

# Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar

**Raúl A. Menghini**  
Aceptado Mayo 2015

---

## **Resumen**

La formación inicial de los docentes ha sido una preocupación fundamental de las políticas educativas nacionales en los últimos treinta años, a la par que se fueron produciendo reformas del sistema educativo. Lo mismo ha sucedido en el ámbito internacional y esto ha sido objeto de múltiples investigaciones.

En este artículo se hace una presentación de las políticas que se han diseñado en el orden nacional para la formación de los docentes, con algún detalle de las políticas propias de los 90 y de las derivadas de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. Sobre la base de estas consideraciones, luego se analizan las opiniones de profesores principiantes para nivel secundario acerca de lo que ha sido su formación inicial.

Hay que señalar que el análisis se basa en información de profesores de Letras, Historia y Filosofía que se encuentran transitando sus primeros años en la docencia y que se han formado en la Universidad Nacional del Sur durante la última década. A lo largo de artículo se destaca el carácter situado de la investigación, para advertir acerca del problema de generalización del análisis.

**Palabras claves:** formación inicial de docentes – docentes principiantes – profesores noveles

## **Abstract**

Initial teacher training has been a main priority of the national educational policies in the last thirty years, while changes in the educational system were being made. The same has happened in the international scene and this has been subject to extensive research.

This paper introduces the policies that have been designed at a national level for teacher training, with some details of the policies that were typical of the 90s and the ones derived from the approval of the National Education Law in 2006. On this basis, we will analyze the opinions of beginner secondary-school teachers as regards their initial training.

It should be noted that the analysis is based on Language, History and Philosophy professors in the first years of their teaching career and who have been trained at Universidad Nacional del Sur in the last decade. Throughout the article, we highlight the sited of this research, in order to warn about the problem of analysis generalization.

**Keys words:** Initial teacher training – beginner teachers – new professor

## **Introducción**

Pasan los años, las décadas, y persiste la preocupación por la formación inicial de los docentes, tanto para los funcionarios que diseñan las políticas para el sector, los que dirigen las instituciones de formación y las del resto del sistema educativo, como para los que nos dedicamos a formar a las nuevas generaciones e investigamos al respecto. Acaso la dinámica social, cultural, política, tecnológica, nos coloque siempre ante un tema y problema que se mueve al mismo ritmo y que, cuando parece que se van logrando determinadas cuestiones, o se avanza en alguna línea, nuevamente resulta necesario repensar hacia dónde se está yendo.

No se está diciendo nada demasiado nuevo, atento que ya en siglo XIX existía esta preocupación que llevó a la creación de la Escuela Normal de Paraná en

1870, cuestión que luego se replicó a lo largo del territorio. Lo mismo se reeditó en distintos momentos históricos y con distintos gobiernos, tanto democráticos como dictatoriales, de manera que esto vuelve a ser un tema central en 1983 con el retorno a la vida democrática, dado que no se puede separar la formación de los docentes del proyecto de país, el modelo de Estado y la forma de gobierno.

En los últimos años el debate ha estado atravesado por las prescripciones de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 al respecto y las resoluciones derivadas de ella que afectan en mayor o medida la formación inicial y continua. Además, en el caso de la formación universitaria, también estamos asistiendo a movimientos que tal vez en el corto plazo comiencen a plasmarse en nuevas regulaciones que implicarán modificaciones de los diseños curriculares con motivo de los procesos de acreditación, tal como señala la Resolución ME 50/10, que incluye al título de profesor universitario en la nómina del Artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

Ciertamente que no se trata únicamente de una discusión curricular, como si fuera una cuestión meramente técnica. La discusión de fondo es política, epistemológica, sociológica, porque en ella está nada menos que el debate de qué docentes formar, para qué escuelas, para qué tipo de educación, para qué sociedad, con qué finalidad, con qué orientación. Vale decir, cuando se piensa en formar docentes, se disparan una serie de reflexiones que impactan en el conjunto del sistema de educativo, así como en lo social y lo político.

En este artículo se recogen y analizan opiniones de profesores principiantes de nivel secundario acerca de lo que ha sido su formación inicial en la universidad. La información ha sido recogida por medio de entrevistas a profesores de Historia, Letras y Filosofía, egresados entre los años 2008 y 2012 de profesorado del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y la temática forma parte de un proyecto de investigación que venimos desarrollando desde hace algunos años<sup>1</sup>. De allí que primeramente se presentarán algunas reflexiones acerca de la formación inicial y luego se realizará un análisis acerca de cómo los mismos principiantes perciben esa formación, cuestión que resulta fundamental

---

<sup>1</sup> “Profesores principiantes para el nivel secundario: prácticas, trayectorias y desarrollo profesional”. Director: Raúl Menghini, Co-directora: Marta Negrin. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

para pensar los procesos formativos y las eventuales modificaciones que se realicen en el corto o mediano plazo.

### **Algunas consideraciones acerca de la formación inicial de los docentes**

La relación entre formación inicial y formación continua resulta en la actualidad casi insoslayable. Focalizar en una de ellas remite, casi necesariamente, a analizar la otra. Esta situación de *continuum* en que se inscribe la formación de docentes se advierte aún más en los primeros años de ejercicio laboral, es decir en el caso de los principiantes, que van dejando la formación inicial y comienza acciones de formación continua<sup>2</sup>.

La formación inicial empieza mucho antes del ingreso a una carrera de grado, ya que nuestro paso por los niveles educativos en el rol de alumnos va dejando “marcas”, formas de actuar y entender, estilos, que saldrán a la luz o reaparecerán al momento de resolver situaciones de distinta índole.

