

XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, 2011.

# Los profesores principiantes enseñan Historia.

Carnevale Sergio.

Cita:

Carnevale Sergio (2011). *Los profesores principiantes enseñan Historia. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/542>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## XIII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia

Mesa: 89 Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Coordinadores: de Amézola Gonzalo y González María Paula

Título de la Ponencia: “Los profesores principiantes enseñan Historia”

Autor: Carnevale Sergio

Institución: Universidad Nacional de General Sarmiento, e Instituto Superior de Formación Docente N° 42

DNI: 22 544.952

Correo electrónico: [scarneva@ungs.edu.ar](mailto:scarneva@ungs.edu.ar)

Autorizo a los organizadores de las jornadas a publicar la ponencia

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es conocer como se incorporan a la labor docente los profesores noveles egresados de los Profesorados en Historia de la UNGS y del ISFD N° 42, prestando atención especialmente a como enseñan historia. Se consideran docentes noveles o principiantes a aquellos profesores que se encuentran en los primeros 3 años del ejercicio de la profesión.

La información aquí presentada fue recogida a través de una investigación de tipo cualitativa realizada entre el Instituto del Desarrollo Humano, perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto Superior de Formación Docente N° 42 de San Miguel, provincia de Bs. As. Este proyecto se realizó entre los años 2008 y 2010. Los aportes que aquí se presentan constituyen un nivel más de análisis sobre la información recogida.

Preguntas como: ¿cuáles son las dificultades que deben afrontar los profesores principiantes?, ¿qué respuestas elaboran ante dichas dificultades?, ¿cómo transitan los graduados recientes el ingreso a la profesión?, ¿cómo desarrollan el proceso de enseñanza de la Historia?, ¿qué recursos y materiales utilizan para ello?, ¿cómo influyen las trayectorias de formación docente sobre las prácticas que desarrollan los profesores principiantes? servirán de guía a fin de poder indagar sobre este período de la trayectoria docente, caracterizarlo y analizarlo para poder evaluar los alcances y límites de la formación brindada. Un punto interesante será comparar los trayectos formativos por los que atraviesan los graduados de ambas instituciones para identificar si estos

ejercen alguna influencia que permita diferenciar las prácticas de uno grupo de docentes respecto de otros.

### **Introducción**

El presente trabajo está destinado a continuar con el análisis sobre la inserción laboral de los egresados de los profesorados en Historia de la UNGS y del ISFD N° 42. En trabajos anteriores identifiqué cuáles son dificultades a las que se enfrentan los profesores noveles al momento de insertarse laboralmente en el campo docente. En un posterior trabajo caractericé las estrategias de enseñanza utilizadas por lo docentes principiantes al desarrollar sus actividades docentes. Y en este caso pretendo profundizar el análisis de las prácticas desarrolladas por lo profesores principiantes ampliando el marco teórico de referencia e incluyendo como variable los diseños curriculares que marcan el trayecto formativo por el que atraviesan los estudiantes de ambas casas de estudio. En este caso el objetivo es identificar si los trayectos formativos ejercen un impacto tal que terminan generando prácticas diferenciadas entre los egresados de ambas instituciones.

Para analizar la información recogida fueron considerados como docente noveles o principiantes a aquellos profesores que están desempeñando los 3 primeros años de ejercicio de la profesión docente.

La información utilizada para la elaboración de este trabajo surgió de un proyecto de investigación cualitativa PICTO Educación 2005, denominado “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios de conurbano bonaerense”, el cual fue desarrollado por un equipo de investigadores compuesto por miembros del Instituto del Desarrollo Humano, perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento y del Instituto Superior de Formación Docente N° 42 de San Miguel, provincia de Bs. As.

El relevamiento de la información se hizo mediante la utilización de diversos instrumentos. En primer término se realizaron encuestas a los docentes principiantes, luego esos docentes fueron entrevistados en profundidad por los miembros del equipo de investigación. Finalmente los docentes noveles fueron observados durante el desarrollo de una unidad temática con uno de sus grupos de alumnos, en las escuelas que

habitualmente se desempeñan. Los aportes que aquí se presentan constituyen una instancia más de análisis de la información recogida.

El ingreso a la actividad docente constituye un momento muy importante en la carrera, ya sea porque es a partir de ese momento en que se tiene que poner en práctica todo lo aprendido, en el que definitivamente se cambia de rol y se deja atrás el seguro rol de alumno para pasar a asumir una responsabilidad mayor. Todo esto genera temores incertidumbres ansiedad. Diferentes autores dan cuenta sobre las características que tiene el ingreso a la actividad docente. Y sobre los efectos formativos que produce esta etapa en la vida profesional sobre los principiantes.<sup>1</sup>

Veenman señala la importancia de los estudios que abordan los desempeños de los docentes principiantes. Este autor identifica varios problemas percibidos por los profesores principiantes entre los que se destacan la disciplina escolar, la motivación de los alumnos, el tratamiento de las diferencias individuales de los alumnos y la evaluación del trabajo de los estudiantes. No obstante, los problemas identificados no son exclusivos de los docentes que se inician en la profesión.<sup>2</sup> Es sabido que estas problemáticas también afectan a los docentes con mayor experiencia. La importancia de este tipo de estudios es que describen como hacen los principiantes para responder y hacer frente a las responsabilidades tareas y problemas que demanda el ejercicio de la profesión. La diferencia con los profesores más experimentados radica fundamentalmente en el hecho que estos cuentan con un repertorio de herramientas que han construido a lo largo de su trayectoria y que posiblemente hagan que sus prácticas se diferencien de las de los docentes principiantes.

Si bien este es un punto interesante para trabajar no es tema de esta investigación y de esta ponencia hacer una comparación entre como se desenvuelven un grupo de docentes y otro. En este trabajo pretendo brindar información acerca del ingreso al mundo laboral de los egresados de los profesorados en Historia de las instituciones mencionadas y

---

<sup>1</sup> Marcelo García, C., “Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido”, Universidad de Sevilla, Ponencia presentada al congreso “las didácticas específicas en la formación del profesorado”, Santiago 1992.

<sup>2</sup> Veenman S., “El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial”, en Villa, A., (coord), *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 1988

realizar una comparación entre los desempeños de los alumnos de ambos grupos para identificar si existen diferencias en las formas de actuar y si esas diferentes están vinculadas con los diversos trayectos formativos por los que atraviesan los estudiantes, los cuales están determinados por las características de las casas de estudio en las que se formaron.

Las instituciones formadoras están ubicadas en el conurbano bonaerense, la UNGS en el partido de Malvinas Argentinas y el ISFD N° 42 en el de San Miguel, lo cual hace que compartan la zona de influencia, ya que los partidos mencionados son vecinos. En general la inserción laboral de los egresados de las dos instituciones se realiza en los mencionados partidos, más los partidos de Pilar, Moreno, José C. Paz, Hurlingham y Tigre. El Nivel Secundario del sistema educativo provincial es el que absorbe mayoritariamente a los nuevos docentes, aunque algunos terminan desempeñándose como profesores en el Nivel Superior. Las escuelas en las que se producen los primeros desempeños son de gestión estatal y privada.

Las particularidades que caracterizan al sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y las características socioeconómicas y culturales del conurbano bonaerense presentan a los docentes que allí inician su carrera, problemas y necesidades específicos que no han sido registrados en estudios previos y que se hacen difícilmente anticipables durante la formación de grado, razón por la cual es de gran importancia para las instituciones formadoras abordar esta problemática.

El análisis de la información recogida en esta investigación contribuirá a la reflexión sobre la formación que actualmente ofrecen ambas instituciones a sus estudiantes del Profesorado en Historia, lo cual constituye un gran aporte para mejorar la calidad del trayecto formativo que brindan a sus estudiantes.

### **El contexto de inserción laboral**

El contexto en el que se insertan laboralmente los egresados de la UNGS y del ISFD N° 42 es la Escuela Secundaria del sistema educativo de la provincia de Bs. As. Considero pertinente hacer una caracterización de los rasgos que distinguen a las escuelas secundarias en las que los egresados del profesorado en Historia de la UNGS y del

ISFD N° 42 realizan sus primeras prácticas profesionales para comprender mejor su proceso de inserción laboral.

El sistema educativo provincial tiene una matrícula de 4.620.867 alumnos de los cuales 1.394.650 asisten a la escuela secundaria. Esta cantidad de alumnos se dividen entre escuelas de gestión estatal, 943.195 y de gestión privada 455.455, lo cual implica que un 67,63 % de los estudiantes concurren a las escuelas denominadas del estado.<sup>3</sup> El territorio de la provincia está dividido en 25 regiones que a su vez están divididas en distritos que sumados hacen un total de 134.<sup>4</sup>

Hay que tomar en cuenta que este sistema provincial forma parte de un sistema mayor que es el nacional. Una de las características de la escuela media a nivel nacional, y particularmente en la Prov. de Bs. As., es el importante aumento de la matrícula producido a partir de la década de los 90, el cual supuso la inclusión en el sistema educativo de nuevos sectores que tradicionalmente no accedían al mismo, o no llegaban a esos niveles dentro del sistema. El incremento de matrícula se observa sobre todo en el grupo etario correspondiente a los 12 a 17 años. De acuerdo con los datos de la DINIECE (MECyT), mientras la tasa de escolarización para el año 1995 de los niños de 12 a 14 era del 88%, para el año 2002 esta cifra ascendía al 97,3%. Un incremento mayor se observa en los adolescentes de 15 a 17 años que pasa del 57,7% al 83,8%.

De acuerdo con datos de la DINIECE, se observa que se ha corrido la edad en que los alumnos de bajos recursos dejan el sistema escolar. Mientras que para el año 1995 las tasas de cobertura comenzaban a descender entre los 12 a 14 años (pasando del 98,3% para las edades comprendidas entre los 6 y 11 años al 88% para el grupo etario de 12 a 14), en el año 2003 la alta cobertura se mantuvo hasta los 15 años. Por lo tanto se puede afirmar que para el caso de la población urbana pobre hubo un incremento sustantivo en los años de escolarización.

Muchas de las escuelas de la provincia de Bs. As. están pobladas con alumnos con necesidades básicas insatisfechas, con jóvenes que no solo tienen problemas de alimentación, también tienen problemas de salud, embarazo adolescente, alcoholismo

---

<sup>3</sup> Fuente: Relevamiento anual 2009, Dirección de Información Estadística dependiente de la Dirección Provincial de Planeamiento de la DGC Y E de la Provincia de Bs. As.

<sup>4</sup> Fuente: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar), página oficial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs. As.

drogadicción, delincuencia. Hay una importante proporción de jóvenes que tienen que trabajar para colaborar económicamente en sus hogares. Los alumnos de las escuelas del conurbano bonaerense son víctimas de los mismos problemas que aquejan a la sociedad en su conjunto. Dichos problemas no son ajenos a la situación escolar sino que la afectan y se ponen de manifiesto dentro de la misma.

*“Estudios recientes refieren a una escuela media caracterizada por la fragmentación y la pérdida de sentido que, en el caso de nuestro país, se enmarca en un proceso político y social más amplio de desgaste que hizo eclosión en la profunda crisis económica, política y social sufrida recientemente en la Argentina. Tal proceso imprimió marcas particulares en los procesos de escolarización trazadas por la pérdida de integridad sistémica que, en el caso de la escuela media, se había visto acentuada a partir de las reformas educativas de los noventa. Un proceso de implementación de las modificaciones estructurales propuestas sujeto a las posibilidades de los distintos contextos e instituciones, por un lado y los efectos de la incorporación de los alumnos afectados socialmente en sus contextos familiares sobre la dinámica de las escuelas y sobre el trabajo de sus docentes, por otro lado, subrayaban este fenómeno.”<sup>5</sup>*

A partir de estas circunstancias cada vez se hace más evidente la distancia entre los valores y la cultura de los jóvenes y la cultura escolar. Esta creciente distancia es considerada una de las causas de la crisis de sentido de la escuela secundaria en la actualidad.<sup>6</sup> Los cambios culturales que atraviesan a la sociedad contemporánea y que en los últimos tiempos se han acelerado, impactan sobre las relaciones sociales y la escuela no es ajena a ese proceso de modificación. Ante esta circunstancia las propuestas del sistema escolar carecen de sentido, los contenidos aparecen como obsoletos, las actividades resultan irrelevantes para los alumnos.<sup>7</sup> Todos estos cambios culturales que configuran un tipo de sociedad diferente a la que tradicionalmente hizo frente la escuela media amenazan el monopolio escolar de distribución del saber, lo cual provoca que la escuela se vuelva más rígida y se aferre a sus viejas certezas.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Brito, Andrea; “Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue”; Libros libres; Bs. As.; 2010.

<sup>6</sup> Jacinto, C., y Terigi, F., “¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes a la experiencia latinoamericana”, Santillana, Bs. As., 2007

<sup>7</sup> Brito, Andrea; Op. Cit.

<sup>8</sup> De Certeau, Michel; “La cultura en plural”; Nueva Visión; Bs. As.; 1999

En este contexto de cambios y movimientos socioculturales y económicos sociales ha surgido la necesidad de “contener” a los alumnos en el sistema escolar. Una acepción muy difundida de este concepto, sobre todo entre directivos, inspectores y autoridades provinciales del sistema educativo, hace referencia a la necesidad que los alumnos permanezcan en el sistema escolar hasta que cumplan con el ciclo obligatorio. En este marco la enseñanza y el aprendizaje quedarían en un segundo orden de prioridades dentro de las funciones que queben cumplir las escuelas.

La tensión entre enseñar y contener se ve atravesada también por otras lógicas, como la que gobierna el sostenimiento de las instituciones escolares en el sistema, que ante la baja de su matrícula se sienten amenazadas por la posibilidad del “vaciamiento” y el eventual cierre, o por la lógica marcada por la obligatoriedad de la escuela media.

Estas son algunas de las características del contexto de inserción laboral en el que los docentes noveles realizan sus primeros desempeños como profesores en Historia, las cuales deben ser tenidas en cuenta ya que considero que ejercen influencia sobre la tarea que los docentes desempeñan en las aulas.

A este contexto pertenece la zona de influencia de la UNGS y del ISFD N° 42 que es donde los docentes noveles egresados de los profesorados en Historia de ambas instituciones realizan su inserción laboral. La misma está compuesta por los partidos de José C. Paz, Malvinas Argentinas, San Miguel, Pilar, Moreno, Hurlingham, y Tigre. En general los profesores trabajan en los niveles Medio y Superior del sistema educativo provincial, en escuelas de gestión estatal y también privada. La diversificación institucional de las primeras prácticas profesionales está asociada, de acuerdo a lo que expresan los propios egresados, a que arman su práctica laboral a medida que van surgiendo oportunidades de tomar cargos. En un primer momento no tienen la posibilidad de elegir ni la escuela, ni el curso que van a tomar, esto se da de acuerdo a la demanda existente.

La mayoría de los profesores consultados señaló que accedió a su primer cargo de profesor en escuelas de gestión estatal, a través de los procesos formales establecidos para el caso (listado y acto público). Aquellos que accedieron a cargos en escuelas de gestión privada mencionan que lo hicieron gracias al conocimiento personal de los

directivos de la institución, a compañeros que los recomendaron, o por haber enviado sus CV a los colegios.

### **Diversas etapas en la formación de un docente**

Tomando como marco de referencia el concepto de formación docente continua, diversos autores hablan de fases o etapas de la socialización profesional que involucran tanto las acciones formativas intencionales, como aquellos procesos no intencionales que influyen en la formación del docente.<sup>9</sup> Es decir, el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continúa durante toda la carrera profesional. Esto constituirá una biografía profesional en la que cada una de las etapas deja su marca particular.

La primera fase es la experiencia como alumnos, previa a la elección de ser profesores, lo que constituye la biografía escolar. Representa todo lo que los docentes han aprendido “en situación” en todos los años en que fueron alumnos. Asumida acríticamente, puede influir inconscientemente en el profesor y constituir un importante “material” en la conformación de sus teorías subjetivas o implícitas. Un trabajo reciente de Alliaud señala que la importancia de esta etapa habilita entender que la inserción profesional de los nuevos docentes es en realidad una “*re- inserción de sujetos que se hallan “formados” (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela*”<sup>10</sup>. Es decir, a pesar de ser llamados docentes “noveles”, “novatos” o “principiantes”, pueden ser considerados “experimentados” en función de la experiencia acumulada por ellos en su paso por la institución escolar.

La segunda fase es la formación inicial como docentes, entendida como el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer la

---

<sup>9</sup> Gimeno, Sacristán; “Profesionalización docente y cambio educativo”, en: Alliaud, A. y Duschatzky, L., comp., “Maestros”, Miño y Dávila, Bs. As., 1992.

Davini, M. C.; “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, Paidós, Bs. As., 1995.

Marcelo García, C.; “Formación del profesorado para el cambio educativo”, Promoción y publicaciones universitarias, colección LCT-90, Barcelona, 1994.

<sup>10</sup> Alliaud, A.; “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en Revista Iberoamericana de Educación N° 34/3 pág. 1

tarea docente. En esta etapa, se pueden contradecir como afianzar las pautas adquiridas como alumno. Su importancia reside en que se dota al docente, en forma sistemática, de los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional.

La iniciación de la vida profesional en los centros escolares, señala el tercer momento de la socialización profesional. Es un momento decisivo, en él se ha comprobado reiteradamente, un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar.<sup>11</sup>

En última instancia se encuentra la fase de formación permanente que incluye a todas las actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de los docentes.<sup>12</sup>

### **Trayectos de formación docente**

Los docentes noveles entrevistados y observados pertenecen a dos instituciones formadoras, la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 42 de la provincia de Bs. As. Los trayectos formativos que ofrecen una y otra institución son diferentes, los diseños curriculares de ambas carreras tienen algunas diferencias que creo conveniente señalar para poder observar si la diversidad en la formación recibida por los profesores principiantes provoca prácticas profesionales diferentes que permitan identificar a un egresado de una institución y diferenciarlo de los egresados de la otra.

La UNGS propone un trayecto formativo dividido en dos ciclos, el Primer Ciclo Universitario (PCU) brinda a los estudiantes una sólida formación general y básica en ciencias con el objetivo de que los alumnos incorporen los conceptos fundamentales y los modelos de razonamiento propios de las disciplinas que conforman cada orientación. El segundo Ciclo Universitario (SCU) completa la formación que los estudiantes reciben en el PCU brindando los conocimientos específicos de la carrera elegida. La carrera está pautada para ser realizada en cuatro años y las materias son todas semestrales.

---

<sup>11</sup> Terhart, E.; "Formas de saber pedagógico y acción educativa ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en Revista de Educación N° 284, Madrid, 1987.

<sup>12</sup> Marcelo García, C., Op. Cit.

Listado de materias pertenecientes al PCU:

Problemas socioeconómicos contemporáneos I

Taller de Lectoescritura

Filosofía I

Historia Antigua y Altomedieval

Taller de Utilitarios

Lógica

Historia Bajomedieval y Moderna

Historia Argentina I

Inglés I

Historia Contemporánea

Metafísica

Filosofía Política

Inglés II

Historia Argentina II

Laboratorio de Intermenciones

Problemas Filosóficos Contemporáneos

Historia Latinoamericana

Filosofía de la Ciencia

Antropología

Ética

Listado de materias pertenecientes al SCU:

Educación I

Residencia I

Introducción al Conocimiento Geográfico y Geografía Argentina

Fundamentos de Economía

Educación II

Residencia II

Teoría e Historia de la Historiografía

Historia del Pensamiento Latinoamericano y Argentino

Educación III

Seminario de Investigación en Historia

Problemas de Historia Argentina Contemporánea

Como se puede observar el PCU está orientado al conocimiento disciplinar general y recién en el Segundo Ciclo los estudiantes de la UNGS tienen la posibilidad de estudiar materias vinculadas con el saber pedagógico y didáctico ya sea general como específico de cada disciplina

Por su parte el ISFD N° 42 ofrece una formación académica en la que durante los dos primeros años de la carrera los estudiantes reciben una formación general que les dará conocimientos científicos básicos, con énfasis en aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos, para luego iniciar la formación específica. En los años siguientes además de la formación específica en la disciplina ofrece espacios de formación complementaria que resultan adecuados para los requerimientos interdisciplinarios del conocimiento científico actual. En la formación que brinda el Instituto resulta relevante la vinculación entre los conocimientos científicos, los saberes escolares y la vida cotidiana.

Listado de materias que cursan los alumnos del ISFD N° 42

1° Año

Perspectiva Filosófico-Pedagógica I

Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Perspectiva Sociopolítica

Psicología y Cultura en la Educación

Perspectiva Espacio Temporal de Argentina y América

Perspectiva Espacio Temporal Mundial

Antropología

Integración Areal I

Espacio de la Práctica Docente I

2° Año

Perspectiva Filosófico-Pedagógica II

Perspectiva Pedagógico-Didáctica II

Psicología y Cultura del Alumno de EGB y Polimodal

Historia Americana y Argentina

Historia Mundial I

Economía

Sociología

Geografía I

Integración Areal II  
Espacio de la Práctica Docente II  
3° Año  
Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica  
Perspectiva Político Institucional  
Historia Mundial (S XIX)  
Historia Argentina (S XIX)  
Historia Americana (S XIX)  
Investigación Histórica I  
Geografía II  
Problemática Política, Jurídica y Ciudadana  
Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales  
Espacio de la Práctica Docente III  
4° Año  
Historia Mundial (S XX)  
Historia Argentina (S XX)  
Historia Americana (S XX)  
Investigación Histórica II  
Geografía III  
Espacio de Definición Institucional  
Espacio de la Práctica Docente IV

Como se puede observar existen diferencias entre los trayectos formativos por los que transitan los estudiantes de ambas casas de estudio. No es intención de este trabajo comparar los diseños curriculares, pero si creo que es necesario señalar algunas diferencias que permitan entender la diversidad de los trayectos formativos. La primera diferencia que se puede notar es que en una institución las materias son anuales y en la otra son semestrales lo cual obedece a concepciones diferentes respecto de las carreras de formación docente. En el Instituto 42 los estudiantes tienen el Espacio de la Práctica Docente desde primer año, lo cual implica que desde el comienzo de la carrera los alumnos entran en contacto con la realidad de las escuelas en las que van a trabajar. En cambio en la UNGS los alumnos recién en el comienzo del SCU, en la materia Residencia I, concurren a las escuelas secundarias. Además en el ISFD N° 42 tienen

más materias vinculadas con el campo pedagógico didáctico, ya sea en el marco general como en el específico.

En el trayecto de formación que ofrece la UNGS recién en el SCU los estudiantes entran en contacto con materias pedagógicas, lo cual define la orientación y la especificidad de su formación. En cambio en el ISFD N° 42 desde el comienzo de la carrera queda definida la orientación vinculada con la formación docente y con la especificidad de la enseñanza de la historia.

Estas son solo algunas de las diferencias que se pueden apreciar entre ambos diseños curriculares. Mi hipótesis es que dichas diferencias pueden marcar una impronta en los egresados de ambas instituciones que de como resultado prácticas que permitan caracterizar y diferenciar a los egresados de cada una de las instituciones.

En relación a la formación recibida, en las entrevistas, los egresados de la UNGS manifestaron estar conformes aunque señalaron algunos reclamos como por ejemplo que no recibieron una buena formación en Geografía, siendo que si les toca trabajar en el primer año de la Escuela Secundaria tienen que enseñar el Área de Ciencias Sociales y eso implica enseñar Geografía. Además manifestaron un reclamo por no haber tenido Historia Antigua a lo largo de toda su formación, lo cual les genera dificultades al tener que dar clases en el primer año de la Secundaria.

Un egresado en particular señaló que vieron mucha teoría en la Universidad pero que la realidad es más compleja, las relaciones sociales que se dan en el aula son muy difíciles, los alumnos están atravesados por problemas como la droga el alcohol, la pobreza, la violencia y todo eso supera la formación recibida.

Por su parte los egresados del Instituto 42 coincidieron todos en señalar que no recibieron ningún tipo de formación relacionada con la vida institucional en las escuelas. Los profesores principiantes sostienen que no recibieron información acerca toda la burocracia que rodea a la tarea docente y que forma parte de la vida cotidiana, del quehacer diario en cualquier escuela.

## **La práctica docente**

Analizar las prácticas que desarrollan los docentes noveles al dar clases de Historia supone atender a los problemas que se les presentan, a las respuestas que construyen para enfrentarlos, implica también identificar las formas que adquiere la enseñanza, que no se reduce a leer y traducir textos sobre historia sino que implica también desarrollar prácticas de significación y producción por parte de los alumnos.<sup>13</sup>

Si el objetivo es analizar las prácticas de enseñanza de los profesores principiantes creo que es conveniente aclarar el concepto de enseñanza ya que hay una diversidad de formas de entenderlo. En el proceso de enseñanza se ponen en juego una serie de mediaciones que intentan darle algún tipo de racionalidad a las actividades que se desarrollan en el aula. Las prácticas de enseñanza están vinculadas con las decisiones que toma el docente en relación a como se construye el conocimiento en su clase. Desde esta perspectiva la enseñanza es un proceso que remite a como se valida un conocimiento, como se estructura la disciplina científica, como se aprende ese conocimiento, porque ese el conocimiento figura dentro de lo que se enseña en la escuela, que valor tiene para la sociedad.<sup>14</sup> La enseñanza debe apuntar a que los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, a pensar críticamente, creativamente y que adquieran datos y normas de procedimiento.<sup>15</sup>

Del análisis de las once entrevistas realizadas a los docentes principiantes de ambas instituciones se desprenden un conjunto de datos que brindan un primer acercamiento, fundamentalmente descriptivo, de las prácticas desarrolladas durante sus primeras clases. Para analizarlas se tomaron en cuenta el tipo de actividades que les proponen a sus alumnos en clase, el material bibliográfico con el que trabajan los temas estudiados, el tipo de evaluaciones que toman, los instrumentos que utilizan para ello y los objetivos que se plantean como docentes al desarrollar el proceso de enseñanza. Esta descripción de las primeras prácticas permite hacer una caracterización de las mismas, tomando en cuenta aquellos factores regulares que se repiten en las diversas experiencias recogidas.

---

<sup>13</sup> González, María Paula; “Investigación en enseñanza de la historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes”; Ponencia presentada en las II jornadas internacionales de enseñanza de la historia y XI jornadas de investigación y docencia de la escuela de historia; Salta; noviembre, 2010.

<sup>14</sup> Edelstein, Gloria; “Problematizar las prácticas de enseñanza”; en Revista Perspectiva; V 20, n 02; Florianópolis; Julio 2002

<sup>15</sup> Shulamn, Lee; “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma” Stanford University; 1997

La totalidad de los docentes encuestados señalaron que utilizan la explicación para abordar el trabajo sobre un tema histórico. Está fuertemente instalada la idea que es necesario que el profesor desarrolle una explicación sobre aquello que se va a trabajar, por mínima que esta sea. Más de la mitad de los entrevistados indicaron que para explicar un tema de historia utilizan el pizarrón como soporte para registrar una parte de lo que están explicando, ya sea mediante una síntesis, o a través de la elaboración de un cuadro sinóptico. Solo un entrevistado indicó que no utiliza el pizarrón y que sus clases son expositivas.

El total de los encuestados sostuvieron que cuando explican dejan que sus alumnos participen de la explicación, de esta manera promueven un diálogo, un intercambio de ideas, dando lugar a que los estudiantes les pregunten lo que no entienden acerca del tema que se está explicando, evitando que la clase se convierte en un monólogo en el que el profesor explica y los alumnos lo único que hacen es escuchar en silencio.

Uno de los entrevistados señaló que utiliza diversos recursos como ser una foto, un recorte periodístico, o una canción, a modo de disparador para comenzar el trabajo sobre un tema nuevo. Otro indicó que para comenzar una clase, o para iniciar el trabajo sobre un nuevo tema, les plantea a sus alumnos un interrogante o un problema.

A partir de las entrevistas realizadas se pueden destacar como rasgos sobresalientes de las clases de los docentes noveles las siguientes características:

Cinco de los entrevistados señalaron que en sus clases utilizan cuadros sinópticos para trabajar sobre los temas de historia. Otros tres indicaron que para trabajar sobre los contenidos de historia en sus clases utilizan cuestionarios y tres más hablaron de guías de estudio. Dos de los encuestados dijeron que utilizan como recurso didáctico canciones, aunque no especificaron con cuál de los procesos históricos relacionan dichas canciones, ni tampoco como las utilizan. El debate es utilizado por uno solo de los profesores. Nueve de los encuestados dijeron que el trabajo en grupos forma parte de la dinámica habitual en sus clases de historia. Dos de los encuestados utilizan como recurso la comparación entre los procesos históricos estudiados y el presente. Unos tres dijeron que la lectura es una de las actividades que sus alumnos desarrollan en clase. Dos de los profesores señalaron que promueven la reflexión de sus alumnos mediante el diálogo que establecen con ellos referido a los temas estudiados. Solo uno de los docentes utiliza el crucigrama como actividad para el desarrollo de sus clases.

En tres de las entrevistas realizadas los profesores señalaron que están pendientes que sus alumnos entiendan lo que ellos les explican, aunque también dicen que lo único que hacen para saber si entendieron es preguntarles si se entendió lo que ellos les acaban de explicar. Es posible que esta situación responda a un modelo de enseñanza que apunta a la simple transmisión de contenidos, basado fundamentalmente en la exposición magistral por parte del docente. Este modelo perdura a pesar de no estar dentro de los parámetros de formación recibida por los estudiantes de los profesorado. Hubo un caso en el que la profesora entrevistada señaló que les explica a sus alumnos qué es lo que van a hacer durante la clase y por qué, buscando que los chicos comprendan cuál es el sentido de la misma y de las actividades que van a desarrollar. Solo tres de los profesores encuestados dijeron que tratan de relacionar los contenidos de una clase con los trabajados en las clases anteriores. Un solo profesor especificó que las consignas que les da a sus alumnos son “consignas para relacionar”, es decir que lo que busca es que sus alumnos interpreten lo que leen y analicen los procesos históricos estudiados para poder resolver las actividades que les plantea. De todos los encuestados solo uno dijo que trabaja sobre los temas que les gustan a sus alumnos. Otros dos docentes dijeron que tratan que sus alumnos estudien los diferentes puntos de vista que hay en la historia, lo cual implica que lean y trabajen diversos relatos historiográficos para analizar un mismo tema.

A partir de lo antes descripto se puede apreciar que al momento de enseñar Historia los docentes noveles ponen en juego una variedad de recursos y actividades que me permite pensar que no hay un único estilo de profesor, o de enseñanza en el cual se los pueda “encasillar” o “clasificar”, si es que esto es posible. Más bien permite decir que utilizan algunos recursos relacionados con la formación pedagógico didáctica que han recibido, por ejemplo el hecho de involucrar a sus alumnos en la explicación de un tema utilizando como punto de partida las ideas que estos tienen sobre el tema a estudiar,<sup>16</sup> más otros que podríamos considerar vinculados con una concepción tradicional de la Historia y como parte de un estilo de enseñanza positivista, como ser el dictado, o la explicación magistral.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Finocchio, Silvia, “Enseñar Ciencias Sociales”, Troquel, Bs. As., 1993.

<sup>17</sup> Benezam, Pilar; Pagés, Joan; “Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria”, Horsori, Barcelona, 1997.

Es interesante señalar que si bien el cuestionario y la guía de estudio son muy utilizados por los profesores principiantes, también les proponen a sus alumnos otros tipos de actividades y recursos que les permiten acercarse a la historia de una manera diferente al cuestionario, que tradicionalmente funcionó como actividad central en las clases de Historia. El trabajo con canciones, con imágenes, el planteo de problemas, o el hecho de recurrir a diferentes relatos historiográficos para abordar un proceso histórico, dan cuenta de un planteo constructivista de la enseñanza.<sup>18</sup>

En la mayoría de los casos los docentes noveles reconocen que utilizan la explicación para transmitir información, para brindar datos concretos sobre el tema que están trabajando con sus alumnos. A esta práctica se la puede vincular con la clase expositiva y con la idea que se aprende mediante la escucha de la lección del profesor, que es quien tiene el conocimiento y lo transmite a sus alumnos. Este tipo de prácticas no están vinculadas con la formación pedagógico didáctica recibida por los docentes, pero posiblemente surjan porque están relacionadas con sus biografías escolares<sup>19</sup>, con la forma en que aprendieron historia, ya sea en la escuela secundaria como en la universidad o el profesorado, donde las clases centradas en las explicaciones de los docentes y en la simple transmisión de información son bastante frecuentes.

Al ser consultados acerca de sus objetivos e intereses al momento de dar clases de historia los docentes señalaron lo siguiente:

Se proponen romper con la monotonía de las clases de historia que resultan aburridas, atender a aquellos alumnos que tienen más dificultades para estudiar, generar un buen vínculo con sus alumnos, saber qué les pasa y conocer cómo son, saber si tienen problemas, lograr que los alumnos puedan pensar, promover el compañerismo, explicar para no aburrir a los chicos, tener un buen vínculo y un buen trato con sus alumnos, formar futuros profesionales, que sus alumnos sean sujetos activos, tener un objetivo para cada tema, que los chicos sepan leer entre líneas, poner reglas para lograr el respeto entre los alumnos y el orden dentro del aula, que sus alumnos comprendan el mundo de hoy, que puedan comprender procesos históricos, que piensen en abstracto. De todas las respuestas la que más repitieron los docentes fue generar un buen vínculo con sus alumnos, seguida de lograr que puedan pensar.

---

<sup>18</sup> Finocchio, Silvia, Op. cit.

<sup>19</sup> Feldman, Daniel, “Ayudar a enseñar”, Aique, Buenos Aires, 2004.

Como se puede apreciar hay un gran interés en que los alumnos aprendan, entendiendo al aprendizaje fundamentalmente con el hecho que los estudiantes puedan entender los procesos históricos sobre los que están trabajando. El hecho de proponerse que los alumnos lean entre líneas, que la historia les sirva para comprender el mundo de hoy, que a partir del trabajo con los contenidos de historia puedan pensar, implica una concepción de la disciplina histórica y de la tarea de enseñar vinculada con propuestas contemporáneas como las de Justo Serna<sup>20</sup> y de Josep Fontana.<sup>21</sup>

Además los profesores principiantes están interesados en establecer un buen vínculo con sus alumnos que les permita “llegar a ellos, comunicarse de otra forma para que se puedan entender”. La comunicación es un tema al cual los docentes noveles le dan mucha importancia. Esta puede ser una característica que identifique a los docentes principiantes, el hecho que además de estar preocupados por el contenido a enseñar les preocupa también como hacerlo y dentro de esta preocupación el tema de la construcción de un buen vínculo y el hecho de establecer una buena comunicación son considerados aspectos muy importantes para poder dar clases y lograr enseñar.

Perciben también que si sus alumnos se aburren esto hace que no le presten atención a la clase y por lo tanto que no aprendan. El tema de no aburrir a sus alumnos constituye una preocupación para lograr la motivación y el interés de los estudiantes por aprender Historia. Esto quizás también se pueda considerar una marca que caracterice a los docentes noveles de ambas instituciones, la preocupación por no dar clases tradicionales, que terminan siendo aburridas, poco productivas en términos de aprendizaje de los alumnos, pero en las cuales se cumplen con los temas que hay que desarrollar.

Además de las entrevistas ya mencionadas también se realizaron observaciones de clases. Un grupo de docentes noveles de ambas instituciones fueron observados durante el desarrollo de una unidad didáctica. La información recogida mediante este instrumento permite contrastar las características de las clases, la concepción de la Historia, de la enseñanza y del aprendizaje que surgieron en las entrevistas realizadas con las prácticas concretas desarrolladas por los propios docentes noveles.

---

<sup>20</sup> Serna, Justo; “Sobre la utilidad y el perjuicio para la vida adolescente”, en Revista Clio y Asociados. La Historia enseñada, UNL, N° 9 y 10, 2005/2006.

<sup>21</sup> Fontana, Josep, “¿Qué historia enseñar?”, en Revista Clio y Asociados. La Historia enseñada, UNL, N° 7, 2003.

Las clases observadas fueron analizadas tomando en cuenta los mismos factores utilizados para analizar las entrevistas. De las observaciones de clases se van a resaltar algunas características a partir de los factores regulares que se repiten en las diversas experiencias recogidas, que pongan de manifiesto como desarrollan los docentes noveles el proceso de enseñanza. A partir de esa información se buscará, si es posible, hacer una caracterización del modo en que los docentes noveles desarrollan la tarea de enseñar Historia.

Del análisis de las clases observadas, desarrolladas por los docentes principiantes de ambas instituciones, se pueden destacar siguientes características:

La mayoría de las clases observadas fueron muy ruidosas, lo cual estuvo vinculado a que los alumnos conversaban permanentemente entre ellos y en muchas oportunidades no prestaban atención al profesor, ni participaban de las actividades que este proponía. Todos los docentes observados utilizaron como material para el desarrollo de sus clases fotocopias de manuales destinados al nivel secundario. La mayoría de los profesores observados al desarrollar explicaciones sobre los temas que estaban trabajando intentaron que sus alumnos participen de las mismas buscando generar el diálogo, pero en general lo que consiguieron fue que los estudiantes aporten palabras sueltas, que completen la frase que el profesor está diciendo. Además cuando hicieron preguntas, en la mayoría de los casos, guiaron las respuestas para que los chicos contesten correctamente.

No se observaron relaciones entre el pasado estudiado y el presente, lo cual contradice lo que señalaron los docentes al ser entrevistados. En esa oportunidad muchos dijeron que esa era una de las actividades que les proponían a sus alumnos, sin embargo fue registrada en una sola de las observaciones realizadas.

Algunas de las actividades que los docentes observados les propusieron a sus alumnos fueron las siguientes: confección de afiches, calcado de mapas, resolución de cuestionarios, lectura de textos, análisis de mapas históricos y de imágenes relacionadas con los procesos estudiados, dictado. Al momento de dar un cuestionario o una guía de estudio para trabajar con un texto la mayoría de las consignas propuestas por los

docentes observados fueron tradicionales, del tipo de descomposición del texto<sup>22</sup>, que se resuelven copiando frases textuales del libro.

No se observó que el trabajo en grupos fuera una constante en las clases, tal como los docentes lo habían manifestado en las entrevistas. Hubo trabajo en grupos, pero en pocas ocasiones, además en la dinámica del trabajo grupal no hubo división de roles y responsabilidades, tal como lo plantea Shulman,<sup>23</sup> sino que este consistió en que uno de los alumnos resolvía la actividad y le dictaba las respuestas a sus compañeros. Las clases observadas, en algunos casos, fueron muy expositivas, lo cual implica que estuvieron centradas en la explicación del docente y en la transmisión de información. El trabajo que los profesores realizaron con los procesos históricos abordados durante sus clases fue solamente descriptivo, no se realizaron análisis de los mismos, tampoco se establecieron hipótesis, ni se buscó conocer las motivaciones e intenciones de los protagonistas, o se plantearon problemas, tal como lo sugiere de Amézola<sup>24</sup>. Solo se describieron los hechos históricos y el trabajo que se hizo con los mismos estuvo basado en la reproducción de la información que figuraba los textos, por lo cual las actividades planteadas se podrían denominar, según Doyle, “tareas de memoria”.<sup>25</sup>

La mayoría de las clases terminaron sin una síntesis o un cierre, pareciera que no hubo en ningún caso una planificación del tiempo de trabajo, ya que el final de las clases observadas estuvo marcado no por el tipo de tarea a desarrollar sino por el timbre que daba fin a la hora de clase. En este marco si los alumnos no terminaban con las tareas encomendadas las debían traer listas para el siguiente encuentro.

Cabe señalar que la mayoría de los docentes observados al comenzar sus clases, o durante el transcurso de las mismas, hicieron referencia a los contenidos y temas desarrollados en clases anteriores, lo cual puede estar relacionado con el hecho de basar los nuevos aprendizajes en aquellos conocimientos que los alumnos ya saben<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup> Aisenberg, Beatriz, “La lectura en la enseñanza de la historia”, en Revista Lectura y Vida, año 27 N° 1

<sup>23</sup> Shulman, J., y Otros, (comps.), “El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes”, Amorrurtu, Bs. As., 1999.

<sup>24</sup> Amézola, Gonzalo, de, “Esquizohistoria”, Libros del Zorzal, Bs. As., 2008.

<sup>25</sup> Doyle, Walter, “Trabajo académico”, en Didáctica II, N° 2 Aportes teóricos, UBA, FFyL, 1998.

<sup>26</sup> Finocchio, Silvia, Op. cit.

No se observaron instancias de evaluación que permitan contrastar las formas en las que esta se realiza con lo expresado por los profesores en las entrevistas, ni con la forma en que se trabajaron los contenidos de historia.

Una gran parte del tiempo de las clases observadas fue dedicada a la gestión de la clase, es decir a lograr que los alumnos se callen, se acomoden en sus bancos, se dispongan a trabajar, a prestar atención, en definitiva el tiempo fue destinado a generar un clima propicio para el desarrollo de una clase. En general la mayoría de los docentes observados lo consiguieron, aunque, tal como fue señalado anteriormente, las clases fueron bastante ruidosas y los chicos mantuvieron un nivel de conversaciones entre ellos muy alto.

Se observó también un diálogo fluido entre los docentes y los alumnos basado en el respeto mutuo y en la confianza. En todas las clases observadas los alumnos pudieron conversar libremente con el profesor y se dirigieron a ellos de manera amable y respetuosa. En algunas ocasiones hubo agresiones verbales o faltas de respeto, pero se dieron únicamente entre los alumnos. Esto se relaciona con lo planteado por los profesores noveles en las entrevistas cuando señalaban que la comunicación con sus alumnos es para ellos muy importante, lo cual se puso claramente en evidencia durante las clases observadas, los docentes establecieron buenas relaciones con sus alumnos y abrieron canales de comunicación con los mismos. Lo que hay que señalar es que dicha comunicación parece no estar al servicio del proceso de enseñanza,<sup>27</sup> dado que a partir de las características de las clases observadas podemos dudar que se haya producido enseñanza y aprendizaje.

### **Conclusiones**

Los datos analizados en esta investigación brindan mucha información acerca las características del proceso de inserción laboral por el que atraviesan los egresados de los profesorado en Historia de la UNGS, y del ISFD N° 42, esto permitirá comenzar a conocer como es el desempeño de los docentes noveles al momento de dar clases y saber como enseñan historia, lo cual se constituye en una instancia muy importante al momento de pensar en la formación docente. Conocer como se desempeñan los

---

<sup>27</sup> Burbules, Nicolás; "El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Amorrortu; Bs. As.; 1993

egresados permite de alguna manera medir el impacto de la formación que recibieron. Además pensando en la formación docente permanente, creo que es importante conocer los primeros desempeños de los docentes para poder ofrecerles espacios de acompañamiento, asesoramiento y perfeccionamiento que les permitan reflexionar sobre esa etapa de la vida profesional y superar los problemas y obstáculos que se les presenten.

Comienzo por señalar que encontré algunas contradicciones entre lo expresado por los docentes noveles en las entrevistas y lo registrado en las observaciones de clases. Mientras que en las entrevistas sostenían que les interesa no aburrir a sus alumnos, que estos puedan “pensar”, que puedan relacionar el pasado con el presente, que la historia les sirva para comprender el mundo actual, las características de las clases observadas, los estilos de docente que pusieron en práctica y el trabajo con los contenidos históricos, no coinciden con estas intenciones, más bien dan cuenta de una labor docente, de una concepción de la Historia y de la enseñanza, tradicional. Esto quizás esté relacionado con el hecho de que lo expresado en las entrevistas sea algo más vinculado a la teoría, o a lo que pretenden hacer y no a lo que efectivamente hacen en el aula. Esta situación da cuenta de las diferencias que existen entre lo que las personas hacen y lo que dicen que hacen, muchas veces el discurso sobre la propia práctica no coincide con lo que efectivamente se realiza.<sup>28</sup>

Justamente esta situación es la que le otorga valor al trabajo realizado en esta investigación ya que el aporte de las observaciones de clases permite obtener un conocimiento de las características y las formas de enseñar historia de los docentes noveles egresados de la UNGS y del ISFD N° 42, sin la mediación de sus propias palabras, lo cual constituye un logro importante en investigaciones de este tipo.

Al analizar las clases observadas noté que muchas veces la centralidad del trabajo giró alrededor del nexo saber-poder, tal como lo señala Edelstein<sup>29</sup>. Esto implicó que para mantener el control de la clase se recurriera a la sanción, al control y a la rutina. Se puede decir que los docentes noveles se aferran a diferentes rutinas, arman una forma de

---

<sup>28</sup> Anijovich, Rebeca, y Otros, “transitar la formación pedagógica”, Paidós, Bs. As., 2009.

<sup>29</sup> Edelstein Gloria; Op. Cit.

trabajo y la repiten, en este sentido no renuevan el quehacer docente, no cambian una forma de trabajo que cuando la observaron como estudiantes la criticaron fuertemente.

Con el análisis de las clases observadas ocurre lo mismo que con el análisis de las entrevistas, se observa que los profesores principiantes no pueden ser encasillados bajo un único rótulo que explique como desarrollan la tarea de enseñar Historia, ya que en sus prácticas realizan una combinación de actividades, recursos y estrategias que obedecen a diversos parámetros. A partir de los testimonios recogidos y de las observaciones realizadas es posible sostener que los docentes noveles desarrollan diversas estrategias para afrontar sus primeros pasos en la práctica docente, combinando recursos pedagógicos, didácticos y disciplinares que les han brindado sus instituciones formadoras, con prácticas y concepciones más tradicionales, producto de la biografía escolar de cada uno y de la influencia que las instituciones en las que ejercen sus primeros desempeños como profesores ejercen sobre ellos.

