

“Entre la prescripción y la soledad: los docentes de Santa Cruz ante una nueva área de enseñanza”

ALCAIN, JULIA / UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL / UNIDAD ACADÉMICA
CALETA OLIVIA - julialcain@hotmail.com

GUINAO, DIANA / UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL / UNIDAD ACADÉMICA
CALETA OLIVIA - diana_guinao@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: política curricular – sentidos de la enseñanza – formación ética y ciudadana*

» **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “La situación actual de la Formación Ética y Ciudadana en la zona norte de la provincia de Santa Cruz” que indaga las relaciones y contradicciones entre la prescripción y lo que ocurre en la vida cotidiana en las escuelas.

Se aborda aquí el impacto en la práctica docente de la política curricular promovida a partir de la elaboración del diseño jurisdiccional de la provincia de Santa Cruz, en el marco de la Ley Federal de Educación. Nos interesa analizar los sentidos que construyen los educadores alrededor de la tarea de enseñar Formación Ética y Ciudadana y los modos de encararla.

La metodología utilizada se basó en el análisis cualitativo a partir de grupos focales con docentes en ejercicio, tomando como muestra a 27 maestros de 20 escuelas primarias de Caleta Olivia, Pico Truncado y Cañadón Seco. Se realizaron 11 grupos focales entre agosto y diciembre de 2013.

Algunas de las cuestiones que nos proponemos responder son: ¿Qué vinculación puede establecerse entre la formación de grado y en ejercicio y el trabajo docente frente a los cambios propuestos a partir de la reforma curricular? ¿Cómo impacta en el trabajo docente la reforma curricular? ¿Qué sentidos le otorgan los docentes a la tarea de enseñar Formación Ética y Ciudadana en la escuela primaria? Una de las líneas de análisis se centra en indagar en las voces de los docentes las posiciones que ellos toman a partir de una innovación en el desarrollo de sus prácticas, considerando el lugar que otorgan a un espacio curricular previsto para ser insertado curricularmente de forma transversal. Las decisiones respecto de los contenidos y propósitos de la enseñanza se caracterizan por el desconocimiento de su formulación en la prescripción curricula, a lo cual se suman miradas moralistas y una considerable disparidad de criterios pedagógicos.

Otra línea de análisis se refiere a las vivencias de los docentes frente a la incorporación en su trabajo de una nueva área a enseñar, sin instancias de capacitación para su implementación ni espacios formales de discusión y análisis, tanto a nivel jurisdiccional como institucional. Se advierte la ausencia de trabajos de articulación institucional que sirva de encuadre, por lo que queda supeditado a las representaciones y creencias que cada uno tiene sobre estas cuestiones. Es aquí donde se ponen en juego creencias y convicciones privadas a la hora de decidir qué cuestiones trabajar en el aula y los docentes terminan posicionándose en soledad como portadores de una única cultura legítima.

› *Introducción*

En el presente trabajo¹ se analiza la relación existente entre la prescripción curricular de Formación Ética y Ciudadana en la escuela primaria (EGB 1y 2 Ley Federal de Educación 1995) y el trabajo docente a partir de esta reforma. En el primer apartado damos cuenta de la escasa visibilización del Diseño Curricular a nivel institucional, generada en gran medida a partir de políticas jurisdiccionales aletargadas e inconclusas, y desde equipos directivos que no hacen lugar a la norma, en general, por desconocimiento de su existencia.

Derroteros y condiciones que – de manera no necesariamente deliberada- hacen mella en el trabajo docente. En segundo lugar, inmersos en este contexto, indagamos en los sentidos que le otorgan los docentes a la tarea de enseñar Formación Ética y Ciudadana, a partir de la lectura de sus voces que relatan representaciones y prácticas concretas. “Entre la prescripción y la soledad...” da cuenta en definitiva, de un Diseño Curricular que no prescribió y una soledad que no supo, ni sabe que es soledad.

› *Diseño Curricular de Formación Ética y Ciudadana o la continuidad de lo preexistente*

La definición de un área de Formación Ética y Ciudadana supuso, en la década de los noventa, un intento de orientar desde los diseños curriculares oficiales las prácticas de educación moral que tradicionalmente han integrado el curriculum oculto de las escuelas. Hay que considerar que la educación moral escolar habita las escuelas desde sus orígenes y porta tradiciones que anteceden largamente las prescripciones curriculares. Stenhouse (1991) advierte la presencia de dos caras del curriculum, la prescripción y la práctica, como uno de sus rasgos constitutivos e inevitables. Quien propone un diseño o un programa de enseñanza supone, conoce o imagina una institución escolar en la cual dicha prescripción será llevada a la práctica. Esto implica que hay intención de intervenir de algún modo en ella y, al mismo tiempo, en lo que ella representa, pues la

¹ Correspondiente al Proyecto de Investigación “La situación actual de la Formación Ética y Ciudadana en la escuela primaria del norte de Santa Cruz”, dirigido por Isabelino Siede, UNPA UACO.

educación escolar cobra sentido en relación con el conjunto social dentro del cual se inserta (Kemmis; 1993).

Los resultados de estas intervenciones en la institución escolar, en el caso de Formación Ética y Ciudadana para la educación primaria en la zona norte de Santa Cruz es un ejemplo de lo que Alicia De Alba (2007) denominaría resultados “magros” o “negativos”: *"Hablar de reformas educativas y transformaciones curriculares es un asunto que invade nuestras instituciones educativas y que consume una gran e importante cantidad de recursos y de energía. Sin embargo, la relación entre esta cantidad de recursos y energía y los resultados obtenidos, no son correlativos, en muchos casos éstos son magros y en ocasiones francamente negativos"*.

Una de las situaciones importantes a considerar de la prescripción después de la reforma, es la cantidad de años que demoró la elaboración de su Diseño Curricular Jurisdiccional, que se redactó en los primeros años del siglo XXI, en un contexto político e institucional muy diferente del que había acompañado la elaboración de los CBC. Comenzó a gestarse en 2002 y fue publicado y enviado a las escuelas al comenzar el ciclo lectivo 2004. Los autores del documento para la EGB fueron tres profesores con experiencia en el nivel medio, que desconocían el trabajo docente en el primer o segundo ciclo, o actual nivel primario. Quiroz, una de las autoras del diseño da cuenta de esta distancia, y reconoce la ausencia de espacios de socialización y/o capacitación posterior.

*"Para ese momento, pudo haber estado acertado, pero después, a medida que fueran pasando los años, yo como profesora de FEyC me voy del lado del docente, me di cuenta que por ahí generalizamos demasiado, nos faltó un poco más de especificidad en los contenidos. Más allá de toda la fundamentación, de todas las orientaciones que tiene el diseño muy bueno, pero me parece que nos faltó un toque, otra impronta. Pero, bueno, uno se va dando cuenta a medida que se va... Esto es lo que faltó, la crítica constructiva que hago en este momento, faltó la socialización, faltó el trabajo, la mesa de trabajo con los docentes, la socialización posterior, inclusive, la capacitación faltó. Que si no era la capacitación pagada no teníamos o había capacitaciones aisladas que se enteraban pocos, pero no sé si eso pasó en toda la provincia o desde la realidad que visualicé desde mi lugar, ¿no? Yo desde el 2004 no estuve más en el equipo"*².

Formación Ética y Ciudadana no sólo no existía en los diseños curriculares antes de la reforma de los noventa, sino que tampoco-como corolario de esta ausencia- tampoco existía en los planes de formación docente. En este panorama, acercarse al campo y conocer su incumbencia dependía decididamente de dispositivos de socialización y capacitación que pudieran ofrecerse desde la jurisdicción de manera seria, sistemática y democrática. Si se deja en manos de directivos y docentes del nivel la tarea de apropiarse del espacio e instrumentarlo resulta ininteligible figurarse tal apropiación e instrumentación si se reconocen estas ausencias.

En el documento curricular hay una explicitación clara de lo que el docente debe hacer, siendo una de sus tareas, la de operativizar el proyecto educativo institucional, que se plantea como el instrumento de gestión que brinda el marco para la actuación institucional.

² Extracto que corresponde a la entrevista que le realizara Isabelino Siede a Gladis Quiroz el 30 de Octubre de 2013.

El directivo es responsable de su coordinación y en particular de uno de sus componentes: el PCI o programación curricular institucional³. En esta instancia, se avanza en el proceso de adecuación curricular definiendo los contenidos transversales⁴ y los propios de los diferentes campos de conocimiento de acuerdo con las necesidades de la escuela y con la realidad regional de la comunidad en la que está inserta. Es el conjunto de actores institucionales en este marco a quién le corresponde decidir el qué, cómo, cuándo y para qué enseñar. A pesar de su prescripción se observa la omisión por parte de la conducción de liderar la gestión del curriculum a nivel institucional sosteniendo en algunos casos su inexistencia en el diseño o su imposibilidad frente a una realidad escolar centrada en atender cuestiones inmediatas alejadas del campo indagado.

Los dichos de Quiroz, en la misma entrevista, describen la transversalidad ideada en el documento:

– La idea no era... Precisamente había que cambiar con esa tradición, con eso que estaba institucionalizado. Entonces la idea era, realmente, trabajar los temas que hacían a la formación de todos, ¿no?, y a la necesidad que teníamos de trabajar todo lo que era educación para la convivencia, educación para la ciudadanía. La idea era, precisamente, al ser transversal, que los docentes... Porque por ahí había cuestionamientos de que más trabajo para el aula, que una hora más, que es más importante las otras disciplinas, entonces trabajar en proyectos institucionales, que al menos se trabajara desde la necesidad que tenía ese momento la institución o la comunidad. Por ejemplo: trabajar los derechos del niño a través de un proyecto donde pudieran trabajar o distintas áreas o trabajar distintos cursos o trabajar directamente toda la institución y así poder comenzar a trabajar esa transversalidad y que relacionándolo con otros contenidos de otras áreas también se pueda ir interactuando.

El escenario descrito está atravesado además por la falta de acompañamiento a los docentes en la toma de decisiones curriculares, confirmada en las expresiones vertidas por algunos directivos: *“No hay acompañamiento desde supervisión, apenas nos ponemos de acuerdo en algunas cosas con mi colega, no tenemos PEI se imaginaran que contenidos transversales menos”*

Es claro que no existe el uso del diseño como una herramienta de trabajo en la planificación de propuestas educativas, algunos docentes no advierten su existencia, y lo incorporan, desde el sentido común, a las ciencias sociales asignándole contenidos que consideran pertinente. Las voces de los docentes dan cuenta de lo señalado, a veces asombrados, o inquietos pero no incómodos. *Formación Ética y Ciudadana, de la manera que sea, con o sin diseño...”se da”.*

Docente 1:

¿Y al diseño curricular de FEC les resultó útil, lo vieron?

Es que nosotros te vuelvo a repetir, nosotros no estamos trabajando con FEC, esta entrevista tendría que haber ido para una secundaria en cualquier provincia, o para 7° año en provincia de Santa Cruz (...) Porque nosotros, dentro del sistema y las currículas que manejamos de 1° a 6° grado,

³ Diseño Curricular Jurisdiccional Provincia de Santa Cruz, Contexto Institucional

⁴ Formación Ética y Ciudadana aparece en el documento tanto en primer como segundo ciclo como contenido transversal, adjudicándole al docente la decisión de incorporarlo a su propuesta de enseñanza junto con el espacio de tecnología.

estos NAPS, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, o los diseños curriculares nacionales, no te contempla específicamente esta disciplina así fuerte y firme en la primaria, de 1° a 6° grado. Digo, no sé, a lo mejor estoy desconociendo algo..

Docente 2

Y con respecto al Diseño Curricular, ¿les resulta útil el Diseño Curricular que hay de Formación Ética y Ciudadana?

G2 – Y no lo leí. Se supone que está, pero no hemos tenido la posibilidad de pedirlo, qué sé yo... Seguramente está.

G1 - Por lo general, lo que tienen los CBC y los diseños curriculares para primaria es de las áreas principales. No está específico esto.

-¿No está?

G1 – No. Está, o sea, dentro del espectro de las Ciencias Sociales. Y de ahí lo que ya es secundario, ahí ya es específico porque es una materia aparte. Pero, en este caso, no está específico, por separado, de formación ética. Evidentemente en Ciencias Sociales está un cúmulo de contenidos que uno por experiencia y que sabe, sabe qué partes tiene Sociales: la parte de Geografía, lo que es la parte de Historia y también...

Docente 3

.....al menos yo no podría hablarte con certeza porque nosotros no tenemos una materia, un área específica de la FEC. (...) Entonces, que sería 7° donde se tendría que empezar bien a discriminarlo y trabajarlo como materia de la FEC. El resto no...el resto de los grados inferiores no porque lo trabajas como un contenido transversal dentro de las actitudes, nada más. No hay una materia que nosotros demos que se llame FEC.

La falta de participación en instancias claves de definición del diseño, así como su desconocimiento no hacen más que mostrar y justificar la soledad en el quehacer docente. Mientras no se encuentren nuevos modos de elaborar reformas, en el que se construyan mecanismos que propicien la participación de los docentes y éstos se involucren en el diagnóstico de la educación y en la definición de verdaderos cambios, éstas solo formaran parte de una estrategia coyuntural. En este caso, Formación Ética y Ciudadana aparece como un espacio innovador que, quedándose a mitad de camino, alejado de la escuela, se constituye en el gran olvidado de la reforma.

De acuerdo a lo expuesto podemos sostener que Formación Ética y Ciudadana queda en el documento, no entra a la institución escolar, no orienta, no se adecúa a realidades regionales, no se reinterpreta, ni se transforma en trabajo docente. Queda yermo y virgen, ni siquiera es rechazado, simplemente es ignorado.

➤ *Los sentidos de enseñar Formación Ética y Ciudadana o la soledad poblada*

Los sentidos de enseñar a los que nos referimos dan cuenta de los sentidos que construyen los educadores a partir de lo que ellos se representan como Formación Ética y Ciudadana y las prácticas vinculadas con esta representación. Describimos este escenario desde la soledad pues al relatar su trabajo se advierte en sus voces la puesta en juego de concepciones personales no sólo por el corrimiento y abandono de parte de quienes elaboraron el diseño sino también por su ausencia en la escuela por no ser objeto de diálogo, ni de deliberación pública.

Torres Santomé (2005) describe la soledad descripta como un modo posible de trabajo, producto de una “pedagogía fuertemente individualista” - posicionamiento que es arraigado en el trayecto de formación de los docentes y que lo convierte en algunos casos en un profesional individualista con prácticas personalizantes-. El ejemplo de la madre que declara que sabe mucho de psicología del desarrollo infantil – propuesto por el autor- es análogo al docente que asegura que enseña Formación Ética y Ciudadana:

“Una madre suele declarar que sabe mucho de psicología del desarrollo infantil, utilizando como argumento la experiencia con sus hijas e hijos. Lógicamente, muchas de ellas han aprendido bastantes cosas de psicología evolutiva mediante el desempeño de la maternidad, pero no podemos considerarlas profesionales de esta rama de la psicología, por varias razones. Su experiencia está lograda con un número limitado de niños y/o niñas; su valoración de lo que ha aprendido es muy personal y subjetiva; no recurre a teorías o estructuras conceptuales mediante las que pueda sostener que lo que hizo y cómo lo hizo estaba bien, era una estrategia mejor o peor que otras que conocía y que podría haber empleado; no dispone de evidencias creíbles que permitan a otras personas aceptar como riguroso y eficaz lo que ella proclama; sus autoevaluaciones sirven para informarnos de lo que esa madre ha aprendido, pero no conocemos nada acerca de las veces en las que erró en sus diagnósticos y en sus correspondientes decisiones de intervención. Los errores y autoengaños no suelen salir a la luz, a no ser que exista una contrastación rigurosa con el trabajo de otras madres y padres y de personas especialistas en investigación en psicología, pedagogía y sociología. El trabajo profesional se ejerce fundamentándose en una amplia base conocimientos teóricos que, obviamente también fueron contruidos tomando en consideración múltiples resultados de experiencias y prácticas.”

En la investigación realizada nos encontramos con docentes que no tuvieron formación específica, ni capacitaciones posteriores en servicio, pero que aseguran saber y enseñar Formación Ética y Ciudadana.

“La escuela es el lugar donde se enseñan conocimientos válidos y significativos, y se aprenden conocimientos válidos y significativos”, o dicho en otros términos, donde se socializa mediante la enseñanza conocimientos legitimados públicamente. La idea que ordena e instituye a la escuela; “educar mediante el conocimiento” (Cullen, 1997) no parece aquí ponerse en práctica. Las descripciones y justificaciones de los docentes entrevistados no dan cuenta de “conocimientos legitimados públicamente”.

El trabajo docente en la escuela primaria resulta, en todo caso, una “soledad poblada”: no es que “no se enseñe nada” porque no hay ni han habido espacios de formación, que acerquen a determinados conocimientos teóricos. El silencio - que podría darse con alguna otra innovación de algún espacio considerado “científico”- es poblado en esta área de conocimiento por prácticas

respaldadas por la experiencia y convicciones personales, que aferradas a tradiciones culturales consideradas hegemónicas, se ponen en juego sin dudar de su legitimidad.

Las voces de los entrevistados proponen diversos sentidos a la enseñanza de Formación Ética y Ciudadana, que resultan de sus representaciones o imágenes sobre este espacio y su quehacer cotidiano:

Docente 1

“..... Por ahí nosotros a veces conversamos que sería bueno tener el área de formación ética porque por ahí no todos los docentes están dispuestos a querer trabajar con esto de los valores, de inculcar los valores. Por ahí, a veces, uno peca por ser la ‘maestra ciruela’, de decir ‘llegan tarde’ y pegan un portazo a la puerta, pasan, se sientan, ‘no, mira, retírate, salí, golpeá, pedí permiso’. Decir ‘buenos días’. Sí son esas pequeñas cosas diarias que uno todos los días lo va reforzando pero bueno sería bueno que todos fuéramos multiplicadores de lo mismo.”

Docente 2

“...Y en la escuela 75 más o menos se trabaja igual por ahí uno detecta una problemática adentro del aula ya sea de burla o discriminación. Busca un cuento acorde a la situación y se trabaja, se charla al respecto a cómo ven ellos, lo hace poner en el lugar del personaje, que sintieron y a través de eso ir hacerles ver este que eso está pasando en el aula y que no está bueno entonces hacemos reflexionar y demás”

Docente 3

“Bueno nosotros este estamos abordando emmm....bueno también tiene que ver de acuerdo a la realidad y el contexto de la escuela, por ahí estamos trabajando mucho la parte de formación de valores la parte del respeto, solidaridad, también la cuestión de la construcción de la familia, que prioridad o alcance tiene la familia, también la formación de valores en los hogares y la continuidad que nosotros podemos dar en la escuela.”

Docente 4

Te vuelvo a decir, nosotros hacemos Ética y Ciudadana desde el momento que entramos a la escuela, desde el momento en que te ponés el guardapolvo...

claro ¡Eso es ética! (...) ética es venir a trabajar, que se yo...vuelvo a decir lo que dijo Miguel, me parece muy importante de esta materia que tenía otro nombre, se la daba por hecha porque la familia, que estaba formada, que tenía un concepción de valor hacia el respeto, hacia las costumbres y la escuela apoyaba.

¿Qué se enseña cuando se “enseña Formación Ética y Ciudadana”? ¿Se enseña a golpear la puerta y pedir permiso? ¿a decir buenos días? ¿a empatizar con quien es burlado o discriminado? ¿a valorar la familia? La heterogeneidad de decisiones y criterios expresa la soledad a la que nos referimos. Quizás el denominador común que atraviesa los relatos es la convicción de que el trabajo docente, cuando enseña Formación Ética y Ciudadana, debe abocarse a mantener el status quo, o recuperarlo, en el caso de que se haya perdido.

La Formación Ética y Ciudadana que pretendía a partir de la elaboración de los CBC explicitar, y discutir públicamente la formación o educación moral, no ha hecho mella en el trabajo docente, que pervive como educación moral. La educación ética que se presentaba originalmente como espacio de construcción de lo público se materializa aquí en un modo de enseñar en el que cada docente enarbola sus propias creencias y costumbres como bandera incuestionable y exige a sus alumnos el sometimiento a ese conjunto representacional.

André Chervel (1991), quien investigó la historia de la Gramática como contenido escolar, acuñó la noción de “disciplina escolar” para enfatizar la relativa autonomía del conocimiento escolar respecto al ámbito académico. Este autor advierte la relevancia de los propósitos y las funciones escolares, tal como las entienden sus miembros, como muro de contención o tamiz de procesamiento de las innovaciones curriculares:

“En este punto se puede apreciar el peso y la eficacia real de la tradición. Cuando los objetivos se vienen imponiendo a la escuela desde décadas y, con mayor razón, desde siglos antes, se transmiten entonces a los enseñantes a través de una minuciosa tradición pedagógica y didáctica, compleja y hasta sofisticada a veces.” (Chervel; 1991: 76).

En tal sentido, su mirada sobre la inclusión de nuevos contenidos se emparenta con la noción de “gramática escolar”, una analogía utilizada por Tyack y Tobin (1994) para designar las estructuras profundas, normas y costumbres que se comparten de manera implícita y que organizan el sentido del trabajo escolar. Así como la gramática de la lengua organiza el significado del habla, la gramática escolar organiza las prácticas escolares. Y es en ella donde se asientan o son repelidas las innovaciones propuestas. En este caso, esa gramática escolar subyacente parece haber deglutido todo intento de renovación del área de Formación Ética y Ciudadana, relegándola al olvido o subsumiéndola en las tradiciones moralizantes preexistentes.

› *Conclusión*

La elaboración descontextualizada, la ausencia de un dispositivo de capacitación y socialización, la apatía de directivos para trabajar y adecuar la prescripción a la realidad institucional y el desconocimiento que manifiestan los docentes entrevistados con respecto al Diseño Curricular parecerían ser condiciones suficientes para afirmar que nada se ha reformado desde la reforma. Que el trabajo docente, en soledad, da continuidad a lo preexistente.

La mayoría de los testimonios dan cuenta de una presencia marginal o nula de la prescripción curricular, al mismo tiempo que los docentes despliegan una variedad de posicionamiento ideológicos y morales en sus enseñanza habituales. La expectativa original del área de FEyC, que buscaba intervenir en el curriculum oculto para visibilizarlo y someterlo a la validación pública, para denostar su sesgo conservador y potenciar su aporte crítico, parece haber fracasado rotundamente.

Lo que circula como Formación Ética y Ciudadana en las escuelas parecería ser parte no obstante del curriculum oculto; mediante una operación que constituye al sistema educativo como

depositario de la cultura oficial el capital simbólico y cultural que la escuela transmite es catalogado positivamente como la “cultura legítima”: es útil, correcto, moral, e indiscutible. Hay en los relatos la certeza de que el mundo – y las personas- deberían ser de un modo y no de otro. Se delimita una cultura a inculcar (el arbitrario cultural) que no se puede deducir de ningún principio universal ni lógico. Tampoco, en este caso, se deduce del diseño curricular.

> *Bibliografía*

- Baranda, María Laura; Quiroz, Gladis y Marichelar, Juan Carlos (2004). “Formación Ética y Ciudadana” en Educación General Básica. Diseño Curricular. Río Gallegos, Consejo Provincial de Educación.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Buenos Aires, MCEyE - CFCyE. Primera Edición (Marzo de 1995).
- Chervel, André (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación” en Revista de Educación Historia del curriculum. N° 295 Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
- Cullen, Carlos (1997) Las complejas relaciones de la educación con el conocimiento, como perspectiva para pensar los fundamentos del currículo. En Cullen, C. (Paidós) : Crítica de las razones de educar (pp. 34-35) Buenos Aires : Paidós.
- Kemmis, Stephen (1993). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata. Con la colaboración de Lindsay Fitzclarence
- Stenhouse, Lawrence (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata. 3ª edición
- Torres Santomé, Jurjo (2005) En defensa de la Profesionalidad docente, A Pagina educao (N 149, año XIV) pp 18- 19.
- Tyack, David y Tobin, William (1994). “The ‘grammar’ of schooling: Why has been so hard to change”, en American Educational Research Association. V. 31, N° 3.

Aproximaciones a los perfiles de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las trayectorias típicas frente a las políticas de formación

Mariano Alu - Fundación Lúminis/ FLACSO - marianoalu@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras clave:** *formación docente continua – trayectorias – formadores – políticas*

» **Resumen**

En la Ciudad de Buenos Aires, 92 institutos ofrecen carreras docentes, de los cuales 30 son de gestión estatal y 62 de gestión privada, aunque esta preponderancia del sector privado se licúa al considerar el tamaño de los institutos: el 53% de las horas cátedra dictadas pertenecen al sector estatal. En cuanto a los docentes, de los 3285 cargos registrados en la jurisdicción entre directivos y docentes, el 44,8%, es decir, 1474 profesionales de la educación revistan en el sector de gestión estatal. Estos números nos indican la magnitud del sistema de formación docente en cantidad de docentes, así como en la de instituciones que los albergan.

Por su parte, la noción de trayectoria nos permite analizar el recorrido profesional de los docentes como integrantes de un campo determinado, el educativo, que toman sus decisiones en función de referencias concretas como las titulaciones o credenciales, los mecanismos de selección, la normativa legal que regula el ingreso a cargos y el desempeño. Pero no todo es estático en este campo, ni en ningún otro, sino que los sujetos releen continuamente el escenario y adaptan sus cursos de acción en función de intereses, preferencias, titulaciones y habilidades.

Los conceptos de campo y de trayectoria, desarrollados principalmente por Pierre Bourdieu han sido retomados para el análisis de los docentes argentinos por Lea Vezub en una serie de artículos (2009, 2011). En ellos se plantea que hablar de trayectoria permite incorporar los aspectos subjetivos a los factores estructurales, enriqueciendo la descripción y el análisis de cómo y por qué los sujetos, en este caso los docentes y específicamente los formadores de docentes, toman sus decisiones.

Esta investigación se propone continuar esa línea e indagar no sólo en las condiciones del campo en el que los formadores de docentes trabajan (condiciones objetivas) sino también en la manera en la que leen e interpretan subjetivamente esas condiciones. Ambos factores, objetivos y subjetivos, tienen su punto de intersección en la subjetividad de los docentes, que definen a partir

de esas lecturas sus trayectorias profesionales. Una política pública que únicamente tenga en cuenta los factores objetivos, presuponiendo un tipo de racionalidad y un grado de conocimiento estandarizados, y que no ponga atención a la forma en la que los actores leen el campo, se encamina inexorablemente hacia el fracaso. Esto implica la decisión metodológica de complementar los análisis conceptuales mencionados arriba y los institucionales, institucionalizados por las políticas e instituciones de formación continua, con una inmersión cualitativa en las visiones de los propios educadores acerca de su trayectoria y el campo en que se insertan. La fase de entrevistas estará terminada durante el tercer trimestre de 2014, permitiendo un análisis inicial que permita corregir o reafirmar la dirección inicial del proyecto.

Por todo eso entendemos la relevancia de un estudio de estas características, en términos de lo que pueda aportar al conocimiento de los actores a los que se dirigen estas políticas y de lo que los motiva y dirige en sus trayectorias profesionales.

› *Presentación*

En la Ciudad de Buenos Aires, 92 institutos ofrecen carreras docentes, de los cuales 30 son de gestión estatal y 62 de gestión privada, aunque esta preponderancia del sector privado se licúa al considerar el tamaño de los institutos: el 53% de las horas cátedra dictadas pertenecen al sector estatal. En cuanto a los docentes, de los 3285 cargos registrados en la jurisdicción entre directivos y docentes, el 44,8%, es decir, 1474 profesionales de la educación revistan en el sector de gestión estatal. Estos números indican la magnitud del sistema de formación a partir de la cantidad de docentes que lo conforman, así como en relación con el número de instituciones que los albergan.

Indagar en la relación de este colectivo de individuos con su espacio de trabajo no es tarea sencilla. Sobre todo porque en los sentidos que cada uno de ellos otorga a su tarea se cruzan aspectos subjetivos y objetivos que los habilitan y a la vez los limitan. Posiciones más cercanas al estructuralismo ponen la mirada sobre los aspectos objetivos del contexto en el que los formadores se socializan y desarrollan su actividad. Una tipo de conciencia colectiva que los atraviesa sería la portadora de las claves para comprender las acciones y decisiones de los integrantes de este colectivo. Esta posición, deudora de la sociología que se remonta de Emile Durkheim hasta el estructural-funcionalismo de Talcott Parsons y Robert Merton, tiene su contrapeso en las teorías centradas en la acción. Desde los trabajos de Max Weber de fines del siglo XIX hasta el interaccionismo simbólico de George H. Mead, su foco está en los significados que los individuos asignan a las acciones que llevan adelante. La forma en la que hacen inteligible el mundo y que lo dota de sentido, se (re)construye con un amplio margen de libertad en la interacción que los conecta cotidianamente. Entre una posición objetivista y una subjetivista encontramos algunos autores que han buscado el término medio. En pos de conservar las fortalezas de cada una de las miradas y conjurar sus debilidades, construyen una serie de herramientas teóricas que permiten acercarse a los fenómenos desde sus varias aristas, procurando no dejar en las sombras ninguna de las miradas. Tanto Anthony Giddens (1993) como Pierre Bourdieu (1997) han hecho de este su

rumbo teórico, con ciertas variantes entre sí. En este caso particular, nos interesa seguir al sociólogo francés porque entendemos que su propuesta de superponer un momento objetivo y uno subjetivo se adecúa a las demandas específicas del objeto de nuestra pregunta. Específicamente, elegimos interrogarnos acerca del marco objetivo en el que las carreras profesionales de los formadores tienen lugar, y a la vez cómo son pensadas por estos agentes, en una operación constante, reflexiva, de lectura del contexto y toma de decisiones a partir de esos datos y de su interpretación.

Los conceptos de campo y de trayectoria, desarrollados principalmente por Pierre Bourdieu (1997) nos permiten analizar el recorrido profesional de los docentes como integrantes de un contexto determinado, el campo educativo, en el que toman sus decisiones en función de referencias concretas como las titulaciones o credenciales, los mecanismos de selección, la normativa legal que regula el ingreso a cargos y el desempeño. No todo es estático en este campo, ni en ningún otro, sino que los sujetos releen continuamente el escenario y adaptan sus cursos de acción en función de intereses, preferencias, titulaciones y habilidades. Bourdieu da cuenta de ese entrecruzamiento cuando dice que pretende describir el campo “a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (1997: 49)

Esta mirada ha sido retomada para el análisis de los docentes argentinos por Lea Vezub en una serie de artículos (2009, 2011). En ellos se plantea que hablar de trayectoria permite incorporar los aspectos subjetivos a los factores estructurales, enriqueciendo la descripción y el análisis de cómo y por qué los sujetos, en este caso los docentes y específicamente los formadores de docentes, toman sus decisiones. Esta posición también es sustentada por las obras de Estela Cols (2008), Emilio Tenti Fanfani (2006) y Flavia Terigi (2007, 2010)

Esta investigación se propone continuar esa línea e indagar no sólo en las condiciones del campo en el que los formadores de docentes trabajan (condiciones objetivas) sino también en la manera en la que leen e interpretan subjetivamente esas condiciones. Ambos factores, objetivos y subjetivos, tienen su punto de intersección en la subjetividad de los docentes, que definen a partir de esas lecturas sus trayectorias profesionales. Una política pública que únicamente tenga en cuenta los factores objetivos, presuponiendo un tipo de racionalidad y un grado de conocimiento estandarizados, y que no ponga atención a la forma en la que los actores leen el campo, se encamina inexorablemente hacia el fracaso. Esto nos lleva hacia la decisión metodológica de complementar los análisis de las características de la población de los formadores y la institucionalización de las políticas de formación continua, con una inmersión cualitativa en las visiones de los propios educadores acerca de su trayectoria y el campo en que se insertan.

› *Primera parte. El contexto objetivo.*

En los últimos años diversos autores han enfocado el tema de las políticas de formación docente continua. Esta es la etapa que comienza una vez terminada la formación inicial, y comprende desde los programas de apoyo y acompañamiento de los docentes noveles hasta las iniciativas dirigidas a maestros y profesores de campos específicos de las disciplinas o de la práctica (enseñanza de ciencias sociales, de ciencias naturales, en contextos de encierro, de adultos, etc.).

En un documento publicado por CIPPEC (Coria y Mezzadra: 2013) se analizaron las políticas de formación docente continua de 17 provincias, incluyendo a la Ciudad Autónoma y a la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, relevaron importantes diferencias en torno a la relevancia de la formación como vía de ascenso, la cantidad de días de licencia por capacitación o incluso grado de protagonismo del Estado a la hora de definir la oferta en el distrito. Por otro lado, y más allá de las diferencias mencionadas, un denominador común apareció en la preocupación por dismantlar el mercado de capacitación en el que múltiples actores (el propio Estado en sus distintos niveles, organizaciones sindicales, institutos privados, etc.) competían por captar la demanda docente y que se convirtió en el tipo de oferta predominante de la década de los '90. En este sentido, también el formato de curso corto orientado hacia el docente individual, más allá de su adscripción a una institución o colectivo profesional determinado, empieza a ser revisado aunque con menos fuerza. Iniciativas estatales de este tipo pasan a ser subsumidas dentro de trayectos más amplios como por ejemplo el Postítulo Especialización Docente en Educación y TIC que alcanzó 40000 inscriptos en su cuarta cohorte en 2014.

Otro trabajo que identifica tanto rupturas como continuidades respecto del tipo de formación docente impuesto hace dos décadas es el de Myriam Feldfeber (2010). Para la autora “más allá de una retórica que en general se asienta en el respeto por la diversidad, las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en una agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones de la formación

y el trabajo docente interpelan básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo” (Feldfeber, 2010:28). A esta descripción de las continuidades, basada en temas de agenda temática y de sujeto al que interpela, se oponen en el texto las novedades que trae la construcción de espacios como las Mesas Federales o los encuentros en los que los docentes tienen la palabra para exponer las realidades e iniciativas de sus instituciones. De esta forma se rompe la lógica descendente que bajaba saberes de los expertos hacia las instituciones y docentes, reemplazándola por espacios de participación en los que las demandas de los protagonistas (situadas en contexto, heterogéneas, fuertemente vinculadas con las realidades sociales en las que se inscriben) son las que definen las estrategias y contenidos de la formación. En el momento de escribir ese artículo, el amplio grado de incertidumbre acerca de la forma en la que se efectivizarían esas políticas llevaba a la autora a preguntarse si no sería una mera estrategia discursiva. Sin embargo, una investigación posterior como la citada de Mezzadra y Coria da cuenta del incipiente despegue de las iniciativas de nueva generación.

Esta línea, que los autores mencionados veían dibujarse a partir de proyectos y políticas, se ubica en el sendero que enmarca la normativa definida en ese tiempo. Concretamente una serie de

iniciativas como la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación (2006) y la Ley de creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2007) recuperan el protagonismo del Estado, especialmente en su nivel nacional, a la hora de promover la mejora del campo educativo. En lo que respecta a la formación docente, ya sea inicial o continua, la existencia de una institución de nivel nacional orientada a la promoción y articulación de políticas de fortalecimiento alteró radicalmente el lugar que tenía el “ministerio sin escuelas” como habitualmente se describía a la cartera nacional de educación.

Recuperando la definición del campo tomada de Bourdieu, este instituto implicó una modificación sustancial de la posición de los actores en el campo educativo. La posibilidad de establecer programas y políticas a nivel nacional lo convirtió en el actor preponderante a la hora de marcar la tónica de la profesionalización de los formadores que revistan en los más de 1200 institutos de formación docente del país.

La propia currícula de la formación terciaria fue modificada con la revisión de los planes de estudio: la formación para los niveles inicial, primario y especial es convertida en los profesorados homónimos y la duración de la cursada incrementada a cuatro años. Las carreras de profesorado para el nivel secundario también comenzaron un proceso de revisión en cada una de las jurisdicciones que aún no ha terminado.

En el marco de estas políticas y como corolario a esta recuperación de la centralidad del Estado se aprobó por resolución del Consejo Federal de Educación 167/12 el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (MEN 2012). Esta iniciativa propone intervenir en seis líneas de trabajo que van desde el planeamiento federal del Sistema Nacional de Formación Docente, promoviendo la articulación de la fragmentada y numerosa oferta a nivel nacional, hasta el fortalecimiento y evaluación de las distintas etapas de la carrera docente (inicial, continua). Dos grandes novedades en esta planificación se verifican en la promoción de la evaluación como cultura institucional a ser instalada y la incorporación de los recursos digitales a las distintas etapas de la formación.

De entre estas líneas nos interesa sobre todo destacar la que se propone el “fortalecimiento de la formación continua y la investigación” por presentarse en tanto “política que supera la oferta de cursos dictados por expertos (...) para darle protagonismo al propio docente, a sus necesidades, su saber y su experiencia” (MEN, 2012: 5). El espacio identificado para sustentar este fortalecimiento es el propio Instituto, lo que muestra que se abre paso una forma de interpelar al docente destinatario de las políticas como parte de un colectivo institucional y no únicamente como un profesional independiente del contexto en el que se desempeña.

Uno de los componentes específicos del Plan es la convocatoria anual a proyectos de investigación de Institutos Superiores de Formación Docente. Es posible leer esta iniciativa en el contexto del nuevo protagonismo otorgado no sólo a los docentes sino también a las instituciones que los albergan, reconociéndolos como actores clave del sistema con la capacidad de generar conocimiento acerca de la realidad del nivel superior y también de los demás niveles con los cuales se articula.

Todos estos elementos conforman la estructura del campo y las condiciones objetivas en que los sujetos se movilizan y desarrollan su trayectoria. Es dentro de estos marcos que los actores perciben referencias que limitan y otras que posibilitan y habilitan ciertas disposiciones y recorridos. Es evidente que algunos recorridos, que durante los años '90 no eran reconocidos o no recibían atención por parte del Estado, son en la actualidad promovidos por las nuevas leyes e instituciones que intervienen sobre el campo educativo. La pregunta que sigue es en qué medida los docentes formadores se sienten interpelados por estos cambios en las políticas de formación. ¿Conocen los formadores las políticas vigentes de formación continua? ¿Participan de los postítulos dictados en forma virtual por el INFD? ¿Aspiran a obtener subsidios para sus proyectos de investigación situada?

Responder estas preguntas requiere posicionarse en el segundo momento de la secuencia planteada a la hora de diseccionar el fenómeno: analizar las condiciones subjetivas, los sentidos portados por los agentes a la hora de movilizar los recursos disponibles en el campo.

› *Segunda parte. La subjetividad de los actores*

En la primera parte se mencionaron investigaciones que dan cuenta de las nuevas políticas de formación docente continua: el reconocimiento del saber de las instituciones formadoras y a sus integrantes, el protagonismo del Estado como garante y la vinculación de los temas de formación con las necesidades y demandas de las comunidades educativas.

Al mismo tiempo, sin embargo, en algunos trabajos de campo (Vezub 2008) se menciona la falta de estudios que aborden las características de los formadores, su trayectoria profesional en el sistema educativo, su experiencia laboral y, muy especialmente, sus estrategias de desarrollo y formación permanentes. El documento citado es una primera aproximación que tomaremos aquí como punto de partida para una aproximación al campo vinculada al universo de esta tesis: los formadores de docentes de los Institutos de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Analizando los resultados del Censo Nacional Docente de 2004 se pueden conocer algunas características y detalles acerca de la población de docentes formadores de nuestro país¹. Sobre las trayectorias profesionales se observa que casi 2/3 de los formadores tenía, al momento, entre 11 y 30 años de antigüedad en la docencia, pero la antigüedad en el nivel y en el instituto era considerablemente menor. Esto permite inferir que en gran parte de los casos, los formadores iniciaron su experiencia en otros niveles como el primario o secundario, pero luego pasar al nivel

¹ Por ejemplo, el 10% de los formadores sólo había alcanzado el título de Maestro de primaria (ya sea a través de Escuelas Normales o de la carrera de Magisterio con 2,5 años de duración) y el 25% no tenía formación pedagógica alguna, por provenir directamente del ámbito de la educación técnica o universitaria. Más allá de un juicio de valor en relación con su capacidad de transmitir conocimientos de estos docentes, estas notas se refieren a aspectos relevantes de la población a la hora de diseñar políticas para el nivel.

superior: la mitad de los formadores proviene del nivel medio y alrededor de un cuarto del nivel primario.

Pero los datos numéricos agregados a nivel nacional nos dicen poco acerca de la perspectiva que los propios formadores tienen sobre su recorrido profesional. El estudio de campo conducido por Vezub (2008) indagó cualitativamente en las representaciones de los formadores acerca de su carrera y permite analizar en qué medida las posibilidades disponibles en el campo educativo son efectivamente percibidas como tales por sus destinatarios.

En primer lugar, para la mayoría de los entrevistados el acceso al nivel terciario es visto como una vía de ascenso en la carrera docente. Recordemos que tres cuartas partes de los formadores comenzaron su carrera en nivel primario o medio, y que la lógica particular de nuestro sistema educativo hace que el progreso (tanto en términos de jerarquía como de reconocimiento material) en la carrera del docente signifique asumir un puesto directivo a nivel de la institución o del distrito. Junto al acceso a cargos en el sistema formador, y sin ser incompatibles entre sí, las dos situaciones representan formas de reconocimiento o progreso en la carrera.

Si bien el acceso a cargos directivos en media o primaria, así como las horas cátedra en el nivel superior implican en términos salariales un aumento de la remuneración con respecto al maestro o profesor, la brecha no es muy amplia. Esto es manifestado por los docentes, que hacen referencia a la idea de progreso con foco en dos cuestiones ubicadas más allá del salario.

La primera de ellas es el reconocimiento, entendido como el prestigio portado por la actividad de formador. La descripción que hacen de la tarea tiene que ver con la posibilidad de desarrollar y transmitir saberes con un mayor nivel de profundidad y vinculados a temáticas específicas de cada disciplina. También es percibida como un mayor compromiso con la actualización profesional en el área desempeñada. Por lo tanto es una relación del formador con el conocimiento.

La segunda se refiere al tipo de relación que se construye con los alumnos. Estos son descriptos como “más grandes e interesados” (Vezub, 2008: 9), lo que permite “otro grado de compromiso intelectual, más formación y capacitación que en la secundaria” (ídem). Esta relación profesional es construida a partir del mayor compromiso con la actualización y el estudio de la disciplina, pero que no tendría el desgaste y la demanda física del trabajo con niños o adolescentes.

No obstante esto, la mayoría de los formadores no tiene una inserción exclusiva en el nivel terciario, sino que mantienen parte de su actividad docente en primaria o media. Esta situación se explica a partir de la forma en la que se cubren los cargos en el nivel terciario en la mayoría de las jurisdicciones, que sigue siendo por hora cátedra y no por cargo. El resultado de esta situación es que la porción de los docentes que aspiran al nivel superior como una vía de progreso, lo va logrando en forma gradual y durante el proceso mantiene una pertenencia a los dos niveles. De acuerdo a los datos del Censo, alrededor de dos tercios de los formadores también revistan como docentes en otros niveles.

Estas representaciones acerca del trabajo en el nivel superior permiten construir, a modo de tipo ideal, dos modelos de trayectoria profesional que desembocan en el acceso al rol de formadores.

En primer lugar, tres cuartas partes son docentes que comenzaron su carrera en primaria o media y luego de una cantidad variable de años de experiencia, accedieron al nivel superior. Esto es lo que la autora denomina trayectoria típica.

Por su parte, el 25% restante de los formadores engloba trayectorias disímiles, o atípicas, ya sea por provenir del nivel inicial o universitario, por tener experiencia predominantemente en el nivel superior o por tener experiencia dispersa en los distintos niveles.

En relación con la estabilidad de los cargos, o la falta de ella, el estudio señala el alto porcentaje (alrededor del 70%) de docentes con menos de diez años de antigüedad en el nivel, porción que es similar a la de los docentes que tienen horas en condición de interinas o provisionales.

Estos bocetos en torno a la trayectoria profesional de los formadores deben ser matizados y actualizados a la luz de un nuevo Censo Docente en los próximos meses. Son evidentes, sin embargo, algunas tendencias en torno a la normativa y las políticas de las que fue objeto el sector en los últimos diez años: las mejoras en las condiciones de jubilación implicaron amplios movimientos en los planteles de los institutos, especialmente en los más grandes, donde docentes que concentraban gran cantidad de horas cátedra fueron reemplazados por varios nuevos formadores. A la vez, varias jurisdicciones, entre ellas la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que concentra alrededor del diez por ciento del total de formadores, han dictado leyes de titularización masiva.

Esta breve descripción del tipo de trayectoria que portan mayoritariamente los formadores y de los términos en los que la describen, nos dan una serie de pistas acerca de la forma en la que las políticas recientes para el sector los interpelan. A continuación buscaremos los puntos de contacto entre unos y otros que van a servir como guía del trabajo de campo de esta investigación.

› *Tercera parte. Donde políticas y subjetividad se encuentran.*

Tomando como pauta orientadora los objetivos planteados en el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015, buscaremos los puntos de encuentro entre las condiciones objetivas del campo y las demandas subjetivas de los agentes. El Plan define las siguientes líneas de trabajo:

Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente en el marco de la construcción federal.

- I. Evaluación integral de la formación docente.
- II. Fortalecimiento del desarrollo curricular.
- III. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación
- IV. Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes.
- V. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.

VI. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.

En el casillero de los avances, las líneas III y IV muestran novedades a partir de iniciativas que se han instalado en los institutos durante los últimos años. La revisión de los diseños de varias carreras (algunas de las cuales como Inicial, Primaria, Especial y Educación Física ya tienen egresados con los nuevos planes de cuatro años) es una realidad o un proceso según la jurisdicción: en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires las instituciones de gestión estatal y privada participan de la construcción de los nuevos diseños junto a la dirección de educación superior. Si bien es un proceso no exento de roces y discusiones, la mera existencia de ese espacio hace evidente que se ha avanzado en torno a la democratización de la definición de la estructura de la formación docente.

También la formación continua y la investigación se han consolidado, especialmente a partir de la oferta del INFD, como un espacio constitutivo de la carrera profesional de los formadores. La cantidad de inscriptos a las diversas instancias de formación, así como los proyectos presentados en cada convocatoria anual para el subsidio a investigaciones en el marco de los institutos así lo demuestra.

Entre los objetivos parcialmente alcanzados ubicamos la línea referida al fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes y a la consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales. Sobre la primera de estas se observa en la práctica y en el relato de estudiantes y docentes que el acceso a la formación sigue siendo un núcleo duro vinculado a la deserción y las dificultades en torno a la alfabetización académica: la tasa de abandono durante el primer año de las distintas carreras lleva a preguntarse con urgencia acerca de las causas que alejan a los estudiantes de las aulas. No es un tema menor la demanda en términos de tiempo que la cursada diaria genera, así como la cantidad de materias y sus demandas combinadas en relación con las lecturas, trabajos y exámenes. Tampoco lo es la falta de acompañamiento para incorporar la lógica de acercamiento a la disciplina que impone el nivel. Si bien no son pocos los institutos que prestan atención a la problemática, ya sea investigando o construyendo espacios de apoyo dentro de la cursada, se necesita profundizar en esta línea de acompañamiento para que el formato y las demandas de la cursada sean lo suficientemente flexibles para incluir a los aspirantes, al mismo tiempo que eficaces a la hora de sumergirlos en lógicas de trabajo que poco tienen que ver con la biografía escolar que portan.

También es parcial el avance en torno a la formación pedagógica con recursos digitales. Una nota positiva la pone la cantidad de inscriptos en las ofertas de formación del INFD, si bien estos trayectos muestran aún una tasa de desgranamiento muy acentuada. Es modesto el impacto de esta política que se verifica en las prácticas concretas de los formadores. Por supuesto que una política de este tipo necesariamente debe plantearse objetivos en el mediano y largo plazo, ya que para conmovir las prácticas pedagógicas se necesita mucho más que disponer de una computadora.

Finalmente, las líneas que parecen estar más rezagadas son las dos primeras, que se refieren a la planificación y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente y a la evaluación integral de la misma.

Ambas iniciativas tienen mucho menos de técnicas que de políticas: planificar la oferta y articular un sistema nacional, con más de 1200 institutos y 24 jurisdicciones que vienen de una historia de décadas de descentralización no es tarea sencilla. En algunas partes del país, donde los institutos componen casi la única oferta de educación superior, las dos alternativas son promover la sobreabundancia de docentes formados que no pueden ser incluidos por el sistema o bien clausurar la posibilidad de seguir estudiando localmente para los habitantes. Otros distritos más densamente poblados, hacen que cualquier modificación relacionada con la oferta de carreras implique la reorganización de muchos puestos de trabajo en el ámbito de la formación, con el consiguiente nivel de conflictividad que pueda implicar. Por eso a las cuestiones técnicas de la planificación, se suman dilemas de desarrollo social, de normativa laboral y de ética ciudadana.