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son “vasos vacíos”. [...] Las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación (Marcelo, 2009: 10).

Resulta necesario realizar alguna breve referencia a las regulaciones de la formación inicial de los docentes en las últimas décadas, antes de pasar a analizar las opiniones de los profesores principiantes.

En la Argentina de los 90, en el marco de las políticas que respondieron al modelo neoliberal-neoconservador (Rigal, 2004), con una reconfiguración del Estado a partir de la asunción de nuevos roles como evaluador, regulador-

---

<sup>2</sup> Muchas veces estos procesos se dan en simultáneo. La ansiedad por sumar puntaje en los listados de ingreso a la docencia en el ámbito público, suele llevar a los estudiantes en formación inicial a tomar cursos propios de la formación continua.

desregulador (Ball, 2012) que implicaron su ajuste estructural (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Hintze, 2007), las resoluciones emanadas del Consejo Federal de Educación con motivo de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 –conocidas como documentos A3, A9, A11, A14– avanzaron en la organización institucional de las instituciones de formación de docentes, dieron forma a la Red Federal de Formación Docente Continua, prescribieron las funciones de los institutos superiores –entre ellas la investigación–, fijaron los criterios para la evaluación y acreditación de las instituciones, entre otras.

En esta línea, hay que destacar lo que fueron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de docentes (Resolución 53/96 del Consejo Federal), que se elaboraron con posterioridad a los CBC para nivel inicial, primario y polimodal. Si bien el documento apuntó a la formación para docentes de nivel inicial, EGB1 y EGB2<sup>3</sup>, las orientaciones de la formación pedagógica se extendieron también a la formación de docentes para secundario (en ese momento polimodal). Se organizó considerando tres campos de formación: la general pedagógica, la especializada por niveles y regímenes especiales y la de orientación. Estos contenidos fueron la base para los diseños curriculares de las jurisdicciones y también para las universidades, al menos en lo referido al campo de la formación pedagógica, en el caso de las universidades, aunque muchas de ellas no cambiaron sus planes de estudio y, por lo tanto, no consideraron ni los campos ni los temas sugeridos al interior de cada uno.

Mucho se ha escrito acerca de la orientación de la llamada “transformación educativa” de los 90 y su impacto en la formación de los docentes (Vior y Misuraca, 1998; Vior y Misuraca, 1999; Misuraca, 2004; Misuraca y Menghini, 2009; Feldfeber, 2010; Misuraca y Menghini, 2010). En general fue una política de corte tecnocrático y conservadora, que se revistió discursivamente de una concepción teórica progresista y crítica, pero que, en los hechos, fue en sentido contrario. Los contenidos para la formación de los docentes estuvieron pensados para que los futuros docentes aprendieran a enseñar los CBC en la escuela, es decir, que se limitaran a aprender lo que deberían enseñar. De esta manera, se consideró a los profesores como meros

---

<sup>3</sup> Hay que aclarar que nunca se elaboró un documento que estuviera dirigido a la formación de docentes para polimodal ni EGB3, si bien el campo de la formación general pedagógica estaba destinado a la formación para todos los niveles del sistema.

ejecutores (Ball y Youdell, 2007), y esto actuó como un modo de garantizar que la reforma llegara a las escuelas y sus aulas. Los docentes, en esta visión instrumental, debían aprender, simple y solamente, lo que tenían que enseñar en la escuela (González Faraco, 2000), porque no les correspondería tomar decisiones ni fundamentarlas<sup>4</sup>. Resultaban ser meros aplicadores de diseños curriculares pensados y decididos centralizadamente.

En esta última década, las políticas para la formación de los docentes han sido asumidas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), creado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Este Instituto<sup>5</sup> es un órgano desconcentrado, dependiente del Ministerio de Educación y se le asignan como responsabilidades: planificar y ejecutar políticas de “articulación” del “sistema de formación docente inicial y continua”<sup>6</sup>; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación y el resto del sistema; aplicar regulaciones sobre evaluación, acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de los títulos; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas; desarrollar programas y materiales para la formación docente inicial, entre otras.

---

4 En opinión de Ball y Youdell (2007), esto puede verse como consecuencia de los procesos de privatización en educación (formas encubiertas), que postulan al docente como un técnico.

5 Para un análisis más detallado de este Instituto se puede consultar:

- Menghini, Raúl (2009) “Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)”. En Vior, S., Misuraca, M.R. y Más Rocha, S. (comps.) *La formación de docentes, ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Ediciones Baudino, Buenos Aires.

- Menghini, Raúl (2013) “Formación de docentes: cuando las políticas se revisten de pretendida neutralidad”. *Revista Actas Pedagógicas*, Año 8, N° 5. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

6 Un comentario sobre los encomillados. En primer lugar, la articulación: la Ley hace responsable al INFD de articular lo que no está articulado, básicamente porque las instituciones encargadas de formar docentes son los institutos superiores y las universidades que, si bien tienen un marco legislativo común como es la Ley de Educación Superior, a su vez reconocen tradiciones, identidades y rutinas muy distintas y, además, unas cuentan con autonomía por la Constitución Nacional y dependen del Estado Nacional mientras los institutos no son autónomos (salvo algún caso excepcional, como el Joaquín V. González) y dependen de las respectivas provincias. En segundo lugar, se menciona “el sistema de formación docente”, que nunca existió ni existe, por lo cual puede ser considerado una entelequia, porque carece de fundamento histórico. En la misma línea se expone uno de los anexos de la Resolución CFE 30/07, al plantear la institucionalidad del sistema de formación docente. Ya en 1997 Diker y Terigi advertían acerca de la dificultad de hablar de un subsistema de formación docente, cuestión que sigue resultando válida a pesar de nuevos marcos legales y regulaciones de todo tipo.

