chevallard, 1997) y –agregamos aquí– se ven afectados también cuando la recuperación del prestigio se liga de maneras excluyentes a la revinculación con el saber sabio.⁴

² Las valiosas elaboraciones sobre la transmisión cultural, que han ingresado con fuerza al campo educativo en la última década, nos eximen de excusarnos por posibles resonancias reproductivistas del término.

³ La organización escolar moderna conserva algunas instancias donde la producción y la reproducción del saber parecen menos distanciadas; tal el caso del taller de las escuelas técnicas, de la formación de los investigadores en el nivel superior y, quizá, de las instancias de práctica en la formación de los docentes.

⁴ “Saber sabio” en el sentido en que lo propone Chevallard (1997).

Pero, por otra parte, en la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. En su oportunidad (Terigi, 2007) caracterizamos a los docentes en una doble función de expertos: como *expertos en un/los campos culturales* y como *expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren* para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural.

En relación con la especialidad en el campo cultural, es necesario señalar que la docencia tal como se ha desarrollado en la escolaridad moderna es una función definida en un marco cultural francamente diferente del actual. La docencia es una profesión previa a la radio, al teléfono, a la prensa escrita masiva, a la televisión, y, por supuesto, es anterior a la era digital; medios todos ellos de circulación y producción de contenidos culturales con los cuales la escuela ha confrontado a lo largo de su más que centenario desarrollo. Por cierto, no es el único trabajo previo a todo aquello ni tampoco el único que se ve afectado por esos importantes cambios; pero la centralidad de la cultura como contenido del trabajo docente genera tensiones específicas. Según suele plantearse en la bibliografía pedagógica contemporánea, con el cambio cultural caen algunos de los principales supuestos de la organización de los sistemas escolares modernos. Las ideas sobre el conocimiento, sobre la función de la escuela, sobre la autoridad del docente, entre otras cruciales a la hora de pensar la formación y el trabajo docente, han experimentado importantes transformaciones en el fin del siglo xx y tales transformaciones no nos han conducido a una visión compartida e inequívoca sobre el futuro de la educación y del trabajo de maestros y profesores.

En relación con la especialidad en las intervenciones pedagógicas, señalamos que la escuela es también un lugar donde se produce saber y los docentes son también productores, aunque estos procesos de producción de saber se refieren a la transmisión. La tarea de maestros y profesores ofrece cotidianamente situaciones de gran presión, en las que el accionar docente supone articular en tiempos mínimos un cierto enfoque de la situación y la toma de decisiones con pocas alternativas probadas de acción (Diker y Terigi, 1997). Así, donde nuestras investigaciones han constatado la ausencia de producciones institucionalizadas para fundamentar la enseñanza (por ejemplo, en

los plurigrados rurales), hemos podido comprobar una auténtica *invención del hacer* (Terigi, 2008), categoría con la que se expresa la producción local de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas los saberes profesionales de los docentes con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan. El ejemplo no es trivial porque, aunque en la definición del trabajo docente la enseñanza resulta el asunto crucial, los egresados de los sistemas de formación docente refieren numerosos problemas vinculados con “lo didáctico”, como el desconocimiento de los criterios para seleccionar contenidos, la falta de instrumentos para coordinar y reorganizar grupos de aprendizaje, los problemas a la hora de definir la evaluación, etcétera.

Frente a las vacancias existentes en la producción institucionalizada de saberes para la enseñanza, la práctica de los docentes responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales formalizados y disponibles y debe componer otros elementos. Con esto no estamos afirmando que el saber sobre la transmisión se produce solo en la escuela, o solo por los docentes, pero sí alentando su reconocimiento en tanto productores de saber pedagógico. El mismo reconocimiento puede encontrarse en los programas de documentación de experiencias pedagógicas, aunque sus propuestas para la formulación de los saberes sean diferentes (Alliaud y Suárez, 2011).

Ahora bien, el saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007) y, debido a ello, tiende a permanecer in-formulado. No es reconocido por los mismos actores, los docentes. Pero tampoco por quienes, en la distribución de funciones y autoridades que se ha consolidado en el mundo educativo, ocupan el lugar de los expertos en el conocimiento pedagógico. Entre los docentes, el caso más llamativo de falta de reconocimiento y formulación del propio saber posiblemente sea el de los profesores de Práctica y Residencia de la formación docente inicial. Destinaremos los párrafos que siguen a presentar el caso de estos profesores en la Argentina, con el fin de brindar elementos en apoyo de la hipótesis sobre el escaso reconocimiento de la producción escolar de saber pedagógico.

En el conjunto de los formadores, los docentes que tienen a su cargo Práctica de la Enseñanza, Residencia y sus equivalentes en los diversos planes de estudio se destacan

por una serie de características llamativas. En primer lugar, por su peso relativo en el sistema formador: las unidades curriculares que tienen a su cargo se encuentran en todos los planes de formación, que siempre han previsto instancias de práctica de los futuros docentes en contexto escolar y que han tendido a culminar con una estancia más prologada en terreno, bajo la forma de una residencia docente. La mayor carga horaria reconocida a la práctica en los últimos años ha incrementado el peso relativo de estos profesores.

Se destacan también por su especificidad: se trata de formadores a cargo de instancias curriculares que son exclusivas de la formación docente, esto es, que no se encuentran en otros planes de educación superior. Dicho llanamente: un docente que se especializa en Práctica y Residencia es un docente especializado en la formación docente inicial y, en particular, involucrado con la clase de asuntos que entraña la resolución de problemas propios de la práctica docente. Por su particular sentido formativo, Práctica y Residencia son instancias de una clase de producción de saber pedagógico y didáctico que viene realizándose por décadas y que tiene características específicas que han sido poco estudiadas.

Junto con ello, los datos censales⁵ muestran que, en un nivel –el superior– que se caracteriza por la alta formación de base de su personal, estos docentes están aun más formados que sus pares, y acumulan una mayor antigüedad que ellos en los establecimientos en los que trabajan.

En estas condiciones, cabe preguntarse por qué razones la ingente producción sobre la resolución de problemas de la práctica que tiene lugar en el proceso de trabajo de estos profesores no se ha consolidado y, por consiguiente, no se comparte en el campo de la didáctica. Desde luego, es posible citar algunos trabajos muy difundidos, pero no ha sido sino hace diez años que comenzó a generarse una Red de Prácticas y Residencias⁶ en las

⁵ Los datos se apoyan en la información del Censo Nacional de Docentes realizado en 2004 en la Argentina, tal como fueron procesados para Terigi, 2007a. Si bien no es posible diferenciar netamente a los docentes de Práctica y Residencia como grupo, se tiene una aproximación interesante considerando a quienes marcan la opción “*Didáctica y Práctica de la Enseñanza*” en el ítem 10 de la cédula censal. Por consiguiente, los datos se basan en procesamientos específicos sobre estos docentes realizados por la DINIECE a solicitud del estudio citado.

⁶ Promovida por Gloria Edelstein, profesora titular de la instancia de Práctica y Residencia en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Córdoba, que ha realizado los más importantes aportes de que se dispone al análisis del proceso formativo en las prácticas. En el capítulo 3, se realiza una breve referencia al dispositivo de formación en el análisis didáctico de la enseñanza (Edelstein, 2011) generado en aquella instancia.

que ha comenzado a compartirse el saber de la profesión, y todavía estamos lejos de contar con una sistematización de los saberes que se producen en estas instancias y con un marco definido de problemas que permita avizorar las producciones futuras.

Aunque existen colectivos de docentes con distintos grados de formalización ocupados en la formulación del saber sobre su trabajo (Cardelli *et al*, 2002; Alliaud y Suárez, 2011), lo cierto es que la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene el trabajo de producción de saber sobre la transmisión ni contempla las condiciones para hacerlo posible. El listado de funciones en que se despliega la posición docente no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico; no se trata de que alguna vez haya habido condiciones para ello que luego se deterioraron, sino que estas tareas no forman parte de la definición tradicional del trabajo de los maestros y profesores en la escuela moderna tal como la conocemos. Por su parte, el empleo tal como está definido no contiene la producción de saber pedagógico como función; cuando los docentes enumeran tareas que consideran parte de su trabajo y que juzgan no reconocidas en el tiempo rentado, es frecuente que detallen distintas actividades (preparar las clases, corregir producciones de los alumnos, capacitarse, etc.) pero es improbable que se refieran a la sistematización del saber pedagógico producido a propósito de la resolución local de problemas y desafíos educativos.

Así como difícilmente se defina el trabajo docente por su participación en la producción del saber pedagógico, es previsible que la enseñanza sea la principal función definida para tal trabajo. Sin embargo, ello no nos abre un camino simple de exploración del sentido de la actividad: la enseñanza misma ha sido –como cabe esperar– objeto de numerosos esfuerzos de conceptualización antes y a lo largo del desarrollo de la escolarización de masas. En una conocida presentación del asunto, Fenstermacher y Soltis (1999) propusieron una fórmula que tiene la virtud de representar a muchas otras en los componentes básicos que considera, y que añade el esfuerzo por encontrar un modo de codificar los componentes de la enseñanza de modo tal que sea posible, tomándolos como base, analizar los rasgos significativos de la enseñanza según distintos enfoques. Esquematizamos la propuesta de estos autores (Fenstermacher y Soltis, 1999:26):

Esquema 1. La enseñanza según Fenstermacher y Soltis

$$D\varphi Exy$$

Referencias:

D: docente

φ : enseña

E: estudiante

x: contenido

y: propósito

La fórmula se lee del modo siguiente:

“El docente enseña al estudiante cierto contenido con el fin de alcanzar cierto propósito”.

(Basado en Fenstermacher y Soltis, 1999, página 26).

La fórmula tiene la virtud de otorgar gran consideración a los contenidos y a los propósitos, que modulan la relación didáctica y las identidades profesionales docentes de maneras específicas. Sin embargo, a pesar de estas virtudes, la consideramos una manera incompleta de definir la enseñanza en la escolarización de masas. Por ejemplo, la fórmula soslaya que el docente enseña en condiciones colectivas, aunque lo haga promoviendo muchas veces resultados y tareas individuales. El ejemplo ha sido deliberadamente seleccionado pues nos permite subrayar el carácter colectivo de la clase, un rasgo sustancial del modo en que se ha resuelto la escolarización de masas y, por tanto, una restricción que opera sobre lo que entendemos por enseñar. A partir del ejemplo, hemos de plantear la necesidad de una definición distinta de la enseñanza, que retenga la especificidad que genera su ubicación en el marco de regularidades y regulaciones propias de la escolaridad, y que denominaremos *institucional*.

Procurando una definición institucional de la enseñanza, encontramos un apoyo en el análisis que realiza Feldman (2002), quien sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Desde su perspectiva, la enseñanza constituye un asunto institucional y

el trabajo del docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo.⁷ Estas distintas formas de entender la enseñanza tienen consecuencias para la producción del saber didáctico, que analizaremos más adelante.⁸ En este momento, nos interesa señalar que, bajo los aportes que realiza esta distinción, proponemos entender la enseñanza como una función social de producción de aprendizajes bajo los arreglos institucionales de la escolaridad moderna.

Proponer una definición institucional de la enseñanza implica proponer que la institucionalidad funciona produciendo restricciones determinadas a la función. Así, la autonomía de los docentes –un valor defendido con distinta intensidad según los niveles del sistema educativo que se consideren– nunca es absoluta, pues la posición institucional produce restricciones a lo que los docentes pueden hacer o dejar de hacer y porque en tal posición institucional reside la autorización sin la cual la reivindicación de autonomía deviene abstracta. Los amplios márgenes de decisión de los docentes no deberían ser entendidos como autonomía individual, a la manera del profesional liberal que se hace a sí mismo en un mercado competitivo; por el contrario, como Stenhouse lo señalara hace décadas, la autonomía profesional docente no descansa en los individuos sino en el colectivo profesional (Stenhouse, 1987).

Así como plantea restricciones, el carácter institucional de la enseñanza abre posibilidades. En tanto la práctica pedagógica posee una dimensión organizativa, Novoa propone redimensionar el papel de la escuela y reinventar prácticas asociativas docentes. A su juicio:

“La concreción de estas propuestas hace surgir un actor colectivo portador de una memoria y de una serie de representaciones comunes que generan lenguajes propios, espacios de cooperación y dinámicas de coformación participadas” (Novoa, 1999:108).