La cultura de la evaluación, por su parte, aparece como el punto que mayores rispideces genera: definir quién y cómo evaluará, y sobre todo para qué se evaluará, requiere la conciliación entre actores estatales de nivel nacional, jurisdiccional, las instituciones, los sindicatos y los formadores. Particularmente difícil parece ser acercar posiciones en un momento político en el que la polarización entre las fuerzas mayoritarias dificulta la construcción de acuerdos que puedan ir más allá de la duración de uno o dos períodos presidenciales.

La cuestión clave parece ser cómo iniciar procesos de diálogo y reorganización, rediseño y evaluación que garanticen a los participantes el mantenimiento de las fuentes de trabajo y construyan acuerdos acerca del sentido de la evaluación. Nadie puede desconocer la utilidad que el conocimiento concreto de la realidad de la formación docente puede tener como insumo de políticas de mejora para el sector, pero para alcanzar ese estado primero es necesario legitimar el proceso a partir del involucramiento de todos los actores.

Como interpretación del estado de situación de estas distintas líneas de políticas sobre la formación, y a la vez como puerta de entrada a la indagación en el campo de la misma, nos interesa comprobar una relación: la trayectoria previa de los formadores, sus ideas acerca del nivel, de la autonomía del formador y de su compromiso con el conocimiento en su disciplina, los lleva a ser mucho más permeables frente a las propuestas de revisar los diseños curriculares y de involucrarse en procesos de investigación sobre su hacer. El despegue de estas líneas de acción se explicaría en gran parte por el anclaje de esas políticas, que constituyen las condiciones objetivas del campo, a los sentidos de la profesión que son portados por las subjetividades de los formadores. La coincidencia de sentido entre las condiciones objetivas y las representaciones subjetivas de los agentes constituye la garantía de avance de esas políticas.

En el carril opuesto, las políticas de planificación nacional y de evaluación se vinculan en las percepciones de los sujetos con el tipo de reformas e iniciativas que caracterizaron el período anterior, con epicentro en la década de los '90. Diversas investigaciones muestran tanto a nivel regional (Saforcada y Vassiliades, 2011) como a nivel de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Montenegro y Palumbo, 2010) que los proyectos de ley y las políticas tienen a leer el campo de la educación a partir de estas lógicas contrapuestas según quiénes sean sus impulsores y el momento en el que hayan contado con la coalición de poder necesaria para imponerse. La subjetividad de los formadores (al igual que las instituciones que los nuclean como los institutos y

los sindicatos) lee de esta manera mutuamente excluyente las alternativas, convirtiéndose esta forma de mirar y pensar lo educativo en el primer escollo a sortear para construir una política de planificación y evaluación que involucre a todos los actores del sistema.

> **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguerrondo, Inés; Clucellas, Mariana y Vezub, Lea (2008) "Proliferación y heterogeneidad de las instituciones terciarias de formación de profesores. Análisis descriptivo sobre datos del Relevamiento Anual 2004", Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Fundación Lúminis.
- Bourdieu, Pierre (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Cols, Estela (2008) "La Formación Docente Inicial como Trayectoria". Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de desarrollo Profesional de Directores. INFoD.
- Coria, J. y Mezzadra, F. (2013). La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales. Documento de Trabajo N°104, Buenos Aires: CIPPEC.
- DINIECE, Anuario estadístico 2009.
- Feldfeber, Myriam (2010) "Las políticas de formación docente" en Revista Voces en el Fénix N°3, pp. 27-29.
- Giddens, Anthony (1993) Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación (2012) Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Resolución CFE N° 167/12 y Anexo I.
- Montenegro, C. y Palumbo, M. (2010) "Proyectos de Ley de Educación para la CABA: continuidades y rupturas del discurso neoliberal en el sistema educativo" en Revista Propuesta Educativa N°34, FLACSO, pp. 105-114.
- Saforcada F. y Vassiliades, A. (2011) "Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur" en Revista Educação & Sociedade, CEDES, Unicamp, Vol. 32, N° 115, pp. 287-304.
- Tenti Fanfani, Emilio(2006) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, Flavia (2007) Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente en base al Censo Nacional de Docentes 2004. Buenos Aires: IIFE-UNESCO.
- Terigi, Flavia(2010) Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento N° 50 del GTD-PREAL. Buenos Aires: IIFE UNESCO.
- Vezub, L. (2008) "Trayectoria profesional y experiencia laboral de los profesores de terciaria" en *VII Seminario de la Red ESTRADO Nuevas regulaciones en América Latina, Julio 2008*.
- Vezub, L. (2009) Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, N°42, México.

Vezub, L. (2011) El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias, Buenos Aires: IIPE UNESCO.

“Relatos pedagógicos de Educación Técnico-Profesional: un aporte a la investigación narrativa y una estrategia de formación docente”

DÁVILA, Paula Valeria / IICE-UBA - paulavdavila@gmail.com

ARGANI, Agustina / IICE-UBA - agustina.argnani@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras clave:** *Narrativas docentes; Saber pedagógico; Formación Técnico-profesional.*

› **Resumen**

En este trabajo pondremos a disposición un conjunto de desarrollos, reflexiones e inquietudes acerca de cómo el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas¹ puede contribuir y aportar a la investigación biográfico-narrativa en educación y a la formación pedagógica de docentes. Para ello, partiremos de la reconstrucción de una experiencia particular desarrollada durante el año 2010, en la que orientamos, coordinamos y acompañamos en el proceso de documentación narrativa de sus experiencias pedagógicas a un colectivo de docentes e instructores, embarcados en un proyecto “piloto” de articulación entre la Formación Profesional y la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos².

El dispositivo de reconstrucción e interpretación de las experiencias pedagógicas implementado, está informado en los aportes y criterios teórico metodológicos de la tradición etnográfica, de la investigación (auto)biográfica y narrativa y de la investigación-acción

¹ Para una fundamentación teórica y metodológica de este dispositivo y sus posibles aportes ver Suárez (2007, 2008) y Suárez, Dávila y Ochoa (2004, 2005, 2007, 2008, 2009).

² La Formación Técnico Profesional, según la ley 26.058, “estructura un amplio repertorio de instituciones, entre las cuales se encuentran: a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio; b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario; c) Instituciones de formación profesional: centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes”. En nuestro caso de análisis, las instituciones de formación profesional se ubican en esta tercera categoría, y se trata de Centros de Formación Profesional (CFP) pertenecientes a la Red impulsada por la Fundación de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina que, para este proyecto, se articularon con Centros Educativos de Nivel Secundario para Jóvenes y Adultos (CENS). Fue la Fundación de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina la que invitó a documentar sus experiencias pedagógicas a algunos docentes de los CENS y a algunos instructores de los CFP involucrados en el proyecto de articulación. Este proyecto tiene como propósito lograr que jóvenes y adultos que aún no completaron la escolaridad formal definida como obligatoria por los marcos normativos vigentes, alcancen la certificación de sus estudios primarios y secundarios vinculando su educación con el mundo del trabajo, a partir del aprendizaje de un oficio perteneciente a las familias profesionales del sector de la construcción.

participante, subsidiarias de la investigación cualitativa e interpretativa en ciencias sociales. Estos criterios teóricos y metodológicos permiten avanzar en la construcción de saber pedagógico por parte de los docentes y, de esa manera, generar conocimiento sustantivo acerca de los sujetos pedagógicos y dar cuenta de las dimensiones interactivas y micropolíticas de la cotidianidad de los procesos educativos, en este caso de los que tienen lugar en el ámbito de la formación técnico-profesional de jóvenes y adultos.

El tránsito por el itinerario propuesto a los docentes consistió en poner a su disposición la oportunidad y algunos recursos teóricos y metodológicos para escribir, leer, escuchar, conversar y pensar de otro modo sus prácticas pedagógicas. El proceso desarrollado se planteó tanto objetivos de investigación como de formación: potenciar los saberes de los docentes de educación secundaria y de los instructores de formación profesional construidos al ras de sus experiencias educativas, a través del ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas y la publicación de documentos narrativos, captando la trama y el peso de los significados en los asuntos pedagógicos que se relataron.

El análisis de los documentos narrativos elaborados por los docentes participantes fue realizado a lo largo de un proceso sistemático a través de comentarios interpretativos acerca de los relatos. El dispositivo de documentación narrativa es concebido como una instancia de investigación-formación-acción en la que el conocimiento se construye co-participadamente entre los docentes (que a través de sus relatos ofrecen sus propias interpretaciones) y los investigadores (que a su vez ofrecen una “interpretación de interpretaciones”, mediante la construcción de las tematizaciones pedagógicas o “núcleos de sentido” en torno de los relatos). Las tematizaciones pedagógicas surgidas de este corpus de documentos contribuyeron al análisis interpretativo acerca de las experiencias documentadas por docentes e instructores y a captar la trama y el peso de los significados construido en torno de los asuntos pedagógicos que allí se relatan. En este sentido, las tematizaciones significaron un aporte a la descripción del carácter contextual y único de dichos procesos, más que a una explicación o modelización de lo que acontece o debería acontecer en las prácticas pedagógicas de la Formación Profesional y la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

› *El tránsito por el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas*

Interesa aquí presentar algunos aportes sobre las potencialidades que cobra la documentación narrativa a la hora de dar cuenta de experiencias formativas en espacios y contextos particulares. En este caso, de una experiencia específica de articulación entre la modalidad de jóvenes y adultos de la educación secundaria (ofrecida por los CENS) y la formación técnico-profesional (ofrecida por los centros de formación profesional), que se encuentran localizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las zonas sur, norte y oeste del conurbano de la Provincia de Buenos Aires. A partir de la producción de relatos de experiencia por parte de los docentes e instructores participantes, lo que se intenta es describir en profundidad y analizar las

características singulares que adoptaron las prácticas educativas en la puesta en marcha de esta articulación.

El eje articulador de la propuesta consiste en la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, la reflexión individual y colectiva en torno a ellos, y su interpretación a través de la construcción colaborativa de tematizaciones. Las narrativas de los docentes permiten capturar las decisiones, los afanes y los saberes que ellos ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, y permiten mirar de cerca lo que se enseña y se aprende en los espacios de formación que habitan junto con sus alumnos, con otros docentes y directivos. Los relatos son un medio formidable para que los docentes socialicen los saberes que construyen en sus experiencias pedagógicas, y también una vía para comprender lo que les sucede cuando llevan adelante sus prácticas en determinados contextos institucionales y culturales. Esos documentos narrativos, además de constituir materiales empíricos cuyo análisis e interpretación abonan la construcción de conocimiento, son susceptibles de ser triangulados y complementados con la información relevada, sistematizada y analizada a través de otras estrategias investigativas.

Otra dimensión del dispositivo es su aporte para la formación de los docentes. Se parte de la premisa de que esta modalidad de trabajo colectivo, con y entre docentes permite incorporar nuevas miradas y enfoques acerca de lo que implica ser y constituirse en docente en determinados contextos y bajo ciertas circunstancias, sin que esto implique necesariamente agregar a sus repertorios de estrategias y formas de pensamiento conceptos abstractos, desprendidos y de la propia experiencia, sino más bien, generar y ayudar a resolver nuevas inquietudes, preguntas y recursos en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras y modos de nombrar y pensar la experiencia educativa. A su vez, el dispositivo habilita para los docentes una posición distinta de la habitual: la de actores centrales de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias pedagógicas.

Los relatos pedagógicos que vamos a analizar y comentar no fueron producidos en forma espontánea. Por el contrario, fueron escritos en condiciones de espacio, tiempo y recursos delimitadas y reguladas por el dispositivo. El proceso de producción de los relatos fue complejo y acompañado por los investigadores, también puestos a jugar en una posición diferente de la acostumbrada: una posición simétrica con los docentes narradores; en el marco de una relación de colaboración y cooperación.

Una breve reconstrucción del proceso desarrollado durante el tránsito por el proceso de documentación narrativa de experiencias permite, en buena medida, objetivar y sistematizar los aprendizajes y los insumos recogidos para seguir pensando la pedagogía en ámbitos particulares, en este caso, en torno de la experiencia de articular la educación secundaria de jóvenes y adultos con instancias de formación técnico- profesional.

La modalidad adoptada para los encuentros fue la de seminario-taller, entendido como un espacio de construcción coparticipada y colaborativa de conocimiento pedagógico. A través de jornadas de trabajo cara a cara (encuentros presenciales) y virtuales, la coordinación acompañó con sus comentarios y sugerencias a los docentes en los momentos determinantes del proceso. También, la propuesta fue reflexionar y problematizar algunos conceptos y categorías que circulan

con frecuencia respecto de la formación técnico-profesional y de la educación de jóvenes y adultos, a partir de los mismos relatos de experiencias. Por ello, en todas las instancias de encuentro, el énfasis estuvo puesto en la conformación de un colectivo de docentes de formación general y de instructores de formación profesional³ que indaguen sus propias prácticas, contándolas, poniendo de manifiesto los saberes que utilizan cotidianamente para resolver la diversidad de problemas pedagógicos a los que se enfrentan -con fortalezas y limitaciones, con aciertos y desaciertos-. Para ello, insistimos que el mejor modo de hacerlo es a través de la escritura de relatos que les permitan pensar, reflexionar, compartir y debatir acerca de aquello que pasa y que les pasa en estas experiencias. Esto requirió que los participantes se abocaron a la identificación de experiencias que pudieran ser documentadas. Se ofrecieron, para ello, posibles estrategias para diseñar un plan provisorio de escritura que les permitiera seguir afinando la selección de temas a interrogar mediante la documentación narrativa.

En cada encuentro se realizó una ronda de lectura de los relatos en sus diferentes versiones y de comentarios de pares y de coordinadores a estas producciones, en la que se ofrecieron preguntas, observaciones, sugerencias, para enriquecer las decisiones de reescritura y profundizar en la indagación de la experiencia identificada y seleccionada con vistas a avanzar en la reescritura de esta primera versión del relato. Hacia mitad del recorrido, fue necesario profundizar las acciones de la “edición pedagógica” de los relatos con el propósito de expandir o ampliar los aspectos que así lo ameritaban; modificar o cambiar aquello que no quedaba claro; suprimir o quitar lo que no aportaba algo sustantivo al relato o se desviaba de su intriga narrativa. Se abordaron, para ello, algunas cuestiones medulares para el proceso de documentación narrativa: la doble posición de autor y de comentador de relatos pedagógicos (como emisor de comentarios, pero también como receptor de comentarios); el rol de indagador de la propia experiencia y de la de otros; de qué modo tuvieron o no lugar en la reescritura de los relatos las sugerencias y comentarios de los pares y de la coordinación, etc. Las conclusiones de este momento tuvieron que ver con el plus que comportan los comentarios de otros participantes en tanto suman sentido, comunicabilidad y comprensión a los propios textos, y también aludieron a que los lazos de confianza y las relaciones empáticas que puedan establecerse entre los colegas son determinantes en el proceso de edición de los relatos.

También, cobraban importancia las instancias de intercambio y conversación sobre la propia experiencia de escritura y de realizar comentarios a los relatos de los demás. Es decir, de cómo el proceso de documentar narrativamente sus experiencias de articulación iba siendo potencialmente formativo y fortalecedor de sus prácticas pedagógicas.

³ Este colectivo contaba con la peculiaridad de ser un colectivo conformado por docentes de las distintas áreas del currículum formal del nivel secundario y por instructores de formación profesional de distintos oficios (electricidad, plomería, albañilería, carpintería, etc.). Como veremos en la tercera parte de este trabajo, se observaba en él la coexistencia de tradiciones de formación diversas. Tanto las edades de los docentes como de los instructores eran variadas (desde los 25 hasta los 60 años). Por otra parte, los instructores de formación profesional en su mayoría eran varones, mientras que varones y mujeres docentes podían contarse en iguales cantidades.

Ya hacia el final de itinerario de documentación narrativa, y luego de haber trabajado en la aplicación de un protocolo de orientación para la edición pedagógica de relatos, los esfuerzos de la coordinación estuvieron dirigidos a avanzar hacia la versión final de los relatos, esto es, que los participantes fueran definiendo aspectos cualitativos estratégicos de sus experiencias en vistas a reconstruir los saberes pedagógicos puestos en juego en ellas. El encuentro final consistió en un Ateneo Semipúblico, en el cual se compartieron los relatos. La actividad se centró en la lectura y la conversación, el intercambio y la interpretación entre colegas en torno al saber producido y recreado. El equipo de coordinación abrió una conversación a partir de la presentación de un análisis interpretativo del corpus de los documentos narrativos. Dicha lectura analítica de los relatos, desarrollada a través de un proceso sistemático, colectivo y colaborativo, intentó dar cuenta de la experiencia vivida y narrada a través de la reconstrucción de algunas “tematizaciones” o “núcleos de sentido”. A partir de las tematizaciones o interpretaciones presentadas por el equipo de investigación y coordinación se desarrolló una intensa conversación donde las hipótesis interpretativas de este equipo fueron tensionadas con las propias interpretaciones de los docentes e instructores narradores. Por último, ya en el momento final del itinerario de documentación narrativa, el de publicación y posterior circulación de los relatos pedagógicos, se debatieron colectivamente algunos criterios y pautas de edición para la publicación del cuerpo de relatos pedagógicos escritos por los instructores de formación profesional y los docentes de formación general⁴.

› *Algunas primeras tematizaciones pedagógicas en torno de relatos de experiencias de formación técnico-profesional*

Presentamos algunos comentarios y una lectura analítica de los relatos pedagógicos producidos por los docentes. Es necesario aclarar que tanto la lectura que aquí ofrecemos como las hipótesis interpretativas implicadas en ella –presentadas en forma de tematizaciones pedagógicas– son sólo algunas dentro del amplio espectro de las posibles⁵. Resulta necesario explicitar algunas de las premisas que guían nuestra tarea de análisis e interpretación. En primer lugar, los relatos ya son en sí mismos una interpretación y recreación de sentidos por parte de los narradores: en el mismo acto de escritura, ellos objetivan su saber, lo ven en perspectiva, lo configuran, lo reflexionan, lo comunican. Por ello, nuestra propia lectura será una “interpretación de interpretaciones”. No obstante, esta no procura ni acabar, ni forzar, ni imponer los sentidos

⁴ Cabe señalar que los fragmentos de relatos que utilizaremos en el siguiente apartado son citados como fuentes bibliográficas en tanto que, luego del Seminario-Taller desplegado, dichos relatos han sido publicados en el libro: AA.VV (2011) *Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria*. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

⁵ Por razones de espacio, presentaremos en este trabajo sólo algunas de las tematizaciones pedagógicas que hemos elaborado en el marco de este proceso de investigación-formación-acción en particular.

desplegados por sus autores. La intención aquí es plantear algunas ideas preliminares acerca del conocimiento generado por los docentes e instructores participantes. Nuestro interés es el de comprender e interpretar algunos indicios que aparecen acerca de las diversas prácticas pedagógicas y desarrollos institucionales y algunos desafíos y tensiones, que aún tienen forma de inquietudes pedagógicas a desentrañar.

El análisis e interpretación exigieron poner a dialogar los documentos narrativos entre sí, visualizar matices y relieves, para mostrar sus puntos de convergencia y divergencia desde la perspectiva tácita de que constituyen un conjunto (un corpus); para finalmente tratar de identificar los núcleos de sentido que estarían organizando parte del pensamiento pedagógico de los docentes e instructores autores.

› *Sacarse la mochila y ponerse el casco: tensión de tradiciones/identidades docentes diferenciadas*

Para los docentes que hicieron su socialización profesional en la educación general y/o en la de jóvenes y adultos, la formación profesional interpela la reproducción de la lógica escolar “pura”. Estas lógicas diferenciadas han ido trazando históricamente tradiciones docentes, formas de enseñanza y objetos de conocimiento disímiles, e incluso han apuntado a diferentes sujetos sociales como sus destinatarios. Como vemos en algunos relatos, las estrategias, dispositivos, recursos o herramientas de la ‘mochila’ de educación tradicional que los docentes traen, se ven cuestionados frente a la formación profesional:

“Cuando comencé, lo tomé con la seriedad y responsabilidad que merece cualquier trabajo; pero, al poco tiempo, me di cuenta de que éste no era como cualquier otro trabajo y de que esta escuela no era como cualquier otra escuela. Lo que la diferenciaba de las otras en las que trabajaba era, principalmente, su proyecto de articulación con Formación profesional.

El comienzo no fue sencillo. Yo venía con toda una mochila de educación tradicional de la que me tuve que ir deshaciendo de a poco.

(...) Por suerte, para la mayoría de los profesores con los que yo tenía que articular también era la primera vez que trabajaban de este modo; por lo cual, compartíamos los mismos temores y las mismas expectativas.”(Rodríguez, 2011).

“Otro trabajo”, “otra escuela”, diferentes a los acostumbrados, nos hablan de la desestabilización que sufre esta posición docente ante las nuevas “exigencias”. Así nos lo cuentan miembros del equipo directivo de un CFP:

“Me encontré contando el proyecto a los docentes y fueron momentos de tensión. Lo único que podía permanecer eran los contenidos, pues había que reestructurar todo lo demás: la forma de transmisión, los tiempos, los ritmos. Estábamos cambiando estructuras que estaban consolidadas”. (Marchi, 2011)

“(…) costó más, porque los profesores venían con currículas y desarrollos que practicaban en otros secundarios y había que amoldarlos a las necesidades de la Formación Profesional, cambiando también el orden y los tiempos de la enseñanza de los contenidos”. (Tranquilo, 2011)

Se trata de un proceso de desestructuración y re-estructuración que genera tensión. La desestabilización de la propia posición docente asumida es provocada por el desafío o el reto de que “ahora hay que hacer otra cosa”:

“No quise saber si les gustaba o no la literatura (hice un diagnóstico ritual y sobre esto planifiqué para las dos horas semanales de la materia). (...)...porque está bien, yo había elegido estas horas y la ilusión era que en el marco de la especialidad quienes participaban se acercaran a la literatura, suavemente, le hicieran un lugar a los textos literarios, a la poesía, a los relatos en sus enciclopedias escolares y en sus vidas. Pero ahora, había que hacer otra cosa.” (Aimé, 2011)

“Aparecían en este tiempo palabras nuevas, que yo no había escuchado antes en pedagogía, como ‘articulación’, ‘pareja pedagógica’, ‘integración’... así de cambiante es este mundo docente.” (Cavrecich, 2011)

Por su parte, para los que pertenecen al campo de formación profesional y trabajaban en articulación con los profesores de formación general, se presenta el desafío de consensuar objetivos y coordinar sus clases, recursos, tiempos y espacios de manera conjunta con otros los docentes. En este mismo sentido, el desafío para los directivos se traduce en términos de potenciar la instrumentación del proyecto promoviendo relaciones horizontales entre los docentes de las dos modalidades (con sus consiguientes lógicas diferenciadas, que han cristalizado identidades docentes divergentes) y “armando equipo”:

“Después de varios meses, todos empezaron a entender de qué se trataba y comenzaron a trabajar en equipo, que es lo que se necesita de los docentes para llevar a cabo el proyecto. Dejaron de mirarme con antipatía por mis pedidos de planificaciones, tiempos de desarrollo de cada tema, cambio en el orden de los mismos, etcétera.”(Marchi, 2011)

“Cuando abrimos el 2° año fue distinto, hubo nuevas materias, nuevos profesores que se sumaron y fueron alentados por el resto que tenían la experiencia y transmitían su optimismo a los recién llegados. Reconozco que fue más fácil, había más confianza. Armaron un buen equipo. Hoy todos opinan, todos proponen. Aportan lo mejor de ellos.” (Marchi, 2011)

Más allá de los avances alcanzados, ¿qué es lo que desestabiliza a los docentes protagonistas de estas experiencias, provenientes de distintas tradiciones profesionales? Por un lado, resulta una novedad para unos y otros la formulación de relaciones transversales entre los conocimientos de los diferentes campos y sus modos de cruzamiento y articulación.

› *La preeminencia del saber práctico sobre el saber teórico*

La innovación pedagógica que supone el proyecto de articulación entre la formación profesional y la formación general pone el énfasis en un replanteo curricular y didáctico. Se adaptan las instancias educativas formales, definidas por la obligatoriedad de la secundaria, a la lógica de construcción de la formación profesional, de la formación para el trabajo. En este sentido, se tracciona todo el acontecer del trabajo pedagógico y, una vez más, esto desestabiliza tanto las formas de enseñanza como los objetos de conocimiento de los campos disciplinares escolarizados:

“Digo, todo iba bien... hasta que asistimos a una jornada centrada en la capacitación para la articulación entre la formación profesional y la formación general. El objetivo de esta jornada era “capacitarnos” para que pudiéramos programar intervenciones que dieran cuenta de esa articulación. Llegué al aula el miércoles siguiente a la jornada, era momento de terminar de planificar lo que restaba del año, elegir una novela para leer juntos y hacer “algo” con la literatura y la construcción. Eso les dije a mis estudiantes: —Tenemos que hacer algo para articular literatura y construcción y yo, realmente, no sé cómo articular esto “de verdad”, y que no resulte un “como si”, de “mentiritas”...” (Aimé, 2011)

“A algunos les costó más; me preguntaban:- ¿Y yo cómo relaciono mi materia con la construcción?, si no tiene nada que ver...Fuimos caminando juntos encontrando núcleos que se podían compartir. Estuve durante meses pensando sobre qué articular con qué, buscando todos los nexos posibles entre las distintas materias. Y si hablamos de los tiempos, nos teníamos que poner todos de acuerdo... todos teníamos que ceder... Algunos preguntaban: - ¿Por qué siempre yo debo cambiar algo? ¿Por qué todos me piden a mí? ¿Y cómo hago con lo que yo tengo que dar si me ocupo de los temas que me piden? Fue difícil responder tantas preguntas. Recién estábamos empezando”. (Marchi, 2011)

Pero más allá del énfasis puesto en la secuenciación y ordenamiento de temas y contenidos de las asignaturas, también están presentes en los relatos las preguntas o reflexiones sobre el enseñar, sobre su práctica docente, sobre los estudiantes, sobre el sentido de aprender tal o cual contenido y también sobre la necesidad de experimentar otros modos de capacitación o formación para la articulación.

A través de los relatos podemos advertir que las estrategias pedagógicas que describen los docentes e instructores han surgido de establecer un problema pedagógico, tantearlo, sopesarlo y contextualizarlo. Así, vemos que el saber pedagógico que producen al ras de estas experiencias singulares que narran emerge de una redefinición (generada e impulsada por el proyecto de articulación) de los marcos regulativos de las prácticas más convencionales e institucionalizadas de la educación de jóvenes y adultos y de la formación profesional:

“Corría el mes de abril y comenzamos a ver el tema de las primeras civilizaciones y a desarrollar el Egipto antiguo, y pensé en las pirámides. Para mí era un desafío articular el tema con la orientación ¿Qué sabía yo de construcción? ¿Y si me mando cualquiera? Muchas veces trabajé y reflexioné sobre las pirámides, sobre el período en que fueron construidas, el espacio geográfico, las funciones que cumplían y hasta incluso la mano de obra que se utilizó, pero ¿qué materiales de construcción se utilizaron? ¿Y las herramientas? ¿Hay planos antiguos que señalen como se construyeron? Todas esas eran cuestiones a aprender por mí”. (Sáenz de Tejada, 2011)

“La idea fue la siguiente: que cada uno de ellos, y yo también, comentáramos, en el caso de tenerlas, nuestras experiencias laborales por más raras que fueran. (...)Luego de contarles a los chicos esta historia con final feliz, ellos mismos observaron que mi primer trabajo consistía en aplicar los contenidos del curso que estaban realizando. A muchos de ellos les gustó y otros vieron en ese relato una motivación extra para que su historia alguna vez pudiera ser como la mía. Sin el ánimo de conseguirlo en lo inmediato, logré que ellos vieran en algo tan aburrido como mi curso la posibilidad de una próxima inserción laboral o de poder gestionar su propio empleo, a través de las herramientas que les otorgaba. Yo solamente quería que vieran reflejado en la realidad que lo que estudiaban realmente les serviría para algo.” (Asensio, 2011)

El trabajo junto con otros, el diálogo, la planificación conjunta son elementos que irrumpen con fuerza en los relatos como lo novedoso del proyecto de articulación. Vemos que el lugar que ocupa el conocimiento -y su transmisión y apropiación- es resignificado desde las perspectivas y comprensiones pedagógicas que construyeron en la cotidianeidad de su tarea. De esta manera, ¿qué se enseña?, ¿por qué se enseñan determinados conocimientos?, son preguntas que están presentes a lo largo de todos los relatos y fue materia de discusión en todos los encuentros del taller. Vemos que se va generando otra relación entre el conocimiento formalizado, el saber práctico y los criterios de selección y secuenciación didácticas de los contenidos. No obstante, cabe preguntarse qué ocurre con los de criterios de transmisión: si la forma en que se transmite el conocimiento “hace” al conocimiento mismo. Es decir, si cambiando la manera de enseñar un conocimiento, se está cambiando la forma de concebirlo, de pensarlo, de construirlo.

Asimismo, se plantea una tensión entre dos tipos de conocimientos, anclados en cada una de las modalidades de formación. Por un lado, se identifica un saber abstracto, teórico, que presenta dificultades para ser aprehendido y que está vinculado más estrechamente con la formación general; y por otro, el conocimiento práctico como un saber útil, aplicable, significativo, característico de la formación profesional. En este sentido, los relatos plantean el desafío de “hacer palpable” el contenido teórico, de poder demostrar su utilidad y su aplicabilidad a la realidad y al contexto de aprendizaje:

“Para nosotros en el verdadero desafío es apuntar a una enseñanza significativa, en la que los alumnos puedan responderse la pregunta: “¿para qué me sirve lo que estoy aprendiendo?” (Marchi, 2011)

“... existe allí un grupo de alumnos a quienes todo lo que esté referido a cuestiones lógicas y/o abstractas les cuesta mucho entenderlas. (...) Justamente es allí, en ese ambiente tan variado, donde dicto Auxiliar Administrativo, un curso de formación profesional, al cual si no se le encuentra significatividad o aplicación a la realidad desde el punto de vista práctico/laboral, es muy difícil que se entienda. Es por ello que a los alumnos mucho no les interesa, ya que la mayoría se rehúsa a pensar en abstracto”. (Asensio, 2011)

Está claro que el criterio de validación de los saberes está puesto en su utilidad práctica y en el provecho que potencialmente comporta para el mundo laboral. No aparece fuertemente la problematización de la educación como transmisión cultural y socialización, aunque sí como inclusión, no sólo educativa sino también laboral y, a través de esta, social. Cabe preguntarse cómo juegan aquí las otras funciones centrales de la educación secundaria, que tienen que ver con la

construcción de ciudadanía, la formación de sujetos críticos y el horizonte de los estudios superiores.

› *Algunas conclusiones*

Entendemos que, para los docentes e instructores participantes, incorporarse en esta propuesta los interpeló vivamente en sus propios saberes, destrezas y experiencias formativas; implicó en ellos el hecho de posicionarse como autores de relatos pedagógicos que se transformaron cuando contaron y escucharon historias acerca de las decisiones y las estrategias que ponen en marcha en vistas a lograr la articulación entre la Formación Profesional y la Educación Secundaria. Significó sostener una interpretación narrativa de sí mismos y atreverse a una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza y de la propia identidad como docentes. Además, el proceso de trabajo permitió que, al compartir con otros colegas las estrategias que fueron pensadas y elaboradas con el saber generado a partir de su propia experiencia en situaciones específicas, se les hayan despertado otras preocupaciones, certezas e interrogantes pedagógicos; facilitó también que los autores y la coordinación del taller pudiéramos permutar, incorporar o suspender algunos sentidos pedagógicos acerca del oficio de enseñar en esta modalidad singular.

Así, sostenemos que a partir de los relatos producidos en el marco del taller (es decir, de las interpretaciones pedagógicas que los docentes e instructores pusieron en juego en ellos) y de las hipótesis interpretativas de la coordinación (en forma de comentarios, notas y tematizaciones pedagógicas) se generaron materiales para ser tenidos en cuenta en la elaboración de propuestas para la definición de políticas públicas y el diseño de intervenciones educativas en instituciones destinadas a los jóvenes y adultos, así como propuestas para la formación de docentes que se desempeñen en ese ámbito.

› *Bibliografía*

AIME, Susana “Literatura en construcción. De cómo la alumna Susana Laterza, poeta y mujer con casco, dijo qué podía hacer yo con esto de la literatura y la construcción” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

ASENSIO, Mariano (2011) “Aprendiendo a motivar” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

CAVRECICH, Noemi M. “¿Docente del CENS, docente del CFP o simplemente docente?” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

- CIRUCCI, María R (2011) “Inglés, una herramienta más a emplear” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- DA COSTA, Leandro (2011) “Articulando caminos” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- GIMÉNEZ, Jorge Carlos (2011) “Algo pasaba...CFP Vs CENS” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- HAVY, César Eduardo (2011) “El teorema de Hugo” en AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- MARCHI, Nancy (2011) “Un presente que avanza para cambiar el futuro” en AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- PÉREZ AMICONE, Miguel (2011) “Más allá de la currícula...” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- SÁENZ DE TEJADA, Diego (2011) “De cómo se construyeron las pirámides y de cómo las reconstruimos” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- SÁNCHEZ, Manuel (2011) “De cañaverales y de articulaciones” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- SUÁREZ, Daniel H. (2007) “Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: Sverdlick, I. (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires, Noveduc.
- SUÁREZ, Daniel; DÁVILA Paula; y otros. 2007. “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación”, en: In-fan-cia. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Nº 103, págs. 37-40. Barcelona.
- SUÁREZ, Daniel; DÁVILA Paula; OCHOA, Liliana. 2004. “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes” en Revista Nodos y nudos Vol. 2-Nº 17, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, diciembre de 2004, págs. 16-31. Bogotá.
- TRANQUILO, Roberto (2011) “Mi verdadera vocación “Formar para Trabajar” en AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

Trayectos de formación y el oficio de ser docente

BALDONI, María Mercedes / Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA - mercedesbaldoni@gmail.com

GOÑI, Martha Judit / Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA - judige@hotmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: prácticas - representaciones – ser docente – formación inicial.*

» *Resumen*

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación “Formación docente en la universidad. Significaciones sobre la tarea de enseñar”, inscripto en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Uno de los propósitos de dicho proyecto consiste en contrastar las representaciones de docentes y alumnos en relación a las tareas académicas, especialmente las relacionadas a la práctica profesional. Particularmente nos ocupamos de indagar qué genera la experiencia de formación en los alumnos respecto a las representaciones de su futura práctica profesional docente.

Desde el año 2010, estamos indagando las representaciones sobre la práctica docente que poseen los alumnos avanzados de los profesados en Historia, Geografía, Educación Inicial y Ciencias de la Educación que se cursan en la Facultad de Ciencias Humanas. Entendemos por alumnos avanzados a quienes cursan los dos últimos años de la carrera. En este proceso hemos trabajado, por un lado desde las miradas de los alumnos con distintas metodologías como grupos focales, técnicas psicodramáticas y encuestas y por otra, en este momento, estamos indagando desde la mirada de los profesores de prácticas de residencia. Estamos indagando a través de entrevistas en profundidad.

El propósito de estas entrevistas, consiste en contrastar o completar algunos ejes de análisis incipientes. Se considera que conocer las propuestas pedagógico-didácticas llevadas a cabo en esos espacios de práctica abre nuevos sentidos a las concepciones y las representaciones sobre la tarea de enseñar y, por lo tanto, en lo que los alumnos avanzados esperan de su futura práctica profesional.

En este trabajo analizamos las entrevistas suministradas a las profesoras de prácticas de residencia o docencia de los profesados en Ciencias de la Educación y en Educación Inicial. Las líneas centrales indagadas son: la percepción sobre las imágenes de los alumnos sobre el “ser docente”, las fortalezas y las debilidades advertidas en los alumnos que cursan las prácticas, los

cambios observados en los últimos años, los propósitos que persigue el docente en el espacio de la práctica y, finalmente, los motivos que llevan a la desaprobación de las prácticas.

Consideramos que los docentes llevan a cabo prácticas en contextos que las significan y reconstruyen cotidianamente. En esta reconstrucción se “ponen en juego” diferentes saberes que el sujeto ha construido en su historia, esta premisa se sostiene sobre la concepción de un sujeto integral e histórico. Creemos que estos “momentos” se entran en la historia de cada sujeto y guían la construcción de las situaciones pedagógicas cotidianas. Desde los trayectos de formación se van construyendo las representaciones que orientarán las decisiones y las prácticas de enseñanza. En este sentido nuestras indagaciones intentan conocer estas representaciones para re pensar las prácticas que llevamos a cabo como formadores de formadores.

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación “Formación docente en la universidad. Significaciones sobre la tarea de enseñar”, inscripto en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Uno de los propósitos de dicho proyecto consiste en contrastar las representaciones de docentes y alumnos en relación a las tareas académicas, especialmente las relacionadas a la práctica profesional. Particularmente nos ocupamos de indagar qué genera la experiencia de formación en los alumnos respecto a las representaciones de su futura práctica profesional docente.

En el presente trabajo analizaremos la entrevista suministrada a la profesora de prácticas de residencia del profesorado en Ciencias de la Educación. Las líneas centrales indagadas son: la percepción sobre las imágenes de los alumnos sobre el “ser docente”, las fortalezas y las debilidades advertidas en los alumnos que cursan las prácticas, los cambios observados en los últimos años, los propósitos que persigue el docente en el espacio de la práctica y, finalmente, los motivos que llevan a la desaprobación de las prácticas.

› *Acerca del espacio de prácticas de residencias*

En el Espacio de la Práctica de Docencia de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, que se cursa en el último año de la carrera del Profesorado, se da un doble juego desde el tipo de grupo que se constituye como desde el contenido que se trabaja en dicho espacio.

Tal como plantea Edelstein (2004): “La entrada en las instituciones educativas para la Residencia pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados” (p. 46). Por esto, y al ser este espacio de residencias el primer lugar donde los futuros profesores enfrentan el desafío de involucrarse en la tarea de enseñar bajo condiciones de complejidad, se considera importante focalizar en ese doble juego de contenidos a trabajar y de grupos o comunidades de aprendizaje.

Coincidiendo con la autora planteamos que: “El diálogo de pares, hace posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos” (ídem). Los grupos de las prácticas tienen propósitos compartidos y en interacción y cooperación se puede ayudar a construir conocimiento didáctico y conocimiento sobre las tareas de enseñar que cada miembro enfrenta en su práctica particular.

En relación a los contenidos que se trabajan en el espacio de las prácticas, en el caso específico que estamos estudiando la docente que está a cargo expresa que no hay exposición de contenidos, sino una dinámica de taller, que se constituye un grupo de trabajo. En sus palabras:

“nosotros no exponemos, todo tiene que pensarse desde qué les aporta cada uno [en referencia a los materiales bibliográficos que leen] para su ser docente, entonces trabajamos mucho sobre lo que es la sociedad de conocimiento, cómo se piensa el ser docente en una sociedad de ese tipo, qué competencias creen ellos que hay que desarrollar y en cuáles ellos creen que tienen fortalezas y en cuáles se sienten más débiles (...) O sea hay que revertir mucho la repetición, esto es otra forma de apropiación” (E. 2).

Se plantea en la frase que ya no se trata de leer buscando conceptos o definiciones como generalmente se trabaja durante el cursado de las materias en la carrera de grado. Delia Lerner expresa que la lectura profesional tiene características particulares: “La lectura del material bibliográfico responde a dos propósitos fundamentales en el proceso de formación: por una parte, se trata de lograr que los docentes profundicen y amplíen sus conocimientos acerca de diferentes contenidos relevantes para su tarea; por otra parte, se trata de que la lectura se constituya en una herramienta que ellos puedan utilizar de manera autónoma para su formación permanente” (Lerner, Stella y Torres, 2009:113).

A su vez, cuando estas lecturas y experiencias que se van presentando se pueden compartir con otros que también están interesados en lo mismo, se generan grupos de intercambio que resultan de gran ayuda ya que al ejercer prácticas en forma compartida se tornan observables algunos aspectos que no lo son cuando se realiza una práctica en forma individual. De esta manera se valoriza el potencial que posee la constitución de grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje en la formación del “ser docente”.

› *Grupos, relaciones y saberes*

El tipo de espacios que se generan en las clases de prácticas en este profesorado se diferencia de las materias que han cursado durante la carrera. En este caso, la docente expresa que conforma un espacio de taller. En tal sentido, observamos que se plantea un abordaje grupal donde se da un interjuego entre: la enseñanza de conocimientos específicos, la búsqueda propia de otros conocimientos, las prácticas de enseñanza a desarrollar y la reflexión sobre las mismas. Consideramos que se constituiría un grupo de enseñanza a la vez que adopta características de un grupo de formación.

Existe una diferenciación fundamental entre los “grupos de enseñanza” y los “grupos de formación”. En el primer caso, tal como sostiene Souto (1999) se trata de “espacios y procesos grupales tendientes a provocar o fomentar en los sujetos que forman parte de ellos la apropiación de conocimientos. Se buscan cambios o transformaciones con un alto grado de especificidad previamente delimitado y con un predominio en los desarrollos cognitivos (...) Se estructuran con posiciones sociales y roles de docente y alumnos claramente definidos y diferenciados” (p. 44).

Advertimos que por un lado se presentan las características de los grupos de enseñanza por cuanto la coordinadora del espacio ya tiene predeterminado de antemano ciertos conocimientos y contenidos a ser enseñados; al mismo tiempo expresa que hay competencias que debe reafirmar constantemente. En las prácticas de docencia se fomenta la apropiación de conocimientos en tanto herramientas para la enseñanza, es decir que se enseña a enseñar.

La entrevistada manifiesta que *“cuesta muchísimo en nuestra carrera pensar en cómo ellos aprendieron y la forma de enseñar (...) Se piensan enseñando pero mucho pensando en enseñar como les enseñaron a ellos (...) Es complejo pero se dan cuenta que es interesantísimo y se dan cuenta que son muchas las competencias que tienen que ir incorporando o desarrollando. Pero eso hay que reafirmarlo permanentemente (...) Este es el espacio donde lo tienen que aprender, si bien desde el inicio eligieron una carrera docente, éste es el espacio para aprender a enseñar”* (E. 2).

Sin embargo, en los “grupos de formación” no se trata de “adquirir conocimientos para cambiar el nivel de conocimientos previo” sino “de adquirir capacidades y competencias para nuevos desempeños o para el ejercicio de nuevas profesiones. Se trata del campo de las prácticas, de la experiencia en el trabajo, en la empresa, en la docencia, en las comunidades e instituciones sociales diversas” (op. cit.:45).

De eso se trata en el espacio de prácticas, de enseñar un saber hacer y disminuir la distancia entre formador y formado, tendiendo a una relación de horizontalidad ya que en los grupos de formación: “formador y sujeto en formación establecen una mayor horizontalidad en la situación. El conocimiento no es lo que da especificidad sino el conjunto de saberes-hacer que requiere de conocimientos y teorización de diverso nivel, pero que no se centra en ellos” (*idem*). Se observa, entonces, que este espacio de prácticas oscila entre ser un “grupo de enseñanza” y un “grupo de formación”, debido a que adopta características de ambos tipos de grupos.

Si lo analizamos en términos de aprendizajes se puede asociar a estos dos tipos de grupos con la relación epistémica con el saber que los alumnos establecen. En el caso de los grupos de enseñanza se apelaría al aprendizaje como “actividad de apropiación de un saber que no se posee pero cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas. Éstas, que ya han seguido el camino que yo debo recorrer, pueden ayudarme a aprender, es decir, a desempeñar una función de acompañamiento, de mediación. Aprender es pasar de la no posesión a la posesión, de la identificación de un saber virtual a su apropiación real. Esta relación epistémica es relación con un saber-objeto” (Charlot, 2007: 112).

Por el contrario, existe otra relación epistémica con el saber donde el aprender puede ser “dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente. Ya no es pasar de la no posesión a la posesión de un objeto (‘el saber’) sino del no dominio al dominio de una

actividad. Este dominio se inscribe en el cuerpo [...] Este proceso no engendra un producto que se automatizaría bajo forma de un saber-objeto pudiendo ser nombrado sin referencia a una actividad [...] aprender la actividad misma, de forma que el producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad” (op. cit.:113). Este tipo de relación se inscribe en el cuerpo; en un “grupo de formación” el aprender recupera este sentido de la relación que establece un alumno con el saber.

Otro tipo de relación epistémica con el saber implica “dominar una relación, y no una actividad: la relación de sí consigo mismo, la relación de sí con otros y viceversa. Aprender es volverse capaz de regular esta relación y encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí –y esto, en situación-. [...] El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional” (op. cit.:115).

En el aprender cómo ser docente confluyen estos tres tipos de relaciones donde se intenta dominar un saber-objeto, una actividad y una relación, intentando también realizar una reflexión sobre las mismas. Adoptar una posición reflexiva posibilita designar la relación, pero poder designarla no es sinónimo del aprendizaje de esas relaciones.

Retomando la concepción de “grupo de formación” y de “grupo de enseñanza” es que resulta importante puntualizar el trabajo que le demanda al equipo docente la ayuda en la búsqueda de materiales para los alumnos. En palabras de la entrevistada:

“Tenemos que trabajar mucho sobre todo lo que es producción propia. Porque están muy acostumbrados a copiar y cuando tienen que elaborar algo, les cuesta. Después cuando vos les decís, tenés que buscar materiales para preparar tus clases y a veces nosotras remándola y trayendo nosotras. ‘No encontré...’ ‘pero buscaste allá o allá?!’ O por ejemplo algo que empezamos a usar hace unos años es a usar tecnología y ellos te dicen Yo no se. Pero bueno. Empezá a preocuparte. Para enseñar a veces les cuesta menos porque buscan un video o un power point pero cuando tienen que diseñar actividades paralelas a que los alumnos las usen, ahí les cuesta. Entonces nosotros ahí tratamos de mediar mucho en eso. Para que renueven el tipo de propuestas, porque si no ellos son muy críticos de lo que ven pero no innovan mucho...” (E. 2)

De la cita se desprende que algunos estudiantes no son capaces de realizar una actividad autónoma para seleccionar contenidos y poder diseñar su propuesta pedagógica para llevar adelante sus prácticas docentes. Se visualiza un impedimento en establecer una relación de horizontalidad entre el grupo de alumnos –avanzados, a punto de graduarse, cercanos a “ser docentes”- y los profesores. Horizontalidad que es más característica de los grupos de formación que de los grupos de aprendizaje o enseñanza, tal como lo señalamos anteriormente. De esta manera, podríamos afirmar que los jóvenes aún no son capaces de posicionarse como protagonistas de sus prácticas, careciendo aún de aprendizajes que también son buscados y trabajados en el espacio de la práctica.

Creemos que los estudiantes que inician la trayectoria como docentes a partir de estas prácticas aún mantienen la representación del ser alumno sin poder apropiarse del “oficio del docente”. Durante la cursada de la carrera han transitado por asignaturas que promueve una relación con el saber como saber-objeto, más que como actividad; es probable que esta modalidad impida de alguna manera poder establecer otro tipo de relación con esos saberes-objeto para pasar a relacionarse con saberes-hacer, tal como es requerido en este tipo de prácticas y,

fundamentalmente, en el que forma y abre el camino al desempeño como docente. Se trata de un espacio de transición donde no deja de “ser alumno” aún e intenta “ser docente”.

Los alumnos universitarios fluctúan entre aquellos tipos de grupos –de enseñanza y de formación-, fundamentalmente en los últimos años de la carrera y particularmente, como referimos en el párrafo anterior, se acentúa en el espacio de prácticas de docencia. Es una suposición compartida que los estudiantes comienzan una carrera para aprender una profesión en la que están interesados, pero el estudiar no siempre sostiene el deseo de saber vinculado a esa profesión. En muchas ocasiones, los alumnos ingresan a las carreras interesados en una disciplina particular sin visualizar el ejercicio profesional futuro. En otros casos esta vinculación se da desde los momentos de ingreso a la carrera, pero el trayecto formativo de la misma focaliza en lo disciplinar y de algún modo generaría un corrimiento del eje de interés inicial del alumno. Nos preguntamos, ¿cuál es el deseo del saber en la universidad? ¿Cuál es la relación con el saber que establecen los estudiantes? Existe una lógica institucional que implica una forma de relacionarse con el saber, los estudiantes tendrían como principal objetivo obtener un título para poder trabajar o continuar otro estudio superior. Es por ello que cada alumno establecerá diferentes relaciones con los tiempos, el lenguaje, el conocimiento y el mundo social.

Creemos que esto se vincularía con la presencia en las prácticas de docencia de *“alumnos de mucha responsabilidad, de mucho compromiso y muy críticos y otros de muy fácil adaptación, se encuentran en los espacios sin intención de modificar lo que ven. (...) están los otros que no asumen esto con la responsabilidad que debería tener, hay quienes no se preocupan demasiado en la indagación previa para elaborar un temario (...) Quizá no lo vea tanto con el taller de prácticas sino con el de diseño de materiales [otro espacio de prácticas de la carrera] que veo que hay alumnos que con tal de obtener un crédito los alumnos se anotan y... no cumplen.”* (E. 2). Si bien no es tema de este trabajo, se observa que el problema de la responsabilidad y el compromiso con las prácticas y con la propia formación se reitera en los espacios de práctica de otros profesados, tema que será abordado en nuevos trabajos.

➤ *Práctica docente ¿Un lugar virtual?*

Vinculado directamente con el tema de un “pasaje” que genera incertidumbres, inseguridades, malestares a los alumnos se encuentra la necesidad de poder tomar decisiones sobre lo que se va a poner en acto al momento de ejercer la docencia. Observamos a partir de la palabra de la docente entrevistada que en las prácticas no sería posible esa toma de decisiones:

“el ser docente es algo que se construye, ellos se van a ver docentes cuando ellos puedan tomar una serie de decisiones que ahora no pueden tomar. Vos fijate que un docente dice que la próxima vez que tenga practicante no le va a dejar elegir la bibliografía con la que dará el tema. Fijate que hay espacios que a ellos los limitan como para pensarse como docentes. Por eso es que lo ven como un proceso donde aprenden o desarrollan ciertas competencias que hacen al ser docente pero no sos. No tenés todo” (E. 2).

De lo expresado advertimos que se dan circunstancias institucionales que no ayudan a los alumnos para aquella toma de decisiones, se trataría de un “no lugar”. Souto y otras (2013) sostienen la hipótesis de la residencia “como no lugar o lugar de anonimato donde se vive la soledad y donde la identidad queda afectada” (p. 12). Una práctica docente “que significa resignar ideales y concepciones para entrar en un proceso de amoldamiento, de aceptación de lo que pidan” (p. 6). En este sentido, coincidimos con el interrogante que se plantean: “¿qué significan, en términos de formación y de construcción de la identidad docente, esas adaptaciones, esas entregas de su deseo de enseñar, esos ideales plasmados en el proyecto, esa aceptación con sometimiento a condiciones?” (p. 8) que muchas veces contradicen los deseos, posicionamientos y metodologías que sostienen los practicantes.

Sin embargo, más allá de los inconvenientes que se presentan en el desarrollo de las residencias, el equipo docente plantea como propósito específico la valoración de la profesión como toma de decisiones desde una visión crítica. En palabras de la entrevistada:

“Los propósitos específicos del espacio de la práctica son: primero un poco es valorar la profesión docente como toma de decisiones que se asuma como una actitud realmente crítica de los espacios. Ese es el propósito central. Primero que no sean prácticas que se adapten sino que sean prácticas reflexivas. Nosotros hablamos de prácticas reflexivas y aptitudes críticas acá todo lo que es la docencia, porque eso te permite vincularse más con la materia y hacer un aprendizaje mas pensada. Después tenemos objetivos específicos que tiene que ver con eso. Por ejemplo desarrollar competencias vinculadas al diagnóstico, a la programación y a la reflexión en la práctica, post práctica, a la inter evaluación con el compañero”. (E. 2)

Marta Souto (2013) expresa que para pensar los dispositivos debemos referirnos a la residencia y al residente como un espacio de pasaje de roles, entre ser estudiante y ser docente; temporal, la residencia es transitoria y no permanente; espacial, entre el lugar de la institución de formación y las de trabajo; entre culturas, “cultura” que significa un conjunto de normativas, de tradiciones, de códigos compartidos, de modalidades institucionales, organizativas que para el residente son nuevas y desconocidas desde la óptica del docente; entre dos posiciones: la de alumno que es la que tiene como estudiante en el instituto de formación a la de “docente”, que es un lugar más profesional donde él va a tener que hacerse cargo y ocupar un espacio y un tiempo transitorios en una escuela que tiene su funcionamiento y a la cual él tiene que acomodarse para poder entrar en las reglas de juego ya dadas. El sentido de pasaje hace a la labilidad de la situación del residente. Y esto es así desde distintos ángulos. En el momento de la residencia, el residente intenta poner en acción lo que ha aprendido, acerca de lo que se ha formado y mostrar la posibilidad que tiene de poner en acto, in situ, los conocimientos que ha recibido, las capacidades, actitudes, competencias que ha ido desarrollando. Sostiene ciertos ideales pedagógicos en los que la institución formadora lo ha formado. Se encuentra con una realidad escolar con sus propios modelos y estilos que no necesariamente coinciden con los que ha aprendido.” (p. 2)

A su vez, esta tarea del residente pareciera no encuadrarse ni en el oficio del alumno ni en el oficio del docente. Se ubicaría como en un lugar virtual de transición. Los alumnos están acostumbrados en general, a esperar, a responder, a leer lo que se les dice que deben leer y buscar

en los textos definiciones y relaciones entre conceptos. El docente ya como actor de la enseñanza es quien decide, orienta, planifica, anticipa y busca diferentes posibilidades de intervenciones.

En este caso, el residente, si bien se supone que se encuentra mas cercano a este último ideal, no logra tampoco ubicarse aquí ya que sus clases están muy direccionadas y estipuladas por los tutores (profesores de las materias en las que se realizan las prácticas)

“Ellos se consideran alumnos. Es como si... A ellos les preguntas y... una cosa es verse como futuros docentes pero ellos si bien hacen prácticas en docencia hay una dependencia tal del tutor, del espacio y todo que no les permite”. (E: 2)

Es decir, se constituiría un lugar “virtual”. Utilizamos para pensar este tránsito el concepto de virtualidad a la manera que lo usa Marcelo Cao, en psicología evolutiva, para definir la adolescencia: “Los jóvenes se encuentran en una situación virtual, ya que pueden y no pueden, necesitan todavía mantener una dependencia útil con los adultos, y a la vez aspiran a manejar con decisiones propias cierto recorte de sus vidas en forma independiente, recorte del que a su vez por la razón o por la fuerza comienzan a participar. Su situación es, por cierto, compleja, contradictoria y ambigua” (Cao, 1997:50)

Es decir la virtualidad se la considera un “no lugar”, un lugar inexistente. En este caso no se es ya alumno, ya que hay que instalarse y comenzar a desarrollarse en los espacios docentes y tomar ciertas decisiones y autonomía, pero a la vez, tampoco se logra el lugar del docente ya que hay condicionamientos tanto de las directivas del espacio de la práctica sobre cómo debe ser el dar una clase como de los tutores de las materias en las que se practica ya que los docentes tutores tienen ya sus programas con bibliografía y secuencias armados a los que el practicante debe responder y en ocasiones no serían sus elecciones para esos contenidos.

Indagamos sobre la selección de estos docentes tutores y la docente de prácticas expresa que hay un grupo con los que ya tienen un proceso de trabajo conjunto:

“Si. A esos también nosotros los seleccionamos tratando de que sean docentes que ellos no conozcan que ellos no han tenido; y la otra, docentes que tengan cierta apertura. Que les permitan hacer un diseño de distintas temáticas, que puedan aportar sus ideas, Porque si el docente es muy estructurado te dice ah!! No!!, me cambió una bibliografía, ya ahora no puedo hacer tal cosa. En realidad es que no sabe ser tutor. (...) Nosotros no reunimos previamente, les decimos que tipo de alumno estamos pensando”. (E.2)

Se advierte que si bien la cátedra trabaja con los docentes tutores y acuerda algunas líneas de acción, igualmente se dificulta la tarea de toma de decisiones por parte del alumno debido a que ese docente ya tiene desde principio de año un programa con una serie de estipulaciones bibliográficas, temporales y metodologías de trabajo que le resulta difícil cambiarlas. Es decir, el docente tutor ha tomado decisiones respecto de su materia que no son neutrales sino que están atravesadas por concepciones, marcos teóricos, supuestos epistemológicos cuya flexibilización requiere también de un proceso; requiere de tiempo. Tiempo que excede aquel tiempo de la práctica del residente.

› *¿Aprender y enseñar a la vez?*

En diversas ocasiones, los practicantes están aprendiendo los contenidos que deben enseñar a sus alumnos.

“Hoy me decían, es re difícil aprender programación o enseñar a mis alumnos a programar cuando yo estoy aprendiendo a programar. Hay un doble juego ahí. Hay una construcción metodológica que a ellos se la piden como contenido que tienen que enseñar pero ellos están aprendiendo ahora eso. Entonces eso hace que no se puedan ver todavía por eso está bueno ver este doble juego, esta construcción. Si, algunos después de esto te dicen: no pensé que esta podía ser mi futura profesión y ahora me veo. Después que terminan el taller algunos te dicen. Si bárbaro, me encanto!!! Y otros... Quizá son más tímidos y bueno... Es posicionarse frente a otros” (E. 2).

Estas situaciones también se dan en las capacitaciones docentes. Lerner toma el concepto de “doble conceptualización” para definirlos:

La situación de ‘doble conceptualización’ persigue un doble objetivo: lograr que los docentes construyan conocimientos sobre un objeto de enseñanza ejerciendo prácticas propias de los lectores y los escritores y por otra parte, elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que los alumnos puedan apropiarse de ese objeto de enseñanza (Lerner, 2001; Lerner, Stella y Torres, 2009).

En primer lugar, las situaciones de “doble conceptualización” brindan oportunidades de compartir, en este caso la práctica de planificación en el espacio de formación. Este trabajo compartido permitiría tomar conciencia de cuáles son las acciones involucradas en este trabajo y a la vez, esta objetivación colaboraría o asistiría a las prácticas de enseñanza del contenido “planificación”. En definitiva, es en las prácticas de docencia que se da este proceso de “doble conceptualización” gracias a los grupos de reflexión y discusión que se generan.

› *A modo de conclusiones*

Las prácticas de residencia son un espacio de gran complejidad donde el alumno del último tramo de la carrera tiene que abordar diferentes problemáticas a la vez. No es sólo la tarea de enfrentarse a un grupo para dar clase sino que presenta otros desafíos a asumir. Entre ellos podemos mencionar:

- Cambia la manera de abordar la bibliografía que se lee. Surge un “nuevo uso” o “nueva manera” de lectura de la bibliografía. Ya no se trata de la búsqueda de definiciones sino de leer como herramienta para pensar situaciones que se presentan en las tareas de enseñanza por las que vamos atravesando.
- También la relación epistémica varía dado que ya no se trata de apropiarse de un saber-objeto, sino además de aprehender una actividad y una relación y hacerla propia.

- Otro punto de desafío es el ingreso a una institución diferente a la que los alumnos han pertenecido durante toda la trayectoria de sus carreras de grado. Esto implica ver, afrontar e interactuar con “reglas de juego” desconocidas o con las que ni siquiera en ocasiones se acuerda.
- Además se trata de un proceso de construcción de nuevos roles, donde aparecen espacios de anonimato y de “no lugar”; pasajes entre el “adolescente” y el “adulto”, entre el “ser alumno” y “ser docente”.

En síntesis, creemos que los estudiantes que inician la trayectoria como docentes a partir de estas prácticas aún mantienen la representación del ser alumno sin poder apropiarse aún del “oficio del docente”, sin poder sentirse como docentes.

> *Bibliografía*

- Cao, M. (1997) *Planeta Adolescente. Cartografía psicoanalítica para una exploración cultural*. Buenos Aires.
- Charlot, B. (2007) *La relación con el saber. Libros del Zorzal*. Buenos Aires, Argentina.
- Edelstein, G (2004) “Prácticas y residencias. Memoria. Experiencia, Horizontes”. En Giménez, G (coord.) *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes*. Córdoba. Argentina: Brujas.
- Lerner, Stella y Torres (2009) *Formación docente en la lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Argentina: Paidós.
- Souto, M. (1999) “Grupos de formación”. En Souto, M.; Barbier, J. M. y otros *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas, UBA.
- Souto, M; Manrique, Ma. S. y Martínez, S. (2013) “La residencia un ‘no lugar’ para el residente”. En Alvarez, Z.; Branda, S. y Cañueto, G. (comp.) *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Narrativa(s), Práctica(s) e Investigación(es)”*. E-book. 12, 13 y 14 de septiembre de 2013. Mar del Plata, Argentina.

Processos de subjetivação e docência contemporânea: a formação continuada de professores no Parfor

Janaina Boniatti Bolson

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chave: docência contemporânea; subjetivação; formação de professores.*

> Resumo

O presente trabalho busca discutir os processos de subjetivação na docência contemporânea utilizando-se do pensamento de Foucault e seus colaboradores, que se interessam pelas tecnologias de direção da consciência presentes no Cristianismo e suas relações com o processo de subjetivação pela verdade. O filósofo produz uma analítica das relações que o indivíduo estabelece com os outros e consigo, de modo a conduzir sua vida de acordo com as normatizações imbricadas ao exercício do poder e às técnicas que atravessam as instituições e os indivíduos nela concernidos. Para tanto, metodologicamente o trabalho pautou-se pela constituição de um grupo focal formado por alunas do Curso Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e também utilizou-se o método de entrevista. Nesse espaço verificou-se por meio dos relatos das alunas se essas práticas de pastorado e fundamentalistas constituem o trabalho docente e de que forma são materializadas na constituição dessas docentes. Por fim, foram percebidas tecnologias de pastorado sobre o trabalho docente, as quais vêm produzindo verdades e discursos sustentados em fundamentalismos que atingem os saberes e fazeres no campo educacional.

> *Introdução*

O que vemos configurado na docência nos dias atuais está relacionado à constituição da ciência denominada Pedagogia¹ e aos discursos proferidos nesse campo ao longo dos anos. Em sua obra *A Ordem do Discurso*, Foucault (2007, p.8-9) nos faz pensar na centralidade que os discursos ocupam em nossa sociedade:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Nessa perspectiva, Foucault (2007) refere que os discursos estão sujeitos a procedimentos que denomina como de interdição e exclusão, e neste ainda diz que está presente outro princípio, não mais somente a interdição, mas a separação e a rejeição. Também afirma que existem três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação e a vontade de verdade. Nesse sentido nos incita a pensar: Como se produzem os discursos tomados como verdadeiros? Onde se encontram?

Por meio dessas considerações em torno da existência de processos de seleção e regulação dos discursos nas nossas sociedades, busco aproximá-las ao campo da educação e nessa direção pergunto-me: Como se constituem os discursos sobre a docência na contemporaneidade e como produzem efeitos de verdade? Qual é a relação entre esses discursos proferidos historicamente e a constituição da docência contemporânea?

O discurso, como Foucault (1996) argumenta, passa a ser entendido como uma malha de verdades em que os significados podem sugerir a dispersão, continuidade ou descontinuidade do sujeito naquilo que é dito. Pensar a docência contemporânea nessa perspectiva, parece-me enfatizar semelhanças às práticas de algumas seitas e superstições, melhor dizendo, há uma disseminação e associação da manutenção de um sistema fechado que tem como finalidade a busca permanente por orientações precisas, contornos claros e bem definidos, excluindo de modo exemplar a pluralidade e a dúvida em favor da manutenção das certezas.

Nesse panorama, Garcia (2002) olha para a pedagogia moderna discutindo os modos de subjetivação dos intelectuais e docentes críticos como mestres que assumem em suas práticas os princípios do pastorado cristão. Segundo a autora, estes guias e intelectuais pedagógicos são

¹O didata alemão SCHIMIED-KOWARZIK (1983) chama a Pedagogia de ciência *da e para* a educação, portanto é a teoria e a prática da educação. Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas.

posicionados como intelectuais universais e de esquerda, membros de uma *intelligentsia* crítico-pastoral-humanista, cuja personalidade exemplar está baseada na auto-reflexão e na autodeterminação e num certo fundamentalismo intelectual de esquerda” (GARCIA, 2002, p.141). Assim, o fundamentalismo se sustenta na vontade de poder e na fome de segurança, arvora-se em um discurso único, impõe-se dogmaticamente sem discussão, jamais suja suas mãos no diálogo, nem se contamina com as vicissitudes, mudanças, novidades no processo histórico.

Sendo assim, a presente investigação se orienta pela hipótese de que há princípios e práticas fundamentalistas instauradas na formação dos docentes, os quais produzem um contexto em que são cristalizadas no campo educativo situações cada vez mais ancoradas em ritualizações e dogmas. Na literatura do Cristianismo (CANDIOTTO, 2012) encontramos várias técnicas produzindo efeitos de subjetivação na relação entre os eixos sujeito e dogmas. Portanto, percebo o docente produto das formas de sujeição e subjetivação existentes no mundo, pois as práticas da confissão e do exame da consciência (IBIDEM), bem como o poder pastoral responsável por conduzir as condutas, dedicará especial atenção aos atos, aos comportamentos, e incitará cada membro do rebanho a observar aquilo que faz, a voltar o olhar sobre si, a examinar a si mesmo, às suas práticas, aos seus pensamentos, aos seus desejos, levará para que cada indivíduo se veja e se assuma como responsável pelo descaminho ou pelo bom desempenho de todo o rebanho.

Ao referir o trabalho docente ao fundamentalismo, produz-se uma espécie de pastorado contemporâneo, pois o docente é percebido como fruto da tecnologia do poder pastoral e da experiência cristã. Nessa direção, Senellart (2012, p.87) afirma:

[...]um “polo parresiático” [...], pelo qual a relação à verdade é estabelecida num face a face com Deus, e [...] uma confiança humana que responde à efusão do amor divino”; e “um polo antiparresiático”, segundo o qual a relação à verdade pode ser estabelecida somente na obediência temerosa e reverencial em relação a Deus, e na forma de uma decifração suspeitosa de si através das tentações e das provações.”O primeiro estaria na origem da “grande tradição mística ligada ao Cristianismo; o segundo, na origem da tradição ascética e pastoral.”

Em termos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa por meio da sistematização de grupos focais com as alunas do Curso Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – IFRS – Bento Gonçalves, na qual exerceu docência. Segundo Kind (2004, p.125), “os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo”. Várias foram as razões para a utilização dessa metodologia no processo investigativo, porém destaca-se: a interação como fomento de ideias mais interessantes ou novas e ideias originais, a pressão de participantes homogêneos facilitando as reflexões, incitando também opiniões contrárias e a possibilidade das discussões serem vividas por todos os participantes.

Para organizar o grupo focal, foram observadas as seguintes condições: local de realização; composição do grupo; composição da equipe de pesquisa; estruturação do grupo e planejamento dos encontros.

É de consenso entre os autores que para a realização dos grupos focais o ambiente deve propiciar privacidade; ser confortável; estar livre de interferências sonoras; ser de fácil acesso para

os participantes (KIND, 2004). A realização dos encontros deu-se em uma sala de aula da própria instituição, a qual atendeu aos requisitos citados anteriormente. Participaram do grupo alunas do programa Parfor formandas do ano de 2013 e alunas que irão concluir o curso no ano de 2014, ou seja, alunas que estavam cursando a partir do 5º semestre do curso. Quanto à composição do grupo de pesquisa, participei como moderadora do grupo focal, sendo responsável pela condução da discussão com base no roteiro de debate previamente elaborado. Como outras participantes da equipe de pesquisa houve a participação de dois colegas da instituição que participaram como auxiliares da pesquisa, com o objetivo de acompanhar e avaliar o processo de condução do grupo focal. Sendo esse um grupo real, pode-se dizer que a regularidade, o número e o tempo de duração dos encontros estavam definidos previamente. Para fins dessa pesquisa, foram realizados seis encontros durante o primeiro semestre de 2013, cada um com duração de duas horas. Em cada encontro, conforme combinação prévia, foi utilizada tecnologia de gravação de áudio para registro detalhado das discussões e posterior transcrição. Foi elaborado um planejamento e elaboradas estratégias de condução visando a estimular a discussão e gerar tópicos para os demais encontros.

Com o intuito de ampliar e detalhar as informações que foram obtidas no grupo focal foi utilizada a entrevista, uma vez que muitos autores têm destacado esse método como um dos mais utilizados em pesquisas qualitativas. Talvez por isso seja compreendida “ [...] como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações” (SILVEIRA,2007,p.120).

Sendo assim, registra-se o desafio que é lançado ao pesquisador para a análise tanto do conteúdo da discussão em grupo quanto do processo grupal. Aqui, Kind (2004, p.133) afirma que “nesse momento, o pesquisador deve apresentar coerência em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam sua investigação.” Na aplicação dessa técnica de pesquisa estão implicadas semelhanças e diferenças, construções e desconstruções inerentes a subjetividades e intersubjetividades que estão em jogo.

➤ *A docência e os modos de subjetivação*

Atualmente a docência está muito mais alicerçada numa visão de profissão assalariada e com caráter administrativo do que numa perspectiva intelectual. Pode-se afirmar que, em muitos espaços e ocasiões, há uma visão determinista e acrítica da função docente, que tem relação com o funcionamento do discurso como uma malha de verdades. Para Foucault (2007, p.44): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” Nesse sentido, as práticas sociais em que estão proliferando os enunciados constituem-se através da ação desses mesmos enunciados.

Neste momento, torna-se importante compreender como a retórica tida como dominante produz regimes de verdade que estabelecem consensos sobre o que é (ou deve ser) considerado anormal, irrelevante ou desprezível. Essa retórica caracteriza-se como a denominação de verdades,

estabelecidas por um jogo de regras, pela ordem do discurso que condiciona saberes produzidos historicamente, e não pela ordem das coisas ou das palavras. Assim, a realidade que vem sendo produzida produz também silêncios de discursividades, os quais são geradores, de certo modo, de atitudes conformistas, as quais de modo algum contribuem para o avanço das questões que nos afligem no campo educacional. Em muitos casos, gera-se um terreno fértil para a existência de ações fundamentalistas. Na esteira do que os discursos produzem e voltando meu olhar para o cotidiano escolar, percebo a docência atualmente sendo exercida pela existência de inúmeras práticas fundamentalistas, algumas vinculadas de modo intrínseco ao exercício docente, e outras, relacionadas mais especificamente a questões administrativas e pedagógicas da escola.

No campo das práticas pedagógicas, parece-me vivermos uma docência do ideal e da certeza, na qual as ideias de ruptura e inovação se alastram velozmente na medida em que se encarnam na discussão metodológica modos de aprender e ensinar ancorados nesses princípios. Esses são disseminantes de uma inquietude, uma incerteza desconcertante, que aponta como a principal causa dos fracassos em educação o uso de métodos ultrapassados ou errados. O docente, por meio dos discursos que vêm sendo proferidos na contemporaneidade, passa a ser constituído como sujeito que “deve” portar-se de modo crítico e reflexivo e incorporar os hábitos do auto-exame de modo a entender que é sua a responsabilidade pelo estado de coisas que ocorrem no contexto escolar.

A condição atual dos professores atrelada ao funcionamento da maquinaria escolar, nos fazem pensar na crise da escola numa perspectiva do que vem sendo produzido por meio dos silenciamentos gerados pelos discursos proferidos e de práticas pedagogizantes que a ciência moderna instituiu e que ganham corpo nas matrizes curriculares, nos tempos-espacos que validam padrões disciplinadores, no trabalho docente caracterizado pela escassez de ações de investigação e sentido. Partindo do pressuposto de que, para problematizar a escola e, em consequência, as possíveis alternativas para as sucessivas crises que vêm atingindo essa instituição, há a necessidade de visualização dos princípios e da lógica que servem como suporte desta máquina, desconstruindo o que nessa lógica tem de fundamento, e não exercendo ações fundamentalistas, para abrir espaço para outras fundações. A escola continua imersa em princípios universalistas, em linearidades, causalismos, dualismos, ritualizações, dispositivos de homogeneização que hoje são postos em cheque frente à complexidade da sociedade atual. Sendo assim:

[...] a escola acaba por produzir /contribuir para suas próprias crises. Instituições como pedagogia, normalidade, disciplina, que se instrumentam através da educação, são naturalizadas e perdem sua dimensão sociopolítica de construção coletiva, passando ao estatuto inquestionável e atemporal de verdades.[...] Nesse sentido, os julgamentos do que vai bem ou do que vai mal preponderam em função dos *aprioris* estabelecidos.(ROCHA, M.L, 2009, p.209)

A escola moderna, numa perspectiva foucaultiana, sem dúvida alguma, é o aparelho mais eficaz para fazer o nexo entre poder e saber e colocar em funcionamento os princípios e métodos do ato de governar, os quais ocorrem por discursos proferidos no campo de ação referido. Os docentes sempre estiveram presos aos ditames externos, primeiramente da Igreja e depois do Estado, os dois grandes sancionadores da ação docente. No que tange à instituição, Díaz (2012,p.87) traz o a

seguinte perspectiva:

Cada instituição nos tranquiliza fazendo-nos saber que nosso discurso está na ordem da legalidade, das regras, das normas que a regem. A instituição “contém” meu discurso enquanto fixa os limites do mesmo e me assimila à sua “ordem”. A instituição coage-me e constrange-me, assimilando-me o rumo que pode seguir meu discurso e apontando os riscos que espreitam para além desses perigos; ela coloca limites no desejo. Cada instituição tem tacitamente delimitado o que se pode e o que não se pode dizer dela, o que se pode e não se pode fazer.