En referencia a la función que cumple el INFD, Misuraca afirma: "... este papel, asimilable al de un patrón de unidad nacional frente a la fragmentación y la dispersión heredada, supondría superar la histórica desarticulación entre instituciones que ofrecen carreras docentes" (2009: 161).

Hay que reconocer que el Instituto ha resultado ser muy activo en términos de generación de regulaciones. Todas sus iniciativas son tratadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación que las legaliza en forma de resoluciones. Es así como se han emitido un gran número desde su creación, todas ellas con un sesgo fuertemente burocrático y tecnicista, con la pretensión de unificar la formación de los docentes, al menos en los institutos superiores provinciales. Las acciones de este organismo pueden ser entendidas en los principios de la "nueva gestión pública" (Rizvi y Lingard, 2013), en tanto se trasladan los procesos de gestión y control propios del ámbito privado al público.

Entre sus resoluciones se destaca la CFE 24/07 que aprobó los "Lineamientos Curriculares para la formación docente inicial" y que, de manera similar a lo sucedido en los 90 con los CBC, deben ser tenidos en cuenta por las provincias para los diseños curriculares y también por las universidades. Sin embargo, en general en el ámbito universitario se puede observar bastante resistencia a trasladar sus decisiones a las carreras universitarias, máxime cuando las unidades académicas universitarias se encuentran en proceso de elaboración de los estándares para la acreditación de los profesorados. De todas maneras, la organización de la formación inicial que se plantea en los debates y documentos de la Asociación de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) no dista demasiado de lo prescripto en la resolución CFE 24/07, dado que en general mantiene la noción de campo, con algunas particularidades con respecto a la cantidad de campos formativos y lo que contiene cada uno. Más allá de lo que terminen siendo los estándares, lo cierto es que en las discusiones siguen estando presentes dos tipos de tensiones:

- unas más específicas relativas a la formación, y allí aparecen algunas clásicas como la relación entre teoría y práctica, entre lo disciplinar y lo pedagógico (Davini, 1995), que atraviesan los campos y, a su vez, complejizan al interior de cada uno de ellos.

- Otras de tipo macro, que dan cuenta del juego del poder entre los organismos y jurisdicciones que entienden o están relacionados con la formación docente: los propios universitarios: universidades, Secretaría de Políticas Universitarias, Consejo Interuniversitario Nacional, Consejo de Universidades, y los específicos de la formación docente como son los institutos superiores provinciales, el INFD, el Consejo Federal de Educación.

En lo que respecta a la formación universitaria de profesores, existe en general bastante acuerdo en considerar que responde a una tradición fuertemente académica (Davini, 1995; Mollis, 2009). En la investigación realizada por Mollis en distintas carreras de profesorado de universidades, pudo advertir dos situaciones que caracterizan a este tipo de formación en estas instituciones. Por un lado, que se le otorga “un papel protagónico a la investigación para mantener la excelencia académica en la transmisión de conocimientos” y, por el otro, existe un “reconocimiento generalizado de la falta de valoración institucional hacia los espacios para la práctica de la enseñanza... las prácticas de la enseñanza constituyen el punto débil” (2004: 10). Esta misma tensión es reconocida por los profesores principiantes que se han entrevistado: al tiempo que valoran la formación académica que han recibido en la universidad, también denuncian la falta de contacto con la realidad de las escuelas secundarias y la distancia que existe entre ambas instituciones.

A continuación se analizan las opiniones de los principiantes sobre la formación inicial que han recibido en la Universidad Nacional del Sur, cuestión que tal vez pueda estar en concordancia con lo que sucede en otras universidades nacionales.

### **Los profesores principiantes y la formación inicial**

Una vez que el/la alumno/a culmina el recorrido de la formación inicial, comienza para los docentes el proceso de formación continua en condición de iniciado (Alliaud y Antelo, 2009). En ese momento de la carrera docente se cruzan, por un lado, las incertidumbres y, por otro, las expectativas, pero sin duda los comienzos son momentos de aprendizajes claves para el posterior desarrollo y permanencia en el sistema educativo, máxime en el contexto actual de constantes cambios sociales, políticos, culturales, económicos, legales.



Debido a estas cuestiones, se hace necesario plantear, aunque sea someramente, a quiénes consideramos docentes principiantes. En términos sencillos, el docente principiante es aquel que tiene menos de cinco años en el ejercicio de la docencia (Marcelo, 2008). Lea Vezub problematiza el inicio en la docencia y lo considera como una etapa particular por diversos motivos:

...por los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes; por las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol; por la responsabilidad que significa estar al frente de un salón de clases a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar; por el desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar (Vezub, 2010: 24).

Es posible que los profesores principiantes no logren formarse una idea acabada de lo que les ha brindado la formación inicial, y quizás esto se alcance con el paso de los años. Lo súbito con que suelen darse las primeras experiencias, hace que los noveles busquen soluciones rápidas a los problemas que plantea la práctica docente, en general de corte instrumental y, en este sentido, puede ser que la formación recibida no les haya proporcionado un bagaje de instrumentos “todo terreno”, que puedan ser aplicados en cualquier situación. En esta búsqueda puede suceder que tal vez se dejen de lado aquellas cuestiones formativas más amplias o generales, de construcción de actitudes ante el conocimiento, de la apropiación de herramientas para el estudio sistemático, de la búsqueda de fundamentos teóricos, de la justificación del hacer, de generación de hábitos de trabajo intelectual, para ir detrás de soluciones inmediatas.

