

# Las huellas de la academia en los profesores de profesores.

## Algunos resultados del trabajo de campo

Martha ARDILES\* y Gloria BORIOLI\*\*



Detalle obra "Cuando sopla muy fuerte"

María José Pérez

### Resumen

Este texto expone algunos resultados obtenidos en la investigación "Los profesores que forman docentes. Trayectos de desarrollo profesional"<sup>1</sup>, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (2008-2009). El objetivo de este trabajo es mostrar que en Institutos formadores de la ciudad de Córdoba se ha configurado una composición profesional con titulación cuaternaria a partir del año 2003 y que además responde en sus prácticas de formación docente a la lógica de los criterios académicos de la universidad. Dicho en otras palabras queremos mostrar las huellas que la universidad escribe en el cuerpo, en los discursos y en las prácticas de los profesores que forman profesores. Se valora, en otro apartado, que el conocimiento académico y crítico disciplinar haya ingresado a los ISFD, como así también se analizan las limitaciones que para el sistema formador trae la nueva configuración que van adquiriendo los profesores de estos institutos, ahí cuando se subalterniza el conocimiento didáctico del contenido. Se dejan como interrogantes para seguir indagando, la colisión entre los "legados académicos" y el "sentido de la formación docente" en el campo.

**Palabras clave:** Profesores, desarrollo profesional, trayectorias, huellas, academia.

**Academy traces in teachers' teachers. Some field-work results**

### Abstract

This text refers to some results from the research work "Teachers who train teachers. Professional Development Fields" which was carried out at the Research Centre of the Philosophy and Humanities College of The National University of Córdoba (2008-2009). One of the most important aims of this research is to demonstrate that four-year teacher-training institutes in Córdoba have high academic standards comparable to those of a university. In other words, we would like to show the traces left by the University in the body, reasoning and practice of teachers who train other teachers. It is to be valued that academic and critical knowledge of subjects has been implemented in the ISFD, as well as the analysis of the limitations that this new approach brings about. Some queries are still to be answered: the clash between "academic legacy" and "teaching training sense".

**Key words:** Teachers, professional development, life-histories, traces, academy.

\* Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Mgter. en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.  
mardiles@arnet.com.ar

\*\*Prof. y Lic. en Letras Modernas. Mgter en Comunicación y Cultura Contemporánea por el CEA-UNC. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.  
gloria\_borioli@hotmail.com

*"Y mientras hablaba, yo pensaba en el género de historias en que las personas transforman su vida, en el género de vida en el que las personas transforman las historias"*  
(Philip Roth).

### Introducción. Dejarse interrogar por el ángel

Benjamin figurativizó el presunto avance civilizatorio con aquel *Angelus Novus* de Klee arrastrado por el viento de la historia. Un dibujo que muestra un ángel abatido y de facciones desenca-

jadas, con los ojos muy abiertos y las alas tensionadas, desplazado hacia atrás, impulsado por algo que no conoce y tratando de distanciarse de lo que no puede dejar de mirar: una cadena de acontecimientos rotos y con intenciones de recomponer lo despedazado de esa única e incesante catástrofe<sup>2</sup>.

Ahora bien, ¿en qué medida el *Angelus novus* es un signo que aún resume las voces cotidianas de los profesores? ¿Qué les ofrecemos durante su formación, en ese doble andarivel del equipamiento disciplinar y del conocimiento pedagógico-didáctico, para no sentirse arrastrados por el viento de la historia? ¿A dónde vuelven su rostro cuando las prácticas adversas los azotan? ¿Cómo se desarrollan profesionalmente, nos preguntamos en nuestra investigación, desarrollo mirado desde su trayectoria profesional?

### Síntesis de la investigación y algunos breves antecedentes

Tanto las investigaciones que hemos realizado en el equipo con anterioridad (Ardiles, Borioli et al. 2006) como otras que nos aportan datos sustantivos sobre la vida los profesores y los docentes en la escuela secundaria (Goodson, 2004; Tiramonti 2004; Tiramonti 2008; Romero, 2009; Altet, 2008; Cifalli, 2008), nos sitúan en encrucijadas preocupantes a la hora de escuchar las historias y memorias de los docentes, ya que ellos han evocado sus dificultades en la fase de la formación inicial y en los tramos de capacitación en servicio, han dado cuenta también de su débil preparación para las prácticas que posteriormente debieron asumir (Ardiles 2006), han relatado –en instancias de formación ulterior– dificultades para encontrarse con propuestas pertinentes a las particularidades y complejidades de los requerimientos educativos del nivel, especialmente el tránsito de unos saberes científicos a unos saberes para ser enseñados.

En nuestra investigación actual sobre “Los profesores que forman docentes. Trayectos de desarrollo profesional”, proyecto inscripto en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, nos preguntamos quiénes son estos profesores que forman docentes, cómo es su desarrollo profesional, recuperado en sus trayectorias, sus recorridos en escenarios de trabajo y en contextos de nuevas reformas, ya que coincidimos con Juana Sancho y Hernando Hernandez (1993) cuando expresan



“La bailarina 1”, dibujo Santiago Rodríguez

que “no pareciera que los docentes se generaran en forma espontánea sin recibir influencia institucional y de otros, en su formación”.

En este punto es que resolvimos hacer el estudio mediante un análisis de casos en un ISFD considerado de prestigio en la ciudad de Córdoba, tomando como criterio para su elección, junto al “prestigio”, su origen histórico, el variado número de carreras y la oferta académica, el número importante de alumnos y su localización en el centro de la ciudad.

### La cuestión teórico metodológica

Esta investigación se realizó desde un enfoque biográfico para explorar la trayectoria escolar de quienes hoy se desempeñan como profesores que forman docentes para el nivel secundario, con el supuesto de que el camino transitado, las trayectorias como recorridos subjetivos e insti-

tucionales pueden contribuir a la comprensión de sus prácticas docentes.

La perspectiva biográfica entendemos que es un abordaje metodológico para los objetivos de este trabajo de investigación que busca, “comprender” antes que “explicar”.

La investigación narrativa tiene hoy una identidad propia dentro de la investigación cualitativa, en los últimos veinte años ha venido ocupando un lugar de relevancia en el campo de las ciencias sociales. Las historias de vida, relatos de vida, autobiografía, documentación narrativa, en el sentido de una hermenéutica práctica, dar sentido a la acción, constituyen en la actualidad un género relevante, ha habido un “giro narrativo” que en este momento configura un campo propio de investigación.

Igualmente se trabajó con otros instrumentos de recolección de datos, tales como fichas institucionales, observaciones de clase, programas de profesores, fotografías y estancias en la escuela para sostener el vínculo con el escenario y contexto de trabajo.

El universo del estudio estuvo constituido por once docentes (4 varones y 7 mujeres). Junto al criterio de género, se pensaron los siguientes: que los profesores tuvieran no menos de 5 años de antigüedad, y dar clases en materias llamadas generales, en las didácticas específicas y en la práctica de la enseñanza.

Los relatos de vida de los profesores fueron el material sustantivo de trabajo. Si bien aquí nos centramos en las vidas individuales, no abandonamos, siguiendo a Alliaud (2000) y Rivas Flores (2007)<sup>3</sup>, escenarios, ni contextos. Una historia de vida es una lectura sociológica de la biografía dicen Lynda Measor y Patricia Sikes (2004). En nuestro caso los llamamos relatos autobiográficos y fueron leídos en clave de recorrido, de itinerarios que atraviesan la vida de los profesores.

Entendemos por desarrollo profesional de los docentes un fenómeno complejo y multidimensional que según Kelchtermans (2009) tiene que ver “con el carácter continuo del proceso de aprendizaje, así como con su enraizamiento en las vidas de los individuos” (en Marcelo, 2009: 77). Este aprendizaje remite al trabajo, trata de un trayecto, de un itinerario, de un espacio, de un tiempo, de una práctica que improvisa momentánea y efímeramente esquemas de pensamiento y acción, ya que las estructuras engendran otras estructuras producto de las acciones de los sujetos.

Entendemos también a los fines de esta investigación, a las trayectorias de los docentes como el recorrido de una vida con itinerarios que urden variadas tramas, con las significaciones propias de los sujetos ya que al encontrarse esas trayectorias suele salir a la luz un profundo sentido de extrañeza entre los docentes, en el espacio habitado de la escuela. Al decir de Bourdieu (1997) las trayectorias van mostrando diferentes posiciones en el campo. Las mismas nos ayudaron a historizar el desarrollo profesional.

Una vez definidos estos conceptos resolvimos iniciar el trabajo de campo, principalmente con los relatos autobiográficos de los profesores.

Del análisis cualitativo de estos datos concluimos, entre otras cuestiones:

- que la experiencia de formación en escenarios de trabajo de estos formadores que enseñan a quienes luego serán docentes en la escuela secundaria es una experiencia subjetiva compleja, con trayectos heterogéneos y lugares comunes, en los que confluyen en mayor o menor profundidad varias dimensiones, biografías familiares, formación docente inicial, entre otras, las que se desplegaron en las voces de sus relatos.
- que continúan las dificultades de trabajo colaborativo entre los profesores de una misma institución.
- que las condiciones de trabajo y los “lugares”, mirados desde las “capas geográficas” en que se desarrolla el trabajo pedagógico y didáctico estructuran una organización del ISFD que dificulta las innovaciones.
- que los docentes pueden observarse más como descifradores y receptores de los documentos Ministeriales que como actores que “se animen” a problematizar las prácticas, lo que nos lleva a interrogarnos por las interpretaciones que los mismos hacen de esa documentación profusa sobre la formación Inicial, Capacitación e Investigación, tanto del Ministerio de Educación de Nación como de las Jurisdicciones.
- que la babelización de los discursos se convierte en otro centro de cuestión en momentos de instalar el diálogo, los profesores se sienten aprisionados con nuevas “palabras”.
- que la cultura juvenil está ausente de los decires de los docentes, cuestión que se torna “extraña” por su ausencia hasta en los mismos programas y clases observadas.

- que los docentes inmersos en espacios y tiempos de la dinámica del desarrollo curricular abren operaciones vinculadas a sus prácticas “situadas” en el marco de sus condiciones de trabajo bajo el corsé de las prescripciones curriculares, que puede romperse por la fuerza de sus trayectorias profesionales, y por el impulso de su historia en la vida académica.

En este artículo tomaremos el último punto señalado vinculado a nuestros hallazgos en el horizonte biográfico de nuestros profesores, casos en estudio, y referido a las “huellas de la academia” en los mismos. Si bien al decir de Ginzburg (1974), son un pie de página, un “indicio”, por el escaso número de casos, ya que los profesores que han transitado estudios de Post-grado son minoría, como así también aquellos cuyos sueños están en la Academia, no por ello dejan de interrogarnos, si analizamos el peso de sus palabras en el escenario de la formación de los docentes, en el sistema no universitario. Por lo que el objetivo de este trabajo es mostrar que en el ISFD, caso en estudio, los profesores se componen desde hace unos años de docentes cuya trayectoria profesional está fuertemente marcada por sus estudios de post-grado en la universidad y su trabajo en esta institución en lo que hace a sus materias específicas. Y que a ello se suman otros cuyos sueños, no son la formación de los docentes en el nivel, sino dar clases e investigar en la Universidad.

## En escenarios de trabajo, la voz de los profesores

En nuestro país en el campo educativo, los cambios prescriptos por la LEF n° 24.195 en 1993 coincidieron con la vigencia de ese pensamiento neoconservador y neoliberal, hoy presente en muchos actores educativos. Una década más tarde se abrió una nueva oportunidad para pensar la problemática de la formación docente, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –INFD–. Ahora bien, ¿qué han vivido los profesores inmersos en estos tiempos de cambios propuestos desde la agenda política? En este sentido, reflexiona un docente:

*“Y... creo que una de las herramientas que uno más le puede dar al docente para afrontar [sus prácticas] es una formación muy fuerte en su materia y en su responsabilidad ética con respecto a la sociedad y a sus educandos. [...] Me pare-*

*ce a mí que es muy importante que ellos tengan una fuerte formación en su materia [...] porque eso, la práctica, se va haciendo, digamos que se va haciendo después” (Caso N°5).*

Si, como plantea Charlot (2007), toda relación con el saber *es también relación consigo mismo*<sup>4</sup>, ¿qué tienen en cuenta los profesores a la hora de enseñar a los alumnos, a su vez futuros profesores de la escuela secundaria?, ¿cuales son sus prioridades?, ¿dónde sitúan las claves para dar una “buena clase”? Los casos en estudio nos muestran, en general, un extendido otorgamiento de la centralidad al alto nivel del saber sustantivo de la disciplina que además es un criterio de valor muy importante en la universidad, a la excelencia y la actualización del conocimiento de los contenidos de la materia que se va a enseñar.

Por otra parte ellos expresan que: *“no tienen herramientas para analizar las prácticas y las situaciones en las que se desarrollan” (Caso N°1)*, y por ende subalternizan la reflexión sobre el saber a enseñar<sup>5</sup>.

También encontramos en los relatos la manifestación de sueños incumplidos, nos dice un profesor:

*“Yo terminé el secundario y empecé Ingeniería y me bocharon en Análisis I. Primer parcial y me bocharon. No me había llevado a rendir ninguna materia en el secundario. Consecuencia de eso, largué la facultad. Fue un golpe tan fuerte que no lo soporté. Entonces me fui a un profesorado. Me hubiera encantado estudiar Ingeniería. Con el profesorado puedes dar clases... con un título profesional puedes hacer investigación. El profesorado [...] discúlpeme...” (Caso N°4).*

En otro pasaje del diálogo, refiriendo su presente y su futuro, el mismo docente expresa:

*...la idea mía era ir dejando lo más posible el nivel medio e ir hacia niveles superiores que... son más grandecitos. La Facultad... es una belleza. La paso muy bien dando clases en la Facultad. Me divierto mucho con los alumnos, me gusta lo que doy... (Caso N° 4).*

Triple mirada de los actores educativos. Retrospección sobre los itinerarios recorridos, introspección sobre los aprendizajes realizados, prospección sobre los deseos incumplidos.

La posición asumida: “la docencia se va haciendo”, el sueño de “hacer investigación en la universidad”, se complementa con la falta de preocupaciones didácticas:



“Cuando sopla muy fuerte”, tinta al agua  
María José Pérez

*“me consta que hacen muchas cosas didácticas. Pero no sé si específicamente dedican una parte de su currícula a la pedagogía, a las preocupaciones didácticas... En mi caso particular, no. Porque me dedico casi todo el tiempo a la materia en la que me desempeño” (Caso N° 5).*

## Innovaciones: desilusiones y diluciones

El trabajo nos llevó también a recuperar evaluaciones, trabajos de investigación y producciones de trabajos de reuniones de comunidades científicas los que fueron mostrando que el continuo crecimiento del nivel en relación a la cantidad de establecimientos y alumnos ha tenido como contrapartida una serie de problemas; porque si bien durante algún tiempo creció cuantitativamente la población escolar por el mandato retentivo de la escuela, en simultáneo ensanchó también la brecha entre ricos y pobres y decreció en la calidad del egresado. Y aunque las jurisdicciones y los distintos organismos han hecho esfuerzos importantes a través de diversos progra-

mas, existen muestras de que aún hay mucha tarea pendiente. En este orden de cosas, reflexionaba Poggi (2006) que hay la sensación de que las reformas no han logrado provocar, y producir, poco más que las innovaciones que decían o pretendían efectivamente producir.

La obligatoriedad de la enseñanza media, consagrada por la reciente ley 26.206, propone un desafío a la formación docente en circunstancias de alta complejidad que no se restringen a un cambio de estructura del sistema, sino que interpelan también en pos de una sociedad más justa. A tal fin resulta imprescindible revisar, entre otros, los espacios de “micropolítica” al interior de la escuela y la responsabilidad ética que le cabe a la enseñanza, ya que las propuestas se plantean en la tensión propia del campo de fuerzas del poder. Es por ello que una escuela diferente implica no sólo revisar tales relaciones de poder, transformar sus estructuras y reformular contratos fundacionales, sino también imaginar nuevos escenarios para situar los procesos de constitución de la subjetividad de alumnos y profesores. La repitencia, el abandono y la sobreedad en la escuela secundaria son factores elo-

cuentes, sobre todo cuando, siguiendo a Agamben (2004), el “estado de excepción” se convierte en regla, y la “nuda vida” en una expresión específica del poder<sup>6</sup>. Este agotamiento del modelo de la escuela secundaria evidencia la necesidad de que algo debiera mejorarse y las biografías profesionales de los profesores quizá son una señal movilizadora para visibilizar lo que de alguna manera se consagró como dado. Aquí suscribimos a Goodson (2004) cuando plantea que uno de los valores más importantes de los estudios de la perspectiva de los profesores es otorgar visibilidad a su trabajo para que emerjan nuevas iniciativas. Es por ello que nos seguimos preguntando: ¿Con qué saberes se configuran los docentes que forman profesores para la escuela secundaria? ¿En qué medida los ISFD proveen repertorios de conocimientos y posibilidades de experiencias que optimicen la formación docente? Las reformas educativas que se han planteado en estos últimos veinte años han incorporado modificaciones, intentando jerarquizar la profesión, incrementando la duración de la cursada y las horas dedicadas a las prácticas y acercando los institutos terciarios

a los estudios universitarios mediante proyectos de articulación. En Córdoba, los programas de postitulación creados en tiempos de la Ley Federal constituyeron un espacio que gozó de importantes reconocimientos; y posteriormente se generaron otras propuestas, tales como la Especialización en Pedagogía de la Formación (PeDe-LaFo), para profesores con cuatro años de estudio como una carrera de posgrado de dos años de duración, destinada a quienes tienen a su cargo la formación de docentes de los diversos niveles del sistema educativo. A ello se sumaban los trayectos, planes y los programas propuestos, son tópicos que recurren en las entrevistas:

*“El instituto participó en el programa “Elegir la docencia”... la mirada de la formación docente integral, en espacios diversos e incorporación en proyectos socio-comunitarios son algunos de los aportes importantes que brinda al instituto... Participó en el programa de “Renovación Pedagógica” como uno de los institutos seleccionados para tal fin, esto le brindó un cambio en la mirada de la formación” (Caso N° 8).*

Sin embargo, queda mucha tarea pendiente, no sólo en cuanto a las acciones oficiales pese al trabajo riguroso de articulación y de colaboración entre los ISFD y la Universidad, diríase que el trabajo de y en cooperación entre estas instituciones no alcanza. Sí, puede advertirse que estos son los inicios de cambios por-venir, que hacen falta tiempos de sedimentación y reflexión para provocar nuevas experiencias en las aulas.

### La tarea de enseñar y el poder simbólico de la Academia

Según los resultados, todavía provisorios, de nuestra indagación, los profesores trabajan en otros institutos terciarios y en el nivel medio. Algunos cursan posgrados, muchos de ellos han hecho postítulos y otros han participado, de la Especialización en Pedagogía de la Formación, PeDe-LaFo. Otros en la Universidad, según nuestros datos a partir de 2003, luego de una jubilación masiva de docentes en la provincia de Córdoba, ingresaron por concurso o por orden de mérito docentes que trabajaban en la Universidad. Las materias que ganaron eran muy “parecidas”, según palabras de los profesores a las que desarrollaban en la universidad, por ejemplo: “Estética y crítica Literaria”. En esa institución eran Adscritos o Jefes de Trabajos Prácticos, no pudiendo



**“Bolsa para guardar algunas impresiones”,**  
Bibiana González

acceder por diferentes razones a cargos más altos. Esta situación se dio en el Instituto donde realizamos la investigación en las materias vinculadas a la especificidad de la carrera. Por otra parte estos profesores expresan que no hay un área de investigaciones en el Instituto a pesar de la existencia desde 2006 del CAIE (Centro de Actualización e Investigación Educativa, financiado por el BID, a través del PROMSE), cuya finalidad es articular proyectos intra e interinstitucionales.

La directora del ISFD dice:

*“no hay personal administrativo y en realidad debo resolverlo todo”, el equipamiento no nos acompaña y “es precario: tres viejas PCs y una impresora que no funcionan. La biblioteca cuenta con pocos volúmenes actualizados”.*

Resulta evidente cómo la trayectoria propicia unas prácticas, ya que una de las docentes entrevistada tiene una titulación que la lleva a dedicarse más a investigación que a docencia. Refiriéndose a su pasado profesional, relata:

*“no tengo una larga trayectoria, digamos, porque si bien hace diez años que me recibí, ehhh*

*tuve ocho años de becas. Cinco años para hacer el doctorado, dos años para mi beca posdoctoral, otro año más para mi beca posdoctoral, y entonces los años de beca he tenido que pedir licencia”* (Caso N° 5).

Otra profesora expresa:

*“En la universidad siempre estuve porque incluso las becas, sobre todo para hacer el doctorado, las becas del CONICET, hay toda una especie de responsabilidad de que si a uno le están pagando su doctorado, tiene que volcar los resultados de su investigación en el lugar donde está realizando ese doctorado. Entonces, sí, yo siempre estuve participando en distintas cátedras. Lo que sí considero... Me parece más útil la experiencia de la universidad para afrontar las clases del terciario”* (Caso N° 10).

Otra de las profesoras narra:

*“estoy por defender mi tesis de Maestría, y estoy cursando el Doctorado. Es la Maestría es en Comunicación y Cultura Contemporánea, en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) porque me interesaba salirme de lo que fuera estrictamente literario, abrirme a otros discursos, y bueno... y el Doctorado es en Estudios Sociales en América Latina”* (Caso N° 7).

En general, las voces recogidas dan cuenta de un neto predominio del interés por perfeccionarse y actualizarse en el saber sustantivo de su disciplina académica. El ámbito universitario es no sólo una referencia inexcusable para los docentes entrevistados, sino también una recurrencia que se emplea para caracterizar –por diferencia– el alumnado del terciario y para fundamentar hacer y decires, por lo menos en un cuádruple plano: en lo que hace a su trayectoria de formación de grado, en la actividad investigativa, en la construcción metodológica de las clases recibidas como alumnos y en las estrategias de enseñanza que hoy diseñan. A propósito, una profesora de matemática recuerda esas huellas:

*“...en el Famaf estaban preparando a los alumnos para ser investigadores, no para ser profesores, entonces desde cómo preparaba la clase el profe en la facultad no es lo mismo. Distinto porque tenías dos horas de teórico y la aplicación estaba dos horas después en el práctico y uno va perdiendo algunas cosas, básicamente cómo aprender a escribir en el pizarrón. Acá se ha cuidado siempre la forma de enseñar y tratamos de seguir*

*haciéndolo, porque uno va dar un estilo de clase como la que le dieron...”* (Caso N° 4).

En otro pasaje, en este cotejo permanente en el que de algún modo el nivel terciario vive bajo el fantasma de la universidad, signado por ese vínculo respecto del cual se construye y con el cual guarda un nexo de cercanías y distancias, la misma profesora opina:

*“...la formación universitaria siempre te abre el panorama y uno puede profundizar. El saber es importante a la hora de seleccionar contenidos, no sé si universitario, pero sí un estudio más profundo sobre la disciplina en que se desempeñan”* (Caso N° 4).

## Conclusiones provisionarias y para seguir trabajando

En este trabajo de investigación nos preguntamos cómo se desarrollan profesionalmente los profesores que forman a otros profesores, mirado desde el itinerario de sus trayectorias subjetivas e institucionales.

Para aproximarnos a la realidad de la escuela y profundizar en los procesos de desarrollo profesional seleccionamos los relatos autobiográficos, opción metodológica que nos podía permitir adquirir valiosa información ya que la misma nos posibilita

*“analizar las formas y procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida”* (Dellory-Momberger, 2009:07).

A estos relatos se sumaron documentos y valiosa información producto de la estancia en la institución.

Uno de los hallazgos fue el interesante fortalecimiento de la tradición académica al interior de los ISFD, a partir del año 2003, donde en un punto se articulan agenda política con agenda práctica de los docentes, ello vinculado a los saberes sustantivos disciplinares de la materia a enseñar. Docentes provenientes de la universidad se incorporaron al trabajo formativo de los ISFD con un cúmulo de conocimientos acreditados según la lógica del trabajo universitario. Con el advenimiento de la democracia tuvieron acceso a estudios de Post-grado, Especializaciones, Maestrías, Doctorados, Post-doctorados, en forma creciente. Un número interesante de los casos tomados

para el estudio están en ese grupo. Esta realidad es inédita en el profesorado que forma docentes en el nivel terciario a partir del año mencionado en la provincia de Córdoba.

Ahora bien, la importancia de contar en los Institutos formadores con profesionales de alto nivel académico, críticos, en permanente estado de profundización de sus disciplinas, nos permite señalar también algunas limitaciones para el sistema formador. ¿Qué se transmite con lo que se transmite? ¿qué transmiten los profesores junto a los contenidos de su disciplina? Si bien la “transmisión” es una palabra incómoda, deudora de escrituras y prácticas, sabemos que ahí se juega el destino de la memoria, una palabra, un gesto, la posición de un profesor, se sostienen un instante, un tiempo y se desplaza a los “otros”, los alumnos, en otros escenarios. Estos legados académicos que hacen al desarrollo profesional de nuestros docentes, advertimos que colisionan con la complejidad del sentido de la formación docente. Lo arduo, lo difícil es ligar las raíces y el sentido de la formación de estos docentes, casos en estudio, con las necesidades y objetivos de los ISFD y asistir a la constitución de esos eslabones que participan de la cadena de transmisión, vía el conocimiento didáctico del contenido. (Salazar, 2005). Advertimos entonces que la pertenencia al campo de la formación docente, luego de haber estudiado el desarrollo profesional de los mismos, se configura como una cuestión aún difícil de resolver. En los actores en juego, pertenencias y fragmentaciones se debaten en el trabajo cotidiano.

El énfasis en las disciplinas, Estética y Crítica Literaria, por ejemplo, dejó en un cono de sombras la cuestión sobre la enseñanza de los contenidos. Para los profesores de este profesorado, el tema se dirige en las prácticas docentes cuando egresan, etapa de socialización laboral (Davini, 1995), sin sugerir la importancia de recuperar una posición hermenéutica de distanciamiento, tal como lo explicita Ricoeur (1995) ¿qué se está transmitiendo entonces? Lo central aquí es el contenido de la disciplina sostenidos en la trayectoria académica del profesor, ocupando cada vez con más fuerza un lugar residual el conocimiento didáctico del contenido. Esto también se evidencia en la propuesta de los programas de los docentes y en las clases observadas.

En este punto es que creemos necesario profundizar estos “indicios” en el resto de los ISFD, la trama es compleja, la idea podría ser crear un

lugar de “exensión”, diría Berger (2006) como un espacio de libertad para dar lugar a la narrativa, para recordar, para compartir, re-conocer, interpelar y mutuamente sostenernos en el análisis de nuestras prácticas.

Parafraseando a Forster (2009), podríamos decir que sería importante para estos profesores desprenderse en un punto de su equipaje, para dejarse capturar por la virginidad absoluta del mañana, en este caso los problemas acuciantes de la formación.

## Procurar la sutura

Observamos que el exceso de retórica ha hecho su juego, creando en definitiva entresijos más vulnerables en las prácticas docentes, sabiendo que éstas, probablemente, *sean recreadas en espejo en la escuela secundaria*, si no median la reflexión y discusión de y sobre las mismas. Las nuevas propuestas a partir de 2010, parecen procurar la sutura: por eso, cruzando fronteras sin tocarlas, gestionando la enseñanza como emancipación y suscribiendo la posibilidad de innovaciones desde las prácticas y desde escenarios escolares reconocidos por los profesores, es que desde el ámbito académico universitario de la formación docente, lugar donde se inscribe esta investigación, nos dejamos interrogar por el ángel tratando de recomponer lo despedazado buscando nuevas utopías como motores de cambio de los profesores, que en la tormenta del ángel de Klee, buscan despegar su vuelo.

## Notas

- 1 El equipo del mencionado proyecto, dirigido por la Mgter. Martha Ardiles, aprobado y subsidiado por la Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, está integrado también por la Mgter. Gloria Borioli, la Mgter. Pilar Calata-yud; la Lic. Noemí Mereshian y la Lic. Graciela Cervi.
- 2 Scholem, Gershom (2003). *Walter Benjamin y su ángel*; Fondo de Cultura Económica, México, y Benjamin, Walter (1977). *Para una crítica de la violencia*; Premiá editora, México.
- 3 Rivas Flores (2007); Sancho (2007), Goodson (2004) y otros.
- 4 Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- 5 Salazar, Susan Francis (2005). “El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente”. En Revista electrónica *Actualidades investigativas en educación*. Universidad de Costa Rica: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44750211.pdf>
- 6 Agamben, Giorgio (2004). *Estado de Excepción*, Bs.As. Adriana Hidalgo.



## Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (2004). "Los desafíos de la Política Educativa relativos las reformas de formación docente" en AA.VV., *Maestros en América latina. Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile, PREAL-CINDE.
- AVALOS, B. (2004). "La formación docente inicial en Chile". <http://unap.cl/jsalgado/subirformaciondocentechile.pdf>
- AGAMBEN, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- ALTET, M. (2008). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas" en PERRENOUD, P. y otros, *La formación profesional del maestro*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ALLIAUD, A. (2000). "La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje" en *Propuesta Educativa* N° 23, Año 10. Buenos Aires.
- ARDILES, M. (2006). "La capacitación de los profesores de nivel medio en escenarios de trabajo". En ARDILES, M. (comp.), *El desarrollo profesional de los docentes de escuela media*. Córdoba, Editorial Brujas.
- ARDILES, M. (2009). "Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias" en RIVAS FLORES, I. y HERRERA PASTOR, D. (Coords.), *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, Octaedro.
- BECK, U. (2005). *¿Qué es la globalización?*. Buenos Aires, Paidós.
- BEILLEROT, J. (1996). *La formación de los formadores*. Buenos Aires, Noveduc.
- BERGER, J. (2006). *Con la esperanza entre los dientes*. México, Itaca.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- BORIOLI, G. (2006). "Sujeto adolescente y Sociedad Amabiásica", en Ardiles, M. (comp.), *El desarrollo profesional de los docentes de escuela media*. Córdoba, Editorial Brujas.
- BORIOLI, G. (2006). El discreto encanto de la biografía. Algunas consideraciones teóricas en torno a los sujetos y sus narrativas" en *Revista Internacional Diálogos Pedagógicos*, año 4, n° 7, Universidad Católica de Córdoba.
- CIFALLI, M. (2008). "Enfoque clínico, formación y escritura", En PERRENOUD, P. y otros, *La formación profesional del maestro*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DE CERTEAU, M. (1984). *La invención de lo cotidiano. El arte del buen hacer*. Universidad Iberoamericana.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires, FFyL-CLACSO.
- GINZBURG, C. (1974). *El queso y los gusanos*. Barcelona, Atajos.
- GOODSON, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Narcea.
- MARX, K. (1962). *Escritos económicos varios*. México, Grijalbo.
- MEASOR, L. y SIKES, P. (2004). "Una visita a las historias de vida" en GOODSON, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- MORIN, E. (1993). *Tierra patria*. Barcelona, Kairós.
- PERRENOUD, P. y otros (2008). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica.
- POGGI, M. (2006). Conferencia titulada "Políticas y Gestiones en la Educación Básica ¿Es posible innovar?, ofrecida en la Universidad Católica de Córdoba (28-10-06).
- RIVAS FLORES, J. I. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento" en SVERDLIK, I. (comp.), *La investigación educativa*. Buenos Aires, Noveduc.
- ROMERO, C. (comp.) (2009). *Claves para mejorar la escuela media*. Buenos Aires, Noveduc.
- RUNCIMAN, W. (1984). *Ensayos sobre sociología y política*. México, Fondo de Cultura Económica.
- SALAZAR, S. (2005). "El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente". En *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*. Universidad de Costa Rica: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44750211.pdf>
- SANCHO, J. y otros (2007). "Historias vividas del profesorado en el mundo digital". En *Revista Praxis Educativa*. N° 11. Universidad Nacional de La Pampa.
- SLOTTERDIJK, P. (2000). "La utopía ha perdido su inocencia", entrevista de Fabrice Zimmer; en: <http://www.enfocarte.com/1.8/entrevista.html>
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- TENTI FANFANI, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente*. Buenos Aires, Fundación OSDE y Siglo XXI.
- VALIANT, D. (2006). *Reformas Educativas y rol docente*. Universidad ORT Uruguay.
- VERNANT, J.P. (2008). *Atravesar fronteras. Entre mito y política II*. México, Fondo de Cultura Económica.
- VESUB, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la Escuela. Concepciones políticas y experiencias*. Documento: UNESCO IIEP.
- VIOR S. y otros (2006). "Diferentes instituciones formadoras de profesores para la escuela media: del debate a la naturalización" (en prensa). En *Revista Estudos*, Universidad Católica Dom Bosco Campo Grande (RGS/ Brasil).

Fecha de recepción: 03/10/2009  
 Primera evaluación: 25/11/2009  
 Segunda evaluación: 22/12/2009  
 Fecha de aceptación: 02/02/2010