Até hoje podemos denunciar a forte influência de componentes religiosos na gênese e desenvolvimento da profissão. No Cristianismo, o distanciamento do mundo estava ligado à esperança na proximidade dos últimos tempos e do reinado absoluto da paz de Deus. Para alguns, declarados como heréticos, essa paz chegaria logo e nesse mundo. Na docência atual, o que constitui um bom professor, uma boa aula, um bom ensino, uma boa qualidade de educação talvez, sob o olhar de muitos docentes jamais esteja ao seu alcance, pois vislumbra-se um ideal, algo mais próximo a salvação e redenção, do que a materialidade das coisas do mundo em que vivemos. Se não sonhamos, não idealizamos, parece que estamos nos afastando da essência, do ponto fulcral da nossa profissão de ensinar (democratização do ensino, rumo a uma sociedade da aprendizagem), professamos uma espécie de heresia, nos movemos na contramão. Enquanto docentes precisamos manter um discurso de verdade a respeito do aluno, da profissão; considerar certos livros/autores como verdadeiros para minha ação profissional, seja esta no processo de formação inicial ou continuada; aceitar políticas educacionais, gestões educacionais como fontes de verdade e nos penitenciarmos continuamente sobre os acertos e desacertos acontecidos na nossa ação docente. Estes acontecimentos dão-se numa espécie de ciclo, em que ações de resistência pouco são apontadas, uma vez que buscamos, como nas práticas da Igreja Cristã o pecado que cometemos e este nos remete a culpa que temos, associada a nossa falta de virtude, de continência, de conhecimento. Sendo assim, um cristão precisa da luz da verdade quando quer explorar a si mesmo, para tanto deve purificar sua alma. O docente necessita a busca constante de verdades sobre seu trabalho para assim purificar-se e subjetivar-se como indivíduo que sempre está em busca da redenção, salvação. Foucault irá localizar no Cristianismo mecanismos de direção da consciência, os quais são orientados para a destruição da vontade própria do sujeito.

› *As descobertas da pesquisa*

Por meio da abordagem utilizada para investigação e o planejamento dos encontros para a realização do grupo focal, bem como a utilização das entrevistas é importante ressaltar que as questões propostas foram pertinentes ao objeto em questão e articuladas para a possibilidade de, além de colher informações e categorizações sobre a problemática, deixar os entrevistados/participantes à vontade para expressarem suas representações.

Por meio da abordagem qualitativa utilizada na pesquisa, seguem algumas falas que proporcionaram a análise de dados conforme a metodologia já descrita anteriormente. Segundo

uma das alunas entrevistadas A1², quando discutida a abordagem do tema inclusão no Curso, a mesma assim refere-se: “Quanto ao desempenho pessoal, acredito ter sido bem satisfatório. Aprendi o quanto é importante a inclusão para que todos tenham as mesmas oportunidades, respeitando suas limitações. É lamentável que isso seja muitas vezes visto somente através da legalidade e não como um ato social, de amor, de respeito. Práticas políticas que deveriam estar a favor da inclusão muitas vezes querem impor situações, as quais os professores não estão preparados e nem há condições de espaço físico apropriado. Para desenvolver um bom trabalho, deveríamos ter o auxílio de pessoas especializadas no assunto, tais como: psicólogos, psicopedagogos...”

Percebe-se nessa fala a idealização de um espaço de inclusão, como se a escola fosse o único local pelo qual o indivíduo estaria incluso, sabendo-se que esse princípio perpassa todos os segmentos da sociedade. Como afirma Pereira (2008), os docentes, pouco a pouco, deixam de se perguntar o que podem fazer, o que sabem fazer, o que conseguem fazer e, em lugar disso, perguntam o que devem ou deveriam fazer. Pouco a pouco transferem o poder de decisão e orientação para uma instância superior a si. Fabricam uma transcendência a quem se põe a seguir.

Em outro momento, quando sugerido ao grupo a discussão sobre os estágios realizados no decorrer do curso, há um destaque para seguinte fala de A3: “A prática ocorreu como foi planejada. Eu procurei informações e esclarecimentos para elaborar os planos conforme a realidade do grupo. Todo o planejamento foi pensado no sentido de satisfazer a necessidade do grupo e fiquei feliz porque tudo aconteceu na maior tranquilidade”.

A partir dessa fala, percebe-se o que Pereira (2008) denomina de evidências, pois quando certas afirmações adquirem valor de verdade, começam a funcionar como matrizes de sentido e de certa forma parecem óbvias e naturais. Essa situação é observada quando a interlocutora afirma ter se assegurado que todo o processo transcorreu tranquilamente, pois planejou de acordo com a realidade do grupo (a qual foi observada em apenas vinte horas de observação) observado.

Ainda referente às práticas de estágios, outras falas significativas, de A2: “Os momentos de planejamento foram muito importantes, pois como se tratava de um estágio fora do espaço escolar as dúvidas eram muitas, de como trabalhar, o que abordar, para quem. Apesar das poucas aulas que tivemos, o tempo utilizado foi bastante significativo.” e A4 “A criança necessita de um olhar diferente para que acompanhe as atividades e demonstre suas construções no seu desenvolvimento e crescimento, percebi que a criança de 4 a 5 anos necessita bastante incentivo, dando oportunidade para se expressar e expor suas ideias e habilidades. A criança aprende brincando, necessita de limites e por outro lado também é necessário demonstrar a afetividade quando surgem situações necessárias.” Aqui é interessante observar como inúmeras verdades são proferidas pelas interlocutoras, pois afirmam que por meio do planejamento houve uma maior segurança de que o trabalho seria bem desenvolvido (A2) e de quais são as necessidades das crianças de determinada faixa etária (A4). De certo modo, o que foi verbalizado pelas entrevistadas é algo evidente no

² Para preservar a identidade das entrevistadas e membros do grupo usarei o código A para identificá-las: aluna 1 = P1, aluna 2 = P2 e assim sucessivamente.

exercício docente e referencio Candiotto ao afirmar que: “A confissão configura o ato verbal pelo qual o indivíduo, mediante reconhecimento sobre o que é ou fez, ata-se à sua verdade na relação de dependência a outrem, modificando assim a relação que tem consigo” (2010, p.72). Nesse sentido, legitima-se como verdadeiro aquilo que tornou-se verdade a partir da relação do sujeito consigo mesmo, por meio de mecanismos de subjetivação sofridos por esse indivíduo. A produção da verdade sobre o sujeito prescinde da relação consigo, sendo dependente de tecnologias imanentes aos mecanismos do saber-poder, desse modo o sujeito é subjetivado e o ato de dizer algo qualificado como verdadeiro possui valor terapêutico para o próprio indivíduo que confessa.

Quando proposta a discussão no grupo focal a respeito de quais aprendizagens foram mais significativas para a sua constituição docente no decorrer do curso, reiteradamente surgiam as disciplinas práticas (estágios) como as que proporcionaram um maior aprendizado. A fala de A6 exemplifica essa compreensão: “Quanto à aplicação das aulas não ocorreram dificuldades em relação aos conteúdos. A principal dificuldade é o relacionamento entre os alunos. Percebi que a professora titular desenvolve vários trabalhos com as crianças em relação a limites e afetividade e mesmo assim por vários momentos precisam lembrar os combinados que eles mesmos construíram. As orientações e elaboração do plano ocorreram tranquilamente, recebi dicas e sugestões que facilitaram o planejamento, as observações da turma também contribuíram para dar o rumo na hora de planejar. Foi uma ótima experiência porque os resultados de aprendizagens das crianças foram perceptíveis e imediatos.” A possibilidade de verificar nessa fala como o docente é subjetivado no campo das práticas pedagógicas a incorporar ideias de ruptura e inovação que se alastram velozmente na medida em que se encarnam na discussão metodológica: modos de aprender e de ensinar são contaminados por esse espírito e se dissemina uma inquietude, uma incerteza desconcertante. A principal causa dos fracassos em Educação, diz-se, advém dos métodos ultrapassados ou errados. Nessa perspectiva, somos convocados de modo a compreender que mais forte do que a crítica de outrem é a autocrítica, que imputa culpa. O algoz, o foco do juízo é a sua própria prática, é uma instância abstrata e inatingível. Privado de referências, o professor se debate em busca de alguma solução. (PEREIRA, 2008).

Foram aqui destacadas falas que denotam como há uma cultura de assujeitamento na constituição das subjetividades das docentes participantes da pesquisa, o que produz uma individualização do poder disciplinar e à massificação do biopoder regulador (CANDIOTTO, 2010). Na docência contemporânea há um apagamento da atitude crítica que não busca da análise dos mecanismos de poder que requisitam discursos de verdade para justificar-se e legitimar-se. Dessa forma, na Modernidade, ocorre a proliferação exacerbada da produção de verdade sobre o sujeito pela verbalização do eu, o que reproduz o próprio mecanismo social, repartindo os indivíduos, distribuindo-os no espaço e no tempo, atando-as à sua subjetividade.

➤ *Considerações finais*

É significativo apontar que os elementos destacados nos referenciais teórico-metodológicos que serviram de base para o estudo realizado e a análise de dados obtidos permitiram perceber tecnologias de pastorado sobre o trabalho docente, as quais vêm produzindo verdades e discursos sustentados em fundamentalismos que atingem os saberes e fazeres no campo educacional.

Por meio das percepções obtidas na presente investigação, o docente precisaria abandonar seu ideário, suas convicções, seus princípios individuais e substituí-los, não meramente por outros, mas pelo movimento, pela ruptura, pela inovação constante, que em muitos momentos são superficiais e realizados pelo simples fato de pertencerem a uma certa “ordem do discurso”, com vistas à manutenção de “certas” verdades. Romper as referências, derrubar as convicções, desorientar a prática pedagógica, neste sentido, o docente é jogado à deriva e, portanto, tornado ávido por uma alternativa. O exercício de auto-exame é o foco de sua própria prática, é um ato que deve ser exercido permanentemente. Privado de referências, o docente se debate em busca de alguma solução, muitas vezes, numa busca por algo que o salve, sua redenção estaria na transformação de sua própria prática.

Sendo assim, observa-se no exercício docente um fenômeno que definiria de precipitação, pois ao precipitar uma ação, seja esta para a aceitação ou recusa de algo, significa não ser suficientemente paciente e crítico para perceber e compreender o todo, o conjunto, o contexto onde aquela ação específica deveria ser inserida. Significa, também, elevar o grau de ansiedade pessoal, permitindo que o otimismo ou o pessimismo exagerado bloqueie a reflexão crítica sobre as consequências de uma ação. Mais especificamente, a ação precipitada, que tomo a liberdade de denominar de fundamentalista, pode ser carregada de ansiedade, de certezas, não antevê as características e consequências de uma situação, pois geralmente parte de uma análise irracional de suas causas. Assim, aceitar ou recusar precipitadamente uma determinada proposta pedagógica, sem uma reflexão acurada acerca de sua pertinência, sem compreender suas razões sociais e históricas, sem determinar as necessidades a serem atendidas, pode ser – e geralmente é – sinônimo de trabalho reprodutivo e inócuo.

Sem dúvida, as inúmeras políticas públicas que vem atingindo muitos países, em especial o Brasil, para que atinjam os níveis considerados adequados para uma educação de qualidade em nível mundial, vêm impondo aos docentes uma ação muito mais burocrática, de meros executores de propostas. Estes fatos cada vez mais dicotomizam o binômio reflexão-ação, resultando daí a mecanicidade, o imediatismo, a rotina e, portanto, um ato pedagógico pouco significativo, de certo modo, um ato que vem sendo banalizado ao longo dos anos.

Por fim, sabemos que a atitude crítica leva em consideração o esforço e decisão para desprender-se do poder e propor outra política de verdade. Candiotta (2010, p.119) irá dizer que “Desde o momento em que o indivíduo deixa de aceitar *essa* ou *aquela* maneira de governar, reconhece também a não-neutralidade *desse* ou *daquele* efeito de verdade ao qual encontra-se vinculado”. Em nome de uma estrutura de poder, concretizada por meio de regras e normas organizacionais da escola, as responsabilidades e problematizações se perdem, na Modernidade, em meio à existência da máquina burocrática, o que ocasiona o enfraquecimento das formas de luta e resistência. É preciso que o pensamento seja visto como algo que só funciona quando forças o

colocam em atividade. Como Rocha (2009, p.214) afirma “[...] o pensamento teria como função gerar outros mundos.” A geração do pensar sobre aquilo que nos aflige, nos angustia, nos interroga, penso serem estas as ações pertinentes ao trabalho docente na contemporaneidade. A ideia de emancipação dos sujeitos esbarra na existência de inúmeras ações e apelos fundamentalistas existentes nos processos educacionais, porém ações de resistência nos possibilitam pensar mudanças enquanto transformação significativa e vão além do âmbito da superficialidade.

A pesquisa realizada configura-se numa prática social e cultural que também produz efeitos sobre os sujeitos, as quais estão implicadas em relações de poder. Nesse sentido, enquanto docentes assumimos uma posição política que nos permite assumir uma postura investigativa para suspeitarmos permanentemente de nossas práticas, eis o caminho a prosseguir.

› *Referências Bibliográficas*

- CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro. (2012). Foucault e o Cristianismo. In: Coleção Estudos Foucaultianos. Autêntica Editora: Belo Horizonte.
- CANDIOTTO, C. (2010). Foucault e a crítica da verdade. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, (Coleção Estudos Foucaultianos).
- DÍAZ, E. (2012). A filosofia de Michel Foucault. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp.
- FOUCAULT, M. (1996). A arqueologia do saber. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2007). A ordem do discurso. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- GARCIA, M.M.A. (2002). Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana. Coleção Educação Pós-crítica. Petrópolis, RJ: Vozes.
- KIND, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun.
- PEREIRA, M.V. (2008). Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. In: Revista Iberoamericana de Educación, n.47/5, Ed. OEI, 25 nov.
- ROCHA, M.L da. (2009). Fundamentalismo e discussões contemporâneas acerca da crise da razão: implicações com as práticas educacionais. In: Gallo, S.; Veiga-Neto, A. (Org.) Fundamentalismo e Educação – A Vila. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Temas e Educação), p.203-216.
- SCHIMIED-KOWARZIK, W. (1983). Pedagogia Dialética. São Paulo: Brasiliense.
- SENEILLART, M. (2012). Verdade e subjetividade: uma outra história do cristianismo? In: Foucault e o Cristianismo (Coleção Estudos Foucaultianos). Candiotto, C.; Souza, P. de. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- SILVEIRA, R.M.H. (2007). A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Costa, M.V. (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação, Rio de Janeiro: Lamparina Editora, p.117-138.

Posiciones supervisivas interpeladas: un estudio en caso en el distrito de La Matanza

CARESSA, Yanina / IICE-UBA - ycaressa@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras claves:** cambio educativo, redes pedagógicas, aparato burocrático escolar, supervisores, formación docente.

» **RESUMEN**

El cambio educativo se ha constituido en una cuestión problemática que ha merecido la atención de diferentes perspectivas y tradiciones disciplinarias vinculadas con el estudio de los procesos educativos y de escolarización en Argentina, América Latina y el mundo. Desde diversos abordajes teóricos y metodológicos, numerosos autores se han dedicado a investigar aquello que permanece —o que las reformas no logran modificar—, y el modo en que se producen las transformaciones en la educación. Desde el campo de la pedagogía también se han venido elaborando preguntas y respuestas tentativas que orientan indagaciones específicas sobre este particular objeto de conocimiento. Lejos de percibirse como resultado de ingeniería social, o como el producto de iniciativas voluntaristas, diversos estudios desarrollados en Argentina y en la Universidad de Buenos Aires (González, 2004 y 2007; Hillert, 2006; Suárez, 2000, 2005 y 2008; Thisted, 2007; Vassiliades, 2007) han resaltado la importancia de considerar la complejidad de los procesos de cambio educativo, de pensarlos como “procesos de larga duración” y como construcciones históricas y sociales complejas y multideterminadas.

Esta ponencia se propone aportar a los debates en torno a las posibilidades del cambio educativo a partir de la presentación de los incipientes avances de una investigación en proceso, en el marco de la realización de una tesis de maestría, que tiene por propósitos comprender, analizar e interpretar las posiciones y disposiciones de supervisores -que desempeñan sus tareas en el Conurbano Bonaerense- en medio del entramado de configuraciones y reconfiguraciones que tienen lugar cuando se ven involucrados en procesos de investigación-formación-acción docente.

En este sentido, el proyecto de investigación se pregunta: ¿Qué sucede cuando las lógicas intrínsecas a las experiencias que movilizan, convocan e involucran a supervisores en procesos de investigación-formación-acción entran en articulación/tensión con la estructura verticalista y burocrática del aparato escolar? ¿De qué particular manera tiene lugar dicha articulación/tensión? ¿Cuáles son las condiciones políticas, institucionales y técnico-pedagógicas que pueden habilitar estos procesos de articulación/tensión? ¿Cuáles son los lineamientos normativos, reglamentarios y

administrativos que definen efectivamente el funcionamiento del cuerpo de supervisores tanto a nivel provincial como regional? ¿De qué modo los cambios en el marco legal-normativo han impactado en la construcción de las funciones de los supervisores?

Partiendo de la importancia de concebir los procesos identitarios como instancias inacabadas, en constante devenir, como puntos de sutura (Hall, 2003) entre los discursos que nos interpelan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y los procesos que producen subjetividades ; y de la potencialidad de la noción de posición de sujeto (Laclau y Mouffe, 1987) para comprender las múltiples configuraciones que conforman la trama identitaria supervisiva, esta ponencia recuperará los sentidos asociados a la posición del supervisor/inspector desde los comienzos del sistema escolar en Argentina y los cambios que ha percibido la estructura supervisiva a partir del año 2005 en la Provincia de Buenos Aires.

Hacia el final, avanzaré en las primeras notas de análisis del trabajo de campo que se viene desarrollando a partir de un estudio en caso basado en un proyecto de investigación-formación-acción docente co-participado que involucra a un Programa de Extensión Universitaria y a la Jefatura de Inspección de la Región Educativa N° 3 del distrito de La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

› *Del inspector al supervisor: algunos apuntes históricos*

Iniciar un recorrido por los sentidos alrededor de la función del inspector – y del supervisor desde la segunda mitad del siglo XX- implica reconstruir sus funciones, en tanto, significantes abiertos, imbricados en más de un significado, en constante devenir. Implica pensar en las aristas políticas del rol, en la postura del auditor, del consejo, del educador, del líder pedagógico, del académico, del ejemplo para otros, del orientador ante situaciones prácticas, del tutor de itinerarios normativos, del experto técnico-burocrático (Southwell, 2011), y, seguramente, no se agote en este listado. Por alguno de todos esos sentidos tenemos que empezar y un breve recorrido histórico puede ser de gran ayuda.

La inspección educativa ha acompañado el desarrollo de los sistemas educativos modernos desde fines del siglo XIX (Southwell, 2011 y Hirschberg, 2013). Evidentemente, esto nos remite a la consolidación del Estado Nación argentino y los procesos de formación del “nuevo sujeto”, es decir, del ciudadano con plenos derechos y responsable de sus deberes. En este contexto, se le confirió a la escuela la misión de homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del Estado, volviéndose un espacio de unificación de costumbres, prácticas y valores. Hacemos referencia a lo que Dubet denominó Programa de Institucionalización Moderno (Dubet, 2006), es decir, un modo de socialización masivo a través de la transformación de valores y principios universales en subjetividades. Será entre las décadas de 1870 y 1890 cuando se definirá el marco legal para la educación elemental y, junto con esto, se establecerán las bases para los modelos de gobierno del sistema (Southwell, 2011). Hacia 1881 parecen haberse puesto en marcha medidas efectivas para concretar el control nacional de la educación provincial. En este

panorama de heterogéneo e incipiente de sistemas locales y pretensión universalista, se produjo la conformación de los primeros cuerpos de administradores del sistema [1].

En el modelo sarmientino, inspirado en el caso francés, alemán, holandés y norteamericano, se destinaba un lugar fundamental al cuerpo de inspectores como parte del sistema educativo. En “Educación Popular” dedicó un apartado a la “Inspección de las escuelas”:

“La inspección de las escuelas pertenece a aquél género de funciones que a más de entrar en el número de las consejiles a que todo ciudadano está obligado, participa del carácter de los profesionales, que requieren aptitudes especiales de parte de los que las desempeñan” (Sarmiento, 1989, p.107)

Se observa aquí la relevancia de la función de los inspectores y el reconocimiento de la existencia de un saber experto, que resultaba de una esfera de intervención específica.

Fue en el marco de la sanción de la Ley de Subvenciones Nacionales a las Provincias en 1871 que se conformó un cuerpo de inspectores nacionales en las provincias con el fin de asegurar el cumplimiento de la ley y controlar que los recursos financieros enviados por la Nación a las provincias se invirtiera de manera adecuada en la expansión de la educación primaria. La Inspección Nacional de Escuelas, como se la denominó, estuvo conformada por un Inspector General, quién debió fijar su residencia en la capital de la República y por inspectores de sección quienes debieron radicarse en la capital de la provincia a las que fueran designados. Mientras los inspectores nacionales veían limitada su intervención a nivel del uso de los recursos financieros transferidos a las provincias, los inspectores de sección tenían prescripto por sus leyes provinciales una mirada sobre cuestiones metodológicas, aspectos de la enseñanza, el uso de libros, y aún se preveía que en sus visitas dictaran clases que sirvieran de ejemplo a los maestros. En la práctica dicha división fue alterada, y se han encontrado registros de observaciones de corte pedagógico en las escuelas por parte de los inspectores nacionales.

Teniendo en cuenta que el objeto del plan de tesis que presentó en la ponencia se centra en la posición de supervisores que desempeñan sus tareas en la Provincia de Buenos Aires, resulta interesante retomar el análisis que realizara Ines Dussel (1995) en relación a la conformación de la función de los Inspectores en la provincia de Buenos Aires como antecedente inmediato de la conformación del sistema educativo nacional. La autora destaca diferentes etapas y caracteriza la primera de ellas - que se inicia con la sanción de la Ley de Educación de la Provincia en 1875 - con escasa regulación para la supervisión. Las principales tareas de los inspectores parecían estar focalizadas en el relevamiento de la situación material de las escuelas: aspectos edilicios, recursos disponibles, higiene de las mismas. Dussel (1995) señala que la limitada definición del rol del inspector se debía en gran parte, a la heterogeneidad de la situación de las escuelas, ya que en muchas de ellas se desempeñaban preceptores sin títulos habilitantes, escuelas apenas conformadas, convivencia de dispositivos escolares, entre otros aspectos. Esa Ley dispuso que la función de inspeccionar debía realizarse a través de distintos agentes educativos: el Consejo General, los Consejos de Distritos, inspectores y directores. A partir de allí se formalizó progresivamente un conjunto de tareas relativas a la inspección bajo el influjo de Sarmiento.

En la ley los inspectores estaban definidos como funcionarios dependientes del Consejo Federal de Educación y la principal función que se les encomendaba era la de vigilar "todas las escuelas públicas y particulares", "estimulando y dirigiendo el espíritu de los Consejos y de los vecindarios en todo lo relativo a la Educación Común". Asimismo, debían enviar al Director General, un informe en el que constaran sus "observaciones y las medidas que en su concepto convenga adoptar en las Escuelas" y se propusieran "todas las reformas que la observación y la experiencia les sugieran" (art. 37).

En medio de la tensión entre el gobierno nacional y el orden provincial, se conforma la función supervisiva (Southwell, 2011). Se consolidan dos de sus funciones principales: ejercer el control formal y ser intermediarios entre los dos extremos de la cadena burocrática. Fueron los inspectores los encargados de acercar la normativa elaborada en las instancias centrales de gobierno y, a su vez, informar a éstas lo que sucedía en las bases del sistema.

En el año 1884 se inicia una nueva etapa a partir de la reglamentación de la inspección a través de distintas normativas: la Ley 1420 en cuyo capítulo IV "Inspección Técnica y Administrativa de las Escuelas", art. 35 establecía que "las escuelas primarias de cada distrito serán inspeccionadas dos veces, por lo menos, en el año, por inspectores maestros. Créase con tal objeto el cargo de inspector de escuelas primarias, que será desempeñado por maestros o maestras normales, en la forma que determine la autoridad escolar respectiva"; la Circular a los Inspectores Generales en las que se les daba instrucciones para las visitas a los Distritos Escolares, se incrementaba el poder del Consejo Provincial y se lo restaba al inspector, ya que el primero concentraba la capacidad de decidir sobre los maestros a la vez que establecía una mayor distancia entre éstos y el inspector (Southwell, 2011).

La Ley 1420 avanza en la construcción de un saber pedagógico asociado al rol supervisivo. Los sentidos asociados a la función no sólo se centraban en el control, sino también, en la búsqueda del ejemplo hacia el resto de los docentes. El inspector comenzó a ser el emperador de la moralidad y un intelectual de la "cruzada escolarizadora". Podía verse a los inspectores controlando la designación de recursos nacionales a las escuelas, interviniendo en el diseño y elaboración de reglamentos, planes y programas, dialogando con los maestros y, hasta, reclutando alumnos de puerta en puerta (Southwell y Legarralde, 2007). Tal como analiza Legarralde (2007), los inspectores ampliaron notablemente el límite de sus funciones al incorporar a la preocupación por la cuantificación la apreciación cualitativa de las condiciones de escolarización.

A las funciones expuestas, se sumaba la de dictar conferencias pedagógicas tanto para el personal escolar como para la comunidad sobre historia nacional, economía, industrias, artes, higiene y otros temas que fomentaran su desarrollo físico, intelectual y moral, según queda explícito en los artículos 22 y 29 del Reglamento de 1887 de la Provincia de Buenos Aires (Pineau, 1997). Aún en la actualidad, se solicita en los concursos para cargos de supervisión que los postulantes expongan, en lo que podríamos definir como una "recreación" de una conferencia. Actividad no muy frecuente en el espectro de tareas de los supervisores.

A partir de 1987, con la llegada de Francisco Berra la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, se estableció que el inspector debía dar lecciones teóricas o prácticas a

los maestros cuando se observaran deficiencias o errores. De este modo, a la función de vigilancia se le sumó la de velar por una práctica de enseñanza adecuada (Dussel, 1995).

Dussel (1995) sostiene que la dualidad en la tarea de los inspectores permitía su legitimación como "agentes multiplicadores" de la norma establecida por el poder central, ya que les otorgaba el poder de controlar para que otro evalúe y también el de sancionar las transgresiones de lo que se consideraba la conducta correcta. La autoridad del inspector comenzaba a erigirse, ya no tanto, en su carácter punitivo, como en el saber experto que detentaban basado en la pedagogía como campo incipiente. Se observa un proceso dual: una creciente profesionalización del rol (concursos para el acceso al cargo) y la complejización de un saber técnico del que los inspectores se constituyeron en poseedores legítimos dentro del sistema (Dussel, 1995).

Como hitos importantes que han impactado en la labor de los inspectores podemos mencionar: durante la gobernación de Domingo Mercante (1946-1952) en la Provincia de Buenos Aires se crea la estructura de direcciones como reemplazo de la Inspección General y las inspecciones específicas (Dufour, 2008). De este modo, los inspectores pasaron a depender directamente de las distintas Direcciones de Nivel, "aunque siguieron ejerciendo sus diferentes funciones sobre un espacio territorial delimitado (distrito/región educativa)" (Dufour, 2008). En los '60s se comienza a utilizar el término de supervisión para reemplazar al de inspección, lo que podría ser pensado como un intento de superar la asociación establecida entre la función controladora y punitiva y la función del inspector. Es en la Resolución Nacional 142 del 30 de enero de 1970 (Principios y Técnicas de Supervisión), en la que se incluyó el nombre de la supervisión como reemplazo de inspección.

En la década del '90, los supervisores fueron convocados en diversas capacitaciones con el fin de que acompañaran los procesos de descentralización y desconcentración del sistema educativo. Asimismo, la década trajo una serie de debates o tensiones en relación a los modelos de supervisión (Hirschberg, 2013): generalista (con una mirada integral), focalizado (supervisores formados en determinadas áreas curriculares) o mixto (conformado por supervisores generalistas y especialistas). Estas modalidades tienen diversas apropiaciones y versiones según las jurisdicciones.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el cambio de estructura orgánico-funcional de la inspección tiene lugar en 2005 a partir de dos resoluciones: N°300 y N° 473. Se crean los cargos de jefe distrital y regional y se les otorga la tarea de tener bajo su órbita todas las modalidades de enseñanza más allá de la rama de origen. Esta modificación, acompañada de la creación de la Dirección General de Inspección que nuclea a todos los supervisores generalistas y especialistas por distrito en 2007, implicó una innovación para la posición supervisiva dado que le exige una mirada integral del sistema. Se pasa de un esquema dividido por ramas con sus propios supervisores, jefes distritales y regionales, a una estructura que pone en el centro del escenario el aprendizaje de los niños y niñas, de los y las jóvenes y la formación integral (Resolución 473, 2005). A esto se suma la tarea asignada al supervisor por la Ley de Educación Provincial (2007)[2]:

“El objetivo de la inspección consiste en garantizar las adecuadas intervenciones en el marco del planeamiento estratégico, para asegurar la educación y el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en los establecimientos educativos. Los principios de acción del rol de inspección se basan en la detección de logros y dificultades, resolución reflexiva de problemas y orientación hacia apoyos especializados para lograr la concreción de las metas de la Política Educativa en todas las escuelas de la Provincia.” (Art. 75. Ley N° 13.688).

Una serie de trabajos, en muchos casos incipientes aún, atribuyen a este cambio en la estructura supervisiva y en el modo de concebir dicha tarea, un viraje en los sentidos otorgados a la posición, un viraje que la acerca a la función del intelectual pedagógico de los inicios del sistema educativo. El presente proyecto de tesis en el que se enmarca la ponencia, parte de dicha hipótesis y se interroga acerca de las condiciones de posibilidad que instalan estos cambios para la concreción de experiencias de investigación-formación-acción docente coordinadas por supervisores.

› *Primeras notas de una investigación en curso: un acercamiento a los relatos de coordinación*

El interés de la investigación que me encuentro realizando se centra en indagar los modos en que ciertas experiencias centradas en la producción de saber pedagógico, contribuyen a redefinir las posiciones y disposiciones de los supervisores dentro del aparato burocrático escolar. Me oriento a describir densamente y comprender las complejas configuraciones que tienen lugar cuando las relaciones de horizontalidad, solidaridad, empatía y co-producción de saber, que caracterizan a los colectivos de docentes basados en instancias de investigación-formación-acción, se vinculan con la, aparentemente, sólida estructura jerárquica y burocrática que regula el trabajo docente. Específicamente, la mirada estará centrada en los modos en que éstas experiencias colaboran en la reconstrucción de la posición de los supervisores dentro del campo pedagógico y las singulares tramas que se producen cuando la identidad supervisiva se ve redefinida.

El plan se centrará en el estudio de una experiencia que se viene desarrollando desde el año 2011 en la Región educativa N° 3 de La Matanza, que presenta por objetivo reconstruir la memoria pedagógica del sistema escolar del distrito a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que co-investigan sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias, e intervienen en el campo educativo mediante estrategias de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

En el marco de la experiencia descrita anteriormente, las 17 supervisoras que han coordinado, y en muchos casos coordinan, colectivos de docentes narradores, han iniciado procesos de escritura de sus propias experiencias a partir del dispositivo de documentación narrativa. Me propongo en este apartado, esbozar algunos de los primeros análisis a dicho corpus de relatos.

En primer lugar, la gran mayoría de los relatos están organizados cronológicamente (evidentemente, el tiempo es un organizador que atraviesa a los docentes: planificaciones, timbres, cambios de hora). En cuanto al modo de estructurar la narración se observan dos modos: uno que

sigue el formato de un relato literario, utilizando distintos recursos, metáforas y formas de expresión poéticas, como palabras que acarician o susurran los oídos; y otro que responde a un estilo similar al de un informe, con sus aristas formales y rígidas como aquellos que realizan habitualmente los supervisores en su tarea al interior del sistema educativo.

La sensación de incertidumbre se reitera en los relatos. Incertidumbre al pensar si serían capaces de llevar adelante una tarea nueva y tan distinta a la tarea cotidiana relacionada con sus trabajos, donde existe una planificación previa, escrita, “formal”. En algunos de los relatos dicha sensación de incertidumbre aparece al momento de convocar a los docentes al proceso de narración de experiencias pedagógicas. La convocatoria se escinde entre lo habitual y lo trasgresor, entre lo informal y lo formal. Lo formal asociado a lo rutinario, a la convocatoria con fines preestablecidos y agenda prefijada, como propuesta controlada por los supervisores en el ejercicio de su función. Lo informal se asocia al espacio distendido, cuyos sentidos y alcances no pueden ser capturados, ni prefijados previamente.

“..La realización de algún encuentro o jornada de trabajo es una acción habitual en el desempeño del rol supervisorio...” (...) Tarea que se planifica y se da a conocer a los destinatarios...” (Patricia Corzo) ^[3]

“...Lo único que tenía claro era que quería habilitar ese espacio y posibilitar que quienes quisieran hacerlo contaran sus relatos. Sí, quienes quisieran. Esto no era una convocatoria como cualquiera de las otras actividades que una inspectora suele desarrollar. Era una invitación porque sabía que había muchas ganas y hasta necesidad de contar...” (Sonia Zarate)

Lo informal aparece como desafío por estar teñido por la incertidumbre, por traer aparejado el no saber de qué modo se apropiarán los sujetos de ese espacio. Las supervisoras nos expresan sus temores al entablar otros vínculos con los docentes, en los que deben apelar a modos de intercambio, aparentemente, menos “contenidos” por los roles que les asigna el sistema educativo.

En el trascurso de las narraciones, las coordinadoras nos dejan entrever las sensaciones que les provocan estos procesos. Parece asombrarles planificar dejándose llevar por los sentimientos “que despojan los tecnicismos” (Karina Mattivi). Así, algunas mencionan distintos sentimientos a medida que transcurre el proceso de coordinación: la “angustia” al preguntarse “¿qué van a escribir?”, se va transformando en “alivio” al escuchar a los participantes y sus narrativas, “tristeza” al recordar una situación vivida o “ávida, impaciente, expectante” antes del inicio de la reunión de coordinación. Al ser algo recurrente en los relatos, permite pensar en la dificultad que se les presenta a la hora de expresar las sensaciones en los escritos realizados en el marco de sus tareas como supervisoras. En los informes de supervisión se dejan registradas las actividades, propósitos, objetivos, estrategias, etc. sin dar lugar al registro de los sentimientos. Lo emocional se vuelve un eje central en los relatos, y parece mediar los intercambios con los docentes. El dispositivo parece habilitar un espacio de encuentro íntimo entre los sujetos en el que la emociones vivenciadas encuentran formas para ser nombradas, para volverse palabra.

Esto último, se relaciona que la fuerza que adquiere en los relatos la idea de la horizontalidad de la tarea, ya que, el coordinador es visto como “posibilitador del escrito”,

coordinando un espacio donde el mismo escritor es el editor de otros y de su propio trabajo, en un ida y vuelta compartido con sus compañeros de colectivo, “un espacio común de igual a igual...” “Ese escrito fue construido por nosotros como referentes de los compañeros del nivel inicial, primario, secundario, de psicología, de artística, de especial, de educación física, de adultos..., posicionándonos de igual a igual para dar cuenta en la construcción de nuestro relato, de la ardua tarea de dos años de trabajo compartido y sostenido.” (Mirel Vidal), tensionando con la mirada de la misma coordinadora que destaca su rol “Desde mi lugar, como supervisora, fui guiando los procesos de escritura y reflexionando junto a los equipos sobre la tarea realizada en el año que nos proponíamos contar” (Mirel Vidal). Y de la propuesta que hace otra supervisora “Solo voy a proponer ahora y en lo sucesivo que el acontecimiento de la documentación narrativa pedagógica tenga lugar en la agenda de las escuelas del área XIV de Virrey del Pino” (Karina Mattivi). Mientras que en el primer relato la idea de horizontalidad sería construida “de igual a igual”, ella misma, en la segunda cita que proponemos habla desde el rol de supervisora que parecería estar antepuesto al de coordinadora.

La tensión entre la posición de coordinación y la de supervisión se hace presente en los relatos a través de las dudas y temores al convocar a los docentes, al realizar comentarios a sus relatos y que sean interpretados como “correcciones” por parte de los narradores, al volverse difusas las jerarquías que funcionan como espacios de contención al interior del aparato burocrático escolar.

“La pregunta es ¿Cómo hacer para coordinar un grupo si la participación del Inspector estaba tan implicada? ¿Cómo hacer para acompañar esas prácticas? Replanteo del rol del Inspector en relación a su tarea específica: Lo que vengo trabajando con los Directores no sirve?, Qué sucede en el camino entre directivos y docentes? Sirven las indicaciones, la bibliografía a los directivos? Le llega a los docentes? Cómo hacer para que todos aprendan? La importancia de seguir interrogándose, de seguir buscando.” (Sonia Zarate)

“...otra vez aparecía la pregunta sobre si desde mi rol había dejado escapar la fuga suficiente para dar espacio a la creatividad de los profesores, la libertad de expresar su propia experiencia, más allá de lo esperado, de lo prescripto por el propio aparato estatal, del cual muchas veces estaba tomada por mi rol.” (Nora Tevez)

Entre las tensiones alrededor de la posibilidad de habilitar un espacio para la escucha, la reflexión y la construcción de conocimiento y la rigidez en los roles que impone el sistema educativo, es que los supervisores van construyendo la posición de coordinadores, en un intento por desafiar los sentidos asociados a la vigilancia y el control que trae consigo la identidad de la función.

› NOTAS

^[1] Es pertinente mencionar que, ya en medio de los procesos emancipatorios de nuestro país, la policía y la universidad adoptaron la función de control y supervisión de escuelas y docentes. Entre las décadas de 1820 y 1840

se dictaron reglamentos para las Juntas Protectoras en los Pueblos de Campaña y otras instancias similares. En aquel entonces la preocupación se centró en verificar la existencia de escuelas y que éstas tuvieran actividad, el aspecto organizativo en relación a horarios, períodos vacacionales, etc. El hecho de que fuera la policía quien cumpliera dicha tarea nos habla de una institución educativa poco consolidada y legitimada que requería de un control externo (Southwell, 2011).

^[2] Resulta interesante destacar que en la normativa vigente que regula la función de supervisión en la Provincia de Buenos Aires, aparece frecuentemente el término “inspección”, mientras que, “supervisión” se utiliza en los documentos producidos por la Dirección General de Cultura y Educación en el marco del cambio de la estructura hacia 2005. Estos documentos presentan por objetivo ser una guía para los funcionarios que ocupan dichos cargos:

Dirección de Inspección General. Dirección Provincial de Gestión Educativa (2009) “Los cambios en la estructura supervisiva y el re posicionamiento del rol del Secretario de Jefatura”, Documento de apoyo N° 1/09 para Secretarios de Jefatura. Versión Preliminar. Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2007) Hacia la reconstrucción del rol del Supervisor en la Provincia de Buenos Aires.

^[3] La autoría se constituye en uno de los ejes centrales del dispositivo de documentación narrativa. De ahí que las citas de los relatos de coordinación utilizadas en la presente ponencia, llevarán el nombre y apellido de la autora.

› BIBLIOGRAFÍA

- Domingo F. (1989). Educación popular [1849] Córdoba: Ed. Banco Provincia de Córdoba
- Dubet, F. (2004), “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: Tenti, E. (org) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Dufour, Gustavo (2008) El rol de los supervisores e inspectores en el sistema educativo argentino, Buenos Aires: Aique.
- Dussel, Inés (1995) Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. Revista Argentina de Educación N° 23, Buenos Aires.
- Favaro, O. y Luorno, G. (2009) Un país a dos velocidades. Provincias y Territorios Nacionales. Argentina, 1884-1991. En: Rajland Beatriz y Cotarelo María Celia (comp.) La Revolución en el Bicentenario. Reflexiones sobre emancipación, clases y grupos subalternos. Buenos Aires: CLACSO
- Hunter, Ian (1998), Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Laclau, Ernesto (1996), Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1985), Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Legarralde, Martín (2007) La formación de la burocracia educativa en la Argentina (1871 - 1910). Tesis de maestría- FLACSO Argentina, Buenos Aires.

- Lucero, Gregorio (1901) Informe de la inspección de los Territorios sobre las escuelas del Neuquén. El Monitor de la Educación Común T. 18.
- Paviglianiti, Norma (1988) Diagnóstico de la Administración Central de la educación, Dirección Nacional de Información, difusión, estadística y tecnología educativa, Ministerio de Educación y Justicia, Argentina.
- Pineau, Pablo (1997) La escolarización en la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: EUDEBA-FLACSO.
- Pinkasz, Daniel (1993) Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires. En: Puiggrós (dir) La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1990) Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1996) Qué pasó en la Educación Argentina? De la Colonia al Menemismo, Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggrós, Adriana (2005) Carta a los Inspectores. Conferencia dictada en La Plata 17 de febrero de 2005.
- Southwell M. y Legarralde, M (2007) Saber Pedagógico y Saber Burocrático en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, SAHE, Buenos Aires.
- Southwell M. y Manzione (2011) Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. Hist. Educ. Anu. vol.12 no.1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Southwell, Myriam (1997) Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo. En: Puiggrós, Adriana (dir) Historia de la Educación en Argentina, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Buenos Aires: Galerna.

> **FUENTES**

Corpus de relatos de coordinación

Los diferentes sentidos de la formación en investigación educativa presentes en la formación docente inicial de nivel superior no universitario

Copolechio Morand, Marina

Ambrés Zugasti, Silvia

Armentero, Marina

Solanes, Gloria

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: formación en investigación - formación docente inicial - investigación educativa - docente investigador -- programas*

» **Resumen**

Durante los últimos años, en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario (de ahora en más: IFD), se han incrementado las referencias a la necesidad de formar docentes investigadores, docentes con “actitud investigadora” y docentes reflexivos. Estas tendencias influyen en las formas de pensar al docente y su trabajo y por lo tanto, también en las maneras de concebir la formación inicial. Concretamente interpelan el campo de la formación docente en un doble sentido. Por un lado, suponen la necesidad de que los profesores que trabajan en los IFD realicen prácticas de investigación educativa y produzcan conocimiento en relación a objetos propios del campo educativo. Por otra parte, porque introducen modificaciones en la formación inicial de un docente investigador.

Nuestra investigación focaliza en este segundo sentido. El objetivo general es el de analizar las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador presentes en la formación docente de nivel superior no universitario. En tanto objetivos específicos buscamos, por un lado, describir cómo son entendidas ambas concepciones en los documentos vinculados a las carreras de formación docente de dicho nivel y, por el otro, analizar las formas en las que se incluye la investigación educativa en las propuestas de formación de los profesorados de Nivel Inicial, Nivel Primario y Educación Especial. Para ello utilizamos una estrategia cualitativa y como técnica de recolección de datos al análisis documental.

En esta ponencia desarrollamos algunos avances producidos a partir del análisis de todos los programas de las materias que componen el mapa curricular de cada una de esas tres carreras.

En ellos observamos que los sentidos otorgados a ambos términos son variados y suponen por lo tanto, formas diversas de concebir la formación en investigación dentro del contexto de la formación docente inicial. Algunas enfatizan la formación en investigación en un sentido restringido, clásico o tradicional mientras que otras se vinculan con una concepción amplia de la investigación. Estas últimas propuestas diversifican la formación en investigación de los futuros docentes incluyendo prácticas que no se encuadrarían dentro de una definición tradicional de “investigación”.

› *Introducción*

En los últimos años, en los institutos formadores de docentes de nivel superior no universitario (de ahora en más: IFD), se han incrementado las referencias a la necesidad de formar docentes investigadores, docentes con “actitud investigadora” y docentes reflexivos. Estas tendencias necesariamente llevan a repensar la formación docente inicial si lo que se pretende es formar docentes con dicho perfil.

Serra advierte que el incremento de las referencias acerca de la importancia de incluir la investigación en el campo de la formación docente lo interpela en un doble sentido (2012). Por un lado, porque impulsa a los profesores formadores a investigar para producir conocimiento en relación a objetos propios del campo educativo y específicamente de la formación docente. Por otra parte, porque supone la incorporación de la investigación como un contenido específico del proceso de formación docente inicial.

Nuestra investigación se enmarca institucionalmente en el IFD Bariloche y focaliza en este segundo sentido. El objetivo general de la misma es el de analizar las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador (de ahora en más: IE y DI, respectivamente) presentes en la formación docente de nivel superior no universitario. Del mismo se derivan los siguientes objetivos específicos: a- Describir cómo es entendida la IE y la noción del DI en los documentos vinculados a las carreras de formación docente de dicho nivel y b- Analizar las formas en las que se incluye la IE en las propuestas de formación docente de los profesorados de Nivel Inicial (PNI), Nivel Primario (PNP) y Educación Especial (PEE) del IFD de Bariloche.

En esta ponencia desarrollaremos algunos avances producidos a partir del análisis de los programas de las materias que componen el mapa curricular de cada una de las tres carreras. En ellos las concepciones acerca de la IE son polisémicas y suponen por lo tanto, formas diversas de concebir la formación en investigación dentro del contexto de la formación docente inicial. Algunos enfatizan la formación en investigación en un sentido restringido, clásico o tradicional mientras que en otros subyace una concepción amplia de la IE. En estas últimas propuestas se incluyen como parte de la formación en investigación de los futuros docentes una multiplicidad de prácticas que no se encuadrarían dentro de una definición tradicional de “investigación”.

Iniciaremos este escrito con una breve descripción del abordaje teórico y metodológico de la investigación. Luego desarrollaremos las implicancias de aquellas propuestas de formación en

investigación en las cuales el docente es concebido como un profesional que utiliza la investigación para reflexionar acerca de su práctica. En relación a ello es importante señalar que esa no es la única forma de entender al DI en los programas pero que por razones de espacio nos circunscribiremos sólo a ella. Por último concluiremos con algunos comentarios finales en relación a esta ponencia y a nuestra investigación.

› *Abordaje teórico y metodológico de la investigación*

El marco teórico de nuestra investigación se articula principalmente en torno a tres ejes: a) Las concepciones acerca de la IE vinculadas a los paradigmas positivista, interpretativo y crítico y las posibilidades de pensar al DI, b) Los significados del término IE desde un sentido restringido o amplio y c) Las concepciones acerca del DI.

En primer lugar retomamos las visiones acerca de la IE de los diferentes paradigmas para pensar a partir de ellas las posibilidades de concebir al docente como posible investigador (Popkewitz, 1988; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992). Desde el paradigma positivista se supone que los investigadores se han formado particularmente para investigar y se asume que la investigación demanda competencias específicas, por lo que un docente no podría investigar (Diker & Terigi, 1997: 126; De Simankas, 1998:133). Por el contrario y dado que los paradigmas interpretativo y sociocrítico reconocen la contextualización de las prácticas educativas y la importancia de incluir en las investigaciones la mirada de los propios involucrados se abre la posibilidad de articular la docencia y la investigación y de que el docente se constituya en un agente que construye conocimiento (Diker y Terigi, 1997; Serra, 2012: 5).

En relación al segundo eje advertimos que la IE puede ser definida en un sentido restringido o amplio (Imbernón, 2007). Cuando se lo hace desde el primer sentido se la concibe como una práctica realizada de modo sistemático y metódico con la finalidad de producir conocimiento científico respecto del objeto investigado. Por el contrario, cuando se la define desde un sentido amplio se incluyen como prácticas de investigación a una multiplicidad de procesos que trascienden el sentido restringido, que no buscan producir conocimiento científico ni utilizan el método científico. Desde este sentido se retoman procesos y herramientas propias de la investigación con la finalidad de reflexionar acerca de la práctica educativa y de buscar alternativas para mejorarla. Achilli (2000) se refiere a estas prácticas como estudios y Soneyra (2012) las denomina “cuasi investigaciones”.

Por último, el tercer eje aborda tres maneras de entender al DI. La primera lo entiende como aquel que utiliza la investigación como estrategia didáctica para enseñar determinados contenidos o procesos a sus estudiantes. La segunda lo percibe como aquel que la utiliza como una estrategia para reflexionar sobre su práctica para transformarla y mejorarla. La tercera lo concibe como aquel que por medio de un proceso sistemático, riguroso y metódico produce conocimiento científico acerca de los objetos educativos investigados (Enríquez, 2007, Fernández Rincón, 1993).

Con respecto al abordaje metodológico la investigación es desarrollada desde un enfoque

cualitativo y la técnica de recolección de datos es el análisis documental. En relación a lo que desarrollamos en este escrito es importante clarificar la constitución de nuestro corpus. El mismo fue construido a partir de los programas del año 2013 de las materias de los PNI, PNP y PEE del IFD Bariloche. De la totalidad de los espacios curriculares que componen esos profesorado, accedimos a 86 programas (26 del PNI, 22 del PNP y 38 del PEE). Luego de la lectura de todos ellos seleccionamos 45 programas (11 del PNI, 17 del PNP y 17 del PEE) ya que en ellos aparecían referencias directas o indirectas a la IE o a la formación en investigación. En el apartado siguiente desarrollamos algunos avances surgidos del análisis de los programas.

› *Los sentidos de la IE y del DI en las propuestas de formación de los tres profesorado del IFD Bariloche*

En este apartado abordaremos algunos de los resultados del análisis que hemos realizado acerca de los programas de los tres profesorado: Nivel Inicial (PNI), Nivel Primario (PNP) y Educación Especial (PEE).

En primer lugar es interesante destacar algunas similitudes y particularidades que emergieron del análisis comparativo de las tres carreras. Una característica compartida es que en los programas de los tres profesorado hay referencias al sentido amplio de la IE. Sin embargo, cuando se trata del sentido restringido las referencias son significativamente mayores en los programas del PNP y del PEE en comparación con el PNI. De hecho, en esta última carrera sólo aparecen estas referencias en el área de prácticas. Por otro lado la concepción que entiende al docente como productor de conocimiento a partir de la investigación no está presente en los programas del PNI y sí en los otros dos. Por último, la concepción del DI como aquel que utiliza la investigación como estrategia didáctica aparece claramente en algunos programas del PNP y del PEE pero no en los del PNI.

En relación a los sentidos otorgados a la IE y al DI en los programas analizados es importante destacar que cuando la IE es entendida desde un sentido restringido subyacen las tres concepciones acerca del DI que mencionamos en el apartado anterior. Por el contrario cuando la IE es entendida en sentido amplio la concepción de DI que subyace en las propuestas de formación es la de aquel que la utiliza para reflexionar acerca de su propia práctica con el fin de mejorarla. En este escrito profundizaremos solamente en las propuestas de formación en las cuales subyace esta última concepción diferenciando las propuestas según la definición que retomamos acerca de la IE: restringida o amplia.

› *La IE y la reflexión sobre la práctica o sobre el proceso de formación docente*

En la mayoría de los programas en los que hemos identificado propuestas de formación en investigación destinadas a los futuros docentes subyace una concepción que entiende al docente como aquel que utiliza la investigación para reflexionar acerca de su práctica o acerca de su proceso de formación como tal. El foco de estas propuestas es el de considerar que los aportes de la IE son fundamentales para cuestionar, repensar, mejorar o enriquecer la práctica docente o el proceso de formación.

En los programas esta concepción se asocia tanto al sentido restringido como al sentido amplio de la IE. Por ello es necesario clarificar la particularidad que adquiere cuando se trata de un sentido u otro. Cuando se asocia al sentido acotado se asume que es necesario poner en marcha una formación en investigación a partir de la enseñanza explícita de contenidos propios de la metodología de la investigación científica. Desde esta perspectiva está presente la idea de que sin el conocimiento de esos contenidos, sin el manejo de ciertas técnicas de recolección de datos y de procedimientos tales como el análisis o la interpretación no puede tener lugar una reflexión seria y productiva acerca de la práctica docente o del proceso de formación del futuro docente. De hecho desde esta mirada se entiende que los procedimientos y las herramientas propias de la investigación científica son utilizados de manera intencional para reflexionar acerca de la práctica educativa. En cambio cuando se asocia al sentido amplio de la IE la reflexión se percibe como una práctica que puede realizarse sin un conocimiento técnico o metodológico específico. Para dar lugar a un proceso reflexivo es necesario que el docente o el estudiante sean críticos, cuestionadores, analíticos o tal como aparece en algunos programas tengan una “actitud investigativa”.

A continuación profundizaremos en primer lugar en aquellas propuestas de formación que entienden al docente desde esta concepción y en las cuales la investigación es definida en sentido restringido. En algunos programas explicitan los vínculos entre la IE y la práctica docente en función de sus aportes para la reflexión sobre esta última:

“La relación IE y práctica docente en la formación inicial se constituye en un camino para la indagación sistemática de las condiciones objetivas y subjetivas que limitan o potencian el accionar educativo en el que aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente.” (Programa del Taller de Prácticas IV del PNP- TPD IV del PNP)

En un sentido similar en el apartado “Ideas básicas del área de prácticas” del Programa del Taller de Prácticas Docentes II del PNP se afirma que:

“Las herramientas metodológicas de la investigación, desde un enfoque socio-antropológico, permiten percibir distintas dimensiones que se interrelacionan en las situaciones áulicas, institucionales y sociales más amplias. La IE desde los diferentes enfoques permite indagar y problematizar la práctica docente contextualizada.”

En estos casos se asume que el conocimiento y manejo de las herramientas vinculadas a la investigación permite objetivar la propia práctica. En el TPD IV del PNP se afirma:

“La objetivación de la práctica es una de las tareas más difíciles a las que debe acceder un docente, por ello la metodología que facilite el proceso de problematización, análisis, sistematización, reconstrucción -con otros- y socialización de los procesos desarrollados, cobra

especial importancia.”

En algunos programas se explicita que la IE es una herramienta que no sólo es útil para la reflexión del docente sino también para la reflexión de quienes se encuentran en proceso de formación, razón por la cual su abordaje se incluye en estas propuestas de formación inicial. En el programa de Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la IE del PEE (FEyMIE del PEE) se sostiene que la reflexión epistemológica y metodológica *“constituirá el eje de trabajo a lo largo de todo el cuatrimestre y se procurará que la misma se constituya en un elemento central no sólo durante la formación sino también durante la práctica profesional.”* Aquí se espera que la formación en investigación recibida durante la formación docente inicial pueda ser también una herramienta para la práctica profesional del futuro profesor.

Esta doble utilidad de la formación en investigación se hace evidente en los talleres que componen el campo de la práctica de los tres profesorados. Estos son espacios en los cuales los estudiantes se acercan a distintas instituciones para observar, colaborar o intervenir. Las observaciones realizadas son retomadas luego en el marco de los encuentros presenciales con la finalidad de reflexionar acerca de las prácticas docentes observadas o realizadas para problematizarlas y mejorarlas. El sentido de los talleres se explicita en el apartado de *“Metodología”* del Taller de Prácticas III del PNP (TP III PNP):

“Para promover el desarrollo de una mirada crítica de la formación y la propia práctica, se trabaja con categorías teóricas y la construcción de contenidos concretos, a partir de un proceso que integra la observación y momentos de interpretación y reinterpretación a través de la descripción de la realidad en la que se está actuando. Esta tarea demanda la inclusión de una multiplicidad de técnicas e instrumentos de investigación social: observación participante, registros de observación, entrevistas, análisis de documentos, discusión grupal, talleres.”

Un punto en común de estas propuestas y particularmente de los talleres que conforman el campo de la práctica de las tres carreras es que en ellas tiene lugar el abordaje explícito de contenidos vinculados a la investigación científica, razón por la cual la concepción de investigación que sustenta estas propuestas es la del sentido restringido. Si bien en éstas la formación en investigación no apunta a formar investigadores o a que el estudiante desarrolle un proceso de investigación científica, se reconoce que la investigación socioeducativa ha desarrollado herramientas que permiten enriquecer la reflexión acerca de los procesos y de las prácticas educativas. Por lo tanto lo que se intenta es que los estudiantes pongan en juego dichas herramientas para reflexionar acerca de su propio proceso de formación, de sus prácticas y de las prácticas ajenas observadas. Así mismo se espera que cuando trabajen como docentes continúen con esta modalidad que articula en forma de espiral la acción, la recolección de datos, el análisis, la reflexión y nuevamente la acción. En el programa del Taller de Prácticas Docentes I del PNP (TP I PNP) se afirma que para que esto suceda es:

“Adecuado iniciar el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva que estimule el extrañamiento ante lo obvio y cotidiano, la formulación de interrogantes y las posibilidades de problematizar y desnaturalizar las realidades sociales y educativas de las que se es parte.”

En este fragmento se evidencian algunos procesos y actitudes propias de la investigación científica que se abordan al interior de la materia. En estas propuestas es central este tipo de abordaje ya que se asume que el docente o el futuro docente puede tener esta actitud reflexiva porque conoce y maneja ciertos procedimientos de la investigación en sentido restringido. Por ello la formación en investigación se produce a partir de la enseñanza de procedimientos y herramientas de la metodología de la investigación científica. En relación a ello en el Taller de Prácticas y Trabajo de Campo I del PNI (TPyTC I del PNI) *“se propone enseñar algunos instrumentos conceptuales y metodológicos necesarios para contribuir al conocimiento sistemático de la práctica docente”*.

Incluso en algunos casos se observa una coherencia entre los contenidos a abordar y aquello que se espera de los estudiantes. A modo de ejemplo retomamos lo enumerado en el programa del TPD I del PNP en el cual se afirma que los alumnos deben poder:

“Diseñar y realizar entrevistas y registros. Realizar observaciones y notas de campo. Analizar documentación sobre el espacio social seleccionado. Elaborar registros con la información obtenida. Organizar la información obtenida para comunicarla a otros. Establecer relaciones entre el marco teórico que se aborda y el trabajo de campo utilizando categorías de análisis. Formular preguntas que problematicen la práctica educativa en los espacios sociales locales. Elaborar y presentar informes descriptivos y analíticos del espacio social indagado”.

Más arriba adelantamos que la concepción acerca del docente que investiga para reflexionar acerca de su propia práctica o acerca de su proceso de formación se articula en otras ocasiones con el sentido amplio de la IE. Esta articulación es la que se evidencia en mayor medida en los programas que hemos analizado de las tres carreras. Lo que diferencia estas propuestas de formación de las que ya hemos analizado es que aquí el término IE es definido en un sentido amplio. Esto posibilita que se incluyan una multiplicidad de prácticas que no podrían definirse estrictamente como investigaciones académicas o científicas o que no suponen un conocimiento exhaustivo o un manejo de los procedimientos y herramientas de la metodología de la investigación. Específicamente aquí se trata de estudios en el sentido planteado por Achilli (2000) o de cuasi investigaciones según Soneyra (2012) en donde el vínculo con la investigación se produce a partir de un tipo de actitud específica que se requiere del docente o que se busca desarrollar en los estudiantes: la actitud investigativa.

La intención de desarrollar esta actitud aparece explícitamente en los Programas del Taller de Instrumentación y Análisis I del PNI (TIyA I del PNI), en el TPyTC I del PNI, en el Taller de la Práctica I del PEE, en Educación Física del PEE, en el del Área Estético Expresiva I del PNP (AEE I del PNP), en el de TP I del PNP y en el TPD IV del PNP. En los programas se advierte que la actitud investigativa no es igual a la actitud del investigador académico. De hecho puede ser entendida retomando las características que Duhalde asigna a la “actitud investigativa” (2007) y que Sirvent asocia a la “curiosidad investigadora” (1994): se trata de una actitud mediante la cual el sujeto conoce, se reconoce y aprende resignificando en ese proceso su manera de actuar y pensar la realidad educativa circundante, sin necesidad de realizar una investigación científica ni de producir un conocimiento científico objetivado.

En los programas analizados dentro de este grupo la actitud investigativa se asocia a la formación de un docente comprometido con su tarea profesional (TIyA I PNI y Fundamentos de Educación Especial del PEE- FEE del PEE). Este profesor posee una actitud abierta al conocimiento, reflexiva, analítica y crítica que no sólo se dirige hacia sus propias prácticas sino también hacia la realidad educativa que lo circunda (TP III PNP y Evaluación Educativa del PEE -EE del PEE-, Enseñanza de la Matemática del PNI, Seminario “La educación: el problema filosófico, pedagógico y epistemológico” del PNP- LEPFPE del PNP- Seminario “La educación: el problema sociohistórico, cultural y político” del PNP – LEPSCP del PNP). Desde el Taller de Prácticas Docentes IV del PNI se advierte que este tipo de actitud supone un:

“ejercicio investigativo que exige aceptar que no se cuenta con todas las respuestas, que no hay una sola respuesta ante una misma situación y que es necesario potenciar las posibilidades de problematización, generación de interrogantes, de formular hipótesis, de realizar inferencias, de construir nuevas categorías”.

En estos programas se advierte la necesidad de proponer en la formación docente inicial instancias que posicionen a los estudiantes, futuros docentes, en un rol activo. En relación a ello el Programa de Pedagogía del PEE busca *“Habilitar y propiciar nuevas preguntas y conflictos cognitivos que movilicen a los estudiantes a construir sus propios aprendizajes”*. Este intento de movilizar a los alumnos se evidencia también en el Programa de FEE del PEE el cual busca que *“sean protagonistas, incentivando en ellos la autonomía en el estudio y la investigación”*. En un sentido similar en la *“Metodología de las clases”* del programa del Seminario de Integración Escolar del PEE se propone la constitución de un *“grupo de aprendizaje activo”* donde se espera que sean los estudiantes quienes construyan conocimientos acerca de los procesos de integración escolar existentes en la localidad a partir de la búsqueda de información, de la indagación, de la confrontación entre la teoría y las prácticas educativas integradoras reales observadas. Por lo tanto, lo que permite que los alumnos se posicionen en un lugar activo se vincula con actitudes y procesos que usualmente se relacionan a la investigación. Un ejemplo claro lo constituye el programa de Alfabetización Académica del PNI en el cual se afirma que la promoción de estas características se realiza:

“a través del aprendizaje de diversos procedimientos como: describir fenómenos, observar, teorizar, dudar, cuestionarse, suponer, inferir, explorar, deducir, contradecir, considerar, comparar, clasificar, interpretar, divulgar, plantear hipótesis, diseñar experiencias, registrar, argumentar, elaborar informes, entre otras”.

Por último, en estos programas se hace referencia a las posibilidades y a los beneficios que brinda la actitud investigadora a quienes la poseen: podrán analizar las situaciones educativas, comprenderlas, cuestionarlas y transformarlas. Es claro que en todos los programas analizados que se apoyan en esta concepción la posibilidad de cambio y de mejora de las situaciones educativas se asocia estrechamente a esta actitud. En la *“Introducción”* del programa de FEE del PEE se sostiene que:

“Plantearse la pregunta acerca de los fundamentos de la educación especial (...) y su remisión a los orígenes y a la historia, será fructífera y relevante para los estudiantes, futuros

docentes, en tanto medio para la reflexión sobre el presente, proporcionando elementos para observar y comprender los procesos y los retos actuales en los cuales la educación especial y la problemática de la discapacidad están inmersos, como conocimiento previo necesario para transformar el presente e imaginar el futuro”.

También en el programa del TPD IV del PNP se señala que *“los procesos reflexivos permiten describir, interpretar y poner en contexto las prácticas institucionales para mejorarlas.”* Ambos fragmentos dan cuenta del modo en que pueden articularse la investigación, la reflexión y la transformación.

Así mismo otro de los aportes que brinda esta actitud es la posibilidad de desnaturalizar los discursos y las prácticas que se presentan como obvias o incuestionables en el campo educativo. En el programa de EE del PEE se hace referencia a que la actitud reflexiva *“permite ir introduciendo interrogantes a prácticas instituidas”*. En relación a ello en los programas del SLEPSCP y SLEPFPE del PNP aparece la posibilidad de *“la desnaturalización de la mirada sobre el fenómeno educativo”*. Y luego se afirma que esta actitud cuestionadora y desnaturalizadora es la que les permitirá a los futuros docentes *“asumir perspectivas personales evitando dogmatismos”*.

Por lo tanto este tipo de formación en investigación en sentido amplio que se inicia durante la formación docente inicial apunta a formar profesionales reflexivos con actitud investigativa. Esto les permitirá correrse de ciertos dogmatismos, ser creativos y producir ideas originales y alternativas de acción pedagógica para transformar y mejorar su propia práctica y la realidad educativa que los circunda.

› *Consideraciones finales*

En esta ponencia desarrollamos algunos avances en relación a uno de los objetivos específicos de nuestra investigación: el de analizar las concepciones acerca de la IE y del DI presentes en las propuestas de formación de los PNI, PNP y PEE del IFD Bariloche. Para ello, en primer lugar, contextualizamos nuestro problema de investigación y delineamos los ejes principales de lo que constituye nuestro abordaje teórico y metodológico. Por razones de espacio decidimos focalizar en el abordaje de aquellas propuestas de formación en investigación presentes en los programas analizados que buscan fomentar la formación de docentes reflexivos, cuestionadores y problematizadores de sus propias prácticas. En relación a las mismas advertimos que algunas se apoyan en una concepción restringida acerca de la IE mientras que otras lo hacen en una definición amplia. Eso es lo que hace que la forma de pensar la formación en investigación sea diferente.

Además de estas concepciones identificamos en nuestro análisis otras dos: las que entienden que el docente puede producir conocimiento a partir de realizar investigaciones bajo parámetros científicos y las que entienden que el docente puede utilizar la investigación como una estrategia didáctica. La reflexión acerca de las distintas concepciones que sustentan las propuestas de formación en investigación en los documentos analizados nos lleva a revalorizar la multiplicidad

de maneras de entender y de desarrollar IE en el contexto de la formación y de la práctica docente. En relación a ello entendemos que en muchas ocasiones las modas de “formar docentes investigadores” han llevado al intento de formar investigadores olvidando que se trata de docentes. Con esta afirmación de ninguna manera consideramos que un docente es incapaz de investigar de forma científica sino todo lo contrario. Entendemos que puede hacerlo y que además tiene la posibilidad de poner en juego otros sentidos del término investigación que cuestionan las formas tradicionales y hegemónicas de investigar en el campo educativo y que resultan más significativas para su práctica profesional.

› **Bibliografía**

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Ed. Laborde.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Duhalde, M. A. (2004). Investigación educativa popular. Una mirada desde la experiencia realizada por la Red DHIE de Argentina. En *Revista Nodos y Nudos, N° 16 (enero-junio 2004), Colombia*.
- Enríquez, P. (2007) *El docente-investigador. Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Fernández Rincón, H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En *Revista Perfiles Educativos, N° 61, 19-25*.
- Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como estrategia de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Grao.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Barcelona: Ed. Mondadori.
- Serra, J. C. (2011). *Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente*. Buenos Aires. Ministerio de educación de la Nación.
- Sirvent, M. T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Buenos Aires: Editorial Coquena.
- Soneyra, N. M. (2012). La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1988 y 2010. Tesis de maestría en educación con orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.

Representações sociais de Formação pedagógica por Professores de Licenciatura em Língua Estrangeira e Professores do Ensino Fundamental

CORRÊA DA COSTA, Clara / UNESA - correa.clara@outlook.com

GONÇALVES, Helenice Maia / UNESA - helemaia@uol.com.br

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: representações sociais - formação pedagógica - professores de ensino
fundamental - língua estrangeira*

» *Resumo*

Historicamente, em cursos de licenciatura, os conteúdos específicos da área de atuação dos professores são priorizados em detrimento daqueles da formação pedagógica. Embora venham emergindo novas discussões acerca do assunto, ainda hoje, os cursos de licenciatura permanecem sem alterações significativas em seu modelo. Esta realidade afeta, de maneira significativa, os alunos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira, cujo ensino vem sendo historicamente secundarizado em função de interesses, sobretudo, políticos e econômicos. Mesmo com as mudanças oriundas da década de 1990, tornando o ensino de língua estrangeira obrigatório, a desvalorização dessa, frente às demais disciplinas, parece ainda não ter sido superada. A inexistência de grupos que organizem a pesquisa nessa área revela a ausência de uma discussão mais específica sobre o assunto, evidenciando-se, assim, uma lacuna na literatura, o que torna o estudo relevante em termos de contribuições para o processo de ampliação do conhecimento na área. Considerando esses aspectos, a pesquisa, ainda em andamento, tem por objetivo buscar indícios de representações sociais de formação pedagógica de professores que atuam nas disciplinas de formação pedagógica do curso de Letras e professores de língua estrangeira do segundo segmento do ensino fundamental. Recorreremos à Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, por permitir uma investigação com base em crenças, valores e símbolos, funcionando como um valioso instrumento de compreensão da realidade, e por condensar informações que poderão favorecer a mudança de práticas pedagógicas cristalizadas. Os resultados parciais apontam uma tendência, por parte dos professores, a desqualificar os saberes pedagógicos, considerando-os inúteis. É possível que este seja um fator que exerça grande influência sobre a forma como, ainda hoje, os cursos de licenciatura em língua estrangeira vem

sendo organizados.

> *Introdução*

A formação pedagógica é uma temática que vem sendo amplamente discutida pela comunidade científica a partir da década de 1980. Inicialmente no cenário internacional, emergem as discussões sobre o pensamento crítico, incentivando as investigações para a superação da dicotomia entre teoria e prática no âmbito educacional. O ensino passa a ser visto como uma atividade reflexiva e o professor, como um profissional reflexivo em contínua formação. A prática crítico-reflexiva é apresentada como uma possibilidade de superação dos modelos tradicionais, permitindo aos professores analisar as ações adotadas em sala de aula (Schön, 1983).

No contexto brasileiro, o debate toma fôlego a partir dos anos 1990, promovendo maior aprofundamento nos estudos. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que buscam resgatar o papel do professor, pensando a formação numa abordagem que não é apenas acadêmica, mas também engloba o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem surge em oposição aos estudos anteriores, que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Ele acrescenta, ainda, que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores" (Nóvoa, 1995, p. 19).

Historicamente, em cursos de licenciatura, os conteúdos específicos da área de atuação dos professores têm sido priorizados em detrimento daqueles da formação pedagógica. Essa negligência tem sua origem nos anos 1930, quando surgiram no Brasil os primeiros cursos de licenciatura para a formação de professores para atuarem no que, atualmente, chamamos de ensino fundamental e médio. Nesses cursos foi implantado um modelo que ficou conhecido como "3+1", no qual os três primeiros anos eram dedicados ao estudo de conteúdos específicos da área de conhecimento, possibilitando a formação de bacharel. Após esse período, acrescentava-se um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura (Gatti et al., 2010). As instituições que até então formavam apenas bacharéis tomaram o modelo como base para a implantação dos cursos de licenciatura, o que Scheibe (1983, p. 32) questiona ser um "mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério".

Embora novas discussões acerca do assunto tenham ocorrido desde a sua origem, na década de 1930, os cursos de licenciatura permanecem sem alterações significativas em seu modelo. Ainda hoje, há pouca ou nenhuma articulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico. Além disso, o contato com a realidade da prática de sala de aula permanece ocorrendo, majoritariamente, nos últimos anos da formação, sendo esta experiência, predominantemente, dissociada das teorias apresentadas ao longo dos primeiros anos do curso.

Autores como Candau (1987), Gatti (1997) e Freitas (1999) apontam uma grande

valorização do bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador em detrimento da licenciatura, por estar vinculada à formação do professor. Também sinalizam a desintegração entre a licenciatura e a realidade onde o licenciando atuará. Tais aspectos refletem claramente a desarticulação entre formação e prática.

Diante deste panorama, diversos estudos apontam a necessidade de se estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Segundo Nóvoa (2009), essa perspectiva fornece aos professores os meios para fortalecimento do pensamento autônomo e facilita as dinâmicas de formação participada, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A esse respeito, Dutra (2000, p. 41), em pesquisa desenvolvida com professores em formação sobre a prática reflexiva, afirma que, a partir da experiência da reflexão, “as teorias de ensino podem ser relacionadas com as experiências pedagógicas. Sendo assim, o ato de ensinar passa a ter maior abrangência, pois sai do âmbito mecanicista da reprodução de técnicas e metodologias, indo para a esfera reflexiva”.

No entanto, o conhecimento intuitivo e pessoal dos professores não garante o ensino eficaz. “De forma a fomentar a compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos” (Wilson; Shulman; Richert, 1987, p. 110) para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Nesse sentido, Ponte (1999) sinaliza a necessidade de uma formação para lecionar as disciplinas de que estão incumbidos os professores, organizada em torno de um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais que orientem a sