

## ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales

### Good teachers? Voices of High School Students in Marginal Urban Settings

Ezequiel Gómez Caride

Pontificia Universidad Católica Argentina-Universidad de San Andrés

#### Resumen

El presente artículo indaga sobre los atributos de los «buenos profesores» que enseñan en escuelas secundarias que atienden a poblaciones desfavorecidas en la Provincia de Buenos Aires. La metodología de la investigación sigue el enfoque *pupil's voice* (Rudduck & McIntyre, 2007). A través de un estudio empírico realizado en cinco escuelas secundarias que contó con la participación de 167 estudiantes, la investigación interroga: ¿qué características señalan los estudiantes al momento de describir los «buenos» profesores en escuelas secundarias de urbes marginales? El estudio señala la importancia que adquieren los atributos relacionales en la percepción que los estudiantes tienen de los buenos profesores. Llama la atención que dicha dimensión no se encuentre presente en los lineamientos curriculares para la formación docente inicial en Argentina. Por ello, explorar estrategias para desarrollar atributos relacionales en los futuros docentes parecería ser una cuestión pertinente para promover el aprendizaje en el aula.

**Palabras clave:** profesores, escuela secundaria, idoneidad docente, estudiantes, contextos desfavorables

---

#### Correspondencia a:

Correspondencia a:  
Ezequiel Gómez Caride  
Washington 231, Beccar (1643)  
Buenos Aires, Argentina  
Correo electrónico: ezequiel\_caride@uca.edu.ar  
Teléfono: 54 11 3205 5245

---

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.53.2.2016.7

## Abstract

---

This article explores the attributes of “good” teachers working at high schools serving disadvantaged populations in the Province of Buenos Aires, Argentina. The research methodology used is “pupil’s voice” (Rudduck & McIntyre, 2007). Through an empirical study of 5 urban high schools and 167 students, this paper investigates: What characteristics do urban high school students mention when they describe “good” teachers in high schools in marginal urban areas? The study describes the importance of relational attributes in shaping teacher ability. Interestingly, the relational sphere remains absent in Argentine national curricular guidelines. Hence, exploring ways to foster relational attributes of prospective teachers would seem to be a relevant issue to promote learning.

**Keywords:** teachers, urban schools, teaching aptitude, students, low income contexts

## Identidad docente y buenos profesores en Argentina

Diversas investigaciones resaltan la función clave del docente en el éxito o el fracaso de cualquier reforma educativa (Cochran-Smith, 2012). Por ello, es indispensable que las políticas educativas tengan en su horizonte a los docentes y la calidad de su enseñanza (Darling-Hammond, 2012). Las reformas educativas de los últimos treinta años demuestran que el impacto en el aprendizaje de los estudiantes debe ser el termómetro en la evaluación de la efectividad de cualquier innovación educativa (Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Luppescu, 2010). Sin embargo, así como creció la percepción sobre la importancia del docente como agente de mejora, las fronteras de lo que significa ser un docente perdieron nitidez. Por esa razón la identidad docente y las habilidades necesarias para ser un buen docente en el siglo XXI son un tema en constante debate (Friedrich, 2014).

Argentina no es ajena a los procesos globales de transformación del rol docente. Luego de la transferencia de las instituciones nacionales de formación docente a las provincias en 1992, la necesidad de reunificar la política educativa derivó en la fundación, en 2006, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) al amparo de la Ley Nacional de Educación (LNE). Con ello, se inició un proceso de reforma de la formación docente inicial y permanente. Entre las políticas de reforma educativa implementadas desde 2008 destacan la nueva propuesta curricular que abarca cuatro años de formación inicial y contenidos comunes para todo el país.

Con respecto a la identidad docente, la LNE sostiene que los docentes tienen la obligación de ejercer su trabajo de «manera idónea y responsable» (art. 67d). Sin embargo, la ley no establece qué características o desempeños docentes serían los idóneos. Tanto en la LNE como en las líneas de trabajo del INFD, se da por sentado que el docente «idóneo» es un sujeto reconocible por todos y con un alto grado de consenso acerca de sus elementos constitutivos. No obstante, la noción de idoneidad es una noción polisémica que reconoce numerosas connotaciones. Por ejemplo, en los discursos internacionales se suele calificar al docente experto como *successful teacher* (‘profesor exitoso’) o *effective teacher* (‘profesor efectivo’). Al comenzar esta investigación, se hizo visible desde un inicio que el término *idóneo* no estaba presente discursivamente en las escuelas analizadas. Ni los estudiantes ni los padres mencionaron el término, y tan solo una directora de las cinco escuelas se refirió a la idoneidad como ‘calidad’. Por ese motivo, la investigación utiliza el término *buen profesor*, que aparece en las narrativas de las escuelas analizadas, como un término paraguas que define cierta valoración positiva de los docentes. El término *buen docente* o *profe* es el que utilizan los estudiantes de nivel medio en la Provincia de Buenos Aires para connotar positivamente la tarea de ciertos profesores.

El uso del término específico en cada grupo y ámbito de análisis no es un hecho casual, y tiene como objetivo auscultar las lógicas y grillas analíticas de los contextos urbanos marginales. En este marco, el artículo problematiza la naturalización de afirmaciones acerca de lo que significa ser un buen docente en escuelas en contextos urbanos marginales. La investigación busca «transformar lo familiar [el buen docente] en desconocido» (Popkewitz, 1998, p. 19) para analizar y reconstruir la forma en que los buenos profesores enseñan en escuelas que atienden a poblaciones desfavorecidas. La investigación reconoce la complejidad del análisis debido a la especificidad de cada perspectiva al caracterizar los rasgos de un

docente experto. Así, reconocemos que la adjetivación específica de *buen* docente refleja una perspectiva entre otras posibles.

Existe una abundante bibliografía en los países anglosajones sobre docentes expertos (Ashton, 1984; Ladson-Billings, 1995; Husbands, 2016). El artículo de Ladson-Billings (1995) «But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy», que investiga un grupo de escuelas que atendían mayoritariamente a población afroamericana, es un ejemplo de trabajo que recoge la perspectiva de directivos, docentes y padres. Sin embargo, su valioso aporte no indaga la perspectiva de los estudiantes.

En Latinoamérica en general y en Argentina en particular, no abundan las investigaciones que tomen distancia del paradigma del déficit y recaben datos empíricos a un nivel micro sobre las fortalezas del sistema educativo, las escuelas y los docentes, si bien en Argentina existe consenso acerca de la importancia de implementar reformas que mejoren la formación docente inicial y continua (Rivas, Mezzadra y Velea, 2015). Sin embargo, muchas de las políticas de reforma sugeridas se enfocan en el nivel macro del sistema escolar y parten de un paradigma del déficit. Por ejemplo, para aumentar la capacidad reflexiva de los docentes se debe potenciar la investigación en los institutos nacionales de formación docente, y para mejorar el nivel de egreso de los docentes se debe establecer un examen de habilitación para el ingreso a la profesión. A partir de una racionalidad semejante, numerosos documentos internacionales proponen estrategias que buscan mejorar la calidad docente y los aprendizajes. Estos documentos, luego de señalar las dificultades que experimentan los docentes, plantean políticas concretas para reclutar, formar y motivarlos. Un ejemplo se encuentra en el documento del Banco Mundial titulado *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean* (Bruns & Luque, 2014). El texto señala tres objetivos: describir el desempeño de los docentes latinoamericanos; compartir evidencia sobre reformas de política educativa docente implementadas en países de América Latina y el Caribe y analizar el espacio para futuras reformas.

El presente estudio se enmarca en la tradición de los *subaltern studies* (Apple & Buras, 2006), centrada en las luchas de grupos dominantes y subalternos en la definición de qué conocimiento es válido, quiénes hablan y quiénes deben permanecer en silencio o sin voz en el ámbito público. Dicha perspectiva valora el conocimiento proveniente de la experiencia profesional de los actores frente al conocimiento técnico proveniente de organismos internacionales (Tröhler, 2015).

Sin caer en un planteamiento dicotómico del espacio macro frente al espacio micro, parece necesaria una discusión previa relativa a la idoneidad docente. En este punto, surge una serie de preguntas: ¿qué significa ser un docente experto en América Latina? ¿Existe una categoría universal de docente experto, o las escuelas que atienden a poblaciones desfavorecidas de América Latina requieren docentes con particularidades específicas? Un primer paso para responder estos interrogantes consiste en indagar acerca de la percepción de los estudiantes sobre quiénes son y qué características tienen los docentes expertos.

Hasta el momento no se encuentran investigaciones empíricas que señalen quiénes son y qué hacen los docentes expertos en escuelas latinoamericanas. En Argentina escasean las investigaciones empíricas a nivel micro que visibilicen las fortalezas, las experiencias y los aciertos de los docentes expertos. El estudio *Más allá de la crisis* de Inés Dussel (2010) indaga, a través de encuestas y grupos focales que incluyen profesores y estudiantes, acerca de las cualidades del «buen» docente y la «buena» escuela. Como una forma de profundizar en estudios de esta índole, nuestra investigación se centra en las percepciones de los estudiantes. Por otra parte, la investigación de Fanfani (2010) sobre las percepciones de los estudiantes y profesores de institutos de formación docente tiene el mérito de brindar datos cuantitativos del sistema formador. Su estudio destaca cómo, actualmente, forma parte del sentido común pedagógico la idea de que el docente «debe acompañar y facilitar el aprendizaje de los alumnos» (p. 26). El aporte específico del presente trabajo resulta de la indagación sobre los docentes expertos en escuelas en contextos urbanos marginales.

La poca presencia de estudios de este tipo llama la atención si, como afirma Fullan (2002), no son las exhortaciones morales ni las montañas de datos lo que «convence» a los docentes, sino la experiencia concreta y sus resultados positivos. La contribución del ensayo radica en visibilizar la voz de los actores —estudiantes en escuelas en contextos urbanos marginales— y posicionar sus percepciones en el debate sobre la identidad docente.

El estudio también busca aportar al debate desde la perspectiva de los estudiantes, o *pupil voice*, acerca de quiénes son y qué hacen los buenos profesores que enseñan en escuelas desfavorecidas de la Provincia de Buenos Aires. En Argentina, a los estudiantes de nivel secundario que asisten a escuelas en contextos urbanos marginales generalmente se los cataloga como «violentos» (Di Napoli, 2012, p. 26) y se les endilgan características ligadas a la delincuencia juvenil. Rápidamente son asociados a estereotipos discriminatorios como «pibes chorros» o «negros de mierda» (Míguez, 2004), que no están «hechos» para estar en la escuela y que no destacan por sus habilidades sociales o cognitivas. Por esta razón, las percepciones que tienen estos estudiantes sobre quiénes son los buenos profesores no forman parte del debate sobre la identidad docente en Argentina.

La principal contribución de esta investigación es la opinión de los estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en urbes marginales, quienes priorizan los atributos de la personalidad y las capacidades relacionales del docente al momento de describir las características del «buen» profesor. A través de un estudio empírico realizado en 5 escuelas secundarias y entre 167 estudiantes, la investigación examina, en una primera etapa, qué características señalan los estudiantes de nivel secundario al momento de describir los «buenos» profesores en escuelas secundarias de urbes marginales. En una segunda etapa, la investigación compara las características descritas por los estudiantes sobre los buenos docentes, con las descripciones sobre la idoneidad docente presente en los lineamientos curriculares de formación docente inicial en Argentina.

### Aproximación metodológica

La investigación parte de la premisa de que no existe una categoría de buen docente que sea ahistórica y estable. La noción de buen profesor se encuentra en constante movimiento, ya que interactúa en un espacio y un tiempo histórico definidos. La investigación analiza, a través de la interpretación de los propios actores, cómo se construye la caracterización de buenos docentes en escuelas que atienden a poblaciones desfavorecidas. De esta manera, se busca problematizar la distinción tradicional que señala al investigador como poseedor del saber y al «otro» como sujeto pasivo que únicamente espera las recomendaciones del experto foráneo.

Es el momento de realizar una aclaración metodológica y conceptual. Es sabido que las opiniones de las personas no reflejan la realidad de una manera transparente. Sin embargo, los discursos sobre los buenos docentes se refieren a las representaciones que de ellos tienen los actores y que luego impactan la construcción de la acción social que los mismos actores realizan (Dussel, Brito y Núñez, 2007, p. 24). En síntesis, el trabajo parte de la premisa epistemológica de que no existe una separación radical entre teoría y práctica.

La tradición de la investigación académica denominada *pupil voice*, o voz de los estudiantes, se encuentra mayormente desarrollada en los países anglosajones. Entre los exponentes de este enfoque destacan McIntyre (2006), Pedder (2006) y Rudduck (2004), y los argumentos a su favor tienen distintos niveles. Por un lado, los argumentos se apoyan en consideraciones jurídicas sobre los derechos del niño, como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). El artículo 12 afirma que el niño tiene derecho a expresar su opinión libremente y a formar su juicio propio en todos los aspectos que lo afecten, en función de su edad y madurez. Actualmente, numerosas agencias internacionales están interesadas en esta corriente a fin de personalizar la enseñanza y las temáticas vinculadas con la educación para la ciudadanía. Por otro lado, a partir de una racionalidad pragmática ligada a la reforma escolar, diversos actores educativos resaltan el potencial transformador de esta perspectiva. Se afirma que luego de décadas de reformas educativas que han fracasado, es hora de escuchar a los actores principales: los estudiantes. La propuesta se fundamenta en la necesidad de involucrar a los estudiantes en la mejora escolar, porque el éxito de los esfuerzos de la reforma depende de ellos y de su involucramiento con la experiencia escolar. Por último, hay investigadores que problematizan la validez absoluta del enfoque y destacan la importancia de reconocer y aceptar el silencio de los estudiantes (Lewis, 2010), así como las implicaciones de escuchar las voces y no poder brindar las respuestas adecuadas.

La investigación se llevó a cabo en cinco escuelas secundarias (cuatro de gestión pública y una de gestión privada con un 100% de subvención) que atienden poblaciones desfavorecidas de contextos urbanos marginales. En síntesis, la indagación de las prácticas discursivas de los estudiantes que asisten a escuelas

en urbes marginales es un primer paso para auscultar el sistema de ideas que permite la caracterización de los buenos docentes, en clasificaciones que son construidas históricamente. En este sentido, se analizaron las nociones de «buenos» profesores como resultado de sistemas de ideas que a su vez tienen efectos normalizadores en las escuelas.

### Contexto del estudio y análisis de las percepciones de los alumnos

En las últimas décadas Argentina se ha convertido en un caso paradigmático en términos de la privatización de la educación (Narodowski, Moschetti, & Lamb, 2015). Por diversas razones, en los últimos años la escuela pública en Argentina perdió estudiantes de clase media y clase media alta, que se han movido a las escuelas privadas que ganaron prestigio social. Existe evidencia de que el sector público es el que atiende a los sectores más pobres de la sociedad (Gasparini et al., 2011). Por ello, el estudio seleccionó en su mayoría escuelas de gestión pública (4 sobre 5). El sector público actualmente atiende a un 65 % de la matrícula total de la Provincia de Buenos Aires (Unicef, 2011).

El término *contextos urbanos marginales* incluye barrios de migrantes recientes, barrios obreros tradicionales, barrios populares heterogéneos y guetos urbanos (Kaztman, 2001). Para seleccionar las escuelas, la investigación combina el criterio de espacialidad geográfica con el criterio que utiliza PISA (*Programme for International Student Assessment*, por su sigla en inglés) para identificar escuelas desfavorecidas<sup>1</sup> en sus evaluaciones internacionales. Por escuelas que atienden a poblaciones desfavorecidas se entiende «aquellas en las que el estudiante promedio o el perfil socioeconómico de la escuela está por debajo de la media del nivel socioeconómico del estudiante promedio del país» (PISA, 2012, vol.2, p.49).

Tabla 1  
*Escuelas seleccionadas y estudiantes participantes*

Escuela	Partido	Mixta	Gestión	Cantidad de cuestionarios aplicados	Genero M - F	
Santo Domingo Savio	San Isidro	Sí	Privada con un 100% de subvención estatal	28	16	12
Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 8	Pilar	Sí	Pública	67	35	32
Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 11	San Isidro	Sí	Pública	19	11	8
Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 13	San Miguel	Sí	Pública	23	12	11
Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 18	Pilar	Sí	Pública	40	16	14

Al ser escuelas secundarias en contextos desfavorables, poseen una historia y una trayectoria particulares. A modo de ejemplo, la Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 13 era conocida como La Cárcel, y la Escuela

<sup>1</sup> Aunque PISA identifica las escuelas desfavorecidas a partir del criterio del nivel socioeconómico, afirma que no existe una única manera de definir escuelas desfavorecidas (*disadvantaged schools*) para todos los países. De hecho, propone una serie de elementos generales para conceptualizar el fenómeno que luego cada país debe considerar en particular. A saber: resultados de los estudiantes (académicos, progreso); infraestructura y recursos humanos; características de origen de la población estudiantil atendida; contexto escolar (por ejemplo, la violencia); ubicación geográfica; consideraciones históricas como, por ejemplo, atender a un grupo étnico considerado vulnerable. Para más información al respecto véase OCDE (2012).

de Enseñanza Secundaria n.º 8 fue intervenida por la Dirección General de Cultura y Educación<sup>2</sup> de la Provincia de Buenos Aires en el pasado cercano. La actuación de la inspectora que intervino la institución se justificó sobre la base de serios «problemas administrativos», entre ellos el alto ausentismo docente y la baja matrícula de estudiantes. La única escuela de gestión privada utilizada en este estudio es una escuela parroquial gestionada por el Obispado de San Isidro que se encuentra enclavada en la villa La Cava del conurbano bonaerense.

En una de las escuelas que forman parte de la investigación, se realizaron pruebas piloto de los instrumentos utilizados en los días finales del ciclo lectivo, en diciembre de 2014. Durante una reunión convocada por los directivos se realizaron entrevistas con padres y estudiantes de la escuela. Se les pidió que contestaran el cuestionario y el proceso fue grabado. Las dificultades y preguntas que surgieron fueron insumos para adaptar el instrumento. La prueba piloto resultó útil para ajustar el vocabulario utilizado en los cuestionarios. Los ajustes permitieron adoptar un vocabulario más inteligible para los estudiantes<sup>3</sup> y preguntas más directas en los cuestionarios a los padres. El trabajo de campo se realizó durante el ciclo lectivo 2015, que va desde febrero a diciembre, en la provincia de Buenos Aires.

Durante el inicio del ciclo lectivo (febrero-abril), se visitaron las escuelas con el objetivo de comenzar a conocer las narrativas sobre los buenos docentes y generar confianza entre los actores. Generalmente, el investigador se situaba en las preceptorías o en las secretarías para participar de las rutinas diarias de las escuelas: en sus recreos, en los cambios de hora, en las entradas y las salidas de profesores y en los actos escolares, etc. Además, al conocer a los distintos profesores y directivos de las escuelas, se estableció un vínculo de confianza con las instituciones para dar inicio a las encuestas a los estudiantes.

Se realizó un total de 177 encuestas a estudiantes de los últimos años de cada una de las cinco escuelas. La razón de la selección de los años superiores se debió a que eran estudiantes que habían accedido a un mayor número de profesores y, por ende, conocían a buena parte de los profesores de su escuela. Los cuestionarios fueron respondidos de manera anónima durante el horario escolar en las aulas. En todos los casos se dio una conversación previa con los estudiantes acerca de las motivaciones de la investigación. Frecuentemente, los estudiantes formulaban preguntas sobre el alcance del estudio. Además, se realizaron entre cuatro y cinco observaciones de clase a los profesores que los estudiantes habían señalado como buenos profesores.

El cuestionario incluyó cuatro preguntas: «Quisiéramos que nos digas, según tu experiencia en la escuela, tres características que posee un buen profesor»; «Describe al profesor con el que aprendiste más»; «¿Consideras que hay alguien en tu escuela que sea un buen profesor?» y, por último, «¿Quién o quiénes y por qué consideras que es/son bueno/s profesores?». Buscando indagar más profundamente en la percepción de los estudiantes, se incluyó una opción de preguntas abiertas para que el cuestionario fuese lo más neutral posible. Por ello, no se incluyó un límite de respuestas posibles ni una secuencia ordinal que expresara jerarquía entre las características docentes. Los estudiantes mostraron muy buena disposición para contestar el cuestionario. De hecho, no hubo estudiantes que no completaran el instrumento, y uno solo de ellos no completó todas las preguntas solicitadas.

Las respuestas de los estudiantes fueron transcritas y reunidas en un documento base. Ese documento se ingresó en la plataforma Atlas.ti, un programa para el procesamiento y análisis de datos cualitativos. A través de este programa se analizaron las frecuencias de los términos utilizados del documento base y por medio del recorrido inductivo se establecieron las características docentes más valoradas por los estudiantes. Una vez identificadas las palabras clave se codificaron dos dimensiones de análisis. Por un lado, los aspectos relacionales afectivos y, por el otro, los aspectos pedagógico-didácticos que los estudiantes englobaban como «saber enseñar» una disciplina.

---

<sup>2</sup> La Dirección General de Cultura y Educación es, desde 1817, el organismo de conducción del sistema educacional de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>3</sup> En el cuestionario a los estudiantes, la pregunta preliminar era: «Quisiéramos que nos digas, según tu experiencia en la escuela, tres *cualidades* que posee un buen profesor», y la pregunta final fue: «Quisiéramos que nos digas, según tu experiencia en la escuela, tres *características* que posee un buen profesor».

### Descripción de los resultados

Un primer elemento a considerar es que todos los estudiantes señalaron que había buenos profesores en su escuela. En las cinco escuelas seleccionadas, el 65 % de los estudiantes señaló que había más de un buen profesor en su escuela. Si bien podría considerarse que los buenos profesores son una minoría (2 a 3 por escuela), el resultado es importante, dado que confirma la existencia en los estudiantes de narrativas que configuran nociones sobre los buenos profesores. En escuelas desfavorecidas los estudiantes encontraron buenos profesores. En próximas investigaciones sería interesante cotejar esa proporción de buenos docentes en escuelas que atienden a otras poblaciones, para comparar la cantidad de buenos profesores que identifican dichos estudiantes en sus escuelas.

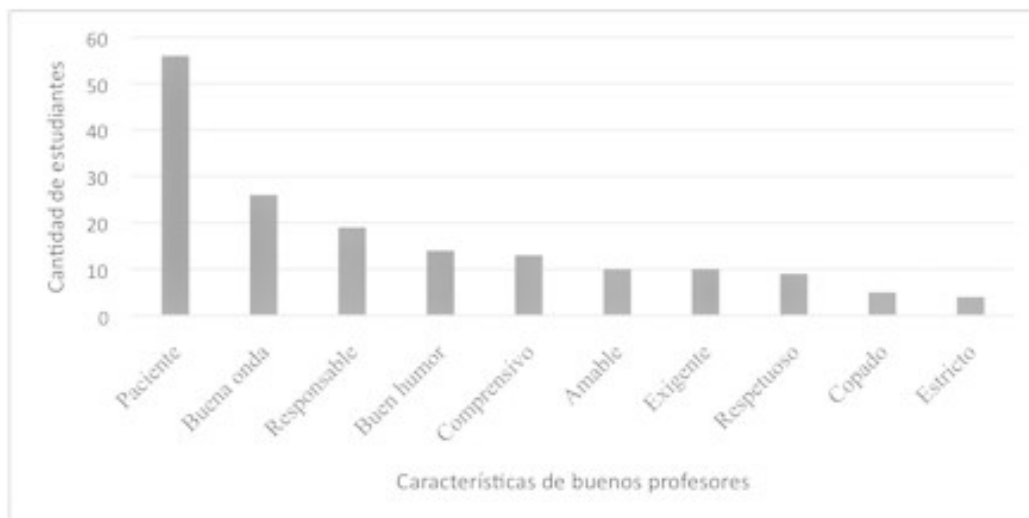


Figura 1. Atributos relacionales de los buenos profesores

La figura 1 se compone de las respuestas a la pregunta: «Quisiéramos que nos digas, según tu experiencia en la escuela, tres características que posee un buen profesor».

Una primera conclusión que se desprende del análisis de las encuestas es la proporción de atributos relacionales para describir a los buenos profesores en comparación con los atributos tradicionalmente ligados al oficio docente. Por atributos relacionales se entiende el «concepto que engloba las relaciones sociales que circulan en el contexto de enseñanza-aprendizaje e incluye la conexión afectiva entre profesor y estudiante»<sup>4</sup> (Kriewaldt, 2015, p. 85). Los estudiantes enumeran varios atributos relacionales de los profesores. Entre los atributos ligados a las cualidades personales, el que surge con mayor fuerza es «que sea paciente» o «paciencia» (56 veces), seguido de «buena onda» (40 veces) y «responsable» (19 veces). La buena onda es entendida como la habilidad que permite establecer un ambiente ameno durante la clase y es un factor clave en las narrativas de los estudiantes. Durante las observaciones, los profesores seleccionados por los estudiantes establecían relaciones personales con ellos. Por ejemplo, al ingresar al aula les preguntaban por algún familiar que conocían, los miraban a los ojos y muchas veces llegaban a cierto contacto físico, como una palmada en el hombro. Es importante señalar que no se refiere a un «dejar hacer», sino a la habilidad de establecer climas de aprendizaje basados en el respeto. Según la perspectiva de los estudiantes, la capacidad de relacionarse de una manera positiva con ellos es un factor clave en el conjunto de atributos que configuran al buen docente de escuela secundaria. Esta apreciación coincide con los hallazgos de Bryk & Schneider (2002), quienes destacaron, a partir de una investigación realizada en el distrito escolar de Chicago, que la confianza entre padres y autoridades, docentes con sus pares y docentes con estudiantes, es el dinamizador clave que potencia el aprendizaje en las escuelas. Los buenos profesores de escuelas que atienden a jóvenes de contextos desfavorecidos destacan por ser expertos en la vinculación con los adolescentes. Es decir, estos profesores logran relacionarse y dirigir esa relación o vínculo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

<sup>4</sup> Traducción del autor.

Con respecto a los atributos tradicionalmente ligados a la profesión docente, los estudiantes señalan que el buen docente «sabe enseñar» (61 veces). Ese saber enseñar del oficio docente es descrito por los estudiantes como «saber explicar», «saber explicar la actividad». Un dato que surgió en las observaciones es que los profesores utilizaban los primeros minutos de la clase para preparar el contexto para el aprendizaje. Por ejemplo, usualmente movían los bancos para poder caminar por el aula durante la clase y movían a algunos estudiantes de su lugar. En las respuestas se percibe claramente la capacidad de los estudiantes para distinguir entre el conocimiento disciplinar del docente y su capacidad pedagógica didáctica. Si bien es necesario que el docente «sepa», es indispensable que logre transmitir ese saber a los estudiantes. No basta con el docente poseedor del conocimiento disciplinar, sino que es necesario un saber hacer particular a partir de ese conocimiento. Dichas apreciaciones están ligadas a la habilidad de comunicación de los profesores en la transmisión de los contenidos específicos de la materia. No aparecen otras respuestas significativas relativas a los atributos docentes. A primera vista resulta llamativo que no aparezcan otros atributos ligados a la planificación de las clases o a las estrategias utilizadas por el docente. A través de la capacidad para explicar, los estudiantes englobarían los atributos específicos del oficio docente del buen profesor.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la idoneidad docente no está únicamente relacionada con el saber del contenido disciplinar. Más allá de la dimensión disciplinar y de la habilidad de comunicación, los estudiantes señalan que un buen profesor no los trata «como estudiantes sino como personas». Un dato llamativo es la connotación negativa que tiene el oficio de estudiante para este grupo de chicos que asisten a escuelas en urbes marginales. Se contraponen el ser persona con el ser estudiante. Desde la perspectiva de los estudiantes, la dimensión relacional afectiva es fundamental. Un buen profesor es capaz de «transmitir confianza». Lo interesante de este aspecto es que reconfigura los bordes y posibilidades de la identidad docente. El buen profesor es el que combina de manera efectiva una amplia gama de atributos personales que generan un clima de aprendizaje positivo, como la paciencia y la buena onda, con atributos específicos del oficio docente, como el saber explicar los contenidos disciplinares. En palabras de los estudiantes, el buen profesor: «Sabe explicar, tiene paciencia y si tiene que repetir cosas para que todos entendamos él lo hace»; tiene «paciencia para explicar», «explica bien y vuelve a explicar si es necesario»; «explica los temas cada vez que es necesario, y bien». La paciencia y la capacidad para explicar contenidos cuantas veces sea necesario son elementos recurrentes en las representaciones de los estudiantes sobre el buen profesor en la escuela secundaria.

En el momento en que se delimita un campo específico de posibilidades se excluyen otras. Por ejemplo, la construcción del estudiante rural configura el perfil del estudiante en contextos urbanos (Popkewitz, 2008). Del mismo modo, a través de la constitución de los buenos profesores se configura el opuesto: aquellos profesores que no son percibidos como ejemplares por los estudiantes. A partir de la respuesta de los alumnos podemos afirmar que un mal profesor del nivel secundario sería impaciente, mala onda, irresponsable, y no sabría explicar los contenidos de su materia.

Por último, si bien la gran mayoría de los estudiantes respondió las preguntas describiendo aspectos positivos del profesor, hay una excepción: el ausentismo docente. A pesar de que el cuestionario indaga las representaciones de los docentes desde los aspectos positivos, en los cuestionarios aparecieron atributos negativos sobre los profesores relacionados con el ausentismo docente: «los profesores que faltan» o que «llegan tarde» (14 veces) parecería ser una temática recurrente. Los buenos profesores «nunca faltan» y «dan el ejemplo llegando a horario y no faltan», afirman los estudiantes. La inasistencia de los profesores es un límite claro a la hora de distinguir a los buenos profesores. A partir de las respuestas podemos afirmar que la asistencia y la puntualidad son elementos que estarían incluidos en las narrativas que configuran al buen profesor.

### **Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente y atributos relacionales**

Luego de visibilizar las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de los atributos relacionales de los profesores, convendría indagar sobre la importancia que posee dicha dimensión en la formación docente inicial. Realizar un estudio exhaustivo que responda a este objetivo está fuera del alcance de este ensayo. Sin embargo, una primera aproximación a los discursos referidos a la formación docente inicial puede ser útil para verificar si las perspectivas de los estudiantes están presentes en los documentos normativos nacionales relativos a la identidad docente.



En el año 2007, el Consejo Federal de Educación aprobó los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente. El objetivo de los lineamientos fue buscar cierta integración, complementariedad y resultados equivalentes (CFE 24/07, p. 3) en un sistema formador altamente fragmentado con aproximadamente 1.300 institutos de formación docente. A este número hay que sumar las 91 universidades que brindan trayectorias de certificación docente. El alcance del documento es orientador, ya que presenta lineamientos generales que luego se deben desgranar en los niveles provinciales e institucionales.