Sin embargo es importante señalar que en casi todos los casos se observó cumplen con las rasgos que Shulman señala como importantes para que se produzca la enseñanza.<sup>30</sup> Entre ellos se puede decir que los docentes observados tienen un conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura. También se observó un buen manejo de los contenidos que tuvieron que enseñar así como también de los materiales que utilizaron para ello, los cuales en la mayor parte de los casos se remitieron a fotocopias de manuales del nivel y no a un material más específico, vinculado quizás con la producción o la divulgación del conocimiento científico de la propia disciplina. Noté también que tienen un conocimiento de sus alumnos de sus características y en casi todos los casos del contexto en el que se están desarrollando. Esto último es muy importante dado que el contexto le imprime a la labor docente características particulares que hacen que no sea igual trabajar en cualquier escuela porque cada una, a partir de los rasgos que la caracterizan, constituye una singularidad particular.

---

<sup>30</sup> Shulman, Lee; Op. Cit.

No se observaron particularidades que diferencien las prácticas desarrolladas por los docentes de la UNGS que los pueda diferenciar de los profesores egresados del ISFD N° 42. Al observar a los dos grupos de docentes no se pudieron establecer diferencias sustanciales que permitan afirmar que hay diferencias en los efectos formativos de un trayecto en relación al otro.

Es claro que los profesores principiantes se enfrentan no solo a sus falta de experiencia y a sus propias limitaciones, también deben lidiar con situaciones generales, vinculadas al sentido de la escolaridad para los jóvenes de las escuelas en las que trabajan, inseguridades propias del inicio de cualquier actividad, al ejercicio de un nuevo rol, a una población de alumnos atravesada por diferentes problemáticas sociales, culturales, económicas, familiares y personales, que terminan impactando sobre el trabajo docente, generando una serie de dificultades, que necesariamente deben ser tenidas en cuenta y para lo cual parecería que hay ciertos límites para abordarlas desde el punto de vista exclusivamente didáctico.

Todas estas consideraciones llevan a pensar sobre los trayectos formativos por los cuales pasaron los profesores egresados de ambas instituciones y a reflexionar acerca de las características de los mismos, de su estructura organizativa y de los contenidos de las diferentes materias. Poner en diálogo la formación que brindan la UNGS y el ISFD N° 42 con la práctica realizada por los profesores egresados de ambas instituciones evidencia un conjunto de tensiones y debates en torno a la organización y la estructura de toda propuesta formativa, no resueltos en el campo de la formación docente.

De las investigaciones que han indagado acerca de los primeros desempeños de los docentes se ha concluido la importancia de generar dispositivos de apoyo, de acompañamiento y la generación de espacios de reflexión sobre esos primeros desempeños, que posibiliten condiciones para procesar, resignificar y hacer conciente el efecto formativo del mundo laboral.<sup>31</sup> A partir de la información que brinda esta investigación este tema debiera formar parte de la agenda educativa en formación docente, dada la necesidad expresada por los docentes principiantes de contar con alguien que los guíe, que les de orientaciones concretas acerca de las diferentes

---

<sup>31</sup> Valliant, D., "Formación de docentes en América Latina", Octaedro, España, 2005.

implicancias de la labor docente y también para brindarles un espacio de reflexión que les permita analizar sus prácticas docentes, sus modos de enseñar historia, de conducir una clase, para poder encontrar cursos de acción alternativos que los ayude a mejorar el ejercicio de la profesión docente.

El recorrido realizado hasta aquí ha abierto numerosos interrogantes que interpelan tanto a la investigación sobre el tema como a las características de la formación que brindan la UUNGS y el Instituto 42. Sin duda, esta es una primera aproximación positiva para continuar profundizando el estudio sobre esta problemática.

### **Bibliografía**

- Aisenberg, Beatriz, “La lectura en la enseñanza de la historia”, en Revista Lectura y Vida, año 27, N° 1
- Alliaud, A. y Duschatzky, L (comp.), (1992), “Maestros”, Miño y Dávila Editores, Bs. As.
- Alliaud, A., (2004), “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en Revista Iberoamericana de Educación, N° 34/3 (ISSN: 1681-5653).
- Amézola, Gonzalo, de, (2008), “Esquizohistoria”, Libros del Zorzal, Bs. As.
- Anijovich, Rebeca, y Otros, (2009), “Transitar la formación pedagógica”, Paidós, Bs. As.
- Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B., (2005), “La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile”, MIMEO.
- Benejam, Pilar; Pagés, Joan; (1997), “Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria”, Horsori, Barcelona.
- Brito, Andrea; (2010); “Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue”; Libros Libres; Bs. As.
- Burbules, Nicolás; (1993); “El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica”; Amorrortu; Bs. As.
- Davini, M. C. (1995), “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, Paidós, Buenos Aires.
- De Certeau, M.; (1999); “La cultura en plural”; Nueva Visión; Bs. As.

- DGC y E; (200); “Diseño curricular del Profesorado en Historia”; provincia de Bs. As.
- Doyle, Walter, (1998), “Trabajo académico”, en Didáctica II, N° 2 Aportes teóricos, UBA, FFyL, Bs. As.
- Edelstein, Gloria;(2002); “Problematizar las prácticas de enseñanza” en Didáctica; v 20; N° 02, Florianópolis.
- Feldman, D., (2004), “Ayudar a enseñar”, Aique, Buenos Aires.
- Finocchio, Silvia, (1993), “Enseñar Ciencias Sociales”, Troquel, Bs. As.
- Fontana, Josep, (2003), “¿Qué historia enseñar?”, en Revista Clio y Asociados. La Historia enseñada, UNL, N° 7
- González María Paula (2010); Ponencia: Investigación en enseñanza de la historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes” Presentada en II jornadas internacionales de enseñanza de la historia y XI jornadas de investigación y docencia de la escuela de historia; Salta
- Jacinto C. y Terigi F. (2007) “¿Qué hacer antes las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana”, Santillana, Buenos Aires.
- Marcelo García, C., (1994), “Formación del profesorado para el cambio educativo”, Promoción y Publicaciones Universitarias, Colección LCT-90, Barcelona.
- Serna, Justo, (2005/2006), “Sobre la utilidad y el perjuicio para la vida adolescente”, en Revista Clio y Asociados. La Historia enseñada, UNL, N° 9 y 10.
- Shulman, J., y Otros, (comps.), (1999), “El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes”, Amorrurtu, Bs. As.
- Shulman, Lee; (2000); “Conocimiento y enseñanza: Fundamentos para la reforma”; Stanford University.
- Terhart, E., (1987), “Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, en Revista de Educación N° 284. Madrid.
- Tiramonti, G., (comp.), (2005), “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”, Manantial, Buenos Aires.
- Vaillant, D., (2005), “Formación de docentes en América Latina”, Octaedro, España.

- Veenman, S., (1988), “El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial”, en Villa, A., (coord), “Perspectivas y problemas de la función docente”, II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid.