



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Graduación

Saberes docentes en escuelas secundarias: un análisis desde la perspectiva
de los profesores

Autor: Juliana del Fresno

Legajo: 30066

Directora: Natalí Savransky

Lugar y fecha: Buenos Aires, 28 de julio de 2022

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por darme la oportunidad de estudiar en esta universidad que me ofreció una educación de excelencia; por dejarme ser libre, apoyar mis elecciones y acompañarme en este proceso de formación y de la escritura de la tesina.

A mi mamá, que caminó conmigo estos cuatro años de formación, leyendo y releendo mis trabajos. Gracias por confiar en mí en todo momento.

A los docentes que hicieron posible mi formación, por enseñarme y compartir conmigo el valor de la Educación. Por su compromiso, dedicación y por inspirarme con su ejemplo.

A Mercedes Di Virgilio, por acompañarme y asistirme en los primeros pasos de esta tesina.

A Nati Savransky, mentora de la tesis, por acompañarme, guiarme y alentarme en el trayecto de este camino. Gracias por tu tiempo y por ofrecerme constantemente tu mirada y retroalimentación minuciosa.

A mis compañeras de la Licenciatura, por compartir juntas el gran mundo de la Educación. Ojalá se cumplan nuestros sueños de visitar juntas las distintas escuelas del mundo.

A Rochi y Cata, por convertirse rápidamente en fieles compañeras, amigas y maestras. Por ser mi sostén en todo momento y por compartir juntas esta gran pasión.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	4
Decisiones metodológicas.....	6
Guía de lectura	7
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE	8
Investigaciones que recuperan la pluralidad de voces acerca de los saberes docentes	8
Investigaciones que recuperan los saberes docentes en contextos desfavorables	15
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	18
Aproximación a la comprensión de “saberes docentes”	18
Categorías de los saberes docentes	21
Categorizaciones propuestas por los autores referentes	21
Grandes áreas de saberes docentes y alcances posibles.....	25
Ampliando algunos saberes	27
Los saberes docentes situados.....	30
CAPÍTULO 4: SABERES DOCENTES EN ESCUELAS SECUNDARIAS: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES	32
Los saberes necesarios para enseñar	34
Los saberes sobre y para la enseñanza.....	34
Los saberes sobre los contenidos de enseñanza.....	37
Los saberes sobre los aprendices	39
Contenidos de formación cultural y sobre la educación como proceso social ..	41
Herramientas para el propio aprendizaje y la producción de conocimientos	43
El saber situado.....	45
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES FINALES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	58

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se han presenciado diversos cambios a nivel mundial. Los avances tecnológicos y científicos han dado lugar a la globalización, provocando la rápida transformación de los escenarios. De esta manera, se han producido cambios en el ámbito económico, político, social y cultural, tales como los avances del capitalismo, la entrada cada vez más tardía al mercado laboral, el debilitamiento del rol del Estado, el aumento de la desigualdad social, el desarrollo de una sociedad del conocimiento, la creciente diversidad cultural, étnica y religiosa, entre otros (Braslavsky *et al.*, 2001; Hargreaves, 2003; Marcelo, 2001; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Tedesco, 2011; Terigi, 2013). Sumado a esto, en el año 2020, la llegada del virus de COVID-19 impactó fuertemente en todos estos ámbitos, provocando una crisis sin precedentes a nivel global (CEPAL, 2020). En la esfera educativa, esta situación emergente forzó el cierre de las instituciones educativas de más de 190 países, afectando de esta manera al 94% de los estudiantes a nivel mundial (CEPAL, 2020). Estos cambios sociohistóricos repercuten, como plantean Alliaud y Vezub (2015), en el sistema educativo generando nuevas demandas (sumadas a las que ya existían) y exigiendo su transformación.

Para analizar la manera en que estos cambios repercuten, es necesario detenernos a pensar en la escuela, su origen y su función inicial. En el pasado, los sistemas escolares se desarrollaron con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de que todos los miembros de la sociedad -poblaciones que provenían de distintos países- compartieran el sentimiento de pertenencia a partir de símbolos comunes, y un conjunto de conocimientos en pos del crecimiento de la comunidad (Anijovich, 2014). De este modo, se instalaron instituciones que se encargaron de garantizar saberes y capacidades comunes tales como la escritura, la lectura, los conocimientos matemáticos, etc. (Aguerrondo, 2019). Estas estaban reguladas por normas reglamentarias como los tiempos, los espacios, y demás que constituyeron la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995). Por lo tanto, se trataba de instituciones educativas que respondían a una necesidad homogeneizadora, como una forma de ofrecer igualdad de oportunidades y un piso común para toda la población: se esperaba que todos aprendieran de la misma forma y al mismo tiempo y donde predominaban estrategias de enseñanza basadas en el método expositivo que ubicaban al alumno en un rol pasivo del aprendizaje (Anijovich, 2014; Marcelo, 2001).

Esta escuela que dio respuesta a demandas pasadas, hoy se encuentra en crisis (Aguerrondo, 2019; Braslavsky *et al.*, 2001; Dussel *et al.*, 2007; Dussel, 2015; Gallardo-López y López-Noguero, 2020; Narodowski, 1999; Narodowski, 2021; Román, 2013; Tedesco, 2011, entre tantos otros autores). “Frente al cambio profundo que ha vivido la humanidad en estos últimos 200 años ya no es posible sostener ni el tipo de conocimiento para el cual fue organizada la escuela, ni los valores y modos de vida que transmite” (Aguerrondo, 2019: 3). Gracias a los avances tecnológicos, el conocimiento hoy está al alcance de un *click* (Narodowski, 2016), quitándole el monopolio del saber a la escuela (Diker, 2008). Los cambios sociohistóricos mencionados anteriormente, han producido nuevas necesidades y demandas. Aquello que ofrecía la escuela tradicional parece no alcanzar, hoy en día se le exige que forme sujetos con las capacidades y habilidades del siglo XXI -saberes clásicos y emergentes, pensamiento crítico, creatividad, comunicación, aprender a aprender, entre otras (Rivas, 2019)- con el objetivo de que logren responder a las necesidades que la actualidad demanda (Marcelo, 2001).

Sumado a esto, el desafío de transformar la educación se complejiza al reconocer la fragmentación y segmentación del sistema educativo argentino en la actualidad (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Si bien la obligatoriedad de la escuela secundaria ha permitido incorporar a sectores históricamente excluidos, existen circuitos educativos desiguales según el nivel socioeconómico de los estudiantes. De esta manera, el perfil del alumnado es más homogéneo al interior de las instituciones educativas, pero más heterogéneo entre ellas, “reduciendo las probabilidades de interacción entre los estudiantes de distintos segmentos sociales” (Krüger, 2013: 3).

¿Por qué planteamos este escenario? ¿Por qué nos interesa hacer hincapié en estos aspectos del sistema educativo? Porque entendemos el enorme desafío que implica enseñar hoy. Por un lado, debido a las demandas de la sociedad en este nuevo siglo que inevitablemente interpelan el oficio docente transformando su trabajo, su tarea y su rol en el aula y las prácticas didácticas (Alliaud y Vezub, 2015; García y Vaillant, 2010; Muñoz, 2003); y por el otro, o sumado a ello, debido al contexto y la complejidad que supone enseñar en un sistema educativo fragmentado, en donde las trayectorias escolares de los estudiantes están condicionadas por el nivel socioeconómico. Como plantean diversos autores (Marcelo, 2001; Terigi, 2013) a los docentes se les solicitan nuevas tareas, se generan nuevas exigencias en torno a su desempeño y se producen nuevos desafíos a los que deben enfrentarse (Montero Mesa, 2006). Hargreaves (2003) plantea:

Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres (19).

Conforme a Morín (2018), esto resulta ser de esta manera puesto que

La sociedad se transforma en progresión geométrica, mientras los modelos de formación cambian en progresión aritmética, evidenciándose una brecha que se amplía y se traduce en la distancia que aún persiste entre la teoría y la práctica, la demanda social y la oferta educativa (289).

En otras palabras, se producen constantes cambios sociales, pero las instituciones formativas no logran ser del todo permeables (Terigi, 2013), o cambiar al ritmo que el afuera cambia, para absorber dichas transformaciones y poder responder a ellas.

En este sentido, nos preguntamos: ¿Cuáles son los saberes relevantes para enseñar hoy en la escuela secundaria? ¿Qué se espera que sepa un docente para poder afrontar los desafíos que se presentan? ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y procedimientos que los docentes reconocen valiosos? ¿Estos saberes difieren de acuerdo a las escuelas en las que se enseña?

En esta tesina nos proponemos analizar los saberes que, desde la perspectiva de los docentes, se reconocen como necesarios para enseñar en escuelas secundarias.

Universidad de Decisiones metodológicas

Para el logro del objetivo propuesto, la investigación presenta una estrategia metodológica de índole cualitativa. A partir de seis entrevistas a docentes (ver anexo), nos propusimos analizar cuáles son los saberes necesarios para enseñar en escuelas secundarias del siglo XXI. Recurrimos al uso de entrevistas pues consideramos que recuperar las voces de los docentes, es decir, las narrativas de aquellos sujetos implicados en la tarea de enseñar, nos permite comprender en mayor profundidad la noción de saberes docentes y trabajar sobre la producción teórica de la enseñanza (Alliaud *et al.*, 2016; McEwan, 1998). Las entrevistas, de carácter semiestructurado, buscaron indagar en las propias prácticas de los docentes, reparando en los “gajes” de su oficio (Alliaud en Terigi, 2013) como una manera de inferir los saberes que se utilizan en la acción. Se tomaron como punto de partida ciertas preguntas planteadas previo a la realización de las entrevistas, pero en el transcurso de ellas, se presentaron distintos grados de flexibilidad que dieron lugar al diálogo fluido (Ozonas y Pérez, 2004).

Para dichas entrevistas, seleccionamos seis docentes -cuya información pedagógica y profesional será detallada más adelante- que varían en su edad, su experiencia laboral y en la escuela en donde se desempeñan. Decidimos hacer un recorte del espacio geográfico, enfocándonos únicamente en algunas escuelas de la Zona Norte de la provincia de Buenos Aires, en la medida que aquí se ubicaban las escuelas de las que teníamos mayor alcance y acceso. Las escuelas en donde trabajan los docentes seleccionados presentan diferencias en relación con el contexto en que están localizadas: 3 de los docentes se desempeñan en escuelas en contexto de élite y los otros 3 en escuelas en contexto desfavorable.

Guía de lectura de la tesis

En función del objetivo planteado, la investigación se estructura de la siguiente manera. En el primer capítulo, a modo introductorio, presentamos el desafío de enseñar en la actualidad, y hemos planteado la pregunta y el objetivo de investigación. Asimismo, describimos la metodología elegida para el logro del objetivo propuesto.

En el segundo capítulo se trabaja sobre el estado del arte de la cuestión, que retoma algunas investigaciones e ideas de autores que estudian los saberes docentes en la actualidad.

En el tercer capítulo presentamos el marco teórico de los principales conceptos que componen el trabajo. Aquí se trabaja detalladamente en la concepción de saberes docentes y sus aristas.

En el cuarto capítulo, proponemos un análisis exhaustivo de los saberes docentes. Partimos de las entrevistas realizadas a docentes de escuelas secundarias y tomamos como referencia las categorizaciones propuestas por los autores referentes.

En el quinto capítulo, trabajamos sobre las conclusiones a las que arribamos a partir del análisis. Asimismo, presentamos brevemente algunas preguntas que podrían ser utilizadas como punto de partida para nuevas investigaciones.

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

El siguiente apartado tiene como objetivo sintetizar el conocimiento producido en torno a la temática en cuestión: los saberes docentes. Para ello, se recuperan distintas investigaciones y escritos que estudian este tema desde la perspectiva de distintos actores educativos, tales como docentes, formadores, estudiantes, entre otros. Si bien lo que compete a este trabajo es la mirada de docentes de escuelas secundarias, se vuelve relevante analizar lo expuesto por los otros actores educativos en la medida que contribuyen a estudiar en profundidad cuáles son los saberes docentes necesarios para enseñar en la actualidad. En este sentido, en primer lugar, presentamos aquellas investigaciones que recuperan la pluralidad de voces acerca de los saberes docentes; en segundo lugar, exponemos las investigaciones que trabajan en torno a los saberes docentes en contextos desfavorables.

Investigaciones que recuperan la pluralidad de voces acerca de los saberes docentes

La investigación realizada por Alliaud y Vezub (Alliaud y Vezub, 2012; Alliaud y Vezub 2015; Vezub, 2016) se pregunta acerca de lo que los maestros y profesores deben saber para poder enseñar hoy. Para indagar en esta temática, las autoras elaboraron un cuestionario estructurado que fue entregado a 263 docentes del nivel primario y secundario de la Ciudad de Buenos Aires y tres distritos del Conurbano Bonaerense. Luego, se entrevistó en profundidad a una muestra reducida de ellos. Además, el estudio recurre a una polifonía de voces con el fin de tener una aproximación más integral: las voces de especialistas, docentes y formadores.

En un primer nivel de análisis, los docentes sostienen que deben “saber motivar, interesar, entusiasmar, ‘provocar’ estados en los alumnos; saber planificar, seleccionar los contenidos, las estrategias y adecuarlos a ellos” (120). En relación con esto último, predomina, a su vez, un saber asociado a los estudiantes: sus gustos, intereses, formas en las que aprenden, etc. Asimismo, consideran importante el conocimiento en torno a la materia o el interés y el entusiasmo que el profesor demuestra sobre el tema abordado. Además, algunos mencionan la importancia de saber trabajar en equipo y adaptarse a los cambios.

Cuando se les preguntó acerca de lo que no podían dejar de hacer para enseñar mejor, entre lo más elegido fue la opción de “conocer a los alumnos” y “tener en cuenta el contexto de la comunidad”, como se ve en la Tabla 1. En ella, se tomaron las respuestas de nivel secundario, para focalizar en el objeto de nuestra investigación.

Tabla 1: Respuestas de los docentes del nivel secundario

Un profesor, para enseñar mejor no puede dejar de...	Docentes (secundario)
Tener en cuenta el contexto, la comunidad de la escuela	23,1
Conocer a los alumnos	22,4
Mantener el interés y la curiosidad intelectual	15,4
Estudiar la disciplina que enseña	11,5
Aprender de la experiencia	10,5
Estudiar la didáctica de la disciplina que enseña	8,7
Asumir una posición sobre los problemas contemporáneos	5,2
Estudiar pedagogía	2,8
Otra	0,4
TOTAL	100,0

Fuente: elaboración propia con datos del Trabajo de Campo UBACyT, Año 2011 / Alliaud y Vezub (2012)

A partir de la tabla es posible observar que tanto el conocimiento disciplinar como el didáctico de la disciplina que se enseña, no son los conocimientos más valorados por los docentes. Ellos, en cambio, consideran más imprescindible el saber en torno al contexto y la comunidad educativa, así como también el conocimiento de sus alumnos, “no solo en su faceta cognitiva, sino también social y cultural” (126).

Si bien lo primordial aquí son las voces de los docentes, pareciera relevante exponer lo dicho por los formadores para indagar en profundidad la temática en cuestión. Para estos sujetos, uno de los saberes imprescindibles que los docentes deben tener es el de “las nuevas tecnologías y los diversos contextos para poder trabajar con alumnos

distintos” (122). El saber sobre las nuevas tecnologías no se limita únicamente al conocimiento sobre el uso de dispositivos y recursos digitales, sino que remite también al conocimiento de los alumnos y sus intereses, para así poder tener cierta “empatía tecnológica”, en términos de las autoras. Según Vezub (2016), este saber es “una nueva demanda y conocimiento fundamental para vincularse con los estudiantes” (6).

Con respecto al conocimiento de los diversos contextos, los formadores advierten la necesidad de formar sujetos que puedan ser flexibles, abiertos, adaptables a los cambios y a las nuevas situaciones; capaces de abordar emergentes y de resolver situaciones imprevistas; capaces de enseñar a sujetos cultural y socialmente diversos; capaces de construir aulas diversas e inclusivas. Formar docentes que sean sensibles al contexto, conectados con la sociedad e informados de lo que ocurre en el mundo. Uno de los formadores entrevistados sostiene:

[Enseñar a] enfrentar la multiplicidad de cuestiones que encuentran en la escuela y que hacen a lo contextual, ¿no? Mucha violencia, intervenciones que tienen que hacer con padres con niños en contextos muy adversos; hay mucho asistencialismo metido en las escuelas y a veces pocas herramientas para trabajar con las dificultades que aparecen y que son cada vez más grandes. (Vezub, 2016: 7).

Los formadores también enfatizan en ciertas actitudes profesionales, tales como la capacidad de relacionar la teoría con la práctica y la habilidad para reflexionar en y sobre la acción. Por último, otorgan gran importancia a los saberes asociados al ejercicio de la docencia, tales como el saber disciplinar, pedagógico, didáctico, vincular, evaluativo, etc.

La Tabla 2 presenta una síntesis de los saberes docentes que los formadores entrevistados consideran necesarios para enseñar en la actualidad.

Tabla 2: Saberes docentes necesarios para la enseñanza en la actualidad desde la perspectiva de los formadores.

Conocimiento del contexto y de los estudiantes	Actitudes profesionales y vínculo con el conocimiento	Conocimientos académicos formales	Habilidades de interacción y comunicación
- Saber trabajar con alumnos diversos.	- Flexibilidad - Apertura	- Saber pedagógico y didáctico.	- Saber incluir y construir un aula democrática

<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar la enseñanza a los contextos. - Manejo de las TICs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación teoría-práctica - Saber intervenir en situación y resolver situaciones imprevistas. - Aprender de la experiencia. - Reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido de las disciplinas. - Contenido de las didácticas específicas. - Planificar, evaluar y manejar recursos y estrategias. 	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fuente: Vezub (2016)

En línea con las investigaciones anteriores, Antelo *et al.* (2009) realizó un estudio que reúne diferentes perspectivas en torno al estatuto del saber docente en la escuela secundaria. Para ello, se llevaron adelante distintas entrevistas semiestructuradas a docentes, especialistas y directivos de Institutos de Formación Docente (IFDs), así como también encuestas autoadministradas para los alumnos -todos los sujetos pertenecientes a CABA.

A partir de las respuestas obtenidas del cuestionario realizado por los estudiantes, es posible reunir características que, para ellos, definen “a un profesor que realmente sabe” (23). Entre ellas: saber enseñar, conocer su materia, saber escuchar a sus alumnos, armar debates, ser exigente.

Las entrevistas realizadas a docentes, evidencian distintos saberes que debe tener un profesor en la escuela secundaria. En primer lugar, el saber en torno a cómo tratar al otro. Los relatos de los docentes enfatizan en la necesidad de estrategias para tener una reunión con padres, por ejemplo, y en la importancia del tacto frente a los estudiantes. Una docente, incluso, afirma que lo afectivo, hoy más que nunca, es fundamental. “[...] el conocimiento de los chicos, verlos crecer (...) no son un nombre, son una persona a la que les gusta tal cosa” (40). En varios relatos aparece el conocimiento de los estudiantes como un saber imprescindible: conocerlos física y personalmente, estar atento a lo que les pasa en el día a día, poder percibir si hay algún problema psicológico que está atravesando el alumno; y para ello, es necesario saber escucharlos.

En segundo lugar, el saber sobre el mundo contemporáneo. El texto no solo habla de la comprensión del presente como aquel saber que permite al profesor disminuir la brecha entre el conocimiento de los jóvenes y el mundo de los adultos; también expone la necesidad de centrarse en los alumnos que hay, con las problemáticas, familias y entornos que los rodean. En los relatos, se hace presente el conocimiento y la constante actualización de lo que sucede en el mundo, de las problemáticas sociales que atraviesa la sociedad y, fundamentalmente, que atraviesan los chicos -en muchos casos, problemas de drogas, alcohol, sexualidad, violencia, entre otros. Ahora bien, además de conocer estas problemáticas, es necesario un saber que le permita al docente trabajarlas en sus aulas y acompañar a los estudiantes en su vida diaria. Es en este sentido que Antelo establece:

El remedio frente a las mudanzas contemporáneas es el vínculo, ese saber percibir lo que sucede y ese otro saber aproximarse a la vida de los jóvenes. Esos saberes son ineludibles y abren el camino a la entrada de la psicología y otros saberes conexos, más allá de lo estrictamente disciplinar. (40)

En las antípodas de un supuesto profesor tradicional que “sólo da su clase y se va”, los profesores evocan un modelo de profesor “todo terreno”, que toma postura, mucho más ligado al mundo de los chicos que al de los viejos. (43)

Es decir, hoy en día, el docente no es aquel que “da su clase y se va”. Sino más bien aquel que se compromete con los estudiantes, que se aproxima a sus entornos y que busca trabajar con sus problemas en el aula.

En tercer lugar, el saber decir no sé. Antelo explica que este saber se encuentra asociado al error como algo humano y al desconocimiento como algo que “abre la rigidez del intercambio y predispone a la búsqueda, a la curiosidad, al trabajo conjunto” (45). La importancia de este saber recae en aceptar que los docentes saben, pero no lo saben todo.

Ahora bien, las entrevistas hechas a las autoridades de los IFDs dieron como resultado nuevos saberes no mencionados hasta ahora. Entre ellos, “el saber salir a la cancha”. Esto es, no solo saber el contenido disciplinar, sino también el conocimiento pedagógico y didáctico. Uno de los directivos comenta: “Una cosa es complementaria de la otra: sólo con el saber disciplinar no vas a ser un buen docente y si tenés un buen saber didáctico pero no manejas bien la disciplina no vas a poder enseñar nada.” (82). En los otros relatos, y al igual que en Alliaud y Vezub (2015), aparece el “saber enganchar, interesar, motivar” (Antelo *et al.*, 2009: 80), despertar pasión por la materia. En relación con este saber, los directivos mencionan el saber la forma precisa de “dar los contenidos”. Este conocimiento entrelaza el saber pedagógico y el conocimiento de los estudiantes (sus

intereses y formas de aprender). Esto es así dado que la forma precisa de “dar los contenidos” requiere del conocimiento de diversas estrategias de enseñanza para adecuarlas a las formas de aprendizaje de los alumnos.

Por último, hacen referencia al saber reflexionar sobre lo que se hace. Es decir, saber volver sobre la práctica y poder reflexionar en torno a lo sucedido en el aula: aquello que fue valioso y aquello que podría revisarse. De esta manera, los docentes adquieren la capacidad de revisar lo vivido y transformarla en una nueva situación de enseñanza.

En esta misma línea, Bobadilla Goldschmidt *et al.*, (2009) indagan en las representaciones sobre el saber docente de estudiantes de pedagogía. Esta investigación, realizada en los años 2006 y 2007, trabajó con estudiantes de cuarto y quinto año de un centro de Educación Superior que forma docentes en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Todos los participantes tenían experiencia práctica en escuelas. El objetivo era conversar sobre los saberes docentes, sus percepciones, creencias y demás.

El estudio reveló la tendencia de los estudiantes de Pedagogía de concebir el saber docente como una construcción que se realiza en el espacio del aula, que se forma en la práctica y como conocimiento de un sustento teórico firme y de herramientas de control. Con respecto al saber docente como una construcción en la práctica, los participantes conciben a la docencia como un “artesano” en la medida que se aprende haciendo, dando clases, formando a los estudiantes; y no a partir de libros únicamente. Dado que se aprende en la práctica y en relación con el otro, esto exige al docente conocer a aquel otro: al estudiante. Los participantes señalan la importancia de conocer sus problemas, sus historias, sus orígenes, sus familias, dónde viven, sus intereses, etc. Asimismo, algunos remarcan la necesidad de saber equivocarse y de comprender que el error es una forma de aprendizaje.

Ahora bien, en relación con el sustento teórico, según los estudiantes de Pedagogía, este incluye, por un lado, saber aquello que se enseña -es decir, los contenidos exigidos por el Ministerio de Educación y el Marco para la Buena Enseñanza (2019)-; por el otro, saber cómo enseñar aquellos contenidos -hace referencia a las estrategias, recursos y evaluaciones pedagógicas. Respecto a las herramientas de control, según los entrevistados, son necesarias herramientas psicológicas para saber contenerse a sí mismo como docente y a los estudiantes en situaciones puntuales.

Siguiendo esta misma línea, la investigación de Moreno *et al.* (2021) estudia los saberes docentes a partir de las respuestas de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México (institución formadora de docentes para el nivel secundario). Estas

se enfocaron en dos saberes: sobre la planificación y sobre el control del grupo. En cuanto a los saberes en torno a la planificación, los entrevistados comentan que, en sus prácticas, estos les permiten direccionar sus acciones, planear las secuencias incluyendo distintos recursos, actividades y estrategias didácticas, entre otras. De esta manera, afirman que les permite tener más confianza y seguridad, en la medida que cuentan con un mayor dominio de la clase.

Asimismo, añaden que el conocimiento sobre la planificación implica saber que esta no se traduce tal cual, sino que presenta modificaciones en el transcurso de la clase por múltiples factores. En este sentido, los docentes en formación creen necesario preguntarse con quiénes se interactuará, saber cuáles son sus gustos, cuáles son sus realidades y cuál es el contexto de intervención para así poder planificar teniendo en cuenta estas particularidades.

En relación con los saberes sobre el control grupal, los entrevistados hacen referencia al saber lograr la disciplina y el aprendizaje de los alumnos. Entre estos saberes, predomina, por un lado, el conocimiento en torno a la forma en que se conducen a los estudiantes -es decir, aquellas estrategias que permiten intervenir de manera eficaz en situaciones disciplinares- y, por el otro, el saber mediar e intervenir para el logro de los aprendizajes. Uno de los docentes en formación establece:

Debo modular la voz para que todos escuchen y no se distraigan, realizar actividades en donde participen los alumnos y se movilizan, actuar de manera versátil y “tener un plan B”. Mi tutor me dice, debes aprender a improvisar, a comunicarte mejor con los alumnos. (8)

El estudio de Montoya *et al.* (2020) investiga acerca de las principales características de los “buenos docentes” a partir de cuestionarios realizados a estudiantes, directivos y profesores de cinco escuelas públicas de la ciudad de San Pablo, Brasil. El estudio reveló que las principales características de los “buenos docentes” según los propios docentes estaban relacionadas con el uso de estrategias y actividades que estimulan el aprendizaje significativo y auténtico, el uso de estrategias para la evaluación de los estudiantes, el compromiso profesional con la tarea docente, el uso integral de los resultados de la evaluación y la planificación de las clases. Las características menos valoradas se relacionan con el eficiente uso del tiempo y del material durante la clase, la generación de un clima de clase adecuado y los conocimientos disciplinares.

Adoniou (2015), por su parte, presenta un estudio llevado a cabo en una jurisdicción urbana de Australia, en donde se investigó la experiencia de docentes nóveles en la enseñanza de la alfabetización -si bien la investigación se aborda desde la educación

primaria, lo que compete aquí son los resultados relacionados a los saberes docentes. Se autoseleccionaron 14 maestros de escuela primaria y se utilizó una variedad de métodos de recopilación de datos como entrevistas, observaciones, encuestas y demás. La autora, en base a distintas tipologías de conocimiento propuestas por Bernstein (1999), Heilbronn y Yandell (2011) y Cochran-Smith y Lytle (1999), identifica tres “discursos de conocimiento”: ‘saber qué’, ‘saber por qué’ y ‘saber cómo’. “Saber qué implica saber ‘algo’; saber por qué implica conocer el significado de ese ‘algo’; y saber cómo implica saber cómo convertir ese ‘algo’ en mejores resultados de aprendizaje” (106; traducción propia). En orden de analizar las habilidades, saberes y formación docente, se tomaron como referencia los seis dominios de conocimiento: sobre el contenido, sobre la teoría, sobre la enseñanza, sobre sus alumnos, sobre el contexto escolar y sobre la política sociocultural de la enseñanza.

El principal hallazgo de la investigación fue que los participantes tenían el discurso sobre el “saber por qué” en torno a todos los dominios de conocimiento, pero carecían del “saber qué” y “saber cómo”. En términos generales, coincidían en que era importante para ellos poseer los distintos dominios de conocimiento; y, a su vez, se vieron desafiados por falta de estos, en especial, por el contexto, la enseñanza y el trabajo con la diversidad en el aula.

Investigaciones que recuperan los saberes docentes en contextos desfavorables

Otro conjunto de investigaciones refiere a los saberes docentes en contextos desfavorables. El artículo de Carena *et al.* (2019) presenta las principales conclusiones de un trabajo colaborativo entre la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba y escuelas en contexto de ruralidad y vulnerabilidad de la región de Río IV. Esta investigación evidencia que los alumnos de las escuelas rurales -e incluso las mismas instituciones- implican demandas particulares a los docentes de estas escuelas. “Condiciones extremas de pobreza, marcadas desigualdades en la distribución de conocimiento, bajas condiciones de educabilidad, exclusión social” (152), familias analfabetas, falta de recursos, entre otras, son algunas de las características que condicionan la tarea docente en estos contextos. Dichas condiciones, exigen un modo particular de acción docente que contribuya a la inclusión educativa y social (Terigi, 2013 en Carena *et al.*, 2019). Para que ello sea posible, el Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002) señala que es necesario que los

docentes consideren qué enseñar, a quiénes se les enseña, cómo se les debe enseñar, y para qué se les enseña. Estos saberes, entonces, se asocian al saber disciplinar, contextual, al conocimiento del alumno y al saber pedagógico. Asimismo, y en concordancia con Antelo *et al.* (2009), la investigación da cuenta de la importancia de que cada docente sepa aprender a aprender, así como también sean sujetos reflexivos que sepan analizar sus acciones pedagógicas y repensarlas si es necesario.

Pedranzani y Tulian (2017) indagan acerca de la tarea docente en contextos de crisis educativa y exclusión social. Para ello, se seleccionó una escuela pública inserta en una zona urbana-marginada de la provincia de San Luis. Esta investigación da cuenta de la multiplicidad de complejas realidades a las que se enfrentan los docentes en contextos de vulnerabilidad, tales como la violencia, las drogas, el abuso, las violaciones, la falta de trabajo, los problemas familiares, y demás. En este marco de realidades, los docentes, en primera instancia, se encargan de escuchar, ayudar, aconsejar, acoger y contener a sus alumnos; trabajar con sus problemas, sus creencias y sus valores. Incluso, se ocupan de satisfacer algunas necesidades básicas como la alimentación y la provisión de vestimenta. En este sentido, se “pone en pausa” la centralidad puesta en el conocimiento disciplinar y

se va configurando una trama de relaciones entre docentes, padres y madres, niños/as, otras instituciones barriales, en torno a situaciones de la vida cotidiana en el barrio. La escuela pasa a ser un lugar de acogimiento, donde es posible llevar planteos de diversa índole y los docentes la caja de resonancia de tan diversas problemáticas, que en ocasiones los coloca en situaciones complejas, que interpelan su saber. Se va desplazando lo pedagógico para ir asumiendo un papel cada vez más vinculado a la asistencia social. (9)

De este modo, las autoras plantean que ser docente en estos contextos implica la necesidad de saberes que van más allá de un conocimiento técnico y disciplinar: requiere saberes ligados a la vida, a la propia experiencia y al contexto. Esto coincide con lo expuesto por los autores mencionados previamente.

El estudio de Gómez Caride (2018) también contribuye al análisis de los saberes docentes en contextos desfavorables -en términos del autor, “contextos urbanos marginales”-, pero esta vez desde la perspectiva de los estudiantes. Según estos últimos, los buenos docentes o “profesores destacados” son aquellos que parten de los conocimientos previos empezando de cero cada clase; adaptan sus clases al ausentismo de sus alumnos; realizan preguntas significativas; se vinculan personalmente con los estudiantes, acompañando, respetando y sin juzgar; entre otras cosas. Si bien no se explicitan los saberes docentes en sí mismos, estas cualidades y acciones que los

estudiantes reconocen que realizan los “profesores destacados” denotan conocimientos propios del contexto, de los estudiantes, de sus intereses, de lo pedagógico.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los conceptos básicos sobre los que se sustenta este trabajo de investigación. Se desarrolla de manera exhaustiva la concepción de saberes docentes, su caracterización y diversas categorizaciones. La aproximación a los saberes docentes comprende una gran complejidad dada la producción de múltiples y tan variadas respuestas en torno al significado y la noción del saber (Tardif y Gauthier, 2008). Aquí se toman los supuestos teóricos de aquellos referentes a la temática.

Aproximación a la comprensión de “saberes docentes”

En palabras de Beillerot (1996), “el saber es aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia y se actualiza en situaciones prácticas” (89). Altet (2005) sugiere que se trata de una noción polisémica pues se “construye en la interacción entre el conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación” (7). La autora distingue este concepto de los términos ‘información’ y ‘conocimiento’. El primero es “exterior al sujeto y de orden social”; el segundo es “integrado por el sujeto y es de orden personal”; y el saber se encuentra “entre los dos polos” (Altet, 2005 en Barrón Tirado, 2015: 39)

Definido y distinguido la concepción de saber, Cometta (2017) plantea que el constructo “saberes docentes” comenzó a imponerse como una forma de responder a las nuevas maneras de entender las relaciones entre la teoría y la acción pedagógica. Según Feldman (1995), “el saber docente es una estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales, y que sustenta la acción en las aulas” (en Terigi, 2013: 22). Tardif (2004), por su parte, define este término como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (29).

Dicho esto, Porta y Cometta (2017) plantean distintos supuestos que permiten una mayor comprensión de la noción de saberes docentes. En primer lugar, según estas autoras, el saber tiene un componente subjetivo que se encuentra ligado a la experiencia; es decir, se trata de “saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles de dissociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo” (Barrón Tirado, 2015: 40). En segundo lugar, expresan que el saber tiene una relación con el saber-

hacer y la práctica. Para explicar esto, las autoras hacen dialogar preceptos de Beillerot (1998) y Tardif (2004). Tomando a Beillerot, establecen que el saber es saber hacer y que únicamente hay saber cuándo se pone en juego en una situación concreta y real. Tomando a Tardif, las autoras exponen que “es la práctica docente la que integra los saberes para responder a las diversas tareas que el docente realiza en su cotidianidad” (7). En este sentido, los saberes no se presentan de manera aislada, sino como una amalgama que se pone en acción en la práctica en contextos educativos concretos. En tercer lugar, proponen que los saberes son heterogéneos y provienen de distintas fuentes tales como de la formación inicial, de la familia, de la escuela, del contexto laboral y demás. Teniendo en consideración los aportes de Heller (1977), las autoras establecen que los docentes se apropian únicamente de aquellos saberes que se requieren en su práctica educativa. Por último, plantean que son temporales, pues se adquieren con el tiempo, a lo largo de la carrera y la formación profesional.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Shulman (2005) propone que existen distintas fuentes de conocimiento para la enseñanza. En primer lugar, la formación académica en la disciplina a enseñar, que se apoya en la biografía escolar y los estudios. En segundo lugar, los materiales concretos de la educación, tales como libros de texto, currículos, la organización escolar y demás. Una tercera fuente lo comprende la investigación sobre la escolarización, aquella bibliografía académica dedicada a la comprensión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y escolarización. La última fuente de conocimiento se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma. Dado que se trata de una profesión cambiante donde no hay un manual a seguir, la práctica constituye una gran fuente de conocimiento, en la medida que la experiencia hace al experto.

Gaete Vergara (2011), a partir de lo expuesto por distintos autores como Mercado (2002), Montero (2001) y Tardif (2004), señala que los saberes docentes:

1. Dependen de diversos factores como el contexto histórico y social de la formación universitaria, la socialización profesional y la experiencia en el oficio.
2. Están relacionados con el otro, en la medida que se ponen en juego en función del educando.
3. Tienen un carácter dialógico, histórico, colectivo y cultural puesto que los profesores hacen dialogar saberes docentes pertenecientes a distintos contextos sociales e históricos.

4. Son prácticos y permiten llevar a cabo la acción pedagógica.

En concordancia con estos supuestos, Navarro Rodríguez *et al.* (2018) exponen que:

Los saberes docentes van más allá del dominio de determinadas estrategias y/o manejo de habilidades efectivas para la docencia; incorporan a un conocimiento pedagógico construido en la trayectoria del profesor y apropiado en sus procesos de reflexión de su práctica profesional. (21)

Es decir, desde la perspectiva de los autores, el saber docente es un saber que se construye en la formación pedagógica y en la experiencia propia de la persona. Mercado (2002) añade que “es en el trabajo diario del aula y en la reflexividad que este impone donde los maestros se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza” (35), y en esta apropiación “crean y reelaboran saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales” (36).

De acuerdo con los autores, Alliaud en Terigi (2013) establece que los docentes de hoy en día tienen que saber mucho para poder enseñar en el presente; pero agrega que es imprescindible que entiendan que no van a saber todo, pues a la hora de enfrentarse con problemas de clase reales, se verán desafiados por nuevas situaciones que les permitirán aprender nuevos saberes. Por ende, tanto Alliaud (en Terigi, 2013; 2016) como Terigi (2013) coinciden en el argumento de que los docentes son creadores y portadores de saberes experienciales que adquirieron en el transcurso de su trayectoria.

En resumen, se entiende por saberes docentes a aquellos conocimientos que se adquieren en la formación inicial -disciplinarios y curriculares- y en la práctica docente -ligados a la propia experiencia. Por ende, no son conocimientos únicamente teóricos, sino que también prácticos que se adquieren con la experiencia, en el devenir de la práctica (Alliaud y Vezub, 2015).

Ahora bien, Perrenoud (1994), remarca la necesidad de comprender los saberes docentes como una integración, como un tejido de saberes en juego y no como conocimientos aislados. En este sentido, propone que la transposición didáctica tiene lugar, entonces, en la medida que los docentes saben movilizar y poner en acción su tejido de saberes.

Se transpone asimismo a partir de saberes profesionales constituidos, que no son saberes en el sentido clásico del término, aún si estos saberes están codificados. Se transpone también a partir de “saberes prácticos”, todavía menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un “saber-ser” (3)

Dado que las situaciones y tareas docentes son similares día a día, Perrenoud (2004) establece que las acciones docentes son “variaciones sobre una trama bastante estable” (37). Retomando a Bourdieu y a Piaget, Perrenoud (1994) propone que esta trama estable conforma en los docentes un *habitus*, aquel sistema de esquemas de acción, pensamiento y evaluación que les permite trabajar y resolver situaciones o problemas. Es en este sentido que el *habitus* es la “mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción” (8) y que es fundamental para la práctica pedagógica y docente.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Gimeno Sacristán (en Terigi, 2013), sostiene que la tarea docente se encuentra regulada por “esquemas prácticos” y llama estos a los conocimientos utilizados por los docentes para regular su acción. Estos esquemas “son sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza, que no tienen carácter de racionalidad explícita” (23).

Categorías de los saberes docentes

Diversos autores trabajan en torno a distintas aristas de los saberes docentes (Alliaud, 2016; Barrón Tirado, 2015; Beillerot, 1998; Ben-Peretz, 1988; Bromme, 1988; Cifuentes, 2012; Clandinin, 1985; Darling-Hammond, 2006; Elbaz, 1981; Elbaz, 1983; Montero Mesa, 2006; Shulman, 1986; Shulman, 2005; Terigi, 2009; Terigi, 2013; entre otros). A continuación, se exponen, en orden cronológico, las categorizaciones propuestas por algunos de ellos. Luego, tomando como punto de partida estas categorizaciones, se propone un conjunto de áreas de saberes docentes (Terigi, 2013) que servirá como insumo para el análisis de las entrevistas.

Categorizaciones propuestas por los autores referentes

En primer lugar, Elbaz (1981; 1983), parte de reconocer que el trabajo docente es guiado por conocimientos prácticos que provienen de sus experiencias en el mundo de la enseñanza. La autora aclara que lo que realmente caracteriza a estos conocimientos como prácticos “es la tendencia y los usos diversos que los profesores le dan para hacer frente a las tareas y problemas en el ejercicio docente” (Cifuentes, 2012: 26). Por lo tanto, se trata de conocimientos que se basan en las experiencias en las aulas y escuelas y que se dirigen hacia el manejo de problemas y situaciones concretas que surgen en el ámbito de trabajo (Elbaz, 1981).

Elbaz caracteriza al conocimiento práctico del docente en cinco categorías. Primero, el conocimiento de sí mismos como docentes, de sus fortalezas y debilidades. Segundo, el conocimiento del medio didáctico, que comprende el conocimiento de los alumnos, sus habilidades, intereses, características, el conocimiento de la comunidad institucional y del marco social de la escuela. Tercero, el conocimiento de la materia, tanto el saber específico como didáctico. Cuarto, el conocimiento del desarrollo del currículum y de la forma de estructurar los contenidos y materiales para crear experiencias significativas de aprendizaje. Por último, el de la instrucción, es decir de las técnicas y pedagogías utilizadas en el aula, el manejo y la organización en el aula.

En esta misma línea, Shulman (1986; 2005) propone una nueva forma de categorizarlos identificando siete conocimientos vinculados a la práctica. Estos son:

1. El conocimiento del contenido, es decir aquellos saberes relacionados específicamente a la asignatura que se aborda;
2. El conocimiento pedagógico general, vinculado al manejo y organización del aula;
3. El conocimiento pedagógico del contenido, esa amalgama entre materia y pedagogía,
4. El conocimiento del currículum, es decir el dominio de los materiales y programas que hacen al oficio;
5. El conocimiento de los alumnos, de sus características, de sus intereses, motivaciones y demás;
6. El conocimiento de los contextos educativos, que abarca desde el funcionamiento de la clase hasta el conocimiento de la comunidad y su cultura;
7. El conocimiento de los objetivos, las finalidades, los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Cabe detenernos y analizar más pormenorizadamente el conocimiento pedagógico del contenido. Como fue dicho, este hace referencia a la amalgama entre pedagogía y materia. En otras palabras, alude al conocimiento que es fruto de la interacción entre los conocimientos pedagógicos y los propios de la disciplina. De esta manera, se concibe como un conocimiento exclusivo del profesorado. Según Shulman (1986, 1989, 2005), el conocimiento pedagógico del contenido implica conocimientos sobre los estudiantes y su relación con el contenido -sus dificultades de aprendizaje, intereses respecto a la

disciplina, entre otros-, y sobre las estrategias didácticas, es decir, las formas de adaptar los contenidos en pos de producir comprensión y aprendizaje en los alumnos. Dado que este conocimiento se encuentra en constante diálogo entre lo que se enseña, las singularidades del contexto de enseñanza y las particularidades de cada estudiante, Shulman establece que se trata de conocimientos que los profesores construyen a través de su experiencia personal y profesional. Asimismo, estos conocimientos no pueden ser reducidos únicamente a la cuestión pedagógica pues se encuentra intrínsecamente relacionado e influenciado por la naturaleza del contenido a enseñar (Cifuentes, 2012). De aquí que no se utilicen las mismas estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias que de las matemáticas.

En tercer lugar, Ben-Peretz (1988), en Mayorga (2013), establece diez áreas de conocimiento que se les exige a los profesores relacionadas a elementos que pertenecen a la vida diaria del docente: la asignatura, los alumnos, el contexto, los profesores y la realización del currículum. Estas áreas son:

1. Conocimiento del contexto de la situación docente específica y cómo puede impactar este en el contenido de los materiales curriculares;
2. Conocimiento de los posibles roles de los profesores en el currículum;
3. Conocimiento de la asignatura y comprensión de las implicancias educativas;
4. Conocimiento de sus alumnos;
5. Conocimiento de conceptos y modelos básicos de desarrollo curricular. Habilidades para interpretar el currículum;
6. Conocimiento general, académico y específico del contexto;
7. Conocimiento general, académico y específico de los profesores;
8. Conocimiento académico de la asignatura que se va a enseñar y de su potencial educativo;
9. Conocimiento general, académico y específico de los alumnos;
10. Conocimiento y experiencia en procesos de desarrollo curricular.

En cuarto lugar, siguiendo la propuesta de Shulman (1986), Bromme (1988) distingue ciertos conocimientos que van más allá del conocimiento de la asignatura. Entre ellos, el conocimiento curricular, que comprende el conocimiento de los planes de estudio, libros de texto, herramientas didácticas y contenidos de otras asignaturas que puedan traerse a colación en el aula. Hace referencia a los conocimientos sobre la clase,

es decir, sobre las capacidades, habilidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como también a los conocimientos sobre lo que los alumnos aprenden, lo que realmente han comprendido. Asimismo, el autor hace mención de los metaconocimientos como aquel “conocimiento sobre la naturaleza de los conocimientos respecto a la escuela y la asignatura, respecto a los fines y objetivos que han de lograrse” (25). Por último, Bromme (1988) menciona, por un lado, el conocimiento didáctico de la asignatura y, por el otro, el conocimiento pedagógico que comprende aquellos aspectos metodológicos del aula, la organización del centro educativo, y demás.

En quinto lugar, Darling-Hammond (2006) en Terigi (2013) propone una categorización de saberes que deben ser promovidos en la formación docente. Entre estos saberes menciona el conocimiento de los aprendices y de cómo aprenden en contextos sociales; el desarrollo del lenguaje; el conocimiento del contenido y la comprensión de las metas del currículum. Asimismo, alude al conocimiento pedagógico del contenido, al saber vinculado a la enseñanza de sujetos diversos y al conocimiento de la construcción y gestión de un aula productiva.

En línea con Darling-Hammond, Montero Mesa (2006) en Terigi (2013) plantea nuevos saberes docentes que deben ser abordados en la formación inicial. En primer lugar, hace referencia al conocimiento académico que, como fue dicho, implica el conocimiento de la materia en cuestión. En segundo lugar, la autora menciona el conocimiento pedagógico ligado a las ciencias de la educación y a las prácticas de enseñanza. En tercer lugar, Montero Mesa añade el conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En última instancia, menciona el conocimiento de la diversidad y del trabajo con esta, y el saber en torno a la gestión educativa.

Por último, Terigi (2009) plantea la necesidad de formar a los docentes en saberes organizados en cinco ejes. En primer lugar, propone la formación pedagógica general que promueva el saber pedagógico de los docentes. En segundo lugar, la formación disciplinar básica y de profundización del área o asignatura. En tercer lugar, menciona la formación didáctica específica vinculada a la enseñanza de los contenidos de la materia. En cuarto lugar, la autora hace referencia a la necesidad de recurrir a prácticas docentes en contextos institucionales reales con el objetivo de aprender aquellos saberes de la práctica. En última instancia, menciona la necesidad de formar en lo cultural y en lo propedéutico, haciendo referencia a herramientas para la propia formación como el manejo de tecnologías y la apropiación, producción y difusión de conocimientos.

Grandes áreas de saberes docentes y alcances posibles

A partir de los supuestos teóricos propuestos por los distintos autores, es posible proponer una nueva categorización de los saberes docentes. Si bien existen diferencias en los discursos de cada uno de ellos, han coincidido en la identificación de ciertos grupos de saberes generales. La siguiente tabla toma como punto de partida las grandes áreas de saberes docentes propuestas por Terigi (2013) y ubica los conocimientos planteados anteriormente en la categoría correspondiente.

Tabla 3: categorización de los saberes docentes

<u>Grandes áreas de saberes docentes</u>	<u>Alcances posibles</u>
Sobre y para la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de la instrucción (Elbaz) ● Conocimiento didáctico general y específico (Shulman; Bromme; Terigi) ● Conocimientos pedagógicos ligados a las ciencias de la educación y a las prácticas de enseñanza (Bromme; Montero Mesa) ● Conocimientos para enseñar a aprendices diversos (Darling-Hammond; Montero Mesa) ● Conocimientos sobre cómo construir y gestionar un aula productiva (Darling-Hammond) ● Prácticas docentes en contextos institucionales reales para aprender los saberes de la práctica (Terigi)
Sobre los contenidos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de la disciplina, materia, contenido (Elbaz; Shulman; Ben Peretz; Darling-Hammond; Montero Mesa; Terigi) ● Conocimiento académico de la asignatura que se va a enseñar (Ben Peretz) ● Conocimiento curricular: interpretación, desarrollo y comprensión de las metas del currículum (Elbaz; Shulman;

	<p>Ben Peretz; Bromme; Darling-Hammond)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Metaconocimientos (Bromme) ● Conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, Darling-Hammond)
Sobre los aprendices	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de sus alumnos en cuanto aprendices y sus características (Elbaz; Shulman; Ben Peretz; Bromme, Darling-Hammond) ● Conocimiento de cómo aprenden los alumnos en contextos sociales (Darling-Hammond)
Contenidos de formación cultural y sobre la educación como proceso social	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de los objetivos, las finalidades, los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman) ● El conocimiento del medio didáctico y del contexto educativo (Elbaz; Shulman) ● Conocimiento del contexto de la situación docente específica (Ben Peretz) ● Conocimiento general, académico y específico del contexto (Ben Peretz) ● Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico de los docentes como grupo profesional (Terigi) ● Formación cultural (Terigi)
Herramientas para el propio aprendizaje y la producción de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de sí mismos (Elbaz) ● Conocimiento general, académico y específico de los profesores (Ben Peretz) ● Conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Montero Mesa; Terigi) ● Formación propedéutica: herramientas para la apropiación, producción y difusión de conocimientos (Terigi) ● Conocimiento sobre la práctica reflexiva (Schön;

	Perrenoud)
--	------------

Fuente: elaboración propia con datos de la información expuesta en Terigi (2013)

Ampliando algunos saberes

Con el objetivo de profundizar el análisis, a continuación, se ampliará la noción de algunos saberes mencionados.

En primer lugar, dado que muchos de los autores la consideran como un conocimiento esencial para la enseñanza, resulta pertinente trabajar en torno a la concepción de la didáctica. En palabras de Camilloni *et al.* (2007), “la didáctica es una disciplina que habla de la enseñanza” (18) y, por ende, que se ocupa del estudio de las estrategias de enseñanza, de los problemas en la puesta en práctica de estas, del currículo, entre otras. Busca no sólo describir y explicar la enseñanza, sino también establecer normas que favorezcan dicha enseñanza. La importancia de esta disciplina parte del supuesto de que “siempre se puede enseñar mejor” (21), pero que para ello es necesario revisar el currículo; conocer, seleccionar y usar de manera adecuada las estrategias de enseñanza; crear nuevas maneras de enseñar que se adecúen a las necesidades de los alumnos.

Los autores distinguen la didáctica general de las didácticas específicas. Mientras que la didáctica general “constituye una teoría de la acción pedagógica sin más especificación” (27), las didácticas específicas “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico” (23). En este sentido, la didáctica general propone un alcance muy amplio buscando abarcar una vasta gama de situaciones de enseñanza. Con respecto a las didácticas específicas, proponen distintos criterios de diferenciación, tales como los niveles del sistema educativo, las edades de los alumnos, las características de los alumnos, las disciplinas, entre otros.

Otro de los saberes que merece un análisis más profundo es el conocimiento de la diversidad y del trabajo con ella en el aula (Darling-Hammond, 2006; Montero Mesa, 2006). El enfoque de la *Enseñanza para la diversidad* parte de la premisa de que todos pueden aprender, pero si se les brinda “la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, solo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten” (Perrenoud, 1990: 234). En este sentido, Anijovich (2014) propone contemplar “la diversidad como una condición inherente al ser humano” (21) y,

por ende, respetar las diferencias que presenta cada una de las personas. Se trata de comprender que existen distintos estilos y ritmos de aprendizaje, tipos de inteligencia, entre otras diferencias. Con el objetivo de contemplar la diversidad en las escuelas, el enfoque de aulas heterogéneas busca ofrecer las mejores estrategias, opciones y condiciones para que todos los alumnos se involucren activamente y encuentren sentido en las experiencias de aprendizaje.

Para poder trabajar con este enfoque, no es suficiente conocer únicamente las estrategias y los principios que guían la propuesta; es necesario conocer quiénes son esos aprendices, cómo aprenden, qué les interesa, qué los motiva, qué los desafía, entre otras cosas. Asimismo, se necesita contar con docentes que posean una “mentalidad de crecimiento” (Dweck, 2000), es decir, “que vean en los alumnos un mundo de posibilidades” (Anijovich, 2014: 27) y no predeterminarlos por sus rasgos genéticos o socioculturales. En este sentido, se necesitan docentes involucrados y comprometidos que busquen garantizar experiencias de aprendizaje personalizadas para sus estudiantes.

En esta misma línea, con el objetivo de profundizar aún más en el conocimiento de los aprendices, tomamos los aportes de Abramowski (2010), quien investiga la afectividad docente en las relaciones pedagógicas. En dicho texto, Inés Dussel introduce que en las últimas décadas la afectividad ha cobrado gran visibilidad, legitimidad e importancia en la tarea docente. Afirma que

Hoy es señal de ser buen docente el querer a los niños, preocuparse por ellos, cuidarlos y ocuparse de su bienestar en general. No solo eso: no está bien visto que un docente no conozca las características del grupo familiar de sus alumnos, ni que no tenga en cuenta, a la hora de evaluarlos, si pasaron o están pasando por alguna situación difícil. Hacer lugar a las diferencias, respetar el ritmo de cada alumno, entender sus formas de aprendizaje y momentos personales son preceptos que ponen como imperativo pedagógico la individualización de los vínculos y una creciente efectivización. (Abramowski, 2010:10)

Abramowski concuerda con Dussel y establece que la “cuestión afectiva” ocupa cada vez más un mayor lugar en el ámbito escolar y “se remite a ella tanto a la hora de identificar problemas como de pensar soluciones” (20). La autora se propone, entonces, estudiar los afectos magisteriales: el afecto que sienten los docentes por sus alumnos. Retomando las voces de diversos autores como McWilliam (1999), Illouz (2007), Alliaud y Antelo (2009), entre otros, Abramowski (2010) menciona que un “buen maestro” debe poseer “competencia emocional” (Illouz, 2007) y conocimientos de psicología en la medida que estos permiten construir vínculos cercanos, íntimos y afectivos con sus estudiantes. Dado que “no es sin amor que sucede la educación; es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman” (Abramowski, 2010: 167), los docentes

deben necesariamente tener un contacto cercano a sus alumnos, conocer qué les sucede, acortar las distancias de esa asimetría tajante para dar lugar a un espacio íntimo entre ambos sujetos.

Por último, resulta relevante analizar de manera más pormenorizada el saber en torno a las herramientas para el propio aprendizaje y la producción de conocimientos (Terigi, 2009). Nos interesa analizar esta categoría desde la perspectiva de la práctica reflexiva, dado que la categorización propuesta no desarrolla exhaustivamente este saber.

Diversos autores destacan la importancia de saber reflexionar sobre la práctica y la conciben como una herramienta para el propio aprendizaje (Alliaud, 2017; Domingo Roget y Anijovich, 2017; Perrenoud, 1994; Perrenoud, 2004; Schön, 1992; 1997; 1998). Dewey (1933) establece que

El pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento (...) El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas... (171).

En este marco, los autores mencionados plantean que la profesionalización implica, necesariamente, la propia evaluación y reflexión crítica y analítica de las acciones docentes. Tal como propone Schön (1998), la práctica reflexiva debe ser *en* la acción y *sobre* la acción. La primera, hace referencia al proceso de reflexión mientras se está realizando la acción. Según el autor, el conocimiento *en* la acción se basa en “pre-estructuras [...] que guían nuestro ver, pensar y hacer en situaciones familiares” (Schön, 1992: 24). Por su parte, la reflexión *sobre* la acción “corresponde a un análisis deliberado y retrospectivo de la acción” (Cifuentes, 2012: 22). Es decir, se trata de un momento posterior a la acción en donde se busca pensar sobre ella.

Ahora bien, Perrenoud (2004) añade un tercer momento de reflexión *previo* a la acción, llevada a cabo en el momento de planificación, que permite la anticipación de ciertos acontecimientos, situaciones, conflictos. Es gracias a este proceso de revisión crítica y continua que los docentes a veces logran resolver y reaccionar bien en situaciones de incertidumbre y conflicto (Schön, 1998). Por lo tanto, “no se trata, entonces, de concebir la enseñanza como un hacer sin más; es preciso hablar, discutir, analizar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias” (Alliaud, 2017: 126). La potencialidad de esta práctica está en que permite al docente dar sentido a la complejidad de la enseñanza y enriquecer el repertorio de los conocimientos que favorecen el accionar (Cifuentes, 2012).

Los saberes docentes situados

Hasta aquí se han definido, caracterizado y categorizado los saberes docentes. Se ha dado particular énfasis a la adquisición de los saberes en la práctica y en la experiencia. Esto es así dado que el saber pedagógico formalizado y transmitido en las instituciones formativas no alcanza para abarcar y dar respuesta a los escenarios actuales (Terigi, 2013). No alcanza puesto que, como fue dicho en la introducción del presente trabajo, son otras las demandas que se le hacen a la escuela, son otras las condiciones escolares, y por ende, es otro el trabajo de los docentes (Alliaud y Vezub, 2015; García y Vaillant, 2010; Muñoz, 2003).

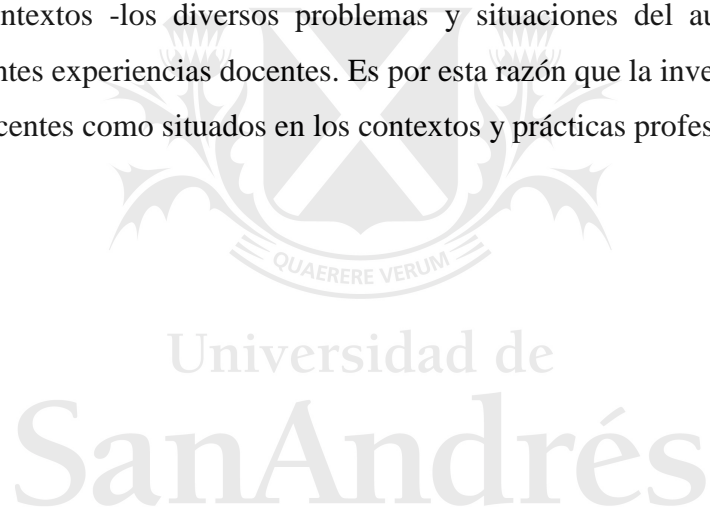
En esta línea, “ya no resulta concebir la enseñanza de los docentes como la ‘aplicación’ o ‘bajada’ al aula de lo aprendido en el profesorado o en las instancias de capacitación” (Alliaud en Terigi, 2013: 86). En concordancia con la autora, Schwab (1969; 1971) establece que el problema radica en enfrentar las situaciones que ocurren en el aula por medio de la aplicación directa de los conocimientos teóricos. Afirma que no se puede reducir la enseñanza a las normas de aplicación general pues se encuentra condicionada por situaciones particulares que dependen del contexto (Cifuentes, 2012). Por lo tanto, los conocimientos para resolver los problemas educativos a los que se enfrentan no se encuentran escritos en un manual, sino que los aprenden en su práctica profesional y cotidiana (Tenti Fanfani, 2013), “porque enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión” (Alliaud en Terigi, 2013: 86). En este sentido, Vargas Pérez (2019) añade que “los docentes desarrollan una habilidad para responder a las demandas inesperadas” (25) del contexto en que están inmiscuidos. De acuerdo con el autor, Terigi (2013) afirma que la práctica docente responde a las situaciones educativas que se les presentan con un saber que no descansa únicamente en el saber formalizado, sino que es un saber creado por los propios docentes teniendo en cuenta las condiciones del contexto.

Lo propuesto por los distintos autores (Cifuentes, 2012; Schwab 1969, 1971; Tenti Fanfani, 2013; Terigi, 2013; Vargas Perez, 2019) refleja el carácter situado de la enseñanza. Es decir, se trata de una acción que ocurre en un espacio y un tiempo determinados (Cid Sabucedo *et al.*, 2009; Cols, 2007; De Tezanos, 2007; Ferreyra y Rúa, 2018; Jaramillo y Gaitán, 2008; Pino, 2021). Las prácticas docentes y de enseñanza se

encuentran, entonces, insertas y ancladas a estos contextos específicos y dando respuesta a sus problemas cotidianos (Cid Sabucedo *et al.*, 2009). En esta misma línea, Cifuentes (2012) plantea que es posible

caracterizar a la enseñanza como una disciplina práctica porque se orienta a la solución de los problemas que surgen en el currículo en acción; porque sus conocimientos son generados por sus practicantes –profesores– en el curso de las experiencias profesionales en las escuelas y aulas de clases, y por tanto son conocimientos específicos a los contextos (20).

Dicho esto, si las habilidades y saberes dependen de la experiencia y del contexto en que los docentes desempeñan su práctica, es decir, que se configuran como respuesta a las situaciones específicas del aula, entonces, podría decirse que los saberes son de carácter contextual y situacional (Cifuentes, 2012). En otras palabras, los saberes docentes están inmersos en la situación de trabajo y son “incorporados y subjetivados a través de la práctica” (Vargas Pérez, 2019: 26). De esta manera, podríamos asumir que los distintos contextos -los diversos problemas y situaciones del aula- darán como resultado diferentes experiencias docentes. Es por esta razón que la investigación tomará a los saberes docentes como situados en los contextos y prácticas profesionales.



CAPÍTULO 4:
SABERES DOCENTES EN ESCUELAS SECUNDARIAS: UN ANÁLISIS DESDE
LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

En el presente capítulo, identificamos los saberes que, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, se reconocen como necesarios para enseñar en las escuelas secundarias. Para ello, en primer lugar, describimos la formación y la trayectoria profesional de los docentes, conservando el anonimato de sus nombres y las escuelas en donde trabajan.

Tabla 4: La formación y trayectoria profesional de los docentes

DOCENTES	DATOS DE LA FORMACIÓN Y TRAYECTORIA PROFESIONAL
Docente 1	Inicialmente, estudió el Profesorado de Educación Física en el Instituto Romero Brest y, luego, Derecho en la Universidad de Buenos Aires. En relación a su trayectoria profesional, comenzó trabajando en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, en nivel inicial y primario, en el área de Educación Física. Años después, empezó a trabajar en la escuela en la que se desempeña actualmente, y cedió las otras dos. En esta nueva escuela -de elite, de gestión privada y ubicada en la Provincia de Buenos Aires (Zona Norte)- trabaja hace ya 20 años, tanto en primaria como en secundaria en el área de Educación Física. Hace 5 años ejerce como profesora de Derecho en 5to año del secundario.
Docente 2	Con respecto a su formación inicial, estudió Historia en la Universidad Católica de Argentina y, luego, hizo una maestría en Periodismo. Desde el 2011, comenzó a desempeñarse como docente en distintas escuelas de elite y de gestión privada, en la Provincia de Buenos Aires (Zona Norte). Actualmente, trabaja en una única escuela como profesora de Historia y Ciencias Sociales (en inglés) en 1er, 2do y 4to año de secundaria; e Historia Argentina en 6to año. Asimismo, se desempeña en tareas de tutoría y preceptoría.

Docente 3	Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Andrés, e hizo el profesorado secundario y universitario. Hace 3 años, comenzó a trabajar en una escuela de elite y de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires, como docente de Geography y Ciencias Sociales en 1er año de secundaria, y de Construcción Ciudadana en 2do año. Asimismo, cumple tareas de tutoría.
Docente 4	Inicialmente, estudió el Profesorado en Ciencias Naturales en el CONSUDEC. Asimismo, hizo cursos, diplomaturas y especializaciones de diversa índole. Participó en diversos programas de distintas universidades como capacitadora y formadora. Hace 29 años que se desempeña como docente en distintas escuelas de la Provincia de Buenos Aires, tanto de gestión privada como estatal. En una de las escuelas en contexto desfavorable es profesora de Biología, Salud y Adolescencia en 2do, 3er y 4to año de secundaria.
Docente 5	Inicialmente se formó en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Andrés, e hizo el profesorado secundario y universitario. Años después, comenzó una maestría en Docencia Universitaria (asociada al Derecho) en la Universidad de Buenos Aires y luego un Doctorado en Narrativas biográficas y autobiográficas. Con respecto a su trayectoria profesional, empezó a trabajar en distintos programas y proyectos de universidades y organizaciones. Asimismo, comenzó a ser docente universitaria en una asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y a su vez, empezó a trabajar en distintas escuelas formando parte del equipo pedagógico, siendo asesora y consultora. Hace 3 años se desempeña como docente de Construcción de la Ciudadanía en 3er año en una escuela secundaria en contexto desfavorable.
Docente 6	Estudió Diseño Gráfico y luego el Profesorado de Plástica y Artes Visuales en la Escuela Superior de Bellas Artes Regina Pacis. Hace 17 años comenzó a trabajar como docente en distintas escuelas de gestión privada, en el área de las Artes Plásticas. Se desempeña, en una escuela

	en contexto desfavorable, tanto en primaria -de 3ero a 6to- como en secundaria -1ero y 2do.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la entrevista

Teniendo en cuenta la breve descripción acerca de la trayectoria docente de los encuestados se presenta, a continuación, el análisis que resulta de las entrevistas. Se tomaron como eje de análisis las grandes áreas de saberes docentes propuestas por Terigi (2013) y presentadas en el apartado anterior. Cabe aclarar que, si bien en la tesina no estamos relevando prácticas sino saberes, dado que es a partir de las prácticas que los saberes se ponen en juego (Perrenoud, 1994), en reiteradas ocasiones las entrevistas recuperan las prácticas de los docentes como un modo de habilitar al diálogo con los entrevistados y de inferir los saberes que se utilizan en la acción.

Los saberes necesarios para enseñar

Los saberes sobre y para la enseñanza

El primer conjunto de saberes docentes al que hace referencia Terigi (2013) son los saberes sobre y para la enseñanza. Como se vio en el apartado anterior, esta área recupera saberes en torno al proceso de enseñanza, es decir, rescata conocimientos tanto de las prácticas de enseñanza, las estrategias pedagógicas y didácticas -las decisiones sobre cómo enseñar-, como también de la gestión del aula. En relación con estos saberes, los docentes entrevistados mencionan, en primer lugar, el saber tomar decisiones tanto en el momento de la planificación como en la práctica de enseñanza. A modo de ejemplo, un docente menciona:

El docente tiene que saber tomar decisiones, establecer prioridades. Prioridades que se juegan antes de la clase, por ejemplo, a la hora de planificar: qué quiero enseñar, es decir hacer el recorte; cómo quiero enseñar, los modos, las formas, las estrategias de enseñanza. Y también decisiones durante la clase: manejar los tiempos, saber accionar si pasó algo. Lo de establecer prioridades lo conecto con tener bien claro cuál es el sentido, cuál es el horizonte y establecer prioridades en torno a esa dirección (Docente 3).

Este saber se encuentra relacionado al conocimiento pedagógico y didáctico ligado a las ciencias de la educación y a las prácticas de enseñanza (Bromme, 1988; Montero Mesa, 2006; Shulman, 2005; Terigi, 2009). Como mencionamos anteriormente, la didáctica es la disciplina que se encarga de estudiar la acción pedagógica, las estrategias

y prácticas de enseñanza y cuyo objetivo es “enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (22). El saber mencionado por la docente se vincula con este conocimiento pedagógico y didáctico, pues la toma de decisiones antes, durante y después de la práctica de enseñanza y el establecimiento de prioridades se asocia al conocimiento de las estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje y propósitos de enseñanza. Según Bromme (1988) “todas estas decisiones presuponen conocimientos profesionales. No es necesario tomarlas de nuevo cada vez, sino que pueden ser tomadas de modo rutinario o también venir determinadas por la forma en que se plantea la clase” (20). Lo importante de estas decisiones según el docente, es que sean acordes al sentido de la propuesta pedagógica.

En segundo lugar, los docentes entrevistados consideran necesario partir de los conocimientos previos de los estudiantes, reconstruir el hilo argumental de la clase y proponer actividades que recuperen los saberes que tienen los alumnos sobre el contenido a trabajar.

Trato de tomar algún saber que dejaron del encuentro anterior y vincularlo con el tema que vamos a ver. Si empezamos con algún tema de cero, trato de armar algún Mentimeter o alguna actividad inicial que me permita saber qué conocimientos tienen sobre eso. Busco algún juego o recurso atractivo para poder empezar a hablar del tema (Docente 1).

Iniciamos la conversación poniendo en común lo que hicimos la clase anterior para poder retomar el tema, aquello que se acuerdan, que les quedó resonando. Después tomo algún disparador, ya sea texto, imagen, pregunta, algo novedoso que permita plantear y trabajar sobre el tema de ese día, pero conectándolo con lo que veníamos viendo (Docente 2).

En términos de saberes docentes, como plantean Bromme (1988), Shulman (2005) y Terigi (2009), estos fragmentos dan cuenta del conocimiento didáctico de los docentes. Se trata de comprender que “aprendemos conectando la nueva información a nuestros conocimientos previos” (Ruiz Martín, 2020: 27) y de encontrar formas y propuestas para trabajar con estos saberes. Según el autor, activar los conocimientos previos potencia la producción de aprendizajes significativos. En este sentido, los docentes entrevistados mencionan la importancia de trabajar con disparadores como textos, imágenes, videos que capturen la atención de los estudiantes, que los inviten a indagar en sus concepciones y saberes previos y que les permitan, posteriormente, trabajar con el contenido.

En línea con lo anterior, en tercer lugar, uno de los docentes entrevistados hace alusión al diseño de clases cada vez menos expositivas. A modo de ejemplo, plantea:

Trato de que sea una clase cada vez menos expositiva donde yo doy los contenidos y, en cambio, trato de proponer actividades que tengan el objetivo de reflexionar sobre algún problema, artículo en el diario, algún texto que los haga pensar acerca del tema que vamos a desarrollar (Docente 1).

En este sentido,

El trabajo del docente consiste, pues, en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los haga funcionar o los modifique como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro (Brusseau, 1994 en Castorina *et al.*, 1996: 93).

El relato docente hace referencia, nuevamente, al conocimiento didáctico (Bromme, 1988; Shulman, 2005; Terigi, 2009). Este fragmento concuerda con Camilloni *et al.* (2007) en que se puede enseñar de diferentes maneras y que, en el transcurso de la historia, se han empleado diversas estrategias y métodos de enseñanza que no son igualmente eficaces para lograr los objetivos y propósitos pedagógicos. Aquí, la docente decide trabajar con el tema ya no desde la exposición de los contenidos, sino más bien desde la reflexión colectiva e individual de los temas presentados en el aula. Esta propuesta de clase da cuenta del conocimiento en torno a distintos enfoques pedagógicos que ubican al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Castorina *et al.*, 1996). Se evidencia un saber en torno al conocimiento de estos enfoques, pues el fragmento seleccionado ilustra una situación de enseñanza que se contrasta con el tradicional método expositivo, donde el estudiante era un sujeto meramente pasivo cuya tarea era escuchar los saberes válidos y relevantes que el docente enseñaba (Anijovich, 2014; Marcelo, 2001). Aquí, en cambio, se presenta una situación de aprendizaje en donde se le propone a los estudiantes reflexionar y crear conclusiones propias y personales en torno a un problema, una pregunta, una situación hipotética.

En cuarto lugar, el Docente 6 identificó como un conocimiento esencial el saber diversificar, es decir, el conocimiento para enseñar a aprendices diversos (Darling-Hammond, 2006; Montero Mesa, 2006). A modo de ejemplo, planteó:

Creo que uno de los principales saberes que los docentes tienen que saber hoy es el de diversificar. A ver, uno tiene que saber de todo, obviamente. Pero ese saber de todo no me sirve si yo no puedo presentarles a los chicos, a cada uno con las necesidades que tenga, el tema que quiero plantear. Para que yo pueda hacer eso, necesito las herramientas para trabajar con la diversidad de los estudiantes (Docente 6).

El relato evidencia el saber trabajar con las distintas dificultades y fortalezas de los estudiantes a la par, buscando potenciar -y no limitar- sus capacidades y habilidades. Se trata de reconocer la diversidad en los puntos de partida, los tiempos y modos de aprendizaje de los alumnos y comprender que es la enseñanza “la que debe adaptarse a la diversidad de los sujetos a los que pretende educar -y no pretender la conocida dinámica inversa- (...)” (Anijovich, 2014: 40). De esta manera, saber diversificar significa poder escuchar atentamente a todos los estudiantes y proponer consignas desafiantes que sean

flexibles y se adapten a las dificultades y fortalezas de cada uno. Se busca formar aprendices autónomos partiendo de sus propias características, y no pretendiendo que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo (Anijovich, 2014).

Por último, fue referido el saber monitorear y observar la clase. El docente 3 menciona que es necesario saber observar y “leer” a los alumnos; es decir, saber identificar si comprendieron, si tienen alguna dificultad para avanzar con la tarea, si algo les pasa, etc. Este conocimiento permite obtener información respecto de la enseñanza y, a su vez, favorece a la toma de decisiones de las prácticas de enseñanza.

Los saberes sobre los contenidos de enseñanza

Otro conjunto de saberes, siguiendo a los autores (Ben Peretz, 1988; Bromme, 1988; Darling-Hammond, 2006; Elbaz, 1981; Montero Mesa, 2006; Shulman, 2005; Terigi, 2009), refiere a los saberes sobre los contenidos de enseñanza. Este conjunto hace alusión al conocimiento de la disciplina a enseñar, el conocimiento pedagógico y didáctico específico de dicha disciplina y el conocimiento curricular -el alcance, desarrollo y comprensión del currículo. En este sentido, 2 de los 6 docentes advierten la importancia de conocer el alcance curricular de la asignatura -es decir, cuáles son todos aquellos contenidos que pueden ser abordados desde la disciplina-, para luego hacer un recorte considerando los intereses de los estudiantes. Estos docentes establecen:

Primero tiene que conocer los contenidos y el alcance de lo que implica la materia (Docente 1).

Es necesario plantear todo lo que podría ser Ciudadanía para ver que les interesa, qué temáticas les parecen más importantes hoy, cuáles son las que ven más cercanas a su contexto, qué son las cosas que más les gustan de su barrio, qué no. A partir de eso, tratar de construir el relato de la materia, que es muy amplia (Docente 5).

En términos de saberes docentes, este saber se vincula íntimamente con el conocimiento curricular que implica la interpretación, desarrollo y comprensión de las metas del currículum (Ben Peretz, 1988; Bromme, 1988; Darling-Hammond, 2006; Elbaz, 1981; Shulman, 2005). Es decir, se trata de dominar los materiales y programas y comprender la totalidad del abordaje de la materia para, luego, hacer un recorte teniendo en consideración los objetivos curriculares a los que se propone llegar; pero también tomando como referencia los intereses de los estudiantes, para poder vincular los contenidos a enseñar con aquello que a ellos les atrae.

Ahora bien, para poder estructurar los contenidos de la disciplina y que la articulación sea una verdadera experiencia significativa de aprendizaje para los

estudiantes, otro saber necesario planteado por 3 de los 6 docentes es el conocimiento pedagógico del contenido (Darling-Hammond, 2006; Schulman, 2005). En otras palabras, un saber relacionado a las estrategias de enseñanza propias para el contenido a abordar. En palabras del Docente 3: “Otro gran saber es el de la propuesta pedagógica: ¿qué estoy llevando yo a esa clase? ¿Qué busco enseñar? ¿Cómo lo voy a plantear? ¿Qué cosas priorizo?”. Es decir, estos docentes plantean la importancia de un saber ligado a la didáctica específica de la asignatura para proponer actividades adecuadas para trabajar los contenidos seleccionados; un saber ligado a la forma precisa de “dar los contenidos” (Antelo *et al.*, 2009: 99) que entrelaza tanto el conocimiento pedagógico como el de los estudiantes, sus intereses y formas de aprender.

Asimismo, los docentes consideran necesario el conocimiento de la disciplina (Ben Peretz, 1988; Darling-Hammond, 2006; Elbaz, 1981; Montero Mesa, 2006; Shulman, 2005; Terigi, 2009). En palabras de un docente entrevistado, se trata de “conocer mucho su disciplina y lo que tiene que enseñar en términos de contenido y manejar bien esos conocimientos” (Docente, 5).

Sin embargo, si bien todos los docentes advierten la importancia de conocer el contenido de la asignatura, también reconocen que estos dejaron de estar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de ellos establecen:

Antes los contenidos de la materia estaban en el centro y hoy no. Hoy está el alumno en el centro. Todos los demás otros componentes se fueron adecuando a eso (Docente 1)

Hay una secundarización en la prioridad de los contenidos: hoy el contenido es una excusa, porque lo que verdaderamente importan son las habilidades que queremos desarrollar a partir de esos contenidos. Habilidades como la reflexión, el pensamiento crítico, la asociación (Docente 2).

Antes el foco estaba más en el contenido, en lo que se enseñaba. Era mucho más cerrado y disciplinar. Hoy se le da mucha más importancia a la interacción y al alumno (Docente 5).

Estos fragmentos dan cuenta de que el foco ya no está puesto en la disciplina, pues consideran que, para poder enseñar hoy en día, los docentes deben saber mucho más que únicamente el contenido. En palabras del Docente 6: “Hay que saber de todo, mucho más de lo que uno estudia, mucho más que la disciplina para la que se formó”. Hoy se enfrentan a nuevas situaciones y problemas -vinculados a los alumnos, a las realidades, a la diversidad, entre otras- que posicionan a los docentes en un rol de creadores y portadores de nuevos saberes (Alliaud en Terigi, 2013).

Resulta pertinente detenernos en el segundo fragmento. Este no solo evidencia que el contenido ya no está en el centro, sino que además establece que “el contenido es una excusa” para poder enseñar y desarrollar las habilidades. Esto se vincula con lo que

planteamos anteriormente acerca de que la transmisión de contenidos ya no parece suficiente. El desafío de formar sujetos críticos implica nuevos saberes. Si se busca que los estudiantes sean flexibles y adaptables a los cambios, que piensen y reflexionen críticamente, que sepan trabajar en equipo, entre otras habilidades (Rivas, 2019), entonces aprender contenidos ya no alcanza. Estos relatos, además de afirmar que el abordaje del contenido pasó a un segundo plano, evidencian que - desde su perspectiva - el alumno es el sujeto que hoy está en el centro del proceso educativo. Como plantea Anijovich (2014) es él a quien la enseñanza responde y no viceversa. A continuación, se analizarán los saberes en torno a los aprendices que los docentes consideran necesarios para enseñar hoy en día.

Los saberes sobre los aprendices

Un aspecto interesante que surge del análisis de las entrevistas es que todos los docentes plantean que los estudiantes son los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en este sentido, resulta esencial conocer a los estudiantes, vincularse con ellos. Es posible inferir esto a partir de las respuestas dadas por los docentes cuando se les pidió que completen qué es lo que no puede dejar de hacer un profesor para enseñar mejor. Entre las respuestas, aparecieron:

Amar e ilusionarse con que ese ser humano con el que se cruzó se va a convertir en una gran persona con todo lo que va a ir aprendiendo a lo largo de su vida (Docente 1).

Amar a sus alumnos o más bien, intentar amar a sus alumnos (Docente 2).

Amar a los niños (Docente 4).

Conocer con quién está. No se puede desconocer al estudiante. De acuerdo con quien uno está es cómo se presentan las cosas, cómo se enseñan (Docente 6).

Vemos aquí que aparece la cuestión del amor hacia los estudiantes. Como plantea Abramowski (2010): cada vez más, la cuestión afectiva ocupa un mayor lugar en el ámbito educativo. Ya no se trata únicamente de impartir conocimientos, disciplinas, contenidos; hay, más bien, una búsqueda constante de conocer a los estudiantes, reconocer su diversidad, crear vínculos que disminuyan la asimetría entre docentes y estudiantes, y encontrar estrategias adecuadas para desarrollar y potenciar sus habilidades. Esto coincide con los resultados arribados en la investigación realizada por Alliaud y Vezub (2012, 2015; Vezub, 2016) y el estudio de Moreno *et al.* (2020), que

demuestran que el conocimiento disciplinar no es el más valorado por los docentes, sino el conocimiento de los estudiantes.

Dicho esto, uno de los saberes que consideran fundamentales es el conocimiento de los estudiantes: de sus emociones, sentimientos, apariencias, ánimo, actitudes, formas de ser y comportarse, intereses, motivación, entre otros. La pregunta que se les hizo a los docentes en torno a un día típico en sus aulas, da cuenta de la importancia que estos le otorgan a este saber:

Entro, saludo, pregunto cómo están, hay un rato de mirarnos a los ojos porque veo mucho en la mirada. Trato de percibir el ánimo y de atender las cuestiones que surgen, tanto individuales como grupales (Docente 2).

Llego y pregunto cómo están. A veces las chicas no identifican cuando entra el profesor entonces el momento de “hola, cómo están, cómo viene su día” hace que las chicas pueden registrar ese momento. Doy vueltas por la clase, hago que se sienten, muchas veces les toco la espalda para poder empezar a conectar con la mirada de las chicas (Docente 3).

Estás muy pendiente de sus emociones y sus sentimientos. Siempre estoy muy atenta a si alguien se cortó el pelo, cambió de campera, etc. Trato de hacer algunas cuestiones bien personales. Son aulas de 30 y pico, pero igualmente quiero que sientan que hay una mirada especial (Docente 4).

Llego y recluto a los chicos que vuelven del recreo. Me tomo unos minutos para llegar, mirar el aula. Algunos me saludan y otros todavía no registran que llegué. Después de unos 5 minutos, borro el pizarrón, me acerco a los bancos, empiezo a preguntar cómo están y a generar el clima. Hay un momento específico de la clase destinado a preguntar cómo están, pero en lo que va del año todavía no sucedió que cuenten (Docente 5).

Es posible observar que los docentes destinan el inicio de la clase, ese momento previo a entrar en la tarea, a conocer a los estudiantes, a vincularse con ellos. Saludarlos, preguntar cómo están, mirar si “alguno se cortó el pelo, se cambió la campera”, “mirarnos a los ojos” aparece como un aspecto clave al momento de enseñar; lo que, en términos de saberes docentes, refiere al conocimiento de los estudiantes y sus características (Ben Peretz, 1988; Bromme, 1988; Darling-Hammond, 2006; Elbaz, 1981; Shulman, 2005). Estos relatos concuerdan con lo que resulta del estudio de Antelo *et al.* (2009), en donde los docentes reconocen la importancia del tacto, de la escucha atenta, y del reconocimiento de los alumnos en su singularidad.

En línea con esto último, varios docentes hicieron alusión al conocimiento en torno al manejo de emociones, la resolución de conflictos, entre otros. Uno de ellos incluso afirmó que “es necesario desarrollar una inteligencia emocional que nos permita construir vínculos y empatizar con sus realidades y conflictos personales” (Docente 4). La “inteligencia emocional” que nombra el docente hace referencia a lo que Illouz (2007) denomina como “competencia emocional”. Llama esta a la “habilidad en la adquisición y en el manejo de este capital (lo emocional)” (Abramowski, 2010: 89). La autora, en su

investigación, recupera aquello que para los docentes significa ser un “buen docente”. Estos enfatizan en que el “buen docente” no es simplemente aquel que enseña el contenido, sino más bien aquel que escucha, que contiene, que respeta, que contempla los problemas de los estudiantes y que da lugar a sus realidades. Es decir, no es aquel que “da su clase y se va” (Antelo, *et al.*, 2009: 43), sino aquel que desarrolla y posee competencia emocional para trabajar con los problemas de los estudiantes en el aula.

Además, consideran que otro gran saber es conocer lo que significa ser un ser humano (Docente 2). En otras palabras, se trata de reconocer que los estudiantes son diversos -tienen distintas historias y realidades, tienen emociones, etc.-; pero también que son capaces y poder actuar teniendo en consideración aquello que caracteriza a dichos sujetos. Un docente entrevistado establece que el docente debe tener la capacidad de “mirar al alumno como una persona, comprender que tiene sus dificultades, complejidades, fortalezas y actuar en favor de potenciar sus destrezas” (Docente 1). Esto se relaciona, asimismo, con el saber diversificar, mencionado anteriormente, cuyo enfoque propone que “los docentes realicen un diagnóstico de cada alumno y a partir de allí planifiquen su enseñanza” (Anijovich, 2014: 24).

Contenidos de formación cultural y sobre la educación como proceso social

Otro de los aspectos clave que surgen en las entrevistas, se vincula con el conocimiento del contexto, de la comunidad educativa y de la cultura propia de la institución educativa donde se desempeñan los docentes. A modo de ejemplo, los docentes advierten:

Son necesarios conocimientos sobre la cultura de la comunidad en particular. No solo del contexto sociocultural y etario, sino de la comunidad institucional. De la cultura de la comunidad: ¿qué tipo de población es? ¿Qué necesitan? En este caso son solo mujeres, ¿qué tipos de hábitos tienen? ¿Qué caprichos, necesidades, deseos, etc? Conocer bien del tipo de gente que se trata (Docente 2).

Otra cuestión tiene que ver con la cultura institucional, depende del contexto, pero también de cada institución. Es importante saber cómo se maneja toda la institución, porque eso influye en cómo se maneja el grupo (Docente 5)

Estos relatos expresan lo que los autores (Elbaz, 1981; Shulman, 2005) plantean como conocimientos en torno a la comunidad y al contexto educativo. Lo recuperado por los docentes coincide con lo hallado en Alliaud y Vezub (2015) acerca del valor que le otorgan los docentes al conocimiento del contexto de la comunidad. En esta línea, las narrativas dan cuenta de la importancia de conocer las necesidades de la comunidad para poder atenderlas y satisfacerlas. En concordancia con la investigación de Antelo *et al.*,

(2009), el Docente 5 hace hincapié en “conocer el contexto y la vida detrás de los estudiantes para poder tomar eso en el aula”. Similarmente, este mismo docente expresa que es necesario conocer los manejos de la institución. Este conocimiento alude al conocimiento de los objetivos, finalidades, valores y formas de desenvolverse de la institución (Shulman, 2005).

En relación al contexto, cabe destacar que no se encontraron diferencias entre los saberes que priorizan los docentes que enseñan en contexto de élite y en contexto desfavorable. En este sentido, los docentes consideran que son necesarios los mismos saberes, pero adaptados al contexto. Algunos de ellos expresan:

Se requieren los mismos saberes, pero adaptados. Son criterios, no saberes estáticos, sino criterios de adaptación que deben ser adaptados al contexto. Con esta mochila de los distintos criterios se puede sostener cualquier tipo de grupo (Docente 2).

Se necesitan los mismos saberes que se aplican de manera distinta, se regulan de manera diferente. Son tu identidad, son parte del profesional que vos sos. Yo me encuentro siendo más conservadora en la escuela X (escuela de élite) y más flexible en la escuela Y (escuela en contexto desfavorable). Son decisiones que se toman (Docente 4).

En líneas generales son los mismos, pero hay cuestiones específicas de las problemáticas de los contextos. Si se piensa en la reflexión en la acción, seguramente sea distinto lo que aparece en las aulas de los distintos contextos. No creo que en otros contextos haya tantas situaciones de violencia entre estudiantes, tantos problemas de comportamiento, de hambre, abuso, etc. Hay ciertas cuestiones que aparecen en el aula porque son parte de la vida de los alumnos. Probablemente en otros contextos no aparezcan los mismos relatos de vida. Lo que se pone en juego en términos de saber es cómo tomar eso para reflexionar sobre la Construcción de la Ciudadanía, la habilidad docente es ver qué hacer con eso que aparece, pero lo que cambia es eso que aparece (Docente 5).

A partir de los fragmentos vemos que, desde la perspectiva de los profesores, se precisan los mismos saberes docentes, más allá de la particularidad del contexto. Incluso uno de los docentes hace referencia a “criterios” que deben ser adaptados. Lo que resaltan es la necesidad de modificar estos saberes y habilidades según el contexto en el que se desempeñan. Lo que plantean los docentes, concuerda con lo expuesto por Cifuentes (2012) quien, retomando a Elbaz (1981), Connelly y Clandinin (1995), plantea que los conocimientos encarnados en los docentes estructuran y, a su vez, son estructurados por los contextos sociales y culturales de la práctica profesional.

Resulta interesante analizar cómo se vincula lo expuesto por los entrevistados con lo que propone Perrenoud (1994) -a partir de lo planteado por Bourdieu y Piaget- acerca del *habitus* de los docentes. Retomando lo dicho, este concepto alude a los esquemas de acción -o esquemas prácticos en términos de Gimeno Sacristán- que permiten trabajar y resolver los problemas y situaciones que suceden en la práctica. Es en este sentido que el conocimiento en la acción (Schön, 1992; 1997; 1998) se basa en pre-estructuras que guían

el accionar docente en situaciones familiares (Cifuentes, 2012). Estos esquemas o pre-estructuras no son específicos, sino que pueden adaptarse a un gran abanico de situaciones. Esto es lo que ocurre con los saberes: se trata de esquemas que pueden adaptarse según el contexto, el problema, la situación. Estos esquemas, para los docentes, son iguales tanto en contextos de élite como en contextos desfavorables; lo que cambia aquí es cómo adaptan dichos esquemas en función de la situación a la que se enfrentan. De aquí que la Docente 4 se encuentre siendo más conservadora en una escuela que en otra.

Ahora bien, según 2 de los 6 docentes entrevistados y en concordancia con Perrenoud (1994), el gran saber de los docentes es poder movilizar los saberes en función de la situación a la que se enfrentan. En este sentido, plantean:

La docencia es el arte de poder ir organizando esos conocimientos y ponerlos a disposición de esos alumnos (Docente 1).

El gran saber es el poder discernir cuál es la mejor herramienta, el mejor recurso, el mejor tono, la mejor metodología para este momento, para estas personas, para este lugar (Docente 5).

Vemos aquí la necesidad que propone Perrenoud (1994) de concebir a los saberes como una integración, como un tejido y no como conocimientos aislados. De aquí que Tardif (2004) define a los saberes docentes como una amalgama que se pone en acción en la práctica en contextos educativos reales.

Más allá de que los saberes son los mismos a pesar del contexto, lo que cambia según los docentes son las situaciones que aparecen en los distintos entornos. Como expresa el Docente 5: “la habilidad docente es ver qué hacer con eso que aparece, pero lo que cambia es eso que aparece”. Para los docentes que se desempeñan en contextos de élite, los principales problemas están relacionados con captar el interés y la atención de los alumnos; enseñar a 30 alumnas en simultáneo con diferentes realidades, perspectivas, dificultades y limitaciones; las expectativas de los padres. Los docentes que se desempeñan en contextos desfavorables, en cambio, consideran que los problemas a los que se enfrentan están vinculados a situaciones de agresiones o problemas de conducta.

Herramientas para el propio aprendizaje y la producción de conocimientos

Otro de los aspectos clave que surgen en las entrevistas, es la reflexión sobre la práctica; o como plantea Terigi (2013), las herramientas para el propio aprendizaje. En este sentido, los docentes plantean:

Si hay algo que el docente tiene que hacer es reflexionar sobre su práctica. Creo que es un saber que potencia todos los demás saberes. Tiene que ver con el análisis y la observación de tu propia práctica y también con la autocrítica. Hacer todo el tiempo un ping pong de lo que pasa en el aula con las aristas de ese fenómeno. Hay que recurrir a los alumnos y a colegas para tomar sus perspectivas. Es un proceso súper personal e introspectivo que hasta puede transformar el estilo del docente. Es un saber superpoderoso que te conecta un poco con lo humano. Es como que afloja la vara con los alumnos y tiene una mirada un poco más analítica y comprensiva del contexto del alumno, de la situación de la clase, de lo que pudo hacer el estudiante y lo que no, etc. (Docente 3).

Siempre estar reflexionando acerca de lo que estás haciendo, estar revisándote todo el tiempo buscando respuestas, siendo parte de los problemas y de la solución (Docente 4).

Deben tener una práctica reflexiva sobre su accionar como docente. Y sobre estrategias de enseñanza y de gestión de aula. Lo humano y lo vincular, tiene lugar cuando hago lo otro: si vos reflexionas sobre tu práctica aparece necesariamente el lugar que tiene el otro, no es solamente en “yo hago esto y nada más” sino hacerte preguntas, ver en qué tenes que ajustar en relación a los estudiantes (Docente 5).

Se evidencia aquí el valor que le otorgan los docentes a la práctica reflexiva. Estas narrativas concuerdan nuevamente con lo hallado en Antelo *et al.* (2009) en donde los docentes consideran como un saber fundamental el volver sobre la práctica y poder reflexionar en torno a lo sucedido en el aula.

Los docentes entrevistados conciben a la práctica reflexiva como una acción que debe ocurrir constantemente en la práctica docente. Esta concepción de los docentes se asocia a la propuesta de Dewey (1933) de comprender la práctica reflexiva como un proceso circular y recursivo en el que constantemente se está revisando la acción en torno a lo que se pensó y lo que efectivamente sucedió. Tanto para los docentes como para Dewey, es esta recursividad la que permite volver una y otra vez sobre el accionar docente -tanto en el momento *previo* a la acción, *en* la acción y *sobre* la acción (Perrenoud, 2004; Schön, 1992; 1997; 1998)- estimulando la construcción de conocimientos y proporcionando nuevos sentidos a la práctica de enseñanza. Para Perrenoud (2004), si esta práctica se lleva a cabo de manera esporádica o irregular, probablemente, no produzca cambios en el accionar docente.

Ahora bien, la potencia de la práctica reflexiva, como expresa el Docente 3, radica, para Domingo Roget y Anijovich (2017) en que se trata de una pieza fundamental y esencial para cualquier mejora: “No implica solo pensar en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el profesional tiene para enriquecer y orientar sus tareas, para seleccionar adecuadas estrategias y tomar decisiones fundamentadas” (24). Anijovich y Cappelletti (2012) y Domingo Roget (2021) plantean que si la práctica reflexiva se convierte en un hábito diario -y no ocasional- existe una posibilidad, aunque no la certeza, de transformar la práctica cotidiana y el accionar

docente. Esto concuerda con lo expuesto por el Docente 3, quien afirma que la práctica reflexiva puede incluso cambiar el estilo de enseñanza del docente.

El Docente 3 plantea que la práctica reflexiva es un saber que potencia los demás saberes. Si la reflexión sobre la acción permite la mejora de nuestra práctica según los autores (Domingo Roget y Anijovich, 2017; Perrenoud, 2004), entonces se podrían potenciar los otros saberes como efecto de esta mejora. Tal como expresa el Docente 5, “si vos reflexionas sobre tu práctica aparece, necesariamente, el lugar que tiene el otro” y se da lugar a que aparezcan otras cuestiones como lo humano y lo vincular.

Aún más, el primer relato explicita la necesidad de recabar en las perspectivas de los alumnos y otros colegas, con el fin de obtener información sobre la propia práctica. Esto coincide con el método R5 propuesto por Domingo (2013) que hace alusión a la práctica reflexiva colaborativa. La cuarta fase de este método representa lo expuesto por el Docente 3: la práctica reflexiva grupal, es decir, la interacción con otros colegas y alumnos.

Otro saber que fue destacado como necesario por el docente 6 fue el conocimiento de sí mismos. El entrevistado mencionó:

Un educador tiene que conocerse a uno mismo, sus destrezas y debilidades. Pero también trabajarse a uno mismo, como persona, como ser humano. Estamos trabajando con seres humanos: si uno se desarrolla como ser humano, puede tener más sensibilidad de lo que necesita el otro (Docente 6).

Por último, los docentes hicieron mención del conocimiento de las tecnologías en el aula, de recursos y herramientas para incorporarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con un sentido pedagógico (Docente 3).

El saber situado

Hasta aquí se han analizado los saberes que los docentes entrevistados consideran como necesarios para enseñar en la complejidad del siglo XXI. A continuación, nos detendremos específicamente en lo que expresan los docentes entrevistados acerca de su propia formación y adquisición de estos saberes.

Cuando se les preguntó acerca de dónde habían adquirido sus saberes docentes, advierten que los saberes adquiridos en su formación inicial no les fueron suficientes para enfrentar los problemas que les exige la práctica. Esto implicó, entonces, la búsqueda de una formación más allá de la inicial. Los docentes lo expresaron de la siguiente manera:

Considero que me fui formando. Primero que nada, porque mi preparación docente no fue para dar clases en un aula, sino para dar clases de Educación Física. Nunca había dado una materia de aula y entonces muchos recursos no los manejaba. La institución donde trabajaba ofrecía muchas capacitaciones y a partir de ellas fui aprendiendo mucho. Fui adquiriendo estos recursos que necesitaba con la práctica, pero también con mucha capacitación y apoyo de la institución (Docente 1).

En el profesorado inicial no me formé del todo. Mucho de mi formación de saberes es gracias a la práctica en el aula. En la formación inicial aprendí los contenidos, pero tenés que saber dónde, cuándo y cómo enseñarlos. Y no solo aprendí en la práctica, sino también de la práctica de otros: aprendí mucho de las maestras, mirando a otros hacer docencia. Y bueno, después, obviamente, de mi biografía escolar...mucho de mi propia experiencia en la escuela y con mis docentes (Docente 6).

Estos relatos demuestran que en la medida que iban apareciendo necesidades de capacitarse, los docentes buscaban otras instancias de formación que les permitieran adquirir dichos saberes y habilidades. A continuación, presentamos las instancias de formación a la que aluden los docentes, analizándolas en función de las fuentes de conocimiento propuestas por Tardif (2004) y Shulman (2005).

Entre estas instancias, los entrevistados hacen referencia a la autobiografía escolar y la observación de colegas. Estas instancias aluden a la formación académica y a la escuela como fuentes de conocimiento (Shulman, 2005; Tardif, 2004). En concordancia con los docentes entrevistados, Jure (2009) establece que “en la formación docente y el desempeño profesional se desarrolla la relación del docente con el saber que enseña, y el origen de esta relación puede rastrearse en la biografía escolar” (1). Se habla de “relación con el saber” pues se enfatiza en el modo en que el sujeto se posiciona frente al saber, y no al dominio de un saber específico (Diker, 2007; Jure, 2009). Esta relación entre el sujeto y el saber se ve reactualizada y transformada por la formación de base: la primaria, secundaria y terciaria. En este sentido, “la noción de ‘biografía escolar’ permite interpretar acciones de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumnos” (Feldman 1999), pues ante la incertidumbre de la práctica, los docentes recurren a acciones, decisiones, actitudes de sus propios maestros durante su experiencia escolar (Terhart, 1987 en Jure, 2009). Esto les permite tener como insumo otras estrategias y herramientas además de las propias.

En cuanto a la observación de colegas, esta se asemeja a la biografía escolar en la medida que se toman acciones y actitudes de otros docentes como referencia para la propia práctica. Alliaud en Terigi (2013) establece que es sumamente importante formarse a partir de las obras de otros pues esto nos permite obrar, actuar, intervenir tomando como referencia el accionar de otro docente más experto. Si bien la autora hace alusión específicamente a los grandes pedagogos de la historia, lo que propone es

trasladable a la formación de los docentes a partir de colegas con más práctica y experiencia en el aula.

Otras de las instancias mencionadas por los entrevistados son las capacitaciones propuestas por la institución en la que trabajan, así como también la formación en la propia práctica docente, esto es, en la propia experiencia en el aula. En términos de fuentes de conocimiento, estos saberes provienen del contexto laboral (Tardif, 2004) y de la propia práctica educativa (Heller, 1977; Shulman, 2005). De esta manera, los saberes son internalizados, incorporados y subjetivados por los profesores a través de su práctica y experiencia (Alliaud en Terigi, 2013; Alliaud y Vezub, 2015; Alliaud, 2016; Barrón Tirado, 2015; Gaete Vergara, 2011; Mercado, 2002; Navarro Rodríguez *et al.*, 2018; Porta y Cometta, 2017; Tenti Fanfani, 2013; Terigi, 2013; Vargas Perez, 2019). Para Porta y Cometta (2017) esto sucede pues hay saber cuándo se pone en juego en una situación concreta y real. Dado que están inmersos en la situación de trabajo (Vargas Pérez, 2019) y se desprenden de la experiencia y del contexto en que los docentes se desempeñan, es posible hablar de saberes situados en la práctica de enseñanza. De esta manera, los docentes se apropian de nuevos saberes adquiridos en la práctica y los reelaboran en función de su contexto y de las situaciones emergentes a las que se enfrentan (Mercado, 2002). Cabe destacar que este saber se desarrolla con el tiempo, pues depende de la experiencia (Porta y Cometta, 2017). Por lo tanto, un docente novato, aún no tendrá este conocimiento práctico.

Entonces, los relatos como los autores, enfatizan en la importancia de la práctica a la hora de continuar su trayecto de formación en los saberes. Esto coincide con la investigación de Bobadilla Goldschmidt *et al.*, (2009). Los docentes entrevistados en dicho estudio consideran que el saber docente es una construcción en la práctica y, en este sentido, conciben a la docencia como un “artesano”.

Por lo tanto, vemos que la adquisición de saberes no tiene lugar únicamente en la formación inicial. Esto resulta esperable cuando se comprende que los saberes docentes son situados y, por ende, se aprenden e incorporan en la praxis docente a través de la práctica, del hacer en un contexto determinado. En este sentido, el aprendizaje de estos saberes sucede en un trayecto de formación continua. Como fue analizado, existen otras instancias de formación, otras fuentes de conocimiento, además de la formación inicial, que les permiten adquirir saberes para resolver problemas emergentes, contextuales y en la práctica.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES FINALES

A lo largo del presente trabajo, nos propusimos indagar en los saberes que, desde la perspectiva de los docentes, se reconocen como necesarios para enseñar en escuelas secundarias. Este objetivo que orientó la investigación, implicó la necesidad de plantear categorías de saberes docentes. Para ello, recurrimos a los autores referentes (Ben-Peretz, 1988; Bromme, 1988; Darling-Hammond, 2006; Elbaz, 1981; Elbaz, 1983; Montero Mesa, 2006; Shulman, 1986; Shulman, 2005; Terigi, 2009) quienes presentaron un marco teórico que nos permitió, posteriormente, categorizar los saberes docentes en función de las grandes áreas de saberes docentes propuestas por Terigi (2013).

Luego, tomando como punto de partida la categorización propuesta, nos adentramos en el análisis de las entrevistas, indagando minuciosamente en los saberes que surgían de los relatos de los docentes. Uno de los hallazgos que resulta de la investigación es que todas las categorías propuestas por Terigi (2013) se hicieron presentes en las voces de los entrevistados.

En primer lugar, en relación con los saberes sobre y para la enseñanza, los docentes hicieron mención de saberes en torno al conocimiento didáctico y pedagógico, como el saber tomar decisiones y establecer prioridades que tengan sentido con la propuesta pedagógica, proponer actividades que recuperen los saberes previos de los estudiantes, plantear situaciones de clase que involucren activamente a los alumnos invitándolos a reflexionar y contemplando su diversidad y sus necesidades.

En segundo lugar, con respecto a los saberes sobre los contenidos de enseñanza, el análisis de las entrevistas refleja la importancia que los docentes advierten en conocer el alcance de la asignatura y hacer un recorte tomando en consideración los intereses de los estudiantes. Asimismo, los docentes hacen alusión a conocimientos pedagógicos propios de la disciplina, con el objetivo de proponer una articulación de los contenidos interesante y significativa. Advierten la necesidad de conocer el contenido de la disciplina a enseñar, pero también reconocen que este conocimiento dejó de estar en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, según los entrevistados, el alumno es quien hoy protagoniza el proceso educativo.

En relación a esto último, los docentes reparan en que un saber que consideran esencial es el conocimiento de los aprendices, de sus intereses, motivaciones, diversidades. Similarmente, mencionan el conocimiento de habilidades en torno al

manejo de emociones y resolución de conflictos. Los relatos dan cuenta de momentos específicos de su clase, en donde buscan vincularse con los estudiantes, preguntarles cómo están, recuperar sus emociones, entre otras cosas.

En cuarto lugar, otro de los conocimientos que surgen de las entrevistas es el de la comunidad y de la cultura propia de la institución educativa. Mencionan la importancia de conocer las necesidades y atenderlas. Asimismo, los docentes conciben como un saber fundamental el conocimiento del contexto, tomar sus características y ponerlas en juego en el momento de clase. Ahora bien, otro gran hallazgo que surge del análisis con relación al contexto es que no se encontraron diferencias entre los saberes que priorizan los docentes que enseñan en contexto de élite y en contexto desfavorable. Consideran, más bien, que se precisan los mismos saberes, pero adaptados al contexto en que están inmiscuidos.

En quinto y último lugar, respecto a las herramientas para el propio aprendizaje, fue referido el conocimiento en torno a la reflexión sobre la práctica. Advierten la potencialidad que tiene la práctica reflexiva en el accionar docente, como un saber que potencia los otros saberes. Además, hacen mención del conocimiento de sí mismos como docentes y del manejo de las tecnologías.

Ahora bien, otro gran aspecto que resulta de la investigación es el carácter situado de los saberes (Cifuentes, 2012; Schwab 1969, 1971; Tenti Fanfani, 2013; Terigi, 2013; Vargas Perez, 2019). Diversos autores (Alliaud en Terigi, 2013; Alliaud y Vezub, 2015; Alliaud, 2016; Barrón Tirado, 2015; Gaete Vergara, 2011; Mercado, 2002; Navarro Rodríguez *et al.*, 2018; Porta y Cometta, 2017; Tenti Fanfani, 2013; Terigi, 2013; Vargas Perez, 2019) coinciden en que los saberes docentes se adquieren, en gran parte, a partir de la experiencia en la propia práctica profesional. Esto, a su vez, se vio reflejado en los relatos de los docentes, quienes comentan que mucho de lo aprendido fue en el devenir de la práctica. En la medida que la práctica de enseñanza tiene lugar en un espacio y un tiempo determinados (Cid Sabucedo *et al.*, 2009; Cols, 2007; De Tezanos, 2007; Ferreyra y Rúa, 2018; Jaramillo y Gaitán, 2008; Pino, 2021), los docentes internalizan, incorporan y hacen propios aquellos saberes que se ponen en juego en ese contexto específico en que están insertos. Es en este sentido que los docentes plantean que se precisan los mismos saberes, pero adaptados al contexto; es decir, situados en la práctica de enseñanza propia para ese espacio y tiempo.

Resulta pertinente reconocer que esta investigación presenta algunas limitaciones que han de ser mencionadas. En primer lugar, el haber usado como instrumento de investigación únicamente las entrevistas a docentes. Esto provocó que estemos analizando lo que los profesores consideran como relevante en torno a los saberes docentes, y no a lo que efectivamente sucede en el aula. Esto resulta una limitación en la medida que puede haber discrepancias entre las narrativas de los docentes y su accionar en el aula.

Asimismo, cabe señalar que las conclusiones arribadas en este estudio no deben ser tomadas como grandes generalizaciones. Se trata de una investigación que recupera la narrativa de docentes de la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires y, por ende, no se puede generalizar.

Futuras investigaciones podrían indagar en los saberes docentes que se ponen en juego en las prácticas profesionales reales, tomando como instrumento de análisis la observación de clases además de las voces de los docentes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Adoniou, M. (2015). Teacher knowledge: A complex tapestry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(2), 99-116.
- Aguerrondo Inés (2019), La escolarización declina, ¿qué la reemplaza?, *Jornada Doctoral FLACSO-UdeSA* 18 y 19 de septiembre de 2019.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alliaud, A., y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (10), 111-130. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i10.227>
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., & Vezub, L. (2016). *El saber de la experiencia*. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós Argentina.
- Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias (pp. 33-54). *Fondo de Cultura Económica*.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2012). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios En Blanco*, 66(junio 2018), 37–39.
- Anijovich R. y colaboradores (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Antelo, E., Aguilar, L., Tófaló, A., & Zanelli, M. (2009). ¿Qué sabe el que sabe enseñar? *Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria*.
- Ball, D. y Cohen, D. (1999). *Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education*. En: L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.) *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*. (pp.3-32). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.

- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas/UBA.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Ben-Peretz, M. (1988). *Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado*. En L.M. Villar Angulo. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bobadilla Goldschmidt, M., Cárdenas Pérez, A. V., Dobbs Díaz, E., & Soto Bustamante, A. M. (2009). "Los rodeos de la práctica": representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 239-252.
- Braslavsky, C., Azevedo, J., Filho, R. L. B., Caillods, F., Cox, C., Fernández, A. L., Filmus, D., Finocchio, S., Fumagalli, L., Hutchinson, F., Mancebo, M. E., Ortega, E. M. y Tedesco, J. C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Aula XXI Santillana.
- Bromme, R. (1988). *Conocimientos profesionales de los profesores*. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas.
- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carena, S., Rizzi, L. I., & Paladini, M. A. (2019). La tarea docente: saber y saber hacer en contextos de ruralidad y de pobreza. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (2).
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., de Oliveira, M. K., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15 (2), 1-29.
- Cifuentes, M. C. (2012). *Los conocimientos docentes: múltiples aproximaciones que exhortan su reconocimiento*. Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en Educación en Ciencias y formación de profesores: Avances de Investigación, 15-56.

- Clandinin, J. (1989). *Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms*. En: *Curriculum Inquiry*, 19 (2), 121-141.
- Clandinin, J. y Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in community. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica: Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11).
- Cols, E. (2007). *Estilos de enseñanza: Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. En *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, N° 3, May/June 2006, pp. 300-314.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26.
- Dewey, J. (1933). *How we think? A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, N°15 (pp. 58-69).
- Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Domingo Roget, A., y Anijovich, R. (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes*. Avances en el contexto internacional. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Domingo Roget, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21.
- Dussel, I., Brito, A., y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2015). Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. *Revista Nueva Sociedad*, 258, 65-76.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43-71.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom-Helm.
- Feldman, D. (1995). "Teorías personales, repertorios sociales". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IV, N° 6, pp. 57/ 63.
- Ferreya, H. y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo*, 20 (34), 140-155.
- Gaete Vergara, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna.
- García, C. M. y Vaillant, D. (2010). Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?. *Educación Hoy Estudios (Vol. 115)*. Narcea Ediciones.
- Gallardo-López, J., & López-Noguero, F. (2020). Una escuela en crisis: desafíos educativos desde una perspectiva de educación social. *Revista Educativa Hekademos*, 29(2), 12-22.
- Gómez Caride, E. (2018). Calidad educativa e innovación. *Cultura Económica*, 36(95), 9-24.
- Hargraves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. La educación en la era de la inventiva. Barcelona: Octaedro.
- Heilbronn, R., & Yandell, J. (2010). *Critical practice in teacher education: A study of professional learning*. London: Institute of Education.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. México: Península.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz editores.
- Jaramillo, J. y Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (2), 10-29.
- Jure, E (2009). *El lugar de la biografía escolar, la formación inicial y la trayectoria profesional en la relación que los profesores construyen con el saber que enseñan*. Trabajo presentado en la "II Jornada de Formación Docente Universitaria", organizada por la Universidad Nacional de Rosario.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: iipe-Unesco.
- Krüger, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. 12 (2), pp. 531-593.

- Mayorga, L. (2013). Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile (Doctoral dissertation, Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). España: Universidad de Extremadura).
- McEwan, H. (1998). *Las narrativas en el estudio de la docencia*. En: McEwan, H. y K. Egan (comp.): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mercado, R. M. (2002). Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños. *Fondo de Cultura Económica*. México.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002). Competencias profesionales en la formación de docentes.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. *Homo Sapiens*.
- Montero Mesa, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de educación*.
- Montoya, N. P., Glaz, L. C., Abad, C. C., Pereira, L. A., & Loturco, I. (2020). *What teachers need to know and be able to do: A view from teachers, students, and principals in the Brazilian context*. PloS one, 15(9), e0238990.
- Moreno, M. A., de México, E. N. S., Ballesteros, Z. R., y Álvarez, E. G. (2021). La práctica docente: los saberes que ponen en juego los aprendices de maestros.
- Morín, E. (2018). Una mirada a los paradigmas de formación docente, plataforma para repensar la formación. La formación docente: Horizontes y rutas de innovación, 287-302.
- Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. En Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7. *Ciss Praxis*.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. Noveduc Libros.
- Narodowski, M. (2016). Un mundo sin adultos. Buenos Aires: Debate. Capítulo 4 y 6.
- Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar: ¿A quién vas a llamar?. *Fantasmas de lo escolar: ¿A quién vas a llamar?*, 49-63.
- Navarro-Rodríguez, M., García López, R.I. y Edel Navarro, R. (2018). Saberes docentes, buenas prácticas y profesores eficaces: perspectivas de investigación pedagógica. Universidad Pedagógica de Durango.
- Ozonas, L., y Perez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9(5), 198-203.

- Pedranzani, B. y Tulian, Y. (2017). *Ser docente en escuelas públicas en contextos de crisis educativa y de exclusión social*. Efectos subjetivos en las prácticas. *Kairos: Revista de temas sociales*, (40), 7.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Compte-rendu des travaux de séminaire des formateurs de L'UFRM*, 25-31.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Pino, M. (2021). Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de diverso nivel socioeconómico desde la perspectiva de los profesores de Lengua y Literatura. [Tesis de grado. Universidad de San Andrés].
- Porta, M., & Cometta, A. (2017). Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos. *Revista Entrevistas*.
- Rivas, A. (2019). *¿Qué hay que aprender hoy?*. De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas. Fundación Santillana.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. J. Bayo (Trad.). Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1987).
- Schön, D. A. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. En: *The School Review*, 78 (1), 1-23.
- Schwab, J. (1971). The practical: Arts of eclectic. En: *The School Review*, 79 (4), 493-542.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2008). *El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio*. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.) (2005b). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (pp.309-354). México DF: FCE.
- Tedesco, J. C., & Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Documento de discusión*, 57.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie550524>
- Tenti Fanfani, E. (2013). *Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación*. En M. Poggi, Políticas docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional (págs. 121-141). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Terigi, F. (2009). *Carrera docente y políticas de desarrollo profesional*. En Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (comps.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (pp. 89-99), Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*.
- Tiramonti, G. (2004). *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación*. En: G. Tiramonti (comp.), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack D y Cuban L (1995), *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Vargas Pérez, S. (2019). El trabajo invisible en la docencia. [Título Profesional de Antropólogo Social. Universidad de Chile].
- Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-18.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1).

ANEXO

1) Esquema de las entrevistas semiestructuradas:

Primera parte: Información personal

1. Contame un poco sobre tu formación: ¿qué estudiaste? ¿dónde?
2. ¿Cómo fue tu trayectoria profesional? (colegios donde trabajó / duración de cargo / perfil de los colegios donde trabajó / años de experiencia)
3. Actualmente, ¿en cuántas instituciones trabajás? ¿Qué asignaturas enseñás? ¿Hace cuánto?

Segunda parte: Acerca de los saberes docentes

1. ¿Cómo describirías un día en el aula?
2. ¿Qué saberes ponés en juego en tu enseñanza? ¿Podrías darme algún ejemplo concreto de cómo pones en juego estos saberes?
3. ¿Considerás que tenés formación en dichos saberes? ¿Dónde lo aprendiste?
4. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentas para poder llevar a cabo tus clases, para promover aprendizajes en tus estudiantes?
5. ¿Cuáles considerás que son los principales saberes para ser docente hoy? ¿Qué consideras que hoy un docente debería saber?
6. ¿Crees que esos saberes han cambiado a lo largo del tiempo? ¿Identificás cambios específicos con la pandemia?
7. ¿Creés que en escuelas que atienden públicos diferentes al de tu escuela, gracias a sus contextos desiguales, requieren de los mismos saberes?
8. Un profesor para enseñar mejor no puede dejar de: ... (pedirle que complete)

Tercera parte: cierre

9. ¿Te gustaría agregar algo más a la entrevista?