Los lineamientos representan una normativa del deber ser que tiene, en el mejor de los casos, una representación del docente «ideal». Asimismo, es una de las narrativas que configuran los límites y posibilidades de lo que significa ser un buen docente en Argentina. Entre los aportes institucionales de los lineamientos destaca la implementación de la extensión de la formación docente a cuatro años y la importancia atribuida a la práctica profesional. El documento distingue tres campos de conocimiento en la formación de docentes: la formación general, la formación específica dirigida al conocimiento de las disciplinas y la formación en la práctica profesional.

En los lineamientos, la docencia se define como «una práctica centrada en la enseñanza [que] implica capacidad para una serie de dieciséis tareas. Las capacidades enumeradas van desde “dominar los conocimientos a enseñar” hasta “participar en el intercambio con las familias” (CFE 24/07, p. 9). Podría suponerse que en ciertas capacidades se encuentra implícita la dimensión emocional y relacional de los docentes. Por ejemplo, cuando se afirma que el docente debe poseer la capacidad de «identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos» o «acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos». Sin duda, las menciones implícitas no se condicen con las expresiones tajantes de los estudiantes. No obstante, el que los lineamientos no mencionen una dimensión vincular emocionalmente positiva con los estudiantes no confirma que el sistema formador no preste atención a la dimensión emocional de los futuros docentes. Sin embargo, las respuestas de los estudiantes sobre las características que poseen los buenos docentes señalan que es necesario seguir profundizando en la formación de la dimensión emocional de los futuros docentes. La gran cantidad de licencias que existen en las escuelas (Mezzadra & Veleda, 2014) dan cuenta de la importancia de este aspecto en la educación secundaria. En los lineamientos curriculares nacionales resulta significativa la ausencia de las palabras *emoción*, *sentimiento*, *disposiciones* o *actitudes*.

Un dato llamativo es que la docencia aún se describe desde la enseñanza o desde la perspectiva del sujeto que enseña: el profesor. Actualmente, hay enfoques internacionales que plantean la necesidad de un cambio copernicano. El aspecto clave debe ser el aprendizaje. Pasa a un segundo plano el sujeto que enseña y se busca resaltar la importancia de la generación de sistemas de aprendizaje, de escuelas que aprendan y docentes que generen aprendizajes (Aguerrondo & Valliant, 2015).

### Conclusiones

El objetivo de la investigación era indagar sobre las características de los buenos profesores en contextos urbanos marginales. Los resultados señalan la relevancia que tienen los atributos relacionales en la configuración del buen docente en dichas escuelas. A través del análisis de la perspectiva de los estudiantes, los atributos relacionales como la paciencia y una disposición positiva hacia los estudiantes son indicadores de buenos docentes. Los estudiantes participantes destacan que el aprendizaje solo es posible a partir de una relación positiva entre dos o más personas.

En el debate sobre la identidad docente inicial y la mejora de la enseñanza en escuelas en contextos urbanos marginales, los hallazgos iniciales alertan sobre la importancia que tienen las capacidades relacionales de los profesores. Los estudiantes claman por un perfil docente que privilegie la relación personal con los alumnos y que sea capaz de transmitir confianza. Sin embargo, desde el recorte curricular de la formación docente inicial no se vislumbra un abordaje de los atributos relacionales de los docentes al momento de describir las características del «buen» profesor.

Probablemente, la tradición enciclopedista que dio origen al sistema educativo argentino explique la resistencia a incluir la dimensión relacional entre los atributos principales de la identidad docente. Las nuevas demandas de los estudiantes, que se refieren a la identidad docente, se expresan también en nuevas expectativas sobre la escuela y su marco de posibilidades. En este conjunto de estudiantes, la promesa

de que la escuela moderna era una palanca clave en el ascenso social perdió validez. En este sentido, los docentes y la escuela deben salir al encuentro de los estudiantes para reconquistar su subjetividad. La investigación señala que la efectividad de dicha tarea será mayor si se cuenta con escuelas y sujetos capaces de establecer vínculos emocionalmente positivos y significativos para los estudiantes y docentes.

En los Estados Unidos, la institución Alverno College destaca por su programa de formación docente y promueve la práctica de *mindfulness*<sup>5</sup> en sus estudiantes con el objetivo de trabajar las disposiciones emocionales de los futuros docentes<sup>6</sup>. *Mindfulness in school project* ('*Mindfulness* en el proyecto escolar'), una organización sin fines de lucro de Inglaterra, brinda cursos para docentes y líderes educativos en Londres. Por su parte, Patricia Jennings, profesora de educación en la Universidad de Virginia, realizó una investigación en la ciudad de Nueva York y señala que las estrategias de reducción de estrés aumentan las posibilidades de los docentes de hacer frente a las demandas de la profesión docente (Citada en Breen, 2016).

En el caso argentino, donde los niveles de estrés de la práctica docente son altos<sup>7</sup>, la fortaleza emocional de los docentes es clave (Fox, 2014). Por ello, una formación relacional de los docentes podría no solo beneficiar el aprendizaje de los estudiantes sino también el grado de satisfacción que reportan los docentes con su trabajo. En Argentina, desde el ámbito de la medicina, se han realizado interesantes estudios con residentes médicos de clínicas pediátricas que están sujetos a elevados niveles de estrés. Costa et al. (2013) describen cómo la práctica regular de *mindfulness* contribuyó a un mayor bienestar personal del médico residente al disminuir los síntomas de ansiedad, depresión y estrés, y al aumentar la capacidad de empatía hacia los pacientes. Ciertamente, no es el objetivo del artículo desarrollar la importancia de los aspectos relacionales en los aprendizajes de los alumnos ni cotejar qué estrategias de educación emocional desarrollan las instituciones de formación docente. Sin embargo, la investigación llama a reflexionar sobre qué tipos de idoneidad docente requieren las voces tradicionalmente olvidadas en los debates relativos a la mejora en la formación docente.

El artículo original fue recibido el 12 de mayo de 2016

El artículo revisado fue recibido el 12 de agosto de 2016

El artículo fue aceptado el 7 de septiembre de 2016

---

<sup>5</sup> La palabra *mindfulness* «ha sido traducida como 'conciencia' o 'atención plena', y define la capacidad para prestar atención, de manera intencional, a lo que está sucediendo en el momento presente, sin juzgar» (Costa et al., 2013, p.1). El *mindfulness* es considerado una práctica personal que tiene sus orígenes en tradiciones budistas.

<sup>6</sup> Desiree Pointer Mace, decana de la Escuela de Educación, lidera la experiencia en Alverno College. Para obtener más información, véase <http://www.alverno.edu/magazine/our-college/education-students-receive-lessons-in-mindfulness/>

<sup>7</sup> El malestar docente no es exclusivo de Argentina. De hecho, es un concepto que surgió en España con José Manuel Esteve en la década de los ochenta. José Manuel Esteve fue catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga, y es autor de títulos como *Profesores en conflicto* (1984), o *El malestar docente* (1987, 1994).

## Referencias

- Aguerrondo, I. y Valliant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Unicef.
- Apple, M. W., & Buras, K. L. (2006). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. Nueva York: Routledge.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28–32. doi:10.1177/002248718403500507
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington D. C.: The World Bank.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 48, 108–122. doi:10.1080/00228958.2012.707501
- Costa, C., Anchorena, M., Battolla, J., Díaz, E., Dartiguelongue, J., Rossi, S., y Barbaro, C. (2013). La práctica de *mindfulness* sobre el bienestar personal y la empatía médica. Efecto de una intervención en residentes de clínica pediátrica. *Revista Hospital Niños Buenos Aires*, 55(251), 246-252.
- Breen, A. (2016). Curry study: Reducing teacher's stress leads to higher-quality classrooms. *UVAToday*. Recuperado de <https://news.virginia.edu/content/curry-study-reducing-teachers-stress-leads-higher-quality-classrooms>
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start: Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappan*, 94, 8–13.
- Di Napoli, P. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 23, 25-45.
- 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.
- Fielding, M. (2007). Jean Rudduck (1937–2007) 'Carving a new order of experience': A preliminary appreciation of the work of Jean Rudduck in the field of student voice. *Educational Action Research*, 15(3), 323–336. doi:10.1080/09650790701514234
- Fox, S. W. de, (2014). *Las emociones en la escuela: propuestas de educación emocional para el aula*. (1.ª ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Friedrich, D. (2014). "We brought it upon ourselves": University-based teacher education and the emergence of boot-camp-style routes to teacher certification. *Education Policy Analysis Archive* 22(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n2.2014>. doi:10.14507/epaa.v22n2.2014
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1–2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Gasparini, L. et al (2011). La Segregación Escolar en Argentina. CEDLAS. Documento de Trabajo Nro. 123, ISSN 1853-0168.
- Husbands, C. (2016). Teacher education under pressure: Professional learning in an age of global transformation. *International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning*, 8(2), 20-33.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, 75.
- Kriewaldt, J. (2015). Strengthening learners' perspectives in professional standards to restore relationality as central to teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2490&context=ajte>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159–165.
- Lewis, A. (2010). Silence in the context of "child voice." *Children & Society*, 24, 14–23. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00200.x
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.
- McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: The importance of social capital. *Educational Review*, 58, 145–157.
- Míguez, D. (2004). *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- McIntyre, D., Pedder, D., & Rudduck, J. (2005). Pupil voice: Comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education*, 20(2), 149-168. doi:10.1080/02671520500077970

- Narodowski, M., Moschetti, M., & Lamb, S. (2015). Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina. *Cogent Education*, 2(1). doi:10.1080/2331186X.2015.1077604
- OCDE (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. Nueva York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. Nueva York: Routledge.
- Resolución CFE N° 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. "2007 - Año de la Seguridad Vial". Consejo Federal de Educación de Argentina.
- Rivas, A., Mezzadra, F. y Veleda, C. (2015). Apostar a la docencia para transformar la educación. *Revista Mercado*. Recuperado de <http://www.mercado.com.ar/notas/portada-%7C-captulo-i/8018789/apostar-a-la-docencia-para-transformar-la-educacion>
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Nueva York: Routledge.
- Tenti, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tröhler, D. (2015). The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 749-764.
- Unicef, (2011). *La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo Buenos Aires*. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/buenos\\_aires.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/buenos_aires.pdf)