Estas consideraciones no quieren opacar ni minimizar lo que sienten y expresan los profesores noveles, dado que todos hemos pasado por momentos de iniciación y conocemos cómo se viven esas primeras prácticas. Además, porque las nuevas generaciones se encuentran con situaciones sociales y escolares muy distintas a las que existían hace algunas décadas.

De allí que la voz de los profesores principiantes acerca de la formación inicial resulta privilegiada porque, entre otras cosas, permite revisar y replantear las

políticas, los diseños curriculares, la relación y articulación entre la teoría y la práctica, así como también las políticas y procesos de formación continua y desarrollo profesional. Esa voz se recoge aquí a partir de las valoraciones suscitadas manifestadas en las encuestas que respondieron y que se tratarán en un primer momento, así como de expresiones más extendidas vertidas en las entrevistas que serán analizadas en segundo término<sup>7</sup>. Hay que advertir que sus respuestas están marcadas por lo que implican estos primeros años de inserción laboral, donde se ha tomado algo de distancia de la institución formadora. Es posible que si se les hubiera preguntado lo mismo estando todavía en la universidad o bien si lo volviésemos a pregunta de aquí a cinco, diez o quince años, sus respuestas podrían ser totalmente distintas. Por otra parte, son opiniones de profesores de Letras, Historia y Filosofía para nivel secundario, egresados de la UNS en Bahía Blanca en los últimos años. Valga esta reiteración para destacar que se trata de una investigación situada (Menghini, 2015), que no pretende generalizar resultados sino comprender lo particular. Al respecto, se puede coincidir con Sandoval cuando afirma que la investigación siempre se encuentra atravesada por variables contextuales porque “no existiría la posibilidad de conocer desde ninguna parte, siempre lo haríamos desde un cuerpo, un tiempo y un lugar” (Sandoval, 2013: 37).

Realizadas estas consideraciones, entre las cosas que los profesores principiantes valoran como excelentes de su formación inicial figuran: los hábitos de estudio adquiridos, las herramientas para la búsqueda y selección de bibliografía, el estudio en grupos<sup>8</sup>, y las materias disciplinares en el caso de los profesores de Historia. La formación teórica es valorada mayormente como excelente o muy buena, siendo menor la valoración “buena”. Estas valoraciones están en sintonía con la representación que existe sobre la formación universitaria, en el hecho de presentarse como fuerte en lo académico, exigente, de formación de hábitos sistemáticos para el estudio y la investigación. Aquí hay que tener en cuenta que en la Universidad Nacional del Sur la formación de profesores y licenciados comparte prácticamente la mayoría de las materias disciplinares y en éstas, en

---

<sup>7</sup> Este análisis se realiza básicamente sobre la información de los cuestionarios (que suponían respuestas según categorías preestablecidas) y las entrevistas realizadas a profesores principiantes egresados de la Universidad Nacional del Sur, en las disciplinas Historia, Letras y Filosofía. Se administraron seis entrevistas a cada grupo disciplinar.

<sup>8</sup> Aquí se destacan fuertemente los graduados de Historia, mientras que los de Letras y Filosofía valoran este aspecto como “muy bueno” o “bueno”.

general, el énfasis está puesto en el perfil de los licenciados y su formación para la investigación.

En tanto, la valoración “muy buena” está distribuida más equitativamente: se destacan por igual las materias pedagógicas y las disciplinares<sup>9</sup>, la residencia (práctica) y el contacto directo con los profesores. En el caso de lo que aporta la residencia a la formación, podemos distinguir: los docentes nóveles de Historia la valoran mayoritariamente como muy buena y luego como excelente y buena. Los de Filosofía casi por igual entre excelente y muy buena; y los de Letras se distribuyen por igual los que la señalan como excelente, muy buena y buena. Las materias pedagógicas en general concentran su valoración entre muy buenas y buenas.

Las pocas valoraciones negativas (regular) aparecen en el caso de las materias de los primeros años (para Letras e Historia) y en los trabajos prácticos (especialmente para los de Letras). Quizás esto se pueda deber al sentido introductorio de estas materias y la distancia entre las expectativas con que llegan a la universidad y lo que se encuentran.

Los entrevistados se explayan sobre la formación inicial y entonces aparecen otras aristas de la misma. En general, también la valoración sobre la formación inicial resulta bastante positiva, fundamentalmente en lo relativo a lo disciplinar. Esa valoración es un poco más baja para la formación pedagógica, a la que ven distanciada de las situaciones reales con las que se encuentran al trabajar. Esto se expresa en la tradicional escisión entre teoría y práctica<sup>10</sup>, destacando que esta última resulta escasa para enfrentar las primeras experiencias laborales, máxime que las prácticas se encuentran solo en el último año de los respectivos planes de estudio. A pesar de esto, lo cierto es que consideran que han tenido una buena formación. Esta situación no está en línea con lo que afirma Flores para el caso de Portugal –y que posiblemente sea la situación de otros países–:

---

9 Sin distinguir tipos de materias, una encuestada dice: “una crítica: casi ninguno de nuestros profesores universitarios pisa una escuela real en décadas, es como formarse en medicina con médicos que hace años que no ven un enfermo ni un hospital” (Letras).

10 Resulta importante señalar que el reclamo por la articulación entre la teoría y la práctica se le formula solamente a las materias pedagógicas, y no a las de la propia disciplina. Parecería que la materias disciplinares no tuviesen responsabilidad por generar instancias de articulación y prácticas de enseñanza en la universidad que estén en línea con articularse con la práctica de las escuelas.

De una forma general, la evaluación que hacen de la formación es negativa, refiriéndose al clásico y ampliamente divulgado desfase entre teoría y práctica (Flores, 2000; Hauge, 2000; Hobson y Tomlinson, 2001) y la inadecuada preparación para lidiar con la compleja y exigente naturaleza de sus actividades diarias y en el aula (2008: 66).

Algunas de sus opiniones, como se dijo, rescatan la formación teórica, aunque también señalan algunos problemas en ciertas áreas de conocimiento:

*Nos ha dado un buen marco teórico como para tratar cuestiones literarias, resolver situaciones didácticas que se nos plantean en la cotidianeidad del aula (L2)<sup>11</sup>.*

*Fue muy buena en algunos aspectos, en algunas materias fue muy exigente, pero es esa exigencia que nos fortalece y nos permite ser mejor y aprender más y apropiarse de ese conocimiento, otras materias más flojitas. La filosofía es tan amplia y siempre se hacen recortes, hay un montón de cosas que no vimos...ni hablar de la filosofía más contemporánea nada, no vi casi nada (F1).*

*Positiva la formación profesional, tanto desde el marco teórico que me dotó de lenguaje filosófico, bien técnico, específico de la carrera, como de la parte práctica (F3).*

*Tuvimos una formación muy académica filosófica en cuanto a todo lo que pensaron los otros filósofos, no tanto de cuestionar, de filosofar, de indagar (F1).*

En línea con este último cuestionamiento, otros reconocen ciertas faltas o lagunas de la formación teórica:

*Hay poco análisis... Nos está faltando una conexión bastante importante con el afuera de la Universidad (H1).*

---

<sup>11</sup> A partir de aquí, las expresiones textuales de los principiantes se identificarán con la letra de la respectiva disciplina (L: Letras; H: Historia; F: Filosofía) y se expresará en cursiva, para distinguirla de las citas de referencias bibliográficas.

*En la carrera no vemos Foucault, no vemos Adorno, no vemos Benjamin, y eso creo que es una deficiencia a nivel teórico importante (H3).*

En general existe un debate que atraviesa a estudiantes y profesores y, en este caso, a los profesores principiantes: los que requieren que la universidad enseñe todo, o al menos aquello que tendrán que enseñar en la educación secundaria<sup>12</sup>; y aquellos que consideran que en la formación inicial no se puede enseñar todo, sino dar las principales orientaciones y brindar herramientas para que luego cada uno se continúe formando. Esta última posición rescata la continua actualización de los conocimientos, así como las múltiples fuentes de acceso a la información que existen en la actualidad, por lo que en la formación habría que privilegiar menos información y más formación (Souto, 2011; Bonino y Codecido, 2014), fundamentalmente aquella que promueve habilidades de trabajo intelectual en sus diferentes facetas.

Así, mientras algunos de los entrevistados señalan que se encuentran con que los diseños curriculares para nivel secundario prevén contenidos que ellos no han estudiado en la universidad y reclaman una adecuación entre lo se aprende en la formación y lo que tendrán que enseñar, otros consideran que a pesar de ello cuentan con suficientes herramientas para hacer frente a la enseñanza en el nivel secundario. Los siguientes testimonios dan muestras de este debate entre posiciones:

*Hay una distancia muy grande entre lo que se enseña en la universidad y lo que uno después tiene que enseñar...las escuelas piden trabajar más con procesos, con conceptos, y uno hace [en la universidad] una lectura más hecológica de la historia (H4).*

*Me sirvió como herramienta para poder seguir buscando, para afrontar lo que venía después, o sea como herramienta de búsqueda y de poder resolver situaciones que no se me habían dado en la carrera (L3).*

---

12 Esta postura parece encuadrarse en lo que plantean Luengo Navas y Saura (2013), en el sentido de que el control ideológico que se realiza mediante la prescripción de contenidos que se deben aprender es una consecuencia también de los mecanismos encubiertos de privatización que se instalan en la educación pública.

*La formación creo que te da un timing de lectura que es alucinante, te da herramientas para que vos puedas escribir, para poner tus ideas, tus escritos, que también es alucinante (H1).*

*La universidad te forma como un gran autodidacta, en este sentido le estoy sumamente agradecida. Hoy yo creo que me siento con la capacidad de poder resolver un montón de situaciones desde lo teórico, de mejor manera que gente que por allí proviene de otra formación (H1). Nos ayudó bastante para dar clases el buscar distintas posturas de autores; en eso estamos muy bien preparados...nos faltó más conocer los diseños curriculares y también la historia mundial reciente, temas actuales. Nos tuvimos que poner a estudiar de cero (H2).*

En algún sentido, daría la impresión de que la sólida formación teórica que brinda la universidad parece volverse en contra en algunos casos, o que podría generar efectos no deseados:

*En realidad uno sale de la universidad con una postura académica tan fuerte que cuando te encontrás en la realidad es difícil salirse de ese molde (L3).*

*Están un poco distanciados los contenidos y la manera de trabajar y el mundo en el que te metés, de la realidad que después vos ves en las escuelas y cómo están encaradas las materias que vos podés dar en las escuelas (E4).*

La formación pedagógica también es considerada en general como buena, aunque se le reclama mayor cercanía a las situaciones reales que luego encontrarán al momento de trabajar.

*La formación pedagógica me pareció interesante, sobre todo con el tiempo me ha pasado de acordarme de situaciones y me daba cuenta que era algún ejemplo que había leído en algún texto en alguna materia pedagógica o cuestiones que salían en las clases, sobre todo en la didáctica de la literatura (L4).*

*Me marcó la distancia entre teoría y práctica, especialmente en lo que se refiere a las materias pedagógicas. Yo aprendí mucho de ellas, no lo niego, pero creo que perdían de vista la realidad del aula, y las situaciones analizadas en clase, siempre tendían a lo ideal o, por lo menos, sin mayores dificultades” (L6).*

A veces los estudiantes y los principiantes parecen reclamar el desarrollo de una casuística concreta de lo que encontrarán en la práctica laboral en las escuelas, como si esos casos fueran garantía para enfrentar la realidad. Esto puede dar cuenta de que esperan encontrar una práctica poco dinámica, estática, donde siempre sucede lo mismo, sin considerar que la realidad escolar es absolutamente cambiante, imprevisible, inagotable en sus posibilidades, conflictos y problemas, y que, por lo tanto, no es posible encapsularla en casos de todo tipo que logren dar cuenta de esa riqueza, dinamicidad y conflictividad.

Algunos principiantes de nuestra universidad denuncian que haya una sola instancia de práctica y ubicada en el último año de la carrera, en línea con una visión aplicacionista de la práctica (Davini, 1995). Esta práctica suele tomarse como un momento para “probarse”, para reafirmar la elección profesional y darse cuenta de si realmente pueden llevar adelante una clase, y esto sucede cuando ya su formación está jugada, es decir al final de la carrera.

*Me hubiera gustado tener más prácticas desde el inicio de la carrera, porque cuando entré a trabajar no tenía el título, pero me encontré en la mitad de la carrera sin experiencia ni observación de la escuela real, porque uno sale de la universidad, de un mundo ideal yo fui a una escuela periférica, donde había otra realidad social (L1)*

*Me hubiese gustado tener prácticas o situaciones más vinculadas a la realidad cotidiana de los colegios, más instancias de prácticas, de experiencias, de observaciones, algún ejemplo más cercano a la realidad, (L6).*

*Yo me encontré teniendo por suerte la posibilidad de trabajar, pero las prácticas están en el último año y el primer contacto que uno*

*tiene con una escuela es precisamente en la práctica o en didáctica que hacés alguna observación (F2).*

*Esto de tener que ir a hacer observaciones y dar clase...creo que estaría bueno que las observaciones sean desde antes de tener la práctica (F3).*

En relación con esta distancia con la realidad, tres de los principiantes de Historia reconocen haber transitado importantes “crisis vocacionales”, por el aislamiento que habían sufrido durante la formación. Lo expresan como “choque”, “darse contra la pared”, tal como sostienen algunos autores (Veenman, 1984; Marcelo, 2008b, 2009a). Dos de las entrevistadas admiten que esas crisis las llevó a volver llorando de las escuelas, por la situación con que se encontraban en ellas -fundamentalmente desde el punto de vista social-, la cual resultaba absolutamente distinta de la vivida como alumnas, es decir de sus biografías escolares<sup>13</sup>. El testimonio de una de ellas fue el más significativo de esta situación y resulta elocuente<sup>14</sup>:

*El tema era el choque tremendo con el recuerdo que yo tenía de la escuela. Mi experiencia de alumna y la idea que tenía de la escuela secundaria... me encantaba, yo quería volver a la escuela... Llegué a sentir un rechazo a la escuela que si me llamaban por teléfono y mi mamá me decía ‘te llaman de la escuela’, me agarraba unos nervios, pánico... (E2).*

En el caso de los que trabajan anticipadamente a la graduación, que son fundamentalmente los profesores de Letras, se observa que en cierto sentido suplen aquellas cuestiones que la formación no les brinda.

---

13 Como señala Torres Santomé (2001), muchas veces los profesores deben trabajar con alumnado que no proceden de sus mismos grupos culturales. Si así fuera, podrían conectar más fácilmente con aquellos con quienes comparte origen y cultura.

14 La entrevistada se emocionó y dejó caer sus lágrimas durante la entrevista, al recordar las situaciones que ha vivido, lo que da una pauta de lo importante que puede haber sido la crisis y como la evocación del recuerdo revive la misma.



*Necesitaba trabajar y también me gustó por el hecho de bajar la carrera a la realidad. Me gustó mucho, me acercó mucho a lo real, porque Letras es una carrera que te lleva un poco a otro nivel, que cuando uno va a la escuela es otro mundo, entonces y me conectó más...(L1)*

*Yo estoy convencido de que hice bien en el sentido de que empecé con un cursito nada más, que era incluso lo único que podía tomar... (L5).*

No se puede desconocer que esta opción de trabajar durante los estudios incide fuertemente en la duración de los estudios (Negrin y Bonino, 2015)<sup>15</sup>, además de otras variables como la casi inexistente posibilidad de “promocionar” materias.

Los motivos para trabajar anticipadamente son varios: en muchos de ellos es por necesidad económica. Esta situación genera un circuito por el cual, frente a la duración real que les demanda la carrera y la imposibilidad de sus familias de seguir sosteniendo sus estudios, comienzan a trabajar en la docencia; con el trabajo, se retrasa aún más la finalización de la carrera. Otros lo consideran como una experiencia y entrenamiento e incluso una principiante considera que el trabajo le permitió “reformular el lugar de la academia” (L1), en clara alusión a la academia universitaria que parece vivir al margen de la realidad (Diéz Gutiérrez *et al*, 2014)<sup>16</sup>. Algunos de sus testimonios al respecto son:

*Fue como un entrenamiento, está bueno porque si hubiera tenido la posibilidad por ejemplo de recibirme sin trabajar y ya entrar al ruedo creo que no me hubiera dado el cuero realmente (L5).*

<sup>15</sup> Las autoras destacan que en la UNS, en 2009, el promedio para la finalización de la carrera de Profesorado en Letras era de 10.62 años, frente a casi 8 años en el caso de Historia y Filosofía. Hay que tener en cuenta que todas ellas son carreras de 5 años.

<sup>16</sup> A partir de la investigación acerca de formación docente inicial en la universidad, los autores refieren a la institución como una “torre de marfil”, y señalan que en esa formación se transmiten contenidos “... cuya selección y determinación vienen ya legitimadas por el ámbito científico. Son parte del canon académico, del “sentido común” universitario, se consideran como saberes técnicos y “científicos” (Diéz Gutiérrez *et al*, 2014: 4).

*Fue muy raro porque para mí fue medio experimental esa primera vez y después la práctica ¿No? Fue como tener dos residencias.  
(F4)*

Se destaca la valoración de una entrevistada acerca de lo que significó para ella la posibilidad de trabajar durante la formación inicial, en términos de haber resultado fundamental para darle sentido a la carrera y ser un impulso para terminarla, así como que el hecho de tener que enseñar en la escuela le imprimió una nueva dinámica a sus aprendizajes.

*Ese contacto me hizo bien para seguir estudiando Creo que fue uno de los factores por los cuales terminé la carrera de hecho. Otra cosa que también me sirvió es que cuando uno tiene que enseñar aprende distinto, porque cuando uno tiene que enseñar algo tiene que ver los procesos por los cuales uno aprendió y eso hace que uno aprenda mejor también y eso cambió toda mi carrera (L1).*

Acerca de esta situación de ser estudiantes y profesores al mismo tiempo, Negrin y Bonino (2015) han indagado la misma a través de entrevistas y resumen los efectos que le atribuyen los principiantes:

- a. El desarrollo de una actitud crítica respecto de las clases universitarias, lo que lleva a una mejor apropiación de los conceptos y textos, o bien “leer con ojos de docentes”.
- b. La ponderación de algunos aspectos inherentes al quehacer docente que hasta la instancia laboral aparecía invisibilizada.
- c. Un estado de alerta respecto de las dificultades que pueden experimentar los alumnos de la escuela secundaria, al vivir ellos mismos la situación de ser estudiantes en la universidad.
- d. Un impacto importante en el momento de la residencia (*practicum*), dado que se sienten más seguros, tienen experiencia en el manejo de los tiempos y de los grupos y sus posibles reacciones.

Tardif denomina *experienciales* a aquellos saberes “actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (2009: 37). Según Negrin y Bonino “esto implica que la práctica profesional no es meramente un escenario de “aplicación” de saberes producidos por otros o aprendidos en las instituciones de formación...” (2015: 149). Es casualmente esta incorporación anticipada al ámbito del trabajo docente lo que permite a los principiantes (básicamente de Letras) construir saberes experienciales en contextos reales.

Sobre este tema de la inserción anticipada se puede adherir al interrogante que se plantean las autoras, en el sentido de si es posible considerar principiantes a quienes, cuando se gradúan, ya llevan varios años ejerciendo la docencia. Esta situación, sin duda, pone en jaque las definiciones y las reflexiones de muchas de las investigaciones en el ámbito nacional e internacional, y aquí reside, casualmente, la necesidad de realizar investigaciones situadas, en coordenadas espacio-temporales, que buscan comprender las situaciones particulares y no pretenden generalizar o universalizar sus resultados.

### **Para seguir pensando**

Tal como se planteó en la introducción, los problemas relativos a la formación inicial de los docentes representan un desafío permanente. Esto debería ser aún más desafiante para las instituciones universitarias, en tanto generadoras y difusoras de conocimiento, sin embargo se puede observar que los debates relativos a la formación de docentes en ellas muchas veces está ausente o bien se lo subsume en otro tipo de formación, como puede ser la de licenciados en una disciplina.

En este último apartado no se presentan conclusiones sino algunas consideraciones que surgen de la reflexión y análisis sobre la particularidad de la formación inicial de profesores para nivel secundario, que se han formado en la Universidad Nacional del Sur en la última década. Se reiteran estas coordenadas espacio-temporales para enfatizar que se trata de una investigación situada, sin pretensiones de generalización al universo nacional de profesores ni a los formados en universidades.

Algunas de las cuestiones que surgen de la investigación son:

- En general los profesores principiantes manifiestan una valoración positiva acerca de su formación inicial. En ella se destaca un mayor énfasis en la formación disciplinar que en la pedagógica.
- Algunos señalan ciertas lagunas o falencias de la formación, como son: falta de desarrollo de algunas temáticas y autores de la disciplina de formación (Historia, Letras, Filosofía), distancia con la realidad social en general y escolar en particular, desarticulación entre teoría y práctica.
- Se plantean distintas posturas acerca de la tensión entre la información que les aportaron las distintas materias de la carrera de grado y la formación; es decir, el aprender lo que tendrán que enseñar en las escuelas o bien construir herramientas intelectuales para poder hacer frente a las imprevisibles situaciones escolares.
- Los profesores principiantes en general relacionan las exigencias de la práctica docente en las escuelas con la formación que les ofrece las materias “pedagógicas”, cosa que no demandan tan enfáticamente de las materias disciplinares.
- Si bien los principiantes ponen en tensión la formación universitaria con la realidad en general y la escolar en particular, no manifiestan reflexiones de índole más político sino que se remiten a la “utilidad” de la formación que les ha brindado la institución universitaria.

Seguramente no son cuestiones absolutamente propias de la realidad estudiada, sino que es posible que algunas de ellas también se encuentren con principiantes de otras latitudes nacionales. Sin embargo, ellas resultan válidas para pensar y hacer partícipe a la institución formadora de la percepción que tienen los principiantes acerca de su formación inicial, máxime cuando se avencinan tiempos de reforma de la formación con motivo de los procesos de acreditación de los profesorados; reformas que no serán de índole únicamente instrumental sino fundamentalmente políticas, donde lo curricular se ponga en diálogo con los objetivos de la formación, un determinado modelo de país, de sociedad, de educación y en ese contexto se debata la función de las universidades y su aporte

a la formación de los profesores para los distintos niveles de la enseñanza, así como al acompañamiento de ellos en sus primeros desempeños laborales.

### Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009) “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado. Vol. 13, N° 1.
- BALL, S. (2012) “Global Education Policy: austerity and profit” (traducción de Antonio F. Canales Serrano). Colección Publicaciones Institucionales. Serie Conferencias/5. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- \_\_\_\_\_ y YOUDELL, D. (2007) “Privatización encubierta en la educación pública”. Internacional de la Educación. V Congreso Mundial.
- BONINO, G. y CODECIDO, M. (2014) “El canon de los principiantes: el gran salto”. En MENGhini, R. y MISURACA, M. R. (comps.) (2014) Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana. Universidad Nacional del Sur/Universidad Nacional de Luján.
- DAVINI, M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- DIÉZ GUTIÉRREZ, E. et al (2014) “La formación docente inicial en el ‘habitus’ capitalista”. Cuadernos de Pedagogía N° 445. Pp. 75-78.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- FELDFEBER, M. (2010) “De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente”. En: ANDRADE OLIVEIRA, D. y FELDFEBER, M. (comp) Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente. UCH. Lima.
- FLORES, M. (2008) “La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones”. En MARCELO, C. (coord.) El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro.
- GARCÍA GÓMEZ, S. y GARCÍA PASTOR, C. (2009) “¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado Vol. 13, N° 1.

GONZÁLEZ FARACO, J. (2000) *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva, Hergué.

GRASSI, E.; HINTZE, S. y NEUFELD, M. (1994) *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio editorial.

HINTZE, S. (2007) *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Espacio editorial.

LUENGO NAVAS, J. y SAURA CASANOVA, G. (2013) “Nuevas formas de mercantilizar la educación”. *Cuadernos de pedagogía* N° 435. Pp. 63-65.

MARCELO, C. (2008a) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Ed. Octaedro.

\_\_\_\_\_ (2008b) “Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente”. En MARCELO, C. (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

\_\_\_\_\_ (2009) “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado* Vol. 13, N° 1. Universidad de Granada.

MENGHINI, R. (2009) “Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)”. En VIOR, S., MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. (comps.) *La formación de docentes, ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Ediciones Baudino.

\_\_\_\_\_ (2013) “Formación de docentes: cuando las políticas se revisten de pretendida neutralidad”. *Revista Actas Pedagógicas*, Año 8, N° 5. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

\_\_\_\_\_ (2015) “Investigación situada sobre los docentes principiantes y su desarrollo profesional”. En MENGHINI, R. y NEGRIN, M. *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires, Noveduc.

MISURACA, M. R. (2004) “Política de acreditación institucional para la formación de docentes: entre el disciplinamiento y la legitimación”. *Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educacao da UCDB*. Campo Grande, MS, n° 17, Pp. 133-144.

\_\_\_\_\_ (2009) “Formación de docentes: o como superar la fragmentación con políticas fragmentadoras”. En VIOR, S.; MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Baudino Ediciones.

\_\_\_\_\_ y MENGhini, R. (2009) “Las políticas para la formación de docentes en la Argentina: ¿consolidación de las tendencias de los 90?”. III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Organizadas por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2010) “La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los 90?”. En Profesorado, Revista de Currículum y Formación de profesorado. Volumen 14, Nº 2. Universidad de Granada. Pp. 257-272. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL4.pdf>.

MOLLIS, M. (2009) “La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente”. Revista del CCC [en línea]. Enero / Agosto 2009, nº 5 / 6. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/>.

NEGRIN, M. y BONINO, G. (2015) “Iniciación anticipada en la docente: entre ser estudiantes y profesores”. En MENGhini, R. y NEGRIN, M. Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Buenos Aires, Noveduc.

RIGAL, L. (2004) El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Buenos Aires, Miño y Dávila.

RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013) Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid, Morata.

SANDOVAL, J. (2013) “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”. Cinta moebio, 46, Pp. 37-46.

SOUTO, M. (2011) “La residencia: un espacio múltiple de formación”. En MENGhini, R. y NEGRIN, M. (comps.) Prácticas y residencias en la formación de docentes. Buenos Aires, Baudino ediciones.

TARDIF, M. (2009) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.

TORRES SANTOMÉ, J. (2001) Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid, Morata.

VEENMAN, S. (1984) “Perceived problems of beginning teacher”. Review of Educational Research, 54, Pp. 143-178.

VEZUB, L. (2010) “El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional”. Revista Novedades Educativas N° 234. Buenos Aires.

VIOR, S. y MISURACA, M. R. (1998) “Conservadurismo y formación de maestros”. Revista Argentina de Educación N° 25, AGCE. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1999) “Institutos y docentes en la formación de maestros. Políticas desprofesionalizantes para la formación de profesionales de la educación”. Ponencia presentada en el VI Seminario para la formación de profesores en los países del Cono Sur. Asunción.

**Raúl A. Menghini:** Profesor Asociado en Práctica Docente Integradora, Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. [menghini@uns.edu.ar](mailto:menghini@uns.edu.ar) / [ramen@bvconline.com.ar](mailto:ramen@bvconline.com.ar)