⁷ Hay de todos modos un sentido que debe evitarse en esta visualización, aquel según el cual no se requiere que el trabajador conozca la totalidad de un proceso determinado. Véase el análisis de Mercado (2009) a propósito de las competencias laborales. Retomaremos el tema en el capítulo que sigue.

⁸ Véase el capítulo 4 de este escrito.

El carácter institucional de la enseñanza hace de la docencia una ocupación masiva. En tanto fuerza laboral, los docentes en América Latina son millones: se estima que en la actualidad hay 6,4 millones de maestros y profesores en América Latina y el Caribe. En Brasil, por ejemplo, son más de tres millones; en la Argentina, más de 850.000. En cada país, aun en los más pequeños, representan un porcentaje muy elevado de su población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público. También por razones institucionales, se desempeñan en distintos niveles del sistema educativo, según distintas especialidades, y por tanto con formaciones diferenciadas. El rasgo de masividad, combinado con el de diversidad, hacen poco promisorios los análisis que pretendan tipificar buenas prácticas, establecer parámetros simples de actuación o diseñar políticas uniformes hacia el sector que sean a la vez pertinentes y de gran alcance.

Por otra parte, una definición institucional de la enseñanza advierte acerca de la limitación de las formulaciones clásicas sobre el trabajo docente que parecen suponer que este se realiza exclusivamente en el ámbito de las escuelas. Con toda la importancia que la enseñanza tiene, la identificación de la tarea docente con la enseñanza y la definición de esta como una actividad individual opera una reducción sobre un conjunto diverso de dimensiones propias del trabajo docente que se ubican más allá de la escuela y que, según señalan con insistencia sus representantes sindicales, exceden ampliamente la definición de su empleo. Entre aquellas dimensiones se incluyen las relaciones institucionales y con la comunidad, la actividad sindical, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etc. (Feldman, 2004). Según lo caracteriza Pogré, el *microespacio de la práctica docente* se inscribe en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones (Pogré, 2011).

Estas dimensiones del trabajo docente colocan en un plano destacado la necesidad de contar con saberes que permitan a los docentes trabajar con otras organizaciones, con otros actores de la vida social. Sin embargo, los maestros y profesores están formados bajo una concepción de su trabajo que no prevé mayor porosidad de la escuela respecto de las otras instituciones u organizaciones con las que converge en el territorio y/o en la atención de los mismos sujetos. Al reflexionar sobre los saberes que los docentes tienen o

que requieren, una definición restrictiva de los encuadres institucionales de su desempeño puede quizá conducir a ocuparnos de que sepan más de las disciplinas que tienen que enseñar, inclusive a que estén mejor preparados para trabajar en la escuela, pero no nos llevará a atender a su formación específica para entrar en diálogo con otras instituciones que convergen con la propia escuela.

La advertencia es especialmente importante ante las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Las graves situaciones que sufren muchos niños y niñas, adolescentes y jóvenes en la región –según documenta una profusa investigación sociológica y educativa y según atestigua la experiencia profesional de muchos docentes en ejercicio– requieren abordajes intersectoriales para el cumplimiento del derecho a la educación. Concebir el trabajo docente en clave exclusivamente escolar impide identificar y consolidar saberes profesionales que permitan sustentar acciones educativas capaces de trasponer los límites institucionales del trabajo escolar.

Las distintas características del trabajo docente señaladas hasta aquí plantean la cuestión de la organización del trabajo docente en la región, en particular la estructura de los puestos de trabajo, que debe ser identificada como un factor principal que obtura la posibilidad de desarrollar la clase de tareas colaborativas que serían inherentes al carácter colectivo e institucional de la docencia y a los requerimientos de formulación sistemática del saber profesional.

En efecto, la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional. Un efecto de la desconsideración del carácter institucional del trabajo docente es la enorme distancia entre las condiciones del trabajo docente (que promueven desempeños individuales, a fortalecer según ciertas perspectivas por evaluaciones e incentivos también individuales) y lo que se espera que este produzca. Los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional. Debe señalarse la contradicción existente entre el carácter colectivo del trabajo docente, y unas condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual.

Finalmente, una caracterización de la función docente debe considerar su extensión en el tiempo, en la biografía de los sujetos que es también en el tiempo sociohistórico. La docencia es un trabajo al que los sujetos que lo desempeñan dedicarán muchos años de sus vidas. En verdad, las trayectorias laborales de los docentes revelan dos fenómenos característicos: muchos trabajan pocos años (mientras estudian otra carrera, hasta que dejan de trabajar), y muchos otros desarrollan una trayectoria laboral completa, moviéndose en el sistema educativo durante varias décadas. A lo largo de esas trayectorias, seguramente cambiarán de funciones: un maestro de plurigrado pasa a trabajar en una sección simple, otro de grado simple comienza a desempeñarse como maestro de área de dos o más secciones, un profesor de música es elegido para coordinar el departamento de Artes de su colegio, otra de biología se convierte en tutora de una división de secundaria, un vicedirector coordina el segundo ciclo de su escuela, una rectora asciende a la supervisión de su distrito, región o zona educativa. El sistema que forma a los docentes, por contraposición, mantuvo durante mucho tiempo un menor desarrollo de otras instancias de formación que no fueran las previas al ingreso al puesto de trabajo, y es todavía insuficiente para abarcar instancias que den respuesta a todos aquellos cambios. A esto debe sumarse que, a lo largo de los años de las extensas trayectorias laborales, una función que hace de la transmisión cultural su contenido sustantivo se verá interpelada por las transformaciones sociohistóricas, que acontecen con una velocidad e intensidad muy distintas de la durabilidad que se le supuso a la formación inicial en el período de organización de los sistemas escolares. Lejos de “reconvertir” a los docentes, se trata de apoyar su desempeño y de promover diversas formas de ejercicio de la función docente a lo largo de la carrera.



Acerca de los saberes en el trabajo docente

En las primeras conversaciones sobre el contenido de este documento, quedó formulada la idea de que se ocupara de los saberes docentes; que asumiera la tarea de dar alguna clase de respuesta a la pregunta: *¿qué debe saber un docente y por qué?* La literatura pedagógica se formula con insistencia esta pregunta, y ofrece una serie de producciones que procuran sistematizar aquellos conocimientos, procedimientos, disposiciones, prácticas... (por cierto, las distintas denominaciones no son inocuas) con los que maestros y profesores necesitan contar. La revisión de la literatura permite compartir dos certezas: que la pregunta ya ha tenido respuestas, y que por algún motivo estas no acaban de resolver el problema.

Por un lado, la pregunta ya ha tenido respuestas. Una manera de acceder a las respuestas es revisar trabajos que se ocupen de los conocimientos que debería proporcionar la formación docente. En ese tenor de revisiones, la siguiente tabla presenta una síntesis de unos pocos trabajos (incluido uno propio), confeccionada para dar visibilidad a las categorizaciones con las que es frecuente encontrarse.

Tabla 1. Categorizaciones propuestas para los saberes a promover en la formación docente

Autores (orden cronológico)	Categorizaciones propuestas
<p>Darling-Hammond (2006)*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los aprendices y de cómo estos aprenden en contextos sociales, incluyendo conocimiento del desarrollo del lenguaje. • Comprensión de los contenidos y metas del curriculum, incluyendo los temas y habilidades a enseñar por asignatura a la luz de las demandas disciplinares, las necesidades del estudiante y los propósitos sociales de la educación. • Comprensión de y habilidades para la enseñanza, incluyendo el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento para enseñar a aprendices diversos, de acuerdo con lo que surge de la comprensión de la evaluación, y cómo construir y gestionar un aula productiva.
<p>Montero Mesa (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento académico, que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos). • Conocimiento profesional (ligado a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas). • Las prácticas de enseñanza. • Las tecnologías de la información y comunicación. • La atención a la diversidad (personal, social, cultural). • La gestión de los centros educativos.
<p>Ávalos (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar). • Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar. • Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores. • Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional. • Conocimiento de los alumnos en cuanto aprendices y de sus características.

* La autora las presenta como “el qué” de la formación docente (“the «what» of teacher education”, Darling-Hammond, 2006:303), y las retoma de un marco elaborado por la Committee on Teacher Education de la National Academy of Education.

<p>Ávalos (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas. • Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos.
<p>Terigi (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen. • Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización en el caso de los profesores de secundaria. • Formación didáctica general y específica, en este caso ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización. • Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales. • Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos.

Las distintas producciones (estas que han sido sistematizadas y muchas otras), y sobre todo su relativa convergencia en un conjunto robusto pero delimitado de requerimientos, valen como evidencias de una suerte de perspectiva bastante extendida sobre el trabajo de los docentes y sobre sus requerimientos de formación. Un ejercicio posible –al que queda invitado el lector– es el de organizar las categorías anteriores en un nuevo conjunto en el que se eliminaran superposiciones y se aprovecharan complementariedades; un ejercicio así daría seguramente por resultado un conjunto razonable de referencias para la formación de los docentes y tornaría ociosa la producción *desde cero* de un nuevo listado. Por eso, en este escrito no nos proponemos construir un nuevo agregado, sino interrogar los existentes (inclusive los nuestros) y aprovecharlos en su capacidad para responder a la pregunta: *¿qué debe saber un docente y por qué?* Una respuesta que, según lo que habrá de plantearse en este capítulo, tiene una validez que no puede plantearse sino como acotada en el tiempo.

El problema de las competencias

¿Cómo caracterizar el saber de los docentes? Una posibilidad, que tiende a extenderse en el mundo de la educación, es adoptar un enfoque por competencias. El término *competencia* y el enfoque que supone han sido utilizados extensamente en las últimas dos décadas en producciones de distinto tipo orientadas a la formación laboral.⁹ Su aparición es frecuente en documentos oficiales sobre política laboral o educativa de diferentes gobiernos y en propuestas y análisis de organismos multilaterales y no gubernamentales. Su utilización para pensar los saberes que requiere el ejercicio docente tiene un potencial interés, al menos en tanto supone pensar a la docencia como un trabajo e intervenir en el debate sobre la formación de los docentes desde un campo que tradicionalmente le ha sido ajeno, como es el de la formación profesional.

Hay algo de este interés que consideramos necesario atender, ya que las preguntas acerca de cómo ingresan los nuevos conocimientos en el repertorio de saberes de un trabajador, o qué retener de los saberes de la era predigital en un mundo digital que reconfigura el trabajo, o cómo se relaciona el conocimiento de cada individuo con el de los otros en una organización en la que descansa el sentido del trabajo conjunto, son preguntas enteramente pertinentes al campo de la formación docente que vienen siendo consideradas desde hace tiempo en el ámbito de la formación laboral.

Sin embargo, el discurso de las competencias nos parece inadecuado para el análisis que habremos de proponer. Por un lado, porque –como expondremos– es considerablemente difícil todavía definir un estatuto epistemológico preciso para los saberes profesionales de los docentes y, en consecuencia, la adopción de un enfoque que pretende haber resuelto esta cuestión cierra caminos en el análisis. Por otro lado porque, siguiendo las consideraciones propuestas en Puiggrós y Rodríguez (2009), el discurso de las competencias referido a la formación laboral opera expulsando los conocimientos de los trabajadores. En términos de Puiggrós:

⁹ Se lo utiliza también en relación con los aprendizajes a promover en los alumnos y como referencia para elaborar instrumentos de evaluación. En este trabajo no nos referimos a estos usos.

[...] “en su avance el neoliberalismo adoptó cierta arrogancia, cierta suficiencia, con las cuales despreció los conocimientos que excedieran la grilla de las ‘competencias’. Fueron expulsados de los programas ‘política y pedagógicamente correctos’ los saberes tradicionales, los conocimientos tecnológicos anteriores, las soluciones prácticas imbuidas de buen sentido, los conocimientos compartidos por los trabajadores, los saberes colectivos. También se consideró sobranante la enseñanza de la cultura general” (Puiggrós, 2009: 10/11).

Siguiendo a Mercado (2009), al ubicar las competencias como criterio central para la configuración de las identidades laborales, se produce una ruptura en la capacidad para articular nuevos y viejos saberes. Refiriéndonos de manera específica al trabajo docente, entre los “viejos saberes” son especialmente relevantes las soluciones prácticas imbuidas de buen sentido y los saberes colectivos. Asegurar el pasaje de los secretos del oficio, recopilar, coleccionar y tener a mano relatos de experiencias pedagógicas (Alliaud, 2010), son algunos de los caminos formativos que quedan obturados en un enfoque por competencias.

Adicionalmente, tal enfoque nos acerca a un modo de conceptualización de la formación para el trabajo según la cual no se requiere que el trabajador conozca la totalidad de un proceso determinado, pues se trata de que en la organización en la que trabaja se encuentren suficientes individuos poseedores de determinadas competencias para garantizar la “presencia organizacional del saber” (Mercado, 2009:195). La conceptualización que hemos propuesto sobre la enseñanza como asunto institucional no abona a descansar en la “presencia organizacional del saber”, sino a proponer un cuestionamiento sobre los procesos de formulación del saber didáctico poco atentos a las condiciones institucionales de funcionamiento de tal saber.¹⁰ Lo que estamos discutiendo con una definición institucional de la enseñanza es que esta sea tomada como problema doméstico, como problema que maestros y profesores deben resolver por sí mismos, en desmedro de su consideración como un problema principal de la política educativa.

¹⁰ Ampliaremos este asunto en el capítulo 4.

Finalmente, el uso de un enfoque de competencias para pensar la relación entre conocimiento y acción en el trabajo docente no es suficientemente versátil para albergar el problema de la productividad (o improductividad) de los saberes para generar otras intervenciones y nuevos conocimientos. El asunto es especialmente sensible en el trabajo docente, pues frente a las vacancias existentes en la producción institucionalizada de saberes para la enseñanza, la práctica de los docentes no puede descansar enteramente en unas competencias formalizadas y disponibles.

De todos modos, poner en cuestión el concepto de competencias cuando se habla de los saberes de los docentes no equivale a juzgar las prácticas que desarrollan “en su nombre” iniciativas políticas o institucionales concretas, e inclusive valiosos referentes del campo de la formación docente. Por ejemplo, Perrenoud ha publicado hace más de una década la conocida obra *Diez nuevas competencias para enseñar* (Perrenoud, 2004, original francés de 1999), donde propone un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad docente, para lo cual toma como guía un referencial de competencias adoptado en 1996 en Ginebra para la formación continua, en cuya elaboración había participado. Es claro que se apropia de un concepto habitualmente colonizado por otras lógicas para ayudar a comprender el movimiento de la profesión docente. Aunque expresa prevenciones sobre los referenciales de competencias, toma el camino de apoyarse en uno pues lo considera garantía de una mayor representatividad que la que tendría un referencial construido por una sola persona. Bajo este interés, insiste en diez grandes familias de competencias, que listamos en la tabla que sigue.

Tabla 2. Diez nuevas competencias para enseñar (Perrenoud, 2004)

<ul style="list-style-type: none">• Organizar y animar situaciones de aprendizaje.• Gestionar la progresión de los aprendizajes.• Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.• Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.	<ul style="list-style-type: none">• Trabajar en equipo.• Participar en la gestión de la escuela.• Informar e implicar a los padres.• Utilizar las nuevas tecnologías.• Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.• Organizar la propia formación continua.
---	---

Debe advertirse que se trata de nuevas competencias, “las que surgen actualmente”, pues supone que las más evidentes (como “dar la clase”) no requieren la misma atención para ser consideradas (Perrenoud, 2004:10), no obstante lo cual las considera competencias necesarias para enseñar. En el caso de Perrenoud, su trabajo trae aliento a los esfuerzos por “verbalizar y colectivizar las representaciones de la profesión” (*ibidem*:9), esfuerzo que en este documento planteamos como necesario. Sin embargo, como él mismo señala:

[...] “cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras. Para saber de qué pedagogía o de qué escuela hablamos, es necesario ir más allá de las abstracciones” (Perrenoud, 2004:9).

Perrenoud señala aquí un rasgo de las competencias que, a diferencia de la opción que él realiza, en nuestro caso nos alejan de este enfoque. Precisamente por el carácter pretendidamente neutro de las abstracciones llamadas “competencias”, preferimos ubicarnos fuera de este marco, y mantener abierto el interrogante sobre el estatuto epistemológico de los saberes de los docentes. Según otros análisis que hemos tenido en cuenta, consideramos que el enfoque por competencias nos conduce a un movimiento más general que enfoca el conocimiento profesional en capacidades técnicas, promoviendo una versión del conocimiento práctico que restringe el acceso de los maestros y profesores a una comprensión más amplia de los sistemas y organizaciones escolares (Goodson, 2003) y de las complejas situaciones sociales en que se construye la enseñanza (Esteve, 2006).

Las investigaciones sobre los saberes docentes y el pensamiento de los profesores

En un texto que cuenta con gran difusión en el mundo educativo local, nos preguntábamos con Diker:¹¹

¹¹ En este apartado se retoman y revisan algunas de las consideraciones sistematizadas en Diker y Terigi, 1997, capítulo 3, apartado 2, “La naturaleza de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente”.

[...] “¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse un cierto enfoque de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico-didáctico; generar las adecuaciones del caso, inclusive producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? ¿Qué tipo de saberes permiten todo esto? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes?” (Diker y Terigi, 1997:102).

Los estudios sobre el pensamiento de los profesores, que conforman una rica tradición desde el siglo pasado,¹² constituyen una importante referencia al pretender dilucidar la cuestión de los saberes de los docentes, de “los conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana” (Bromme, 1988:19); una definición, por cierto, sumamente operacional, que evita establecer prematuramente su estatuto epistémico: no estamos estipulando aún si se trata de conocimiento tácito, de conocimiento proposicional, de teorías en acto, etcétera.

A la manera de las categorizaciones propuestas para los saberes a promover en la formación docente que presenta la tabla 1, ciertos análisis procuran caracterizar los contenidos del saber profesional. Así, el ya citado Bromme distingue entre conocimientos de la disciplina, conocimientos curriculares (relativos a los planes de estudio, libros de texto y otras codificaciones didácticas), conocimiento sobre la clase (que permite el establecimiento de un especial equilibrio a la medida de las específicas circunstancias de la clase), conocimiento sobre lo que los alumnos aprenden y cómo lo hacen, metaconocimientos referidos a la filosofía de las disciplinas y de la enseñanza, conocimientos sobre la didáctica de la asignatura, y finalmente conocimientos pedagógicos válidos con relativa independencia de la asignatura (Bromme, 1988).

Otros análisis, en cambio, procuran comprender el pensamiento de los profesores en términos de su estructura u organización, y de su grado de conciencia y explicitación. Así, Feldman distingue entre grandes teorías explicativas, teorías de nivel intermedio, y repertorios de estrategias y principios imperativos (Feldman, 1995:60); según propone, el

¹² Dos síntesis de esta tradición producidas en distintos momentos históricos pueden encontrarse en Pope, 1998, y Feldman, 2010, entre otros.

saber docente es una estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales, y que sustenta la acción en las aulas.

La cuestión de la estructura u organización de los saberes no es menor, ni una mera sofisticación investigativa: está en el centro de problemas como la relación entre viejos y nuevos saberes –sobre la que pretende incidir todo proceso de formación docente–, la toma de conciencia de las premisas estipulativas que subyacen a la propia acción –como postulan ciertos análisis del razonamiento práctico–, la explicitación de los criterios que se ponen en juego en las soluciones prácticas imbuidas de buen sentido, entre otros de enorme relevancia para nuestro asunto que se exploran fuera de un marco interpretativo general de los procesos cognoscitivos que les dé sentido.

Por cierto, el problema de la estructura u organización de los procesos cognoscitivos no se plantea de manera exclusiva en el ámbito del pensamiento del profesor; por el contrario, es un núcleo principal de debate en el campo de la psicología del aprendizaje. Pese a ello, llama la atención cierta división del campo de problemas entre la Psicología Educativa y la Didáctica, según la cual la primera se ocupa preferentemente de los procesos de aprendizaje de los alumnos, y la segunda hace lo propio con respecto a los profesores. En esa división del campo, los desarrollos de las investigaciones psicoeducativas brindan fundamentos a la didáctica, en la medida en que permiten comprender mejor los procesos de aprendizaje (Camilloni, 2007); pero, en cambio, aunque ofrecen elementos para comprender los procesos cognoscitivos de distintos sujetos, incluyendo jóvenes y adultos, no parecen inspirar las investigaciones sobre los procesos cognoscitivos de esos mismos sujetos en su condición de docentes. Hay algunas señales de las zonas de convergencia posibles (como el enfoque constructivista que Pope destaca en una serie de trabajos que identifican una estructura nuclear morfogénica en el pensamiento de los profesores) pero estas zonas permanecen todavía sin suficiente exploración.

Es sabido que una parte importante de la literatura enfatiza el carácter tácito de los procesos de pensamiento de los profesores y de su conocimiento práctico. Gimeno Sacristán, de gran influencia en el campo de la formación docente en nuestra región, sostiene que la tarea docente está regulada internamente por el “esquema práctico”; ha acuñado esta expresión para referirse al modo característico que adopta a su juicio el conocimiento

que los profesores utilizan para regular su propia acción. En sus planteos, los “esquemas prácticos” o “esquemas de acción”, son sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza, que no tienen carácter de racionalidad explícita:

[...] “no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente” (Gimeno Sacristán, 1991:246. *Cursivas en el original*).

También para Bromme los profesores construyen esquemas de la situación de carácter tácito, así como posibilidades de acción en estrecha relación con sus conocimientos profesionales (Bromme, 1988). Aunque no todo, aspectos sustantivos del saber de los docentes operan como suposiciones tácitas, a punto tal que considera discutible que se trate efectivamente de conocimientos.

En el planteo de los dos autores, estos saberes (esquemas prácticos o suposiciones tácitas) no son casuísticos. En efecto, según Gimeno Sacristán, las decisiones del profesor no se toman en cada caso, sino que en la actividad práctica operan presupuestos que orientan la acción. Bromme coincide en que la utilidad del esquema práctico reside en su economía para la acción, precisamente por su carácter rutinario:

“Todas estas decisiones presuponen conocimientos profesionales. No es necesario tomarlas de nuevo cada vez, sino que pueden ser tomadas de modo rutinario o también venir determinadas por la forma en que se plantea la clase” (Bromme, 1988:20).

Para Perrenoud, estos “esquemas prácticos” forman parte de lo que denomina “*habitus* profesional”,¹³ que controlaría constantemente la acción pedagógica a través de los siguientes mecanismos (Perrenoud, 1995:4):

- los “gestos del oficio”: rutinas que, sin escapar completamente a la conciencia del sujeto, no exigen más que la movilización explícita de saberes y reglas;
- la parte menos consciente del *habitus*, que interviene en la microrregulación de toda acción intencional y racional, de toda conducción de proyecto;
- en la gestión de la urgencia, la improvisación es reflejada por los esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Estos desarrollos no implican que una parte (¿pero cuánto, y cuál?) del conocimiento docente no sea conocimiento proposicional; sí significan que el conocimiento de los docentes no reconoce como fuente única la teoría pedagógica, ni se expresa necesariamente con los términos y en los marcos de racionalidad característicos de esta; significa también que no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas.

Según las diversas caracterizaciones que es posible consultar en la literatura especializada, estos conocimientos prácticos reúnen algunos rasgos peculiares:

- no son fácilmente verbalizables,
- pueden estar en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlos,
- abarcan las características notables de un hecho o situación y dejan afuera las demás,

¹³ Su definición de *habitus* articula la noción piagetiana de esquema y las concepciones de Bourdieu, de resultados de lo cual queda definido como una generalización de la noción de esquema. “Nuestro *habitus* está hecho del conjunto de nuestros esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción” (Perrenoud, 1995:2. Original en francés).

- se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones,
- son económicos y poco complejos,
- funcionan como marco de asimilación o inclusión de los (nuevos) discursos pedagógicos y curriculares.

Por cierto, la conceptualización del conocimiento del profesor como tácito ha sido objetada en cuanto a su valor representativo de todo el conocimiento docente.

“El énfasis, a mi juicio exagerado, en los aspectos tácitos del conocimiento práctico restó importancia a un enfoque de la acción de los maestros que pusiera de relieve los aspectos propositivos de su conocimiento, combinados con una concepción compleja, no técnica, y práctica de la racionalidad que sustenta la acción en las aulas” (Feldman, 1995:58).

Es evidente la notable riqueza de estos análisis para cualquier esfuerzo por comprender la naturaleza del conocimiento profesional que subyace a la tarea docente. Estos desarrollos abonan la consolidación de perspectivas que no suponen un cuerpo de saberes suficiente para prefigurar, deducir o explicar la práctica docente.

Y sin embargo...

Y sin embargo, mucho queda sin responder. Frente al tono aseverativo de algunos trabajos, que enuncian sin mayor duda sistemas de categorización de los saberes docentes, seguimos considerando que hay algo del orden de un enigma. Como señala Bromme (1998), hay determinados conocimientos que se tienen más bien en la punta de los dedos que en la cabeza, y esto no nos parece una deficiencia, sino una característica de los conocimientos profesionales que todavía no podemos comprender suficientemente. Hace tiempo, el ya citado Perrenoud ofrecía en uno de sus trabajos una serie de ejemplos de la clase de saberes prácticos que los docentes ponen en juego –o necesitan poner en juego– en la situación. Lo que nos interesa destacar ahora no es tanto el análisis que propone, como los ejemplos que proporcionaba por entonces,

acerca de las cuestiones que un docente se pregunta / necesita saber, porque conservan toda su vigencia:

Tabla 3. Ejemplos de saberes docentes en situación (basados en Perrenoud, 1994)

Ejemplo 1	Frente a un alumno que habla en clase de manera insistente, el maestro toma una opción: ¿lo llama al orden o finge que no tiene nada que señalar? Para tomar esta decisión en la situación, no moviliza sus saberes, sino un esquema que se ajusta a la situación. Puede ser que haya incorporado en el momento de su formación, una regla: “cuando un alumno habla, siempre se lo debe llamar al orden, para poder seguir dando su clase”. La experiencia muestra que una regla como esta es inadecuada una de cada dos veces. Es entonces que el enseñante decide, de acuerdo con los diversos parámetros de la situación.
Ejemplo 2	¿De qué manera, en una hora de curso, un enseñante maneja “el tiempo que queda”, en particular cuando sabe que es insuficiente para llegar al final de la actividad proyectada? Hay apenas algunos saberes establecidos en relación con este tema, pero cada docente desarrolla esquemas más o menos eficaces, que no son ni procedimientos explícitos, ni recetas, sino funcionamientos interiorizados que el interesado ignora por mucho tiempo, hasta que los pone en práctica.

Hay algo en la práctica que no se sabe, y sin embargo se afronta. La práctica docente está llena de situaciones de esta clase; los profesores de Práctica y Residencia a quienes nos referimos en el capítulo anterior podrían enriquecer enormemente la tabla con ejemplos de otras situaciones prácticas. ¿Cómo “informarlas” con conocimientos profesionales? ¿Y de qué clase son los conocimientos que lo permitirían? Este escrito queda muy lejos de poder resolver estas cuestiones,¹⁴ pero sí puede proponer tres certezas.

¹⁴ Como es sabido, he intervenido en distintas ocasiones en procesos de formulación de programas de formación que constituyen respuestas –las mejores que fueron posibles en cada caso– a estos problemas. A diferencia de esas intervenciones, este escrito no tiene una finalidad normativa y, en tal sentido, puede permitirse mantener abierto un interrogante, sin perjuicio de explorarlo como se hace en lo que sigue.

La primera: no es suficiente con un enfoque racionalista de los saberes docentes. Necesitamos superar los enfoques racionalistas, porque son reductivos de la complejidad de la práctica, no con el beneficio de facilitar el análisis sino con el costo de su incomprensión. Una comprensión compleja y situacional de la práctica docente va a trasmano de la perspectiva racionalista de unos saberes de fundamento que encuentran su realización, con mínimos ajustes, en el contexto de la práctica. Como señala Edelstein, “no existe una correspondencia en términos absolutos entre el sistema conceptual del que disponen los profesores y la actividad en el aula” (Edelstein, 2011: 62).

Sin embargo, necesitamos teorías, de distintos alcances, capaces de contribuir a iluminar zonas de la escena educativa y ámbitos de la actuación docente que necesitan “luz, cuanta más y más variada mejor” (Feldman, 2010:90). Se requiere robustecer las teorías, enfoques y perspectivas que permitan una comprensión compleja del problema educativo, y que construyan una perspectiva situacional de la enseñanza.

La segunda: tampoco es suficiente un enfoque reflexivo de la práctica. Edelstein nos advierte que la pretensión del protagonismo del profesor en los procesos de cambio e innovación ha producido una valoración superlativa de sus posibilidades de reflexionar sobre sus prácticas (Edelstein, 2001). Para Feldman (1999), las interpretaciones más literales del programa reflexivo creen que las prácticas se recomodarán por la revisión reflexiva del marco de representaciones de los docentes. Por contraposición, propone un enfoque instrumental de la enseñanza: se requiere trabajar sobre propuestas que resulten prácticas, exitosas y viables, no solo para instrumentar la práctica sino también como vía de ampliación de la base de conocimientos de los maestros y profesores.

Pese a ello, necesitamos reflexión, aunque quizás es necesario explicitar que no se trata de una reflexión solipsista sino ubicada en un marco institucional de colaboración. Según señala Harris, el conocimiento pedagógico tácito comienza como un proceso individual y es el plano intersubjetivo (en su texto, el grupo) el que modula el conocimiento personal a través de sus redes de roles, relaciones y herramientas, en un proceso que es esencialmente social, en el que el acto de compartir conocimiento es un acto de creación de conocimiento nuevo (Harris, 2008).

La tercera: tampoco es suficiente un enfoque cognoscitivo del problema de los saberes docentes, que nos conduzca a una suerte de intelectualización de la tarea que escamotee otras dimensiones relevantes. En un trabajo reciente en el que explora los afectos magisteriales, Abramowski afirma: “la presencia inerradicable de los afectos en las prácticas educativas, con todos los riesgos que esto implica” (Abramowski, 2010:167). En su estudio, analiza las transformaciones recientes de la afectividad en los discursos docentes, y nos presenta una serie de figuras mediante las cuales propone comprender la afectividad de los maestros.¹⁵ Trabajos de esta clase nos permiten abrir un nuevo y significativo plano de análisis en el problema de los saberes y ponen en cuestión las perspectivas racionalistas.¹⁶

Sin embargo, tampoco podemos renunciar a un enfoque cognoscitivo, pues para comprender la movilización de los recursos intelectuales de los profesores en los contextos prácticos de actuación, se debe dar importancia a los procesos de razonamiento y juicio pedagógico.

Tres certezas que, frente a un problema que permanece abierto, ofrecen unos puntos de apoyo que proponemos considerar.

¹⁵ Según señala Dussel en el prólogo de la misma obra, los ideales del docente como intelectual, o del docente reflexivo, tendieron a dejar de lado el peso de lo emocional en las acciones docentes (Dussel, 2010).

¹⁶ Para un tratamiento de la relación entre amor y pedagogía desde distintas perspectivas disciplinares, puede leerse Frigerio y Diker (comps.), 2006.



Los límites del saber pedagógico disponible y de los procesos de formación

En la apertura de este trabajo, hemos caracterizado un contexto de valoración y a la vez de cuestionamiento al formato escolar. Ese contexto produce presiones particulares sobre los docentes como grupo profesional. En términos de Novoa:

“Por una parte, los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente; por otra, son bombardeados con una retórica cada vez más abundante que los considera elementos esenciales para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el progreso social y cultural” (Novoa, 1999:103).

En esta lectura que hacía Novoa más de una década atrás sobre la situación de los docentes ante la opinión pública y los expertos, encontramos el reconocimiento de un problema que este documento también reconoce: existe una crisis en el saber profesional docente, y esa crisis requiere de análisis que permitan comprenderla.

Si se considera con seriedad la “acusación” que retoma Novoa, según la cual los docentes tendrían una formación deficiente (una crítica que, como se ve, no se restringe a nuestras fronteras), se abre el interrogante acerca de cómo ha sido posible llegar a tal situación. En la apertura de este capítulo, nos proponemos dar tratamiento a algunas de las explicaciones posibles, para poder centrarnos luego en las dos que consideraremos en profundidad.

Uno de los principales elementos que convergen para que esta situación se produzca es la envergadura de los cambios sociohistóricos que experimentan nuestras sociedades; esos cambios han producido transformaciones en las formas de producción y transmisión de saberes, y frente a ellos la escuela y la docencia, estructuradas en otro tiempo, experimentan dificultades.

Lenta pero claramente, los cambios sociohistóricos han ido modificando las ideologías en la escolarización. Siguiendo a autores que se dedican a la investigación comparada sobre el desarrollo histórico del *currículum* escolar (en especial, Kamens y Cha, 1999), por *ideología de la escolarización* habremos de entender aquí una construcción sociohistórica sobre el sentido que tiene la escolarización y, por consiguiente, sobre los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad que las instituciones llamadas escuelas deben transmitir. Cuando se producen esos cambios, que afectan el canon cultural que la escuela debe transmitir, ocurren modificaciones en el ordenamiento de la experiencia educativa y, como es lógico, en el trabajo docente.

Las nuevas demandas al *currículum* y al trabajo docente se refieren a sectores de la cultura contemporánea que no podía prever el *currículum* básico, porque son producciones sociohistóricas posteriores a la codificación cultural que este consolidó: por ejemplo, en Dussel (2006) encontramos las propuestas de alfabetización tecnológica y alfabetización mediática; otros añaden una alfabetización que da en llamarse ecológica o del desarrollo sustentable. Se trata en todos los casos de saberes que no eran parte de la perspectiva cultural de fines del siglo XIX que fuera codificada en el *currículum* básico: el mundo de las tecnologías tal como lo conocemos hoy en día, el mundo de la imagen según se ha extendido en la cultura del siglo XX, la preocupación por la sustentabilidad de los cambios que estamos introduciendo en nuestro planeta. Ciertos desajustes entre el conocimiento profesional docente y estas nuevas demandas del *currículum* escolar son esperables.

Por otro lado, en el contexto de sistemas escolares en expansión como son los latinoamericanos, la demanda por la docencia ha crecido y los puestos llegan a ser cubiertos por personas que no han participado en procesos formativos específicos: profesionales en ejercicio de la cátedra, estudiantes de carreras de formación docente, idóneos en el caso

de la formación profesional o la enseñanza de las tecnologías y las lenguas extranjeras. La producción insuficiente de los recursos humanos que requiere el sistema educativo provoca la falta de docentes titulados; los sistemas escolares responden a esta falta en el corto plazo por alguna combinación de una baja en los requerimientos de calificación para acceder a los puestos de trabajo (agentes sin formación o con una formación incompleta), de asignar a los docentes la enseñanza en áreas para las cuales no están completamente capacitados, o de incrementar el número de aulas que un mismo docente tiene que atender o el tamaño de las clases escolares (OECD, 2005). Cualquiera de estas decisiones tiene impactos en los desempeños de los docentes en servicio. En niveles o en disciplinas donde se producen las llamadas “lagunas cualitativas”,¹⁷ la situación es aun más acuciante.

En los próximos años, los sistemas educativos de la región requerirán incrementos específicos de recursos humanos especializados en determinados sectores de la actividad. Entre los censos de 1994 y 2004, el número de docentes que trabajan en el sistema educativo argentino se incrementó en un 25%. Los planes de expansión de los sistemas escolares con vistas a ampliar la cobertura y universalizar niveles educativos (tales los casos del preescolar, o de la escuela media) han demandado y seguirán demandando en el futuro mayor cantidad de recursos humanos. Estos deberán ser especializados, por lo cual el planeamiento deberá tomar estos asuntos en consideración; pero es probable que la incorporación de personal sin preparación suficiente se prolongue durante un tiempo.

Los análisis pueden multiplicarse y ofrecer distintos elementos para procurar comprender qué razones pueden existir para que se produzca la situación que recibe la crítica según la cual quienes trabajan en el sistema escolar tienen una formación deficiente. Por nuestra parte, destinaremos este capítulo a desarrollar dos que atañen directamente a las condiciones del sector educación: las vacancias en el saber pedagógico y los límites de los procesos más usuales de formación.

¹⁷ Así designa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD, la falta de docentes titulados en determinadas especialidades.

Acerca de los límites del saber pedagógico

Tenemos la convicción de que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. El saber pedagógico con el que contamos, sobre todo el que circula por los canales institucionales, al que llamamos *saber pedagógico por defecto*, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente.

La expresión *saber pedagógico por defecto* surge del ensayo de una analogía entre los programas de computación y el funcionamiento del saber pedagógico (iniciada en Terigi, 2010a); una analogía nos ha resultado útil para formular algunos de los problemas que presenta el saber con que contamos en el mundo de la educación. La analogía permite diferentes análisis sobre las características y el modo de funcionamiento del saber pedagógico, de los que aquí retomaremos dos.

En el *software*, las “opciones por defecto” son aquellas con que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requeriría un esfuerzo especial (que tendemos a eludir) para ir en un sentido diferente al del funcionamiento por defecto. Frente al funcionamiento *por defecto*, o la instalación *típica*, tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras.

La analogía entre el saber pedagógico y las opciones por defecto de los programas de computación nos lleva a advertir la existencia de un saber “*por defecto*”, que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo.¹⁸ La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, son principios estructurantes del funcionamiento estándar del sistema escolar y llevan a la producción de saber pedagógico bajo aquellos principios.

¹⁸ Como instauración de sentido y como legitimación de las condiciones contingentes, que pasan a ser consideradas “objetivas”.

A pesar de su fuerza, importa recordar que no son principios obligados, sino producidos y finalmente seleccionados entre otros posibles.

Un segundo análisis que permite la analogía entre el saber pedagógico del que disponemos y el *software* se refiere al resultado, en el nivel colectivo, del agregado de las opciones que no tomamos individualmente en la medida en que usamos los programas de computación de manera estándar: ese agregado convierte al funcionamiento *por defecto* en un poderoso formateador de los modos sociales de utilizar los programas. Eso hace posible, por ejemplo, que cualquiera entre a un locutorio y consulte su correo, navegue por la *web* o juegue en red, sin necesidad de realizar ajustes especiales en la máquina que le toque en suerte. Dicho de otro modo: se seleccionan ciertos usos de los programas porque permiten un funcionamiento estándar y la reiteración del funcionamiento estándar contribuye a estandarizar todavía más aquellos usos, pues los usuarios se hacen tales en un cierto marco de funcionamiento de los programas.

Algo similar puede decirse sobre el saber pedagógico por defecto: en la medida en que se extiende y reitera, en que se transmite en los circuitos de formación y se reproduce en las prácticas, ocupa nuestra imaginación pedagógica y nos hace docentes *en un cierto marco de funcionamiento*; nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos.

Dejamos constancia de que la categoría *saber pedagógico por defecto* constituye un heurístico que está lejos de haber sido definido de manera suficiente en extensión, por lo cual posiblemente el análisis y la investigación lleguen a revelar otros rasgos igualmente relevantes para el tema que nos ocupa. Hasta el momento, hemos ido desplegando ejemplificaciones de la clase de conocimientos que consideramos que componen el saber pedagógico por defecto, entre ellas:

- La idea de que en las aulas deben reunirse muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados individuales.
- Las expectativas sobre el alumno típico de un grado, año escolar o nivel.

- La idea de que secuencias unificadas de enseñanza generan aprendizajes relativamente similares en alumnos/as de un mismo grupo.
- La racionalidad según la cual cuando un sujeto se retrasa demasiado en la cronología prevista para el aprendizaje escolar, debe *repetir, recurrir* (esto es, volver al inicio de la cronología prevista).

Como puede comprenderse, algunas características sustantivas del conocimiento docente expresan este saber por defecto, debido a que resultan de la estructuración del conocimiento profesional para el sistema educativo decimonónico; entre ellas, la perspectiva monocrónica del aprendizaje, la concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual, la función de transmisión propia del mundo predigital y la sectorialidad del conocimiento profesional docente. Haremos una breve referencia a cada una de ellas.

1. *La perspectiva monocrónica del aprendizaje:* en el sistema escolar, la enseñanza se organiza por defecto según la lógica de la monocronía. Según esta lógica, la enseñanza habrá de proponer secuencias unificadas de aprendizaje a cargo del mismo docente, sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de forma tal que al final de un período (por ejemplo, de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Como hemos argumentado ampliamente, la perspectiva monocrónica del aprendizaje se encuentra en crisis (Terigi, 2010b). Pero para los docentes, que han sido preparados para desarrollar aprendizajes según tal perspectiva, tomar opciones que reconozcan posibles cronologías individuales de aprendizaje y las promuevan requiere traspasar los límites del saber “por defecto”, lo que entraña una enorme dificultad.
2. *La concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual:* aunque la enseñanza es una función institucional, el saber pedagógico ha hecho de ella un asunto individual, “doméstico” al decir de Ezpeleta (1997). Según señala Perrenoud, la demanda de ubicar el trabajo de los docentes en un nivel institucional es una de las nuevas competencias para enseñar (Perrenoud, 2004).

Debe reconocerse que las posibilidades de trabajar con otros están condicionadas por marcos laborales construidos bajo una perspectiva individual del trabajo, y que el trabajo colaborativo requiere también la construcción progresiva de los conocimientos susceptibles de hacer funcionar en la práctica nuevos modelos de participación en la vida institucional.

3. *La función de transmisión propia del mundo predigital*: la escuela es una institución predigital y, debido a ello, sus modos de relación con los contenidos de la cultura y el saber pedagógico sobre la transmisión han sido construidos sobre bases que se ven conmovidas por la envergadura de los cambios socioculturales que supone el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. En el VII Foro Latinoamericano organizado por Fundación Santillana, Dussel ofrecía señalamientos realizados por algunos expertos en torno a los interrogantes que abren las nuevas tecnologías en las aulas, a la forma en que se construye y difunde el conocimiento actualmente y a los diferentes modos en que esta situación interpela el canon escolar (Dussel, 2011). Dussel señala que la escuela moderna tiene un modo de operación con el saber que está sobre todo basado en la moderación, la crítica, la distancia; que los nuevos medios digitales proponen la inmediatez, la aceleración, la interacción rápida; los cambios han sido muy rápidos y muy abruptos, y no puede contarse con que los maestros y profesores en ejercicio hayan participado de una formación inicial que los ayude a lidiar con ellos. Por cierto, la cuestión está muy presente en las preocupaciones de los docentes, en especial por las dificultades que a su juicio se generan por la distancia que existe entre los conocimientos de los adolescentes y los de sus docentes en el uso de estas tecnologías (Terigi *et al*, 2011).
4. *La sectorialidad del conocimiento profesional docente*: el saber profesional del que pueden disponer los maestros y profesores ha sido construido históricamente considerando la acción educativa en clave escolar; nos hemos referido a este rasgo en el capítulo 1 de este trabajo. Debido a ello, tiene dificultades para sustentar suficientemente acciones educativas que traspongan los límites institucionales del dispositivo escolar. Debido a ello, el saber

pedagógico disponible debe ser ampliado y reformulado para generar respuestas específicas a actuaciones docentes que se realicen en el terreno de la interinstitucionalidad.

Estas características (entre otras que podrían ser propuestas) ilustran de manera suficiente nuestro argumento: el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a los problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. He aquí un motivo estrictamente pedagógico para los aspectos críticos del trabajo docente. La solución, como puede imaginarse, depende en parte de los procesos de producción de saber pedagógico.¹⁹

La formación, sus posibilidades, su hipertrofia, sus límites

Frente a lo que de modo recurrente ha sido leído como insuficiencia y crisis en el saber profesional docente, las políticas educativas y las iniciativas personales de los mismos docentes han producido una suerte de hipertrofia de la formación. La expresión “hipertrofia” aplicada a la formación procura describir su crecimiento pero también su desmesura, en el sentido de la excesiva apuesta a la formación como suerte de vía regia para mejorar el estado de cosas en el mundo educativo.

Por un lado, las reformas en la formación docente han sido un renglón infaltable en las propuestas para mejorar la educación. Un repaso por la historia reciente de las políticas en nuestra región ofrece testimonios suficientes de lo que estamos afirmando. Los análisis sobre la crisis educativa –en la Argentina y fuera de ella– contienen con frecuencia una evaluación crítica de lo que maestros y profesores saben acerca de sus disciplinas y acerca de los modos de llevar adelante la enseñanza en las complejas condiciones del presente. Por estas y otras razones, los cambios en la formación docente se plantean habitualmente como estrategia central para mejorar la educación.

Los cambios más importantes se han situado al nivel de los planes de estudio de la formación de grado. En nuestro país, y en lo que se refiere a la formación de maestros y maestras para los niveles inicial y primario, hace más de veinte años que se discuten

¹⁹ Nos referiremos a ellos en el capítulo que sigue.

mejoras en la formación inicial y se promueven cambios en sus aspectos más sustantivos. Asuntos que hace dos décadas requerían mucho debate, hoy son parte del saber compartido por quienes forman docentes para esos niveles: así, por ejemplo, hace veinte años era necesario defender la incorporación de prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales desde el inicio de la formación, mientras que hoy en día se encuentran instaladas en los planes de estudio.²⁰

En cambio, en lo que se refiere a la formación de profesores para la escuela secundaria, si bien se han producido modificaciones, queda un largo camino por recorrer para arribar a criterios compartidos por actores que se inscriben en instituciones tan diversas como las numerosas Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente del país, quienes se referencian en decenas de especialidades, y que se mueven por tanto en marcos epistémicos y tradiciones pedagógicas que no entran en diálogo con facilidad. Un buen ejemplo lo ofrece el debate –que lleva por lo menos treinta años, y que permanece irresuelto– sobre las relaciones entre los conocimientos didácticos y el saber disciplinar en la formación de profesores (Terigi *et al*, 2011).

En un trabajo reciente, Ávalos señala que la formación inicial de docentes en América Latina ocurre en instituciones diversas y con tradiciones diferentes: universidades, institutos terciarios, escuelas normales no terciarias, y se genera una gran variabilidad en cuanto a la formación inicial de los docentes que están en las aulas de los sistemas escolares en todos sus niveles (Ávalos, 2009). Esa diversidad debe ser reconocida, pues constituye una de las bases de sustentación de cualquier política de producción de saber pedagógico y de medios para la enseñanza que podamos imaginar. Ahora bien, con todas las salvedades que requiere la enorme variabilidad institucional de la situación, puede decirse que se han consolidado currículos que superan la lógica aplicativo-deductiva, que las aproximaciones a la práctica son más tempranas y sostenidas, que se ha producido una cierta actualización de los enfoques didácticos, con un mayor peso de las didácticas específicas, y que es cada vez más extendida la incorporación de las tecnologías de la *web 2.0* a la formación inicial.

²⁰ Aunque (debemos insistir en lo señalado en el capítulo 1), no se haya avanzado en la sistematización del saber que se produce en ellas.

Junto con ello, se han producido incrementos importantes en la formación post inicial. El viejo panorama de los cursos con aranceles de costo variable, de los cursos financiados por el Estado ligados a las fases de implementación de políticas, y de las acciones brevísimas de capacitación docente que tradicionalmente han impulsado las compañías editoriales en apoyo de la comercialización de materiales didácticos, se ve hoy profundamente modificado. Con diversos niveles de institucionalización, se han constituido propuestas variadas en lo temático, con modalidades organizativas novedosas, más extendidas desde el punto de vista geográfico y aprovechando las tecnologías. Lo dicho no significa que se haya alcanzado a constituir una oferta consolidada, accesible y pertinente para el perfeccionamiento de todos los docentes²¹ una vez que estos inician su trayectoria laboral; pero los cambios son visibles y van en aumento. Junto con ello, se registran desde hace tiempo preocupaciones por la confusión entre los requerimientos de formación continua y el mero credencialismo como motor de la demanda de formación permanente, confusión alentada por las formas de estructuración de las carreras docentes de acuerdo con las normativas que rigen la profesión en muchos países (Morduchowicz, 2002; Perazza, 2009).

Como puede verse y es sabido, se han producido importantes transformaciones como consecuencia del reconocimiento de la necesidad de más y mejor formación docente. Sin embargo, es necesario considerar con prudencia estos cambios, analizar sus bases de sustentación. En lo que sigue formularemos tres consideraciones sobre lo que nos sugiere esta clase de análisis.

En primer término –lo diremos brevemente, pero esperamos que se advierta el peso del señalamiento–, esta hipertrofia de la formación es expresión de que, junto con los efectos que ellas pueden alcanzar, se espera de las reformas en la formación docente otros que no pueden comprometer. Coincidimos con Alliaud cuando señala:

²¹ En efecto, cuando se realiza una descripción como ésta sobre los cambios que han acontecido en la formación docente continua en eventos que se realizan fuera de las grandes áreas metropolitanas de los países, suelen producirse intervenciones de colegas que cuestionan la ampliación de la capacitación, sobre la base de su propia experiencia, signada por el aislamiento y las dificultades para acceder a situaciones de formación.

“Si bien las políticas sobre la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden considerarse como las responsables exclusivas de los procesos de mejora y transformación educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda en forma simultánea ‘distintos frentes’ corre el riesgo de evadir la complejidad estructural de la escolarización y contribuir, así, a perpetuar la situación que intenta modificar” (Alliaud, 2010: 22/3).

Así, las direccionalidades que toman las iniciativas bajo aquellos supuestos pueden operar ofreciendo inadvertidamente coartadas a la ausencia de otras políticas educativas –e incluso sociales en un sentido más amplio- que atiendan a los problemas acuciantes de la educación en América Latina.

En segundo término, es necesario analizar las pedagogías de la formación docente que subyacen a las distintas iniciativas, pues no podemos dar por supuesto que, por el solo hecho de ser recientes, las reformas traen consigo mejores resoluciones a la cuestión de la relación problemática que se establece entre los nuevos conocimientos y las teorías y repertorios de que disponen los docentes, y entre la formación y la práctica docente. Más formación docente no necesariamente implica docentes mejor formados si no se modifica la lógica de estas relaciones.

Al respecto, hemos de insistir sobre la importancia del debate acerca de la naturaleza de los saberes de maestros y profesores y sus procesos de aprendizaje. Los estudios sobre el *aprendizaje docente* ponen el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que debe enfrentar (Pogré, 2011).

Por contraposición, tradiciones formativas muy arraigadas en el sistema formador parecen suponer la traducción directa de las piezas de conocimiento declarativo o procedimental impartidas, en cursos de acción práctica. Estas concepciones subyacentes reposan en miradas del accionar docente considerablemente simplificadas, alejadas por tanto de las complejidades en que nos ha sumido el análisis –propuesto en el capítulo 1 de este documento– acerca de la naturaleza de la actividad docente.

- Así, la tradición normalista ha producido una robusta respuesta sobre las relaciones entre conocimiento y acción, más cercana a la instalación de prácticas homogéneas y homogeneizadoras. El maestro normalista disponía de rutinas y procedimientos para *dar formato* a la situación pedagógica, no para *responder* a ella; para neutralizar lo que saliera de la norma, porque era parte del ideario de la escuela difundir una cierta cultura por la vía de la incorporación de todos a una institución única e igualitaria.
- La tradición tecnocrática, por su parte, ofreció en su momento la alternativa racionalizadora: la secuencia técnica de la programación se ofrecía como un proceso de aplicación del conocimiento proposicional a la acción. La diversidad, la peculiaridad, era un dato más, que debía ser considerado en el momento de la programación, y reconsiderado en la instancia de evaluación para mejorar el proceso de diseño.

Sin embargo, ante la complejidad de los contextos en los que los docentes desenvuelven su acción, y dada la insuficiencia del saber pedagógico disponible, la actuación docente no puede explicarse ni formatearse como una secuencia de decisiones razonadas. En estas condiciones, la respuesta a la pregunta por la formación ya no puede apelar al saber normalizado, ni a la racionalidad técnica: en ambos se supone un cuerpo de saberes suficiente, en un caso para prefigurar, en otro para deducir, la acción. Diversos autores han encontrado estos modelos poco comprensivos de los procesos de actuación docente y, por consiguiente, poco adecuados para su formación.

La incorporación, más reciente, de los enfoques reflexivos en la formación de los profesores, tampoco termina de resolver el problema si, como señala Feldman, persiste en ellos el supuesto de continuidad entre pensamiento y acción, aunque se trate de conocimiento “reflexivo” en lugar de conocimiento “técnico” (Feldman, 1999). Nos gustaría señalar el riesgo de que, frente a la crisis de la forma escolar y debido a los límites del saber pedagógico, los procesos de formación ofrezcan a los docentes elementos para trabajar más sobre sus convicciones que sobre la organización de la enseñanza de acuerdo con esas convicciones; y más sobre sus teorías que sobre sus repertorios de prácticas y sus actuaciones concretas. Dussel señala esta situación para el caso de la formación en las

tecnologías de la información y la comunicación (Dussel, 2012 en prensa): en la actualidad los docentes apoyan mayoritariamente la introducción de los nuevos medios digitales en las aulas, habiendo partido de una posición inicial en la que se sentían amenazados y desprotegidos frente a ellos, pero no sabemos de qué manera la formación en los medios digitales va a interactuar con el cuerpo de saberes que tienen los docentes en la actualidad. Por su parte, Feldman advierte sobre un funcionamiento posible de las teorías que opera tornando aceptables ciertos modos de actuar que descansan en otras premisas, aunque tales modos no resulten consistentes con las premisas de las teorías que se emplean para justificarlas (Feldman, 1999).

En tercer término, apenas se empieza a reconocer, en las propuestas de formación, que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional. Por un lado, porque el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades (Ávalos, en Pogré, 2011). Preguntarnos qué necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina (Terigi, 2012 en prensa).

La pregunta también se apoya en que, según sabemos, las transformaciones sociohistóricas (por ejemplo, en los modos de producción de los conocimientos y en las funciones sociales de la escuela) generan nuevas demandas sobre el desempeño de maestros y profesores en trayectorias laborales que, como señalamos, son extensas en el tiempo. Si tenemos en cuenta que los docentes que se forman estarán trabajando dentro de 20, 30 o 40 años, no podemos contar con que conocemos suficientemente aquello para lo que se preparan. Como se advierte, este enfoque de la formación a lo largo de la carrera se contrapone al concepto de “preparación específica para algo” (Pogré, 2011: 47). La identificación de los distintos requerimientos de formación que experimentan los docentes a lo largo de sus extensas carreras profesionales es una idea potente para seguir conceptualizando los procesos de formación en ejercicio (Terigi, 2009).

Todo lo anterior abona al interés que tiene el estudio de nuevas modalidades de formación que estén procurando resolver uno o varios de los problemas identificados. En Davini (1996), Fernández Pérez (1995) y Pérez Gómez *et al* (1999) se encuentran valiosas sistematizaciones de una pluralidad de estrategias, analizadas en sus condiciones de funcionamiento y en las modalidades de relación entre formación y práctica docente que proponen; en Vezub (2005) se encuentra una sistematización de menor cobertura territorial pero centrada en el desarrollo profesional de docentes en ejercicio. Debido al interés de las obras citadas y a su profusa documentación, evitaremos aquí una sistematización que solo podría constituir una reducción. En cambio, haremos referencia a dos estrategias que consideramos promisorias y que no se registran en estas obras, porque han acumulado cierta tradición en los últimos años (si bien en contextos nacionales muy distintos), y proponen modos específicos de trabajar sobre la relación entre viejos y nuevos saberes.

En Edelstein (2011) encontramos una presentación sistemática de un “dispositivo de formación en el análisis didáctico de la enseñanza” (Edelstein, 2011:133), desarrollado en el marco de la formación docente inicial. La propuesta de formación se asienta en tres soportes didácticos básicos: los núcleos conceptuales, que se organizan con el fin de presentar las principales postulaciones teóricas y metodológicas que fundamentan y justifican el análisis didáctico como opción para la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza; los ejercicios de análisis de situaciones prácticas de enseñanza; y el texto de reconstrucción crítica de la experiencia, una producción escrita que constituye una memoria de la experiencia a lo largo del recorrido del dispositivo formativo y cuya reelaboración permanente es consustancial con la propuesta formativa (Edelstein, 2011, capítulo 4).

La “obtención de debates prácticos en educación” se recorta también como una propuesta formativa de interés. Los debates prácticos (Fenstermacher y Richardson, 1998; Richardson, 1990) constituyen un examen *post hoc* y colaborativo de las acciones del docente, en el que el trabajo colaborativo se propone la identificación conjunta de las premisas (teorías, supuestos, opciones de valor, etc.) que resultarían consistentes con la actuación bajo análisis, identificación que va seguida de una evaluación de esas premisas en función de las opciones de diverso tipo que el docente espera constituyan sus fundamentos y su actuación. No se trata de mejorar el razonamiento práctico de los docentes para mejorar la fundamentación de la acción, sino de generar un análisis de

su razonamiento práctico para mejorar su consistencia con las opciones principales que hayan tomado.

Como tratamos de mostrar, hay antecedentes y puntos de apoyo relativamente establecidos para generar dispositivos complejos y secuenciados de formación, que acompañen de maneras valiosas las trayectorias laborales de los docentes y les procuren en distintos momentos las situaciones formativas específicas que pueden requerir. No se trata de esperar de una formación hipertrofiada el cambio automático en las prácticas, tampoco de partir de la falacia de que los docentes necesitan formación porque no saben, sino de encontrar formas de pasar del exceso de formación (y de retórica política, agregaría Novoa, 1999), hacia programas robustos de formación de profesores, en el marco de una carrera docente más ligada al desarrollo profesional de los profesores, a su formación continua, que estimule la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de mecanismos institucionales que promuevan la salida transitoria del puesto de trabajo frente a alumnos, para formarse y/o para participar de experiencias de innovación o investigación, y retornar luego al trabajo en el aula en condiciones de mayor dominio del conocimiento profesional (Terigi, 2009).

IV

La producción de saber pedagógico

En el capítulo anterior, planteamos que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. Una consecuencia de este planteo es que nos encontramos frente a la necesidad de generar saber pedagógico. Dedicamos este capítulo al análisis de los procesos por los cuales esta generación sería posible, y a las condiciones institucionales que explicarían la situación actual y las que podrían contribuir a su transformación.

¿Hay un problema de vacancias en el saber pedagógico?

Antes de iniciar el análisis que proponemos, es necesario considerar los argumentos de quienes evalúan que se cuenta con una importante base de saber pedagógico y, en particular, de saber didáctico, y que lo que debe explicarse es por qué motivos estos saberes no se encuentran a disposición –o no pueden ser puestos a disposición– de profesores y maestros.

Entre quienes evalúan que hay una importante producción de saber didáctico, que estaría en condiciones de ofrecer respuestas diversas y valiosas a nuestros problemas de enseñanza, se considera que el problema reside en que la mayor parte de ese saber es producido sin posibilidades de escalar: ha sido formulado como si la enseñanza fuera un asunto artesanal, cara a cara, cuando la enseñanza constituye –como hemos sostenido–

una actividad institucional cuya escala requiere de saberes que puedan transmitirse con cierta independencia de su contexto de producción.

Lo que advierten estos análisis es el desajuste de las soluciones alentadas por la producción didáctica con respecto a la escala del sistema escolar y a los modos de funcionamiento del saber didáctico en esa escala (Feldman, 2002). El desconocimiento de la dimensión institucional de la enseñanza estaría en la base de la enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos y las situaciones en las que se requiere que funcionen. Esta distancia –agregamos nosotros– repercute en el malestar de los docentes y pone a estos en posición de denuncia frente a los problemas de pertinencia de las acciones de formación a las que tienen oportunidad de acceder en su trayectoria profesional.

Tomando en consideración este diagnóstico, una cuestión a dirimir es si se trata de un problema de formulación del saber o bien es un problema de difusión. Tendríamos un problema de formulación del saber si este estuviera construido sin posibilidades de escalar; si la sofisticación de las propuestas –en términos de las condiciones de funcionamiento que requieren– o su hermetismo –en términos de una deficiente accesibilidad didáctica²²– hicieran improbable su funcionamiento en la escala del sistema escolar. Es razonable sostener que una parte del conocimiento construido padece esta clase de problemas. Ello no lo invalida como conocimiento pertinente acerca de la enseñanza; pero en principio puede sostenerse que no daría respuesta a los problemas de la enseñanza como función institucional.

Un matiz interesante al problema de la formulación lo introducen las consideraciones de Gutiérrez sobre lo que sucede con los saberes producidos por los docentes en las escuelas (Gutiérrez, 2011). Este autor analiza condiciones de dualización del trabajo docente en cuyo marco las escuelas producen “ficciones pedagógicas” sobre las experiencias concretas que desarrollan los docentes. Según las conceptualiza:

²² En Terigi, 2004, conceptualizamos la accesibilidad didáctica de las políticas educativas como el grado hasta el cual las implicaciones didácticas de una cierta medida de política educativa se hacen accesibles para los docentes, en función de su conocimiento didáctico.

“Ellas [las ficciones pedagógicas] comunican mediante enunciados abstractos el trabajo pedagógico realizado por los docentes, al tiempo que orientan muy débilmente la enseñanza, guardan importantes distancias con las prácticas educativas desarrolladas cotidianamente por los docentes, brindan escasos elementos para su análisis y revisión, validan modos de trabajo didáctico-pedagógico independientemente de su adecuación, y naturalizan las maneras de mirar y abordar la enseñanza” (Gutiérrez, 2011:43).

Si interpretamos adecuadamente su análisis, la demanda estatal por hacerse cargo de los problemas irresueltos de la enseñanza devendría en el plano de la actuación profesional docente en respuestas valiosas a tales problemas; pero se transformaría, en el nivel de su formulación para la exteriorización, en un discurso ficcional en el que se perdería el sentido de lo elaborado en el plano de la tarea docente.

Por otro lado, tendríamos un problema de difusión si se tratara de que no hemos encontrado las estrategias para que soluciones adecuadas a los problemas de la enseñanza y apropiables por los docentes –debido a su accesibilidad didáctica– sean efectivamente apropiadas por estos. En esta línea de análisis, entran en consideración razones como las modalidades de transmisión que siguen un enfoque tecnocrático, que suponen la traducción directa de conocimiento declarativo o procedimental en cursos de acción y, por consiguiente, no incorporan al proceso de transmisión condiciones que permitan la recontextualización del conocimiento didáctico por los docentes; o el importante problema de las relaciones ente viejos y nuevos saberes en el pensamiento de los profesores, que nos ha ocupado en distintos puntos de este escrito.

Así, respecto de al menos una parte del conocimiento didáctico producido, Parra cuestiona su pertinencia para intervenir en la formación docente, pues considera que no se trata de proposiciones formuladas con atención a las condiciones para su aprendizaje por los docentes y para su utilización en variados contextos de desempeño (Parra, 2006). Es razonable sostener que otra parte del conocimiento construido padece esta clase de problemas.

Por nuestro lado, también consideramos que una parte del saber que se produce, en el desarrollo de ciertas políticas incluyentes y en el trabajo de escuelas y docentes que

asumen el problema de los límites del saber con que cuentan, no circula como saber en el sistema escolar, bien porque no se les habilitan los canales oficiales (por ejemplo, los de la formación docente), bien porque no logran ser formulados como conocimiento generalizable y quedan restringidos a un género de difícil propagación, como es el relato de experiencias.

De todos modos, consideramos necesario mantener alguna discrepancia con estos análisis, bajo la convicción de que no tenemos tal cobertura en la producción de saberes como la que se requiere. Consideramos que se produce menos saber del que se necesita, menos saber que trasponga los límites del saber pedagógico por defecto, que se muestra limitado para dar respuesta a las condiciones cambiantes de los sistemas escolares. Los ya conocidos análisis sobre la enseñanza en los plurigrados rurales (Terigi, 2008) o los más recientes sobre la enseñanza en programas de reingreso a la escuela secundaria (Toscano *et al*, 2012) abonan esta argumentación.

Este diagnóstico es compartido por otros actores en el campo pedagógico. Entre otros, leemos en un trabajo que nos resulta de especial interés, porque se trata de una publicación de un sindicato docente:

“A diferencia de décadas atrás, hoy el saber pedagógico disponible es insuficiente para responder todos los interrogantes que cotidianamente se formulan, maestros, profesores, padres y autoridades. Disponemos en cambio de *'saberes localizados'*, producidos en ámbitos de prácticas muy diferentes, como las universidades, los institutos de formación docente, los equipos técnicos ministeriales, los espacios de investigación y formación desarrollados desde los sindicatos docentes, los espacios de gestión escolar y las aulas” (La Rocca y Gutiérrez, 2011:14. Cursivas en el texto fuente).

Estas consideraciones tienen interés además porque sugieren que la insuficiencia en la disposición de saber pedagógico se relaciona con coordenadas institucionales de producción del saber, asunto que se plantea en el apartado que sigue.

Sobre la producción de saberes en educación²³

La idea de que disponemos de “saberes localizados” permite introducir la cuestión de los ámbitos institucionales de producción del saber en educación. Introducir esta cuestión implica sostener que al menos una parte de la explicación de por qué no contamos con el saber pedagógico que se requiere no tiene que ver con las características de ese saber (lo que antes denominamos problemas de formulación) ni con las condiciones de su transmisión (lo que antes denominamos problemas de difusión), sino con ciertas coordenadas institucionales, como las relaciones de campo entre la investigación disciplinada y las propuestas de construcción reflexiva del saber pedagógico, y las posiciones profesionales de los docentes y los investigadores especializados.

Consideramos que la proporción de estudios orientados a mejorar la enseñanza es relativamente baja en relación con la vastedad de los problemas que esta afronta; esta afirmación, que realizamos sin dudar en lo referente a nuestro país, posiblemente sea extensible a otros contextos nacionales. Puede objetarse que la investigación educativa en su conjunto realiza aportes a la mejora de la enseñanza; pero eso no resuelve la escasez de estudios que se propongan deliberadamente abordar la práctica de enseñar. Una de las condiciones que explican esta situación es el modo como está organizada institucionalmente la investigación: la investigación educativa se ha desarrollado históricamente en los ámbitos universitarios, pocos de los cuales se vinculan directamente con los problemas del enseñar y el aprender. El análisis que Novoa formulaba una década atrás era durísimo a este respecto:

“Es verdad que existe, en el espacio universitario, una retórica de ‘innovación’, de ‘cambio’, de ‘profesor reflexivo’, de ‘investigación acción’, etc. Pero la universidad es una institución conservadora y acaba siempre por reproducir dicotomías como teoría-práctica, conocimiento-acción, etc. La relación de la universidad con el entorno (curiosa metáfora) conduce a que los investigadores intenten conocer lo que los profesores saben, y sin embargo no lleva a estos últimos a intentar conocer mejor aquello que ya saben” (Novoa, 1999:105).

²³ Las consideraciones de este apartado se encuentran desarrolladas con mayor amplitud en Terigi, 2012, en prensa.

Sin suscribir completamente su análisis, consideramos que Novoa fija un punto a atender respecto de quién/quienes tienen la autoridad para constituir la práctica docente en objeto de sistematización. Quiénes tienen la legitimidad para realizar el trabajo de producción de conocimientos sobre la práctica de enseñanza de los “prácticos” es una cuestión que se debate con sordina en el campo educativo. Propuestas ya tradicionales como las de los docentes que hacen investigación en el aula (Cardelli *et al*, 2002) y otras más recientes como las de documentación de narrativas docentes (Suárez, 2007; Alliaud y Suárez, 2011), son ejemplos de iniciativas que promueven el análisis de la práctica de enseñanza y la sistematización de los saberes que la sostienen por parte de quienes la tienen a su cargo y la realizan. Desde nuestra perspectiva, es necesario diferenciar en el debate la pugna por la simetría de las posiciones en el campo, por un lado, las inscripciones institucionales que ellas comportan, por otro, y las relaciones con el saber que establecen los sujetos en sus peculiares condiciones institucionales.

También es necesario discutir las reglas epistémicas que convierten a los conocimientos producidos en la práctica en componentes de la teoría educativa pública. La construcción del saber pedagógico en la experiencia tiene dos propiedades correlativas a la singularidad de las situaciones: baja escala y ajuste al contexto. Son las propiedades que le dan identidad frente a los saberes pedagógicos que pueden producirse en cualquier otro ámbito. Ahora bien, sin que baja escala y ajuste al contexto impliquen sin más intransferibilidad del saber producido en la experiencia, la dificultad para la generalización y la transferencia debe ser reconocida. Para ello es necesario discutir cómo armonizar singularidad y transferibilidad en la escala del sistema de enseñanza, y no nos resulta evidente que estas discusiones se estén produciendo.

Por lo pronto, abordar el “saber de la experiencia” (Contreras Domingo, 2010) requiere ampliaciones importantes en la formación de quienes se encuentran en ejercicio de la docencia, pues sabemos que la formación docente inicial difícilmente haya generado condiciones que les hagan posible sistematizar sus estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, formular como saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de la enseñanza, conceptualizar esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición

y contexto para producir aquellas estrategias.²⁴ Los movimientos de organización de los docentes para la producción conjunta de conocimientos tienen una interesante potencialidad para la movilización y articulación política; es menos evidente su potencialidad para la producción en la teoría educativa pública.

En cualquier caso, no parece que nos “sobre” investigación, no parece que estemos en condiciones de prescindir de los saberes que están siendo producidos o podrían producirse en los distintos ámbitos, decretando la supremacía de uno de ellos. Necesitamos la producción de conocimientos acerca de la enseñanza que se realiza desde la misma escuela, basada en la problematización de la vida cotidiana escolar y el diálogo entre colegas. Necesitamos también investigación sobre la enseñanza usual, producida por investigadores profesionales, con el objetivo de “ganar conocimiento y comprensión de los fenómenos de enseñanza” (Hersant y Perrin-Glorian, 2005: 114. Original en inglés, traducción propia). Necesitamos también la clase de investigación didáctica en la que se ponen a prueba nuevos medios de enseñanza (secuencias didácticas, materiales de enseñanza, entornos educativos, entre otros) diseñados en el marco de la investigación disciplinada, y con participación de quienes enseñan. Resuena la advertencia que formula Gutiérrez:

“La ausencia de saber pedagógico para enfrentar determinadas situaciones genera la necesidad de redoblar los esfuerzos por conocer y sistematizar experiencias concretas de enseñanza que muestren posibles bordes por donde construir nuevas respuestas. Ciertamente, ese esfuerzo recaerá otra vez sobre los docentes, ya que requiere de la participación y el compromiso de la comunidad educativa. Sin embargo, es importante advertir que la demanda de construir lo que el Estado aún no ha podido elaborar puede dar lugar a nuevas transferencias de responsabilidades por los resultados educativos desde el sistema educativo hacia las escuelas y sus docentes” (Gutiérrez, 2011: 48/49).

A partir de esta advertencia concluimos que no se puede transferir el problema de la falta de medios de enseñanza a los docentes: tiene que ser resuelto en otro nivel.

²⁴ El trabajo de Contreras Domingo, reconocido profesor de Didáctica en carreras de formación docente inicial, es interesante porque desgana en un texto autorreferencial muestras suficientes y extendidas en el tiempo de cómo la formación docente ha alejado a los futuros docentes de la posibilidad de construir saber sobre la experiencia (Contreras Domingo, 2010).

La pregunta es entonces: ¿en qué nivel? Y es ante esta pregunta que sostenemos que la enseñanza debe convertirse en un problema político (Terigi, 2004). Forma parte de las condiciones usuales de trabajo docente que la enseñanza haya sido tomada en general como problema doméstico, como problema que maestros y profesores deben resolver. Forma parte de un replanteo de las condiciones del trabajo docente que la enseñanza sea tomada como un problema político. La respuesta a la crisis con la que abrimos este documento tiende a plantearse en dirección a definir nuevos propósitos para la escuela; desde nuestra perspectiva, es ilegítimo definir nuevos propósitos para la escuela) y dejar a los docentes a cargo de alcanzarlos, sin que ningún medio probado para lograrlo se haya puesto a su disposición.



Palabras finales: sobre soluciones falsas a problemas mal definidos

Hemos construido a lo largo del recorrido de este documento una argumentación sobre el trabajo docente, la producción de saber pedagógico y la formación que ha procurado poner de relieve una serie de condiciones que presenta esta compleja cuestión en la actualidad.

En esa argumentación, hemos contrastado las conceptualizaciones clásicas del trabajo docente con otras que asumen el carácter institucional de este trabajo y su particular estatuto en relación con la transmisión cultural y con el saber sobre la transmisión. Hemos subrayado que, pese a las muchas investigaciones y estudios que se ocupan desde hace décadas de estudiar la naturaleza de los saberes profesionales de los docentes y las relaciones que se establecen entre nuevos y viejos saberes en el trabajo, hay interrogantes que no podemos responder y, en consecuencia, necesitamos explorar distintas aproximaciones a estos problemas. Hemos advertido sobre las hipótesis racionalistas, las interpretaciones más literales del programa reflexivo, los análisis solipsistas de la propia práctica y la intelectualización que escamotea la dimensión relevante de la afectividad. Hemos señalado los límites de los saberes de que disponemos para responder a todos los interrogantes que plantea cotidianamente la práctica escolar y hemos advertido sobre la hipertrofia de los procesos formativos, en especial si excusan otras políticas necesarias y si constituyen prolongaciones de tradiciones formativas que suponen la traducción directa del conocimiento en cursos de acción práctica. Hemos argumentado sobre la necesidad de producir más saber pedagógico, construido para dar respuestas fundadas

a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes, y considerado algunas condiciones institucionales y de campo pedagógico que explicarían la situación actual o podrían contribuir a su transformación.

Sabemos que, lejos de haber resuelto un conjunto de problemas, hemos contribuido a recorrerlos con argumentaciones diversas, algunas muy consolidadas en el campo educativo y otras que se presentan como aportes propios. Nos ha parecido prudente destinar las palabras finales del documento a enfatizar que, pese a la evidente complejidad del asunto que tenemos entre manos, los desafíos que han sido planteados tienen que ser mantenidos; esto es, que necesitamos evitar soluciones que se aparezcan como simples, que descubran pretendidos resortes ocultos para el cambio que se presentan con el peso de lo evidente. En particular, quiero dedicar unos pocos párrafos a tres soluciones: el reclutamiento de los talentosos, la mejora a través de la evaluación docente, y el pago por resultados.

El reclutamiento de los talentosos: entre las soluciones para resolver los problemas de la docencia que de tan simples lucen evidentes, se encuentra la propuesta de asegurar que los futuros docentes sean reclutados entre los jóvenes más talentosos de nuestras sociedades. La retórica del talento puede ser interpretada como una reacción frente al efecto democratizador de la masificación que está teniendo lugar en el nivel superior en los países de la región (Terigi, 2011): se trata de un modo de razonar según el cual es un problema que sean los jóvenes pobres quienes llegan a la formación docente, pues no tendrían el requerido "capital cultural" y en consecuencia no podrían enseñar adecuadamente. Los jóvenes pobres que llegan a la educación superior lo hacen a través del sistema educativo sostenido por el Estado, y este no puede desconocer las consecuencias de este proceso democratizador cerrándoles el camino a determinadas profesiones u ocupaciones, como tampoco puede desentenderse si los resultados educativos alcanzados por jóvenes que tienen las credenciales educativas exigidas no son los requeridos o los esperados por el sistema formador. Por otro lado, la solución por el talento es un contrasentido: comoquiera que se lo defina, el alto valor que se le otorga supone que se trata de un bien escaso; pero entonces, ¿cómo resolver, con recursos tan escasos, el problema de una profesión masiva como la docencia?

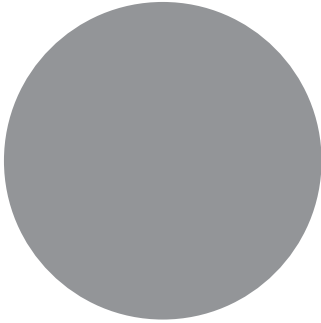
La mejora a través de la evaluación docente: aunque la evaluación del desempeño docente no constituye en sentido estricto una novedad, cuando se la propone como respuesta a una crisis o a un supuesto déficit se transforma en una medida amenazante o punitiva, lo que Ravela llama “evaluaciones con consecuencias” (Ravela, en Diker, 2010). Se ha señalado con justeza que la mejora a través de la evaluación docente focaliza las responsabilidades por los resultados de la educación de manera exclusiva en el trabajo de los docentes (Perazza, 2009), haciendo abstracción de las condiciones macrosociales e institucionales que construyen las oportunidades de aprendizaje. Junto con esta crítica a su carácter injusto, debe señalarse su inviabilidad. En efecto, según el análisis que realiza Diker, los sistemas de evaluación docente deberían satisfacer dos condiciones: deben ofrecer un tipo de información comparable a nivel nacional (por lo tanto, deben basarse en algunos estándares o criterios comunes); y sus resultados deben poder ser traducidos en indicadores suficientemente consolidados u objetivos como para sustentar la toma de decisiones sobre los sistemas de incentivos y/o sobre la carrera docente. Ello, además, cubriendo un tamaño de la población a evaluar que es enorme. Aquellas condiciones, de extraordinaria complejidad, no han sido satisfechas hasta el momento por ningún sistema de evaluación conocido (Diker, 2010).

El pago por resultados: otra respuesta inadecuada a los problemas de calidad de la educación, comoquiera que se los defina, es la retribución diferencial a los docentes según resultados educativos. Las regulaciones sobre el trabajo docente deben tener por objetivo principal asegurar el cumplimiento de propósitos de interés público, como lo es la formación de toda la población de niños y jóvenes de un país y el cumplimiento con ello de los derechos que les reconocen las leyes. En consecuencia, la idea de compensar diferencialmente trabajos de diferente calidad presenta importantes problemas: desde la perspectiva del derecho a la educación, se requiere que los mecanismos de regulación aseguren que sean suficientemente buenos los desempeños de *todos* los maestros y profesores, pues resulta moralmente insostenible y políticamente injusto aceptar una cuota de mala praxis, o esperar que esta se autolimita porque no resulta rentable (Terigi, 2009).

Tanto respecto de la primera como de la segunda “solución”, debe advertirse su desajuste con respecto a la escala del sistema escolar. Sobre la primera y la tercera, debe señalarse su desconocimiento de la educación como un derecho. Las tres “soluciones”, cada una a su

manera, incurren en un mismo problema: sobrecargar a la docencia con responsabilidades que por sí sola esta no puede comprometer.

Es imposible imaginar algún cambio educativo que no se realice con los profesores. Pero sobrecargar al desempeño docente de responsabilidades en la mejora de la calidad no es muy diferente de colocar en las familias la responsabilidad de sostener la escolaridad de los alumnos: además de la falta de reconocimiento del valor de la política estatal para promover los derechos humanos en educación que ello supone, esta clase de sobrecarga no llega siquiera a ser un atajo, pues por esta vía no es posible resolver los problemas educativos, al menos no si se comparte en algún aspecto el análisis que hemos presentado en este trabajo.



Bibliografía

- Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- Alliaud, Andrea (2010). "Estado de situación y desafíos a futuro. Formación docente". En *Voces en el Fénix*. Disponible en <http://www.vocesenelfenix.com>
- Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel (coords.) (2011). El saber de la experiencia. narrativa, investigación y formación docente, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/CLACSO.
- Ávalos, Beatrice (2009). "Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente". En Velaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación Santillana.
- Baudelot, Charles y Establet, Roger (1990). *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.
- Camilloni, Alicia (2007). "Didáctica general y didácticas específicas". En Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Silvina. *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Cardelli, Jorge; Duhalde, Miguel y Datri, Edgardo (2002). *Docentes que hacen investigación educativa*, Tomo 1, Buenos Aires, coedición Miño y Dávila Editores y Escuela Marina Vilte de CTERA.

- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- Contreras Domingo, José (2010). "Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía", en Contreras Domingo, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- Darling-Hammond, Linda (2006). "Constructing 21st-Century Teacher Education". En *Journal of Teacher Education* Vol. 57, N° 3, May/June 2006, pp. 300-314.
- Davini, María Cristina (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Diker, Gabriela (2010). "Nuevas estrategias de regulación de la tarea docente". En Suasnábar, Claudio; Iaies, Gustavo y Diker, Gabriela. *Nuevas concepciones acerca del rol docente en América Latina*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Políticas Públicas.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Dubet, François (2004). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?". En Emilio Tenti Fanfani (comp.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Dussel, Inés (2006). "De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?". En Terigi, Flavia (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI/Fundación OSDE.
- Dussel, Inés (2010). "Prólogo". En Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento básico del VII

Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital, Buenos Aires, Santillana.

Dussel, Inés (2012, en prensa). "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época". En Birgin, Alejandra (comp.) (en prensa). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Esteve, José María (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente". En Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IPE-UNESCO/Fundación OSDE.

Ezpeleta, Justa (1997). "Reforma educativa y prácticas escolares". En Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comps.) (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios/Novedades Educativas.

Feldman, Daniel (1995). "Teorías personales, repertorios sociales". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IV, Nº 6, pp. 57/ 63.

Feldman, Daniel (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

Feldman, Daniel (2002). "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". En *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, Río de Janeiro, XI ENDIPE DP&A Editora Ltda.

Feldman, Daniel (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires, Aique.

Fenstermacher, Gary y Richardson, Virginia (1998). "La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza". En *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. I, Nº 3.

- Fernández Pérez, Miguel (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Segunda edición corregida y aumentada, Madrid, Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2006). *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Gutiérrez, Gonzalo (2011). "Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja". En La Rocca, Susana y Gutiérrez, Gonzalo (comps.), *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*, Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).
- Harris, Alma (2008). "Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools". En *European Journal of Education*, Vol. 43, N.º 2, pp. 219- 228.
- Hersant, Magali y Perrin-Glorian, Marie-Jeanne (2005). "Characterization of an ordinary teaching practice with the help of the theory of didactic situations". En *Educational Studies in Mathematics*, N° 59, pp. 113-151.
- Kamens, David y Cha, Yun- Kyung (1999). "La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física". En *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, N°1, pp. 62/ 86.
- La Rocca, Susana y Gutiérrez, Gonzalo (2011). "Mover las piezas: apuestas y estrategias". En La Rocca, Susana y Gutiérrez, Gonzalo (comps.), *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*, Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).
- Mercado, Belén (2009). "Trabajos que definen competencias. Saberes que configuran trabajadores". En Puiggrós, Adriana (dirección) y Rodríguez, Lidia (coordinación), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.

Morduchowicz, Alejandro (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales*, Chile, PREAL.

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Browse-it edition. <<http://213.253.134.29/oeecd/pdfs/browseit/9105041E.PDF>> [Consulta: julio de 2006].

Parra, Cecilia (2006): "La escuela primaria nos concierne". En Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.

Perazza, Roxana (2009). "Sistema de estímulos en la carrera docente. ¿Qué se necesita?". En Martínez Olivé, Alba (comp.) (2009), *Un futuro para la escuela pública*, México, Educación y Cultura.

Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

Perrenoud, Philippe (1994). "Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable". En AA.VV., *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM.

Perrenoud, Philippe (1995). "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience". En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruselas, de Boeck.

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó/ Secretaría de Educación Pública.

Pineau, Pablo (1999). "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad". En *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (1), Barcelona, pp. 39-61.

- Pogré, Paula (2011). "Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?" En *Perspectiva educacional*, Vol. 51, N° 1, pp. 45-56.
- Pope, Maureen (1998). "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal". En Carretero, Mario (comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique.
- Puiggrós, Adriana (2009). "Prólogo". En Puiggrós, Adriana (dirección) y Rodríguez, Lidia (coordinación), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.
- Richardson, Virginia (1990). "Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice": En *Educational Researcher*, Vol. 19 N.º 7, October 1990, pp. 10-18.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, Madrid, Morata.
- Suárez, Daniel (2007): "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En Sverdlick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Terigi, Flavia (2004). "La enseñanza como problema político". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires. CEM-Novedades Educativas, pp. 191/202.
- Terigi, Flavia (2007a). *Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).

- Terigi, Flavia (2007b). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela y Baquero, Ricardo (comps.), *Lo escolar y sus formas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Terigi, Flavia (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, Flavia (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (comp.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp 89-99), Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Terigi, Flavia (2010a). "Docencia y saber pedagógico-didáctico". En *El Monitor de la educación*, publicación periódica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. N.º 25, 5ª época, junio de 2010. Dossier "Ser docentes hoy", pp. 35/ 38.
- Terigi, Flavia (2010b). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante.
- Terigi, Flavia (2011). *Informe Argentina*. Producido en el marco de las consultas nacionales para la Estrategia Regional Docente liderada por la UNESCO en Latinoamérica y el Caribe. Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2012, en prensa). "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional". En Birgin, Alejandra (comp.) (en prensa): *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós.
- Terigi, Flavia; Fridman, Marcela; Delgadillo, María Carmen; Pico, Laura y Ponce de León, Aldana (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Informe preparado para el

Instituto Nacional de Formación Docente de la República Argentina, Buenos Aires, noviembre de 2011.

Toscano, Ana Gracia, Diez, María Laura, Serial, Alejandra, Heumann, Walter (2012). *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes*, Buenos Aires, UNICEF / Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vaillant, Denise (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*, Barcelona, Octaedro.

Vezub, Lea (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Buenos Aires, septiembre de 2005. <http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=25> [Consulta: 30 de junio de 2006].