



Código: PICYDT-HyCS-04-2013

**“LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE
SECUNDARIA EN EL PARTIDO DE
MORENO FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA
INTEGRACIÓN DE LAS TIC”**

Directora: VEZUB, Lea.

Integrantes: CASABLANCAS, Silvina C.; BRITZ, Claudia
V. y GARABITO, M. Florencia (auxiliar estudiante)

Año: Diciembre 2016



RESEÑA DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS:

Introducción: Hace ya casi dos décadas que la formación y el desarrollo profesional de los profesores están en el centro de las políticas educativas. La calidad y la mejora de la formación de los profesores se ha convertido en una especie de 'mantra' que se repite constantemente y a intervalos rítmicos, de acuerdo con los cambios en los gobiernos, en las gestiones educativas y según la difusión de los resultados de las evaluaciones de aprendizajes nacionales e internacionales. Tanto las voces de los especialistas, como de diversos documentos de organismos internacionales y regionales han contribuido a argumentar y a demostrar que el cambio de la formación inicial y continua de los profesores son procesos insoslayables para mejorar la escuela secundaria y afrontar los desafíos claves que atraviesa el nivel (OREALC/UNESCO, 2013; 2014; Barber, M., & Mourshed, M. 2008; OCDE, 2005; Vaillant, 2013; Vezub 2011). Se debate en qué medida los formatos escolares surgidos en la modernidad y el profesorado, socializado en la enseñanza de su disciplina, está en condiciones de recibir / formar a las nuevas generaciones para su inserción plena en la ciudadanía del siglo XXI, prepararlo para la esfera laboral / el mundo productivo y apropiarse de las capacidades, disposiciones y habilidades necesarias para continuar estudios de nivel superior. Varios autores (Nóvoa, 2009, Dussel, 2011) destacan en particular dos desafíos: el primero, cómo generar una escuela inclusiva, capaz de responder a la diversidad sociocultural de los estudiantes, donde todos accedan, permanezcan y realicen aprendizajes relevantes. El segundo: la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje para potenciar la construcción y apropiación del conocimiento de los alumnos.

En este contexto de transformaciones y reformas de la escuela secundaria y de la profesión docente, la investigación se propuso examinar si estos temas están presentes en la formación de los profesores y qué cambios se identifican en su identidad profesional. Partimos de considerar que una nueva escuela secundaria requiere otros modos de vincularse con los estudiantes, de construir autoridad pedagógica, que la puesta en juego de estrategias y actividades didácticas que garanticen la apropiación de los contenidos escolares por parte de los adolescentes hoy parece más improbable y difícil de lograrse, menos garantizada que en otros tiempos, que los docentes cada vez dudan más de su saber didáctico y de su poder de transmisión, que los escenarios escolares se han complejizado y que las condiciones del trabajo y de la práctica docente permanecen, no obstante, bastante inalteradas. En consecuencia, consideramos relevante indagar si estas problemáticas son objeto de reflexión y análisis en la formación docente inicial y si se aborda en los espacios de la capacitación para contribuir a examinar las tensiones que se generan en torno al trabajo de enseñar en la escuela secundaria. La investigación se orientó a establecer cómo se reconfiguran las identidades y trayectorias profesionales en escenarios de transformación de la escuela media, en el contexto de las políticas de inclusión de nuevos jóvenes e integración de tecnologías. A continuación, se realizan algunas precisiones teóricas y metodológicas que recuperan parte de las discusiones que el equipo de investigación atravesó durante el proceso de ajuste del proyecto, formulación de los instrumentos de recolección de información y procesamiento de los datos para luego detenernos con mayor extensión en la descripción de los datos y principales hallazgos. Metodología y fuentes: La investigación se llevó a cabo a partir de un diseño flexible, el cual

permite advertir e incluir durante el proceso situaciones nuevas (Mendizábal, 2006) y producir una adecuada interacción entre los datos, el problema y el marco teórico. Desde una perspectiva socio crítica (Popkewitz, 1988; Angulo Rasco, 1992; Kincheloe y McLaren, 2012) se combinó un abordaje cualitativo y cuantitativo mediante dos etapas de investigación que emplearon fuentes de información, técnicas de recolección y de tratamiento de datos diferentes.

En la primera etapa se abordó la formación inicial, en tanto primer ámbito de formación sistemática, discusión y construcción de la identidad profesional¹ (Bolívar, 2006; Ávalos 2009). El Trabajo de Campo se llevó a cabo en tres instituciones de formación docente públicas, dos del partido de Moreno² y una de Merlo que tienen ofertas de profesorado para el nivel secundario. Se consideraron dos fuentes de información: las propuestas de cátedra o programas de las asignaturas y las opiniones de los directores de los establecimientos. En cuanto a las primeras se reconstruyó el denominado “discurso instruccional” (Bernstein, 1994) de los formadores y el material se sistematizó mediante el software Atlas-ti. Para el tratamiento de la segunda fuente, se analizaron las respuestas de los directores, hallando las recurrencias y singularidades en torno a los tópicos y temas indagados. En la segunda etapa de la investigación, se efectuó una aproximación a los profesores en actividad y se indagó sobre algunas características y transformaciones que experimenta su trabajo en la escuela secundaria y de qué manera la formación continua constituye o no, un ámbito de revisión de las trayectorias e identidades profesionales previamente constituidas (Vezub, 2011). En este sentido, se concibe que los espacios de capacitación y las jornadas institucionales, pueden, o no, ser una oportunidad para revisar las prácticas y compartir los problemas que atraviesan los profesores, intercambiar experiencias y acordar estrategias de trabajo con los estudiantes. Para indagar sobre este segundo ámbito de la formación docente, diseñamos un cuestionario que fue aplicado a 74 profesores secundarios de Moreno de tres escuelas secundarias que ubicadas en distintos barrios y poblaciones. Las tres instituciones cumplían con la condición de haber implementado las Jornadas de Capacitación del Programa Nacional de Formación Permanente durante los años 2014 y 2015. El proceso analítico buscó de dar cuenta de las regularidades y tendencias presentes en los discursos instruccionales, de los directores de ISFD y en las opiniones de los profesores, destacando además los significados ausentes o que aparecen con menor recurrencia. Para de los programas y las entrevistas se elaboraron categorías en Atlas-Ti a partir de las dimensiones analíticas recortadas como foco de la investigación y del propio material / corpus empírico recogido. Finalmente, se procedió a la codificación de los distintos fragmentos de las propuestas curriculares y de las entrevistas. Los cuestionarios se trabajaron de manera estadística a través del SPSS, analizando cuantitativamente los valores hallados.

Resultados y discusión:

¹ Una serie de investigaciones han puesto en evidencia que la “biografía escolar” de los enseñantes se constituye como primera fase de la construcción del futuro rol docente y, es fuente de representaciones y nociones que si no son revisadas durante la formación inicial pueden reavivarse en la práctica y experiencia docente de manera inconsciente y acrítica (Bullough, 2000; Alliaud, 2003). No obstante, al referirnos a la “identidad profesional” consideramos que las instituciones y experiencias de la formación inicial son el primer ámbito de moldeamiento

² Se consideraron los dos ISFD públicos que en Moreno forman profesores para el nivel secundario.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en relación con dos grandes ejes que fueron definidos en el proyecto como objeto de indagación: los cambios en (i) la formación inicial y en (ii) la formación continua que atraviesan los profesores secundarios en escenarios de inclusión social educativa y de integración de TIC en la enseñanza.

La formación docente inicial: el discurso instruccional de los formadores Los tres ISFD donde se realizó el trabajo de campo fueron creados en tres décadas sucesivas: 1969, 1988 y 1998. Dos de ellos son establecimientos de gran tamaño y trayectoria en la formación de docentes, cada uno tiene cerca de 4000 estudiantes y entre 230 a 260 profesores, distribuidos en 8 y 9 carreras. El tercero, más reciente, fue creado en el marco de la anterior Ley Federal de Educación (1993) y de la consecuente transformación de la formación docente (1996-1999), alberga a 500 estudiantes, 74 profesores y tres ofertas de profesorado, dos de ellas vinculadas a nuevas asignaturas del secundario, propias de la época en que fue creado el instituto³.

De manera concomitante con la trayectoria de los ISFD relevados, las directoras de los dos primeros institutos tienen una larga experiencia en el sistema educativo (más de 20 años) y en la formación docente, mientras que la tercera posee menor experiencia; trabajan en la formación docente desde hace 11, 18 y 22 años. En cuanto a su propia formación, dos son profesoras de nivel secundario en el campo de las humanidades y las ciencias sociales (una es profesora de Historia y la otra de materias Jurídicas y Contables) y han realizado especializaciones posteriores, una de ellas posee maestría en curso. La tercera, es licenciada en Ciencias de la Educación y cursó una especialización universitaria en gestión educativa.

En el momento del trabajo de campo todavía no se habían aprobado los nuevos planes de estudio de los profesorados secundarios de la provincia de Buenos Aires y por lo tanto estos no se adecuan a los marcos establecidos por los Lineamientos Curriculares Nacionales de 2007 (Res. 24 CFE), aspecto que fue destacado por las entrevistadas. El corpus de la investigación se constituyó con 34 programas de las asignaturas, elaborados bajo las pautas de la disposición N° 30 del año 2005, en las que consideramos podíamos encontrar indicios de las problemáticas a indagar: inclusión social y educativa de nuevos adolescentes a la escuela secundaria; integración de TIC en la formación docente; problemas del nivel secundario. En consecuencia, los espacios curriculares seleccionados fueron: Perspectiva Filosófica – Pedagógica I y II (1° y 2° año del Plan de Estudios) - Perspectiva Sociopolítica (1° año del Plan de Estudios) - Psicología y Cultura del alumno (1° año del Plan de estudios) - Perspectiva Filosófica – Pedagógica y Didáctica (3° año del Plan de estudios) - Perspectiva Política - Institucional (3° año del Plan de estudios).

La inclusión en el discurso instruccional de los formadores y directores Las teorías sobre la inclusión escolar⁴ son recientes, este campo de estudio emerge hacia mitad de la década del noventa (Krichesky, 2015). La categoría de inclusión educativa ha sido objeto de diversos trabajos desarrollados en el contexto de las políticas educativas de la última década. Estas se propusieron la ampliación de derechos educativos e incorporación efectiva de todos los adolescentes en el sistema educativo, garantizando no sólo el acceso a la educación, sino sus trayectorias escolares exitosas. Como señala Rinesi (2017) somos sujeto de derecho, pero

³ Profesorado en Economía y Gestión y en Ciencias Políticas.

⁴ No nos referimos a la noción de inclusión generada en el marco de la integración de alumnos y población con necesidades educativas especiales, que es previa

objetos de inclusión, de las políticas, programas y acciones que a tal fin planifican y desarrollan los gobiernos y las instituciones, entre ellas las escuelas. La mención a la inclusión social y a los nuevos sujetos de la educación secundaria se encuentra mencionada 29 veces en las diferentes propuestas curriculares. En primer lugar, cuando se hace referencia al rol del Estado en la educación y a los desafíos que supone alcanzar el objetivo de la universalización de la escuela secundaria postulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688. En las propuestas curriculares correspondientes al Espacio de la Fundamentación Pedagógica, se propone la lectura de la base legal del sistema educativo, conocer su estructura y el funcionamiento de estas normativas y leyes marco del sistema educativo. Sin embargo, no se limitan a la lectura y conocimiento de las leyes del sistema educativo, sino, que proponen efectuar un análisis político y social de la legislación. Esto da cuenta de la importancia que los formadores atribuyen a la inculcación en los futuros docentes de la concepción de la educación como derecho.

Los programas establecen una serie de asociaciones de sentido que articulan distintos significantes constituyendo un horizonte de plenitud que intenta fijar el campo de la discursividad, en el sentido teórico atribuido por Laclau (1996). Desde este marco conceptual, podemos afirmar que la inclusión se constituye como un “significante maestro” o “punto nodal”, en tanto es posible reconstruir una cadena de significantes equivalentes, entre los que se destacan: la universalización de la escuela secundaria, la democratización del sistema educativo, la igualdad y la justicia social, la educación pública y su financiamiento / gratuidad.

“Hoy nos encontramos en un proceso de recuperación del sentido de educar para una sociedad democrática, inclusiva, que apuesta al desarrollo con justicia, en los planos económico, político y social de nuestro país, desde una perspectiva intercultural” P4.

En los programas el Estado se menciona como garante de esos derechos y con obligaciones que asumir para su efectivo cumplimiento, se hace referencia a la recuperación de la centralidad del Estado y su mayor rectoría / poder de regulación sobre la educación. Desde este discurso instruccional se plantea que la inclusión social podrá materializarse, en tanto y en cuanto, las responsabilidades del Estado sean asumidas por los distintos sujetos que forman parte del sistema educativo -entre estos los docentes y futuros docentes-, en la medida que se comprometan con la concreción de ese derecho.

Para las directoras entrevistadas la mirada y las posiciones de la escuela secundaria se encuentran en construcción, dado que conviven diferentes modelos y concepciones en los docentes. Señalan la complejidad del cambio en la escuela secundaria, las incertidumbres, las dificultades que atraviesa y el esfuerzo que requiere por parte de los actores: “En general todos están a favor de la inclusión” (D2). “El desafío es que que todos los pibes que entren a la escuela secundaria aprendan matemáticas, aprendan biología, se entusiasmen con el pensamiento matemático” (D3).

Los datos recogidos muestran cómo el horizonte de la inclusión educativa se produce junto con la noción de trayectorias escolares (Terigi, 2009; 2014). El cumplimiento del derecho a la educación de los grupos de niños/as, adolescentes y jóvenes más “vulnerabilizados” significa que el Estado y las políticas públicas garanticen las “trayectorias escolares continuas y completas” de estos niños y jóvenes para que puedan vivir en sociedades cada vez más plurales

y complejas (Terigi, 2014: 217). La formación inicial asume que los problemas de inclusión no se reducen a las dificultades o falta de acceso a la educación, por lo tanto, es preciso ampliar el concepto y el significado de la exclusión educativa y considerar qué sucede cuando los estudiantes atraviesan lo que Kessler (2004) denomina como procesos y experiencias escolares de baja intensidad, fragmentadas.

Otro de los significados que asume la categoría de inclusión social en las propuestas analizadas, es la necesidad de formar docentes que sepan actuar frente a la diversidad, en los contextos heterogéneos del nivel secundario. Se trata de formar docentes que asuman los desafíos de enseñar para lograr la inclusión en un marco de diversidad socio cultural y que garanticen la participación de los adolescentes y jóvenes en su proceso educativo. "... abrir interrogantes sobre problemáticas centrales de la escuela (como el fracaso escolar y el tratamiento de la diversidad y del conflicto, la inclusión, la calidad educativa entre otros), dirigiendo la mirada hacia las prácticas de los docentes de las escuelas destino y también hacia las propias prácticas" P25.

Los programas problematizan la inclusión social en el contexto de la ampliación de la obligatoriedad del nivel, así como de los procesos complejos devenidos en torno a la interculturalidad, la multiculturalidad y la diversidad. Estas cuestiones se explicitan y debaten en las propuestas, para resignificar la labor y repensar la práctica del profesor secundario, la que estuvo históricamente condicionada por una mirada homogénea del alumno, construida durante la formación inicial en torno de los rasgos promedio del estudiante supuesto, normal, destinatario legítimo de la enseñanza secundaria.

De manera similar, las directoras priorizan la importancia de ampliar la mirada desde la formación inicial sobre los sujetos que ingresan, permanecen y egresan de la escuela secundaria "Ellos se sienten muy distantes de su secundario, a pesar de que se hayan recibido hace poco ... ¿cómo nos preparamos para trabajar con un pibe que viene fumado al aula, o qué hacemos cuando se te acerca alguien a decirte que tiene algún tipo de maltrato físico? ... como que se sienten medio "desvalidos" frente a ese escenario" D1. "Hay que profundizar (...) la formación de un profesor de secundaria que tenga capacidad de interpretar y leer al nuevo sujeto que tiene en el aula" D3.

Como se puede apreciar, la discusión sobre el sentido actual y político-educativo de la escuela secundaria está presente (en el discurso instruccional y de los directores entrevistados) en el marco de la inclusión social y del desafío que representa para la formación docente. Las tensiones producidas en torno al debate sobre la inclusión, derivadas de que no todos los sectores de la sociedad creen que la educación es un derecho de todos (Cf. López, 2016), parecen acallarse frente a un discurso bastante homogéneo, al menos desde las propuestas escritas de los formadores. Resta por supuesto analizar cómo esto logra efectivizarse en prácticas concretas y en una pedagogía de la formación que forme en consecuencia para afrontar dicha problemática. Las significaciones analizadas dan cuenta de una visión de la inclusión social desde un posicionamiento promocional, más que asistencial, una visión que toma distancia del reproductivismo escolar tanto como de los enfoques compensadores o meritocráticos, a diferencia de lo que otras investigaciones han encontrado entre los docentes del nivel secundario (Maselli, Molina, Pimenides, 2015)

Las TIC en la formación docente inicial

La mención a herramientas y recursos tecnológicos se encuentra en 19 de las 34 propuestas curriculares analizadas. En la mayoría de los casos se mencionan utilitarios para presentaciones (power point) en reemplazo a los medios y soportes tradicionales (afiches, pizarrón y tiza). Habría que seguir indagando respecto de las razones por las cuales se apela a estos recursos (¿organizar los contenidos y ordenarlos, captar la motivación de los estudiantes, etc.?). Dos de las propuestas examinadas, mencionan el uso del aula virtual y del blog, herramientas que aparecen según los expertos como formas más efectivas de desafiar los tiempos y los espacios tradicionales del aula (Coria 2012).

En la misma línea, un programa hace referencia a los dispositivos tecnológicos como elementos de transformación de la tarea docente y del nivel secundario; ubicándose en una concepción de inclusión de las tecnologías como oportunidad que rompe con la gramática tradicional y como una manera de repensar la trasmisión y los vínculos con el saber (Brito, 2012; Levy, 2013).

“Haremos referencia a la utilización de las TIC en las clases en particular, con la finalidad de promover una meta-reflexión acerca de su utilización como estrategia de enseñanza y aprendizaje y la comprensión de las formas en las que construimos los propios saberes” P26

En esta misma propuesta se menciona que el futuro docente se apropie del uso de la tecnología como acción pedagógica. Se presenta la incorporación de TIC a la práctica docente no como un mero agregado instrumental, sino, como estrategia de enseñanza y aprendizaje que acompañará el desempeño profesional del futuro docente para una mejora de la experiencia escolar. La presentación de textos en diferentes soportes (videos, películas, presentaciones) evidencia una ampliación del concepto de alfabetización en el nivel superior. Si bien aún predomina el formato del papel como soporte predilecto y el lenguaje escrito, algunas propuestas incorporan el cine, la TV, la utilización de films de ficción y documentales, en menor medida otros lenguajes como la poesía, la literatura en general y la música.

Estos programas muestran la necesidad de enseñar y aprender a leer y escribir con imágenes y sonidos. Se promueve una alfabetización audiovisual, lo que puede ser el paso anterior para empezar a discutir la alfabetización digital la cual implica la integración de lo audiovisual y lo verbal, fundada no solo en la enseñanza de lenguajes necesarios para poder leer la hipermedia y en formas de interpretar críticamente los mensajes, sino también en la posibilidad de crear nuevos significados en diferentes contextos (Gutiérrez Martín, 2003).

Desde la perspectiva de las directoras, la integración pedagógica de las TIC en las propuestas de los formadores se debe a que varios han realizado capacitaciones al respecto, a través por ejemplo de los postítulos y especializaciones del INFD. No obstante, consideran que en las prácticas concretas la presencia de lo tecnológico es menor y que son los estudiantes, en su papel de agentes (en el sentido sociológico agency) quienes traccionan e impulsan su incorporación en las instituciones y experiencias de formación. La familiaridad y cotidianeidad que los estudiantes tienen con las TIC posibilita y promueve el ingreso de la cultura digital al aula de formación. “En nuestras prácticas creo que el impacto es muy lento, hay mucha resistencia,

nos cuesta incluir en las propuestas de cátedra cuestiones más activas con las nuevas tecnologías. Pero las nuevas tecnologías se te filtran, porque los pibes están, te proponen, hago un video, lo pongo, ¿viste? Ellos te hablan de los tutoriales, es decir, tienen otras imágenes. Yo creo que hay fundamentalmente, claramente un cambio social, más que en la formación docente, yo percibo eso” D3.

La incorporación de las tecnologías movilizó a los docentes y a las instituciones en general, a utilizar nuevos entornos para comunicarse. Se abrieron Facebook institucionales, se construyeron espacios de comunicación horizontales, en los cuales los formadores y la institución reciben no solo consultas, sino también diversas propuestas de parte de los estudiantes en tanto se constituyen en espacios de encuentro de información, de comunicación informal que generan otros diagramas de circulación e intercambio del conocimiento y la información, más allá del adentro del instituto.

Además de los rasgos positivos mencionados anteriormente en relación a las TIC, los directores, también señalan dificultades de conectividad relativas al soporte técnico de las computadoras. Es difícil que la señal llegue bien a las aulas, y se alternan periodos en los cuales directamente se interrumpe el servicio lo que lleva al desuso. También se habla de una nueva etapa en relación a la búsqueda de formación en tecnologías. Al principio, dicen, con el Plan Conectar Igualdad hubo un impulso inicial y avidez por capacitarse en TIC, pero hoy día se entró en una suerte de abandono o de dejadez, y ya no hay tanta preocupación por usar las computadoras en las clases. En síntesis, se evidencia que las TIC comienzan a inscribirse en las propuestas curriculares de los docentes, pero no se observa un uso extendido y generalizado.

Sobre la identidad docente en formación

No existe un acuerdo sobre la noción de identidad profesional docente, ésta se presenta de manera polisémica y se define en el marco de tradiciones teóricas y corrientes epistemológicas diversas (Beijaard et al., 2004; Ávalos y Sotomayor, 2012). No obstante, los siguientes elementos se reiteran en los diversos trabajos que la abordan: la identidad profesional no es un atributo fijo, es un fenómeno relacional que se construye histórica y culturalmente, existe un vínculo entre el significado atribuido a la identidad profesional y el conocimiento práctico personal de los profesores.

La identidad profesional docente es un proceso de construcción personal de sentido respecto al trabajo de enseñar que abarca elementos de decisión o motivación personales referidos a la tarea que se consolidan, reconstruyen o reformulan posteriormente a lo largo del ejercicio profesional. Los procesos de identificación son recíprocos, la propia identidad se construye en la alteridad y supone una doble operación: diferenciación y generalización (Dubar, 2002). Es por ello que la identidad profesional docente remite a pensar la influencia de las expectativas que las familias, los alumnos y la sociedad en general tienen sobre su tarea.

En los programas identificamos una serie de fragmentos que aluden a la identidad y al perfil profesional. Los formadores vinculan el espacio curricular que dictan con el tipo de docente que desean formar, apuestan al futuro y a modelar el docente deseado, en función de una determinada manera de entender y concebir a la profesión y al trabajo de enseñar.

“Fomentar la práctica de actividades propias de futuros docentes: búsqueda de material bibliográfico alternativo, tratamiento crítico de los textos, ejercicios de presentación analítica y resumida de los mismos, entre otras” P2.

“Futuro docente conocedor de sus derechos y deberes, condición esencial para el ejercicio de su rol” P8.

Uno de los programas (P10) menciona de manera explícita la categoría de identidad profesional docente, le atribuye una serie de adjetivaciones que configuran un docente: autónomo, flexible frente a los cambios, que no solo enseña contenidos, sino que además interviene en lo “socio-comunitario”.

Los distintos sentidos y significados que se intentan construir para la identidad de los docentes que se encuentran en las propuestas de enseñanza / formación giran en torno de formar docentes críticos, comprometidos, reflexivos, profesionales, trabajadores, intelectuales y autónomos. Predomina el discurso de la pedagogía crítica y la formación de un docente reflexivo y transformador de la realidad, en el marco del ideario propuesto por la pedagogía crítica y por autores como Henri Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, entre otros. La crítica a los modelos tradicionales de formación del profesorado es de larga data, hunde sus raíces en la pedagogía escolanovista con el pensamiento de John Dewey, en el aprendizaje centrado en la actividad del alumno, en el método de proyectos de Kilpatrick y se emparenta con la concepción de los “docentes como investigadores” desarrollada por Lawrence Stenhouse. “Este desarrollo de una orientación reflexiva de los futuros profesores respecto a la escolarización y la sociedad se consideraba crítica en relación con la capacidad de los docentes para dirigir una reorientación inteligente del orden social (Liston y Zeichner, 1993: 53).

“El docente como trabajador de la cultura y por qué no intelectual, debe poder reflexionar previamente a la acción, en la acción y posteriormente reflexionar sobre la acción llevada a cabo, por lo no se trata de la mera transmisión de conocimientos” P4.

Al recuperar esta tradición de la formación docente, el discurso instruccional de los formadores adopta un posicionamiento que entiende a la educación como un acto político con un fuerte componente ético, valorativo y transformador, se concibe al docente “posicionado” en la realidad social y política, frente al mundo contemporáneo. Desde esta concepción el docente es mucho más que un enseñante o un mero transmisor de contenidos:

La categoría identidad docente también está vinculada con determinados saberes y habilidades que demanda el tipo de profesionalidad a la que se aspira. Los saberes docentes en sentido amplio, las habilidades y herramientas profesionales que se encuentran mencionadas en las propuestas instruccionales analizadas se refieren a un conjunto diverso entre los que figuran:

- Conocimientos teóricos, modelos, fundamentos, teorías de la enseñanza, pedagógicas, curriculares, etc.
- Conocimientos prácticos y estrategias de intervención didáctica • Herramientas metodológicas
- Conocer acerca de los orígenes

- Establecer relaciones, analizar cambios, tensiones, continuidades
- Capacidades de investigación

En los programas predominan los conocimientos teóricos, que se mencionan en relación con las distintas disciplinas (Sociología, Economía, Política, Historia, Filosofía) o a partir de determinadas categorías y conceptos (Estado, profesión docente, instituciones educativas, prácticas de enseñanza, trasposición didáctica). Muchas veces el saber teórico se encuentra mencionado en el par teoría-práctica como un todo único e indisoluble y se explicita la necesidad de relacionar ambas dimensiones o facetas del conocimiento profesional docente: “posibilitar la articulación entre los conceptos de la asignatura y la propia práctica del alumno” (P4).

La formación de profesores debe tener “solidez científica y pedagógica” (P10).

El conocimiento de la práctica en algunos programas analizados cobra especial relevancia, junto con el saber pedagógico que aparece en una de las propuestas, en tensión o diferenciándose de los conocimientos disciplinares: “La docencia requiere no sólo del conocimiento de los saberes disciplinares, sino también de los saberes pedagógicos y psicológicos que vehiculizan, permiten y favorecen la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos” P2.

Sobre este punto las directoras de los IFD entrevistadas destacan los cuestionamientos formulados por los estudiantes: mayor presencia del conocimiento práctico, una mejor articulación entre el espacio de la práctica y las materias teóricas y la generación de más instancias para pensar la enseñanza. El desfase -ya mencionado- de los planes de estudio del profesorado secundario en la provincia, respecto de los diseños curriculares del nivel secundario, es fuente de tensiones pedagógicas y genera dificultades en la secuenciación de contenidos y en los enfoques didácticos y epistemológicos de algunas asignaturas.

Las directoras manifiestan la dificultad para generar cambios en la formación y que ésta brinde una preparación y conocimientos profesionales más acordes con lo que ocurre en la secundaria actual y con las demandas cotidianas que enfrenta la profesión docente. Rescatan y valoran el trabajo realizado durante varios años para reformular los diseños de los profesorados secundarios y lamentan que este esfuerzo no llegó a concretarse a pesar de tener dictamen técnico favorable del organismo nacional correspondiente, el INFoD, debido a cuestiones y negociaciones políticas en la provincia de Buenos Aires y en el seno de su Consejo de Educación.

Otro sentido que subyace en los programas es el de la “autonomía del docente”, vinculado al largo debate sobre el carácter profesional, vocacional y a la idea de la docencia como trabajo (Tenti, 2006; Vezub, 2005). La identidad docente que se pretende forjar, en el marco de la concepción crítica y transformadora señaladas, es la de un docente democrático, conocedor del contexto, capaz de trabajar en la diversidad cultural y sostener un proyecto pedagógico basado en la inclusión y en la justicia social.

La identidad profesional que se plantea implica un trabajo de los estudiantes / futuros docentes sobre sí mismos y el desarrollo de saberes encuadrados en la dimensión personal de la formación. Esta dimensión alude a la formación permanente que favorece la comprensión de sí mismo y que permite recuperar el deseo de educar y de enseñar, aquello que nos condujo a elegir la profesión; implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional

personal, estar dispuesto a inventar y reinventarse (Vezub, 2016). Al respecto algunos formadores señalan en sus programas la necesidad de que los futuros docentes efectúen una revisión de sus biografías escolares previas, vividas como alumnos, con el propósito de desnaturalizar las prácticas, rutinas y rituales propios de la cultura escolar incorporados y develar su carácter histórico, analizar las posibilidades de transformación (P8; 25; 34).

El caso de las biografías escolares constituye un ejemplo de cómo parte de la producción académica y algunos resultados de las investigaciones, ha penetrado en el discurso instruccional de los formadores de docentes quienes se proponen la necesidad de revisar con sus estudiantes dichas biografías durante la formación inicial. No obstante, el cúmulo de saberes y habilidades, de conocimientos y disposiciones necesarias para enseñar, transmitir, gestionar la clase y vincularse con los alumnos no se agota allí.

Transformaciones del trabajo docente en tres escuelas secundarias de Moreno

Los resultados que se presentan a continuación fueron obtenidos en tres escuelas del partido, una urbana y céntrica que cuenta con 1800 alumnos y 400 docentes; otra que se ubica en un barrio periférico y tiene una matrícula de 706 estudiantes donde trabajan 285 profesores; mientras que la tercera está en un barrio de población vulnerabilizada⁵ donde los directivos se encontraban de licencia o cumplían turnos rotativos en la sede rural distante a 20 km de la escuela.

Allí se recogieron datos del contexto institucional y se tomaron 74 encuestas a profesores entre los meses de junio y septiembre de 2016. El acceso al campo fue difícil y hubo reticencia de los docentes para responder los cuestionarios. La toma de encuestas se facilitó cuando los directores o secretarios colaboraron con la identificación y acceso a los profesores. Probablemente el cambio de gobierno y la incertidumbre respecto de la continuidad del programa y de las jornadas de formación en las instituciones hayan contribuido al desinterés de los profesores en responder, junto con la característica que tiene el nivel medio en cuanto a la escasa pertenencia que genera entre los profesores, debido al sistema de nombramiento por horas cátedra. Muchos preguntaban si era obligatorio completar la encuesta y al responderles que no, preferían no hacerlo ya que comentaban estar sobrecargados de tareas y exigencias.

La población estudiantil presenta una diferencia marcada entre las instituciones: en la escuela céntrica se observan diversas pertenencias culturales, en la periférica se identifican identidades más homogéneas y pertenecientes al barrio/s en el cual esta se encuentra. En ambas instituciones la población docente tiene poca concentración horaria. Esta condición no impide que gestionen proyectos en los cuales se requieren del compromiso y tiempo de los profesores. En la escuela céntrica se priorizan proyectos que favorecen la participación estudiantil y buscan socializar, intercambiar con otras instituciones. Por su parte, la escuela periférica cuenta con una gran cantidad de proyectos que se relacionan con el territorio en el cual se encuentra la

⁵ Se ha discutido sobre la categoría población vulnerable y vulnerabilizada. La segunda acuñada por el programa Centros de Transformación Educativa de la ciudad de México, expresa mejor que la primera la condición de vastos sectores de la población, al entender que su modo y condiciones de vida son el resultado de procesos históricos, sociales, económicos y políticos que han tenido como efecto y que producen vulnerabilidad. Es decir, que ésta no es una condición, rasgo, fijo, inmutable y persistente de los sujetos sociales, sino que han sido colocados en dicha situación (Terigi, 2014).

escuela, y que se proponen vincular lo escolar con el barrio de los alumnos. En la tercera institución no fue posible entrevistar a los directores ni recoger los datos del establecimiento, lo que pone en evidencia las dificultades de llevar adelante los procesos de escolarización justamente en las poblaciones y sectores con mayores necesidades educativas.

a) Perfil de los encuestados

Un tercio de los encuestados son profesoras mujeres. En cuanto a su formación, casi la mitad (44,6%) obtuvo su título docente entre 1998 y el 2008, es decir antes de que se inicien las políticas de transformación del nivel secundario, vinculadas a la inclusión, democratización y acompañamiento de sus trayectorias. El 35% se graduó como profesor/a en los últimos 8 años, a partir del año 2009, por lo que ya ingresaron a ejercer la profesión en instituciones fuertemente atravesadas por las políticas; no han vivido la experiencia de ser docente en el marco de la anterior gramática y políticas educativas. Muy pocos, el 12% son docentes que se formaron en el marco de los modelos de formación y escuela secundaria previos a las transformaciones educativas recientes, obtuvieron su título hasta 1997.

Este análisis se confirma al analizar la antigüedad de los/las profesores en la docencia. El 21% tiene hasta 5 años como docente y una tercera parte, tiene una antigüedad de entre 6 y 10 años. Es decir que se incorporaron con las recientes políticas del secundario. Los profesores de mayor antigüedad, que han vivido la anterior y actual escuela secundaria, son el 20,3%. En síntesis, el 42,8% de los docentes encuestados tiene más de 10 años de antigüedad por lo cual atravesó cambios del sistema educativo, la sanción de nuevas leyes que lo estructuran, el cambio de los diseños curriculares y de las pautas de evaluación, etc.

En cuanto a las condiciones de trabajo, el tipo de escuelas y la cantidad de cursos en los que dictan clase, para la mayoría parecen ser difíciles y complejas. El 48,6% caracteriza a las instituciones en las que se desempeña como periféricas, de zonas alejadas del centro que reciben alumnos de población más vulnerable y menor nivel socioeconómico. En segundo lugar, se encuentran quienes trabajan en escuelas céntricas (21,6 %) y, el 10,8% lo hace en escuelas que califica como "muy periféricas". A esto se suma que más de la mitad de los docentes (56,8%) dicta clase en más de 7 cursos lo que alerta sobre la intensificación de la tarea, la poca pertenencia institucional y la escasa posibilidad de conocer a los alumnos en profundidad y de participar en instancias y proyectos pedagógicos colectivos de las escuelas.

b) Transformaciones de la profesión docente

La mayoría de los encuestados considera que hubo transformaciones en su trabajo docente: el 77% opina que su trabajo se ha visto medianamente (48,6%) o muy transformado (28,4%). Para el 20% el cambio ha sido "poco". Nótese que esta proporción coincide con el porcentaje de profesores noveles con hasta 5 años de experiencia, por lo que su respuesta es consistente en tanto no han experimentado las transformaciones del nivel y los cambios en las poblaciones estudiantiles, ya que se incorporaron como profesores en una escuela con la fisonomía y rasgos actuales. Posiblemente la incertidumbre y desestabilización de la identidad profesional que provocan las reformas educativas es mayor al inicio y decrece con el correr de los años, a medida que los cambios se acompañan de formación y otras condiciones de apoyo pedagógico.

Los aspectos más transformados para los profesores encuestados son las normas de evaluación y calificación de los alumnos y las tareas y funciones docentes (46%, ver Tabla 1). En segundo lugar, mencionan la legislación general del nivel secundario y la participación de los estudiantes en la vida institucional que señalan, por ejemplo, en el funcionamiento de los consejos de convivencia (39%); seguidos por la capacidad de gestión de los equipos directivos.

Tabla 1: Cambios en la dimensión 1 de la profesión Normativa, organización, condiciones de trabajo. En porcentajes

En qué medida considera que se transformaron los siguientes aspectos de la secundaria	Mucho	Poco	Nada	Total
Las normativas sobre los criterios de evaluación, calificación y acreditación de los estudiantes	45,9	51,4	2,7	100,0
Las tareas y funciones que se les piden a los profesores	45,9	7,3	6,8	100,0
La legislación y las normas que regulan la secundaria	39,2	51,4	8,1	100,0
La participación de los estudiantes en la escuela, consejos de convivencia, etc.	39,2	48,6	9,5	100,0
La calidad y capacidad de los equipos directivos para gestionar las escuelas	37,8	51,4	9,5	100,0
La organización de los tiempos y espacios educativos, las instancias de aprendizaje (talleres transversales, tutorías...)	31,1	54,1	12,2	100,0
Los diseños curriculares, los programas y contenidos de las materias	29,7	56,7	12,2	100,0
Las condiciones salariales de los profesores	13,5	59,5	24,3	100,0

Fuente: elaboración propia, encuestas TC 2016

Tercero, se ubican los cambios ocurridos en los tiempos y espacios escolares junto con los diseños curriculares y los contenidos de las asignaturas. Las condiciones salariales de los profesores resultan el elemento de mayor estabilidad frente a los cambios operados en el nivel. Si se compara esta primera dimensión con la siguiente -las familias y los alumnos- se observa que, en la segunda, los profesores/as perciben que las transformaciones ocurridas son todavía mayores y más profundas. Los porcentajes asignados a la categoría “muy transformado” son 15 puntos más que los anteriores: el 59,5% y el 62% seleccionan la presencia de adicciones y las características socioculturales de los alumnos y alumnas como los elementos más transformados en este grupo. En segundo lugar se ubican el acceso de los estudiantes a las TIC. Tercero, entre el 28,4% y el 32,4% afirma que el interés de las familias y la convivencia en las escuelas se transformaron mucho.

**Tabla 2: Cambios en la dimensión 2 de la profesión
Los alumnos y las familias. En porcentajes**

En qué medida considera que se transformaron los siguientes aspectos de la secundaria	Mucho	Poco	Nada	Total
La presencia de adicciones de los estudiantes, consumo de sustancias y de alcohol	62,1	31,1	5,4	100,0
Las características socioculturales de los estudiantes	59,5	33,8	4,1	100,0
El acceso y uso de las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes	41,9	35,6	21,6	100,0
La participación e interés de las familias en la educación de sus hijos	32,4	51,4	13,5	100,0
La convivencia en las escuelas en las que usted trabaja	28,4	59,5	8,1	100,0

Fuente: elaboración propia, encuestas TC 2016

El acceso a las TIC de los estudiantes es de todos estos ítems, el que los profesores consideran menos transformado, un 21,6% dice que no se ha modificado. Posiblemente la relación de los estudiantes con las tecnologías, su acceso, ya resulta algo cotidiano, forma parte del entorno estable de la escuela y de los adolescentes y ha dejado de ser una novedad para los profesores. Por último, esta pregunta indagó sobre la percepción de los cambios en relación con la práctica de los docentes y su formación. Lo más transformado son las maneras de enseñar, dar clase, las estrategias didácticas: el 61% se manifiesta en este sentido y un poco más de un tercio dice que se modificaron poco. Es decir que casi todos han experimentado cambios en sus prácticas. Sobre este aspecto se debe continuar investigando y complementar el análisis con datos cualitativos y otras estrategias de indagación que permitan aproximarse a comprender si dichos cambios se observan en las prácticas y estrategias, o si solo son percibidos por los profesores y declarados discursivamente. Por otra parte, cabe analizar si las transformaciones son en relación a la organización de la clase, tiempos destinados al aprendizaje, etc. o también a las actividades que se realiza con los estudiantes, formas de evaluación, experiencias con el entorno y proyectos interdisciplinarios, por nombrar algunos elementos.

Se destaca en segundo lugar, la transformación de los vínculos con los estudiantes y la vocación docente como aspectos que se modificaron mucho, seguido por los cambios en la autoridad docente que concentra el 40% de las respuestas. Otro de los elementos se refiere a la posibilidad de los docentes para responder a las características de los estudiantes, dado que esta capacidad indicaría en qué medida los profesores/as se consideran preparados y logran responder a los desafíos de la inclusión de todos los alumnos. En este caso el panorama no es muy alentador, una amplia mayoría, el 65%, señala que esta capacidad se ha visto poco modificada.

La oferta de capacitación docente y el acceso a las actividades de formación permanente, era un aspecto que el proyecto se propuso examinar en particular por considerar que estos espacios de formación y desarrollo profesional pueden constituirse en instancia de revisión de las identidades profesionales, movilizar la reflexión de las prácticas y la incorporación de nuevas estrategias de trabajo pedagógico con los estudiantes (Vezub, 2013). Al respecto, la mayoría (56,8%) responde que la oferta de capacitación se transformó “poco” mientras que un tercio señala que hubo “mucho cambio”.

Una vez analizados los aspectos que según los docentes se han visto más o menos impactados por las transformaciones educativas y sociales, la contracara es examinar cuál es la valoración que tienen frente a dichos cambios, es decir si los consideran negativos, positivos o de manera neutra en relación con su tarea. La valoración atribuida a estas transformaciones se invierte según cuál sea la dimensión que se examina. En las primeras dos dimensiones, referidas a las instituciones/las normas y a los alumnos/sus familias, predomina la apreciación de que el cambio fue negativo. Mientras que en la tercera dimensión (la práctica de los docentes y su formación), predomina una apreciación mayormente positiva, como puede observarse en las tablas que sigue, que en promedio reúne un 47,6% de respuestas positivas. La dimensión 1 (ver Tabla 3) alcanza un 38% de opiniones positivas y 29% de negativas.

Tabla 3: Valoración de los cambios en la dimensión 1 de la profesión Normativa, organización, condiciones de trabajo. En porcentajes

¿De qué manera Ud. Valora las siguientes transformaciones?	Negativa	Positiva	Neutra	Total
Las condiciones salariales de los profesores	70,3	6,8	20,3	100,0
Las normativas sobre los criterios de evaluación, calificación y acreditación de los estudiantes	39,2	25,7	21,1	100,0
La legislación y las normas que regulan la secundaria	32,4	35,1	29,7	100,0
Las tareas y funciones que se les piden a los profesores	23,0	37,8	36,5	100,0
La participación de los estudiantes en la escuela, consejos de convivencia, etc.	20,3	59,9	20,3	100,0
Los diseños curriculares, los programas y contenidos de las materias	17,6	45,9	35,1	100,0
La calidad y capacidad de los equipos directivos para gestionar las escuelas	16,2	36,5	44,6	100,0
La organización de los tiempos y espacios educativos, las instancias de aprendizaje (talleres transversales, tutorías, etc.)	13,5	51,4	33,8	100,0

Fuente: elaboración propia, encuestas TC 2016

El salario de los profesores y la presencia de adicciones en los alumnos son los aspectos que figuran entre los que más preocupan a los profesores y se mencionan de manera negativa (70% y 81%, respectivamente). Por el contrario los cambios en las formas de vincularse con los estudiantes, las maneras de dar clase y el compromiso con su trabajo como docentes se visualizan como transformaciones muy positivas (entre 67% y 78% de valoración positiva). La participación de los estudiantes también es bien valorada por el 60% de los profesores.

Las características socioculturales de los estudiantes son un cambio negativo para la mitad de los docentes, mientras que el 16% las considera positivamente. El acceso a las nuevas tecnologías se muestra de manera bastante repartida entre quienes lo ven de manera positiva (33,8%) y quienes lo consideran negativo (37,8%).

**Tabla 4: Valoración de los cambios en la dimensión 2 de la profesión
Alumnos y familias. En porcentajes**

¿De qué manera Ud. Valora las siguientes transformaciones?	Negativa	Positiva	Neutra	Total
La presencia de adicciones de los estudiantes, consumo de sustancias y de alcohol	81,1	8,1	10,8	100,0
La participación e interés de las familias en la educación de sus hijos	63,5	14,9	20,3	100,0
Las características socioculturales de los estudiantes	51,4	16,2	27,0	100,0
El acceso y uso de las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes	37,8	33,8	25,7	100,0
La convivencia en las escuelas en las que usted trabaja	28,4	33,8	35,1	100,0

Fuente: elaboración propia, encuestas TC 2016

Los cambios en los alumnos y en sus familias (Tabla 4) tienen una muy baja apreciación positiva, un 21% en promedio considerando los diferentes ítems que se recogían en esta dimensión.

Por último, para el 40% la variedad de la oferta de capacitación y su disponibilidad para los docentes incide de manera positiva, en su trabajo, mientras que una cuarta parte considera que es un aspecto negativo, es decir que debería ser mejorado y casi un tercio la valora de manera neutra. Al preguntar específicamente por la capacitación en TIC la valoración positiva disminuye levemente (37,8%), pero también lo hace el porcentaje de respuestas que la aprecian de manera negativa (17,6% versus 24,3 de la capacitación en general).

La última pregunta dentro de los diversos temas que se indagaron sobre las transformaciones del trabajo docente y del nivel secundario que analizaremos es la referida a las políticas de inclusión educativa. En este caso la opinión de los profesores encuestados resulta altamente favorable, y el 82% manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo. El 47% acuerda y el 15% está en contra (en desacuerdo o muy en desacuerdo).

Al consultarles sobre las cuestiones que representan un desafío para su tarea docente en el contexto de las transformaciones analizadas, los profesores consideran que lo más difícil⁶ es: lograr el interés y la motivación de los estudiantes. En segundo lugar, responden que además les resulta difícil: generar aprendizajes significativos, acompañar las trayectorias de los estudiantes y que los estudiantes accedan a información de calidad. De manera contraria, las siguientes tareas y actividades para los docentes no constituye un desafío: lograr un buen vínculo con los estudiantes; Organizar la clase, distribuir las actividades; enseñar los contenidos del curriculum, mantener la disciplina en el aula; establecer criterios de evaluación y promoción de los estudiantes. En todos estos ítems los profesores

Es decir que los profesores se sienten más preparados y capaces en las cuestiones que tienen que ver estrictamente con las funciones tradicionales de su profesión: la enseñanza, la evaluación de los estudiantes y la gestión de la clase. Mientras que tienen más dificultades en aspectos que se vinculan con las nuevas políticas y cambios en la gramática y organización de la

⁶ La encuesta pedía a los profesores que califiquen de 1 a 5 distintos aspectos, de acuerdo con el desafío que era para su tarea docente, donde 1 representaba el máximo desafío. En esta ocasión se presentan como máximo desafío los ítems a los que les asignaron 5 puntos. Y como poco o bajo desafío los que se calificó con 1 y 2 puntos.

escuela secundaria, como por ejemplo, centrar la tarea en el interés de los alumnos, generando aprendizajes significativos que garanticen la trayectoria de los estudiantes y el aprendizaje de contenidos de calidad.

- c) Las jornadas del Programa Nacional de Formación Permanente en tres escuelas secundarias de Moreno

En cuanto a las jornadas del PNFP en las instituciones, los dos equipos directivos a los que se pudo acceder (escuela céntrica y periférica) valoraron su aporte, los debates y discusiones que se generaron. Se aprovechó el espacio del programa de formación continua para identificar, caracterizar y jerarquizar las problemáticas de las instituciones. En el caso de la escuela céntrica se ahondó en los roles de cada sujeto y en la importancia del rol pedagógico del directivo, en su responsabilidad para supervisar, organizar, reflexionar y acompañar a los docentes en su tarea de enseñar. Durante los debates, se vislumbraron diversas problemáticas relacionadas con la proveniencia y culturas de los alumnos que genera demandas diversas y singulares y sus correspondientes problemáticas por parte de los alumnos, se hacen presente en el momento de la enseñanza y del vínculo pedagógico. El PNFP probablemente haya contribuido a ordenar prioridades, demandas, roles y responsabilidades en relación con las demandas de la población escolar.

Por otro lado, en la escuela periférica, las discusiones estuvieron en torno a la importancia de la Educación Secundaria para los jóvenes y las dificultades que tienen ellos y sus familias para asumir la responsabilidad y su derecho a finalizar el nivel medio. Esto llevó al debate sobre el rol docente y la multiplicidad de tareas que pareciera que tienen que asumirse para lograr un sostenimiento de las trayectorias educativas de los alumnos. Ante esto, se destacó la importancia de la formación continua. Es importante destacar que el director plantea que la actualización y capacitación debería estar a cargo de “profesionales externos a la escuela”, ya que las problemáticas superan, desde su visión, a las posibilidades de acción de lo escolar y al director para dar respuesta.

La mayoría de los docentes encuestados (36%) evalúa los temas abordados durante las jornadas como “medianamente novedosos”. El dato muestra que los temas no resultaron, en general, desconocidos para los profesores, que ya se venían debatiendo o se conocían previamente. La proporción de docentes que responden que los temas abordados en las jornadas del Componente I del PNFP fueron nada novedosos (27%) es similar a la de docentes que los consideraron novedosos (26%).

Otra pregunta que permite apreciar la valoración que los docentes hacen del PNFP y de sus contenidos es, en qué medida consideran que los temas y ejes de las jornadas se vinculan con su práctica y tarea docente. En este caso predomina una opinión favorable, dos tercios, el 65%, responde que estuvieron muy relacionados y algo relacionados con su práctica; mientras que una cuarta parte (25,7%) opina negativamente y los califica como “poco, nada relacionados” e “indiferentes”.

De manera similar a las dos preguntas anteriores, se puede decir que el PNFP y el trabajo realizado en las jornadas no han despertado grandes pasiones o entusiasmo entre los profesores que participaron, aunque tampoco se desestima su aporte. Al pedirles que califiquen de manera

global, entre 1 y 5 puntos, la mayoría (35%) le asigna 3 puntos, es decir consideran que les aportó algo a su experiencia y trayectoria profesional.

Para el 27% el aporte fue muy bajo. Esta es una proporción importante de profesores que califican bastante negativamente la capacitación realizada y su contribución a la mejora de la práctica. Sin embargo, el mismo porcentaje (27%) también suma los que le han dado el mayor puntaje (4 y 5 puntos) y que consideran que la contribución de las jornadas fue entonces, muy importante y significativa.

Resultados del Proyecto: Recuperando las preguntas iniciales de la investigación podemos concluir, respecto de la formación inicial que las categorías analizadas están presentes en mayor o menor medida en los discursos instruccionales / programas de las asignaturas relevadas, y también en la perspectiva asumida por las directoras de las instituciones. Esto denota cierta penetración del discurso pedagógico oficial sobre el discurso instruccional de los formadores, tanto el referido a la formación docente como el vinculado con las políticas educativas para el nivel secundario. A modo de síntesis, el análisis de los datos muestra que:

- Las miradas y posicionamientos de los formadores sobre la escuela secundaria son heterogéneas. Los directivos destacan la incertidumbre y complejidad del cambio que enfrenta el nivel y la necesidad de acercar las prácticas de formación a la realidad de la secundaria. Los estudiantes les plantean que es preciso intensificar las didácticas específicas y la articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos, teóricos y prácticos.
- Los programas incluyen varias referencias a la inclusión educativa como desafío del nivel secundario. Las primeras asociadas con el derecho a la educación, la responsabilidad del Estado, la obligatoriedad escolar, la diversidad, la enseñanza en contextos heterogéneos.
- La integración de las TIC en los ISFD relevados es todavía muy acotada, predomina como medio de comunicación y es promovida, fundamentalmente, por los estudiantes. Aparece en los programas como parte de la metodología y de los recursos.
- Las referencias y significados en torno a la identidad docente se infieren en los programas cuando aluden al “futuro docente”. Predomina el discurso de la pedagogía crítica y la formación de un docente reflexivo y transformador de la realidad.
- Los atributos referidos a la identidad del docente egresado en la formación inicial presentes en los programas analizados y en las directoras entrevistadas, muestran, más allá de los marcos regulatorios específicos de la jurisdicción, la incidencia del marco nacional y del discurso pedagógico oficial establecido a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente y otros documentos orientadores. Resta explorar cómo estos atributos que conforman la identidad docente se materializan en prácticas, experiencias y dispositivos de formación, de forma tal que los futuros profesores constituyan su oficio y tarea docente fundados en esa identidad.
- Respecto del otro eje explorado, la formación continua y la perspectiva que manifiestan los profesores secundarios en ejercicio, de manera preliminar en los casos explorados podemos concluir que:

- La valoración del PNFP y de la contribución y aporte de las jornadas institucionales se encuentra polarizado. Es similar la cantidad de profesores que tienen una valoración positiva y la de quienes consideran que la contribución y aporte de esta capacitación a su desarrollo profesional ha sido escaso.
- La carga valorativa de las respuestas se invierte cuando los profesores responden sobre transformaciones vinculadas a su propia práctica que cuando responden sobre las transformaciones operadas en las familias y en los alumnos o en el sistema educativo en general. En el primer caso predominan apreciaciones positivas, mientras que en las otras dimensiones la mayoría tiene una visión negativa.
- La evaluación y normativa del nivel son los aspectos que identifican más trasmutados en la dimensión organizacional. En las prácticas afirman que las maneras de dar clase se han visto muy modificadas, aunque dada la limitación del instrumento empleado, resta profundizar a qué se refieren concretamente.
- Entre los mayores desafíos para su tarea los profesores destacan: generar el interés, la motivación y aprendizajes significativos en los estudiantes y acompañarlos en sus trayectorias.
- La menor dificultad en su tarea la perciben en el vínculo con los alumnos, la organización de la clase y la enseñanza de los contenidos.

Bibliografía:

- ANGULO RASCO, J. F. (1992). "Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora". Educación y Sociedad, Nº 10, 91-129, Universidad de Málaga.
- ÁVALOS, B. 2009. Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente, en: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Coord. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: Fundación Santillana.
- ÁVALOS, B. y SOTOMAYOR, C. (2012). "Cómo ven su identidad los docentes chilenos". Perspectiva Educativa, Vol. 51, Nº1, pp. 57-86. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- BARBER, M., & MOURSHED, M. 2008. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mc Kinsey & Company. Santiago de Chile. <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=003423>
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; & VERLOOP, N. (2004). "Reconsidering research on teacher's professional identity". Teaching and Teacher Education, Vol. 20 (2), 107-128.
- BERNSTEIN, B. 1994. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.
- BRITO, A. (2012). Reinventar la escuela: límites y posibilidades desde la perspectiva de los profesores. En: Southwell, M. (comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: Flacso – HomoSapiens.

- BOLÍVAR, A. 2006. La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación, en Escudero, J. M.; Gómez, A. (eds.) La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro.
- CORIA, A. 2012. Aportes para la elaboración de dimensiones de análisis de las prácticas de enseñanza con TIC –y en el marco del modelo 1 a 1– en Formación Docente para el nivel secundario. Documento INFD. Buenos Aires.
- DUBAR, C. (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- DUSSEL, I. 2011. Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. 2003. Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Gedisa. • LACLAU, E. 1996. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel.
- LEVY, D. 2013. De la red al aula. ¿Una nueva ilusión? En: KORINFELD, D.; LEVY, D. y RASCOVÁN, S. Entre adolescentes, jóvenes y adultos. Puntuaciones de época. pp. 123-151. Buenos Aires: Paidós.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. 1993. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, N. 2016. Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. Revista Española de Educación Comparada, (27), 35-52.
- KESSLER, G. 2004. Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidós.
- KINCHELOE, J. Y MCLAREN, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. Paradigmas y Perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa Vol. II. México: Gedisa.
- KRICHESKY, G. y PÉREZ, A. 2015. El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En: Pérez, A. y Krichesky, M. (comps.) La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas. Universidad Nacional de Avellaneda, Buenos Aires.
- MASELLI, A., MOLINA, M., & PIMENIDES, A. 2015. Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. Praxis educativa, 19 (3), 53-61.
- MENDIZÁBAL, N. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, en, Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- NÓVOA, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Coord. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: Fundación Santillana.
- OCDE. 2005. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. París: OCDE.

- OREALC/UNESCO. 2013. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO (2014) Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile.
- POPKEWITZ, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- RINESI, E. 2017. La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En, Brener, G. y Galli, G. Comps. Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado. Buenos Aires: La Crujía, Stella Ediciones, Grupo Parmenia.
- TERIGI, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En: Feijoó, M. y Poggi, M. (coord.) Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión. IIPE – UNESCO, Buenos Aires.
- VAILLANT, D. 2013. Formación inicial del profesorado en américa latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada, 22, 185–206.
- TENTI FANFANI, E. (2006). Profesionalización docente, consideraciones sociológicas. En: Tenti, Coord. El oficio docente. Vocación, trabajo, profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, Siglo XXI Editores.
- VEZUB, L. 2005. Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? Revista DIDAC, Núm.46, 4-9 / Nueva Época / Otoño 2005. Universidad Iberoamericana, México. pp. disponible en: <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>
- VEZUB, Lea. 2011. Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, N°30, 103-124. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>
- VEZUB, L. 2011. ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?, en: Alliaud, A. y Suárez, D. Comp. El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente. 159-199. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO. Buenos Aires.
- VEZUB, L. 2016. Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo Latinoamericano, Vol. 53, Núm.1, 1-14. Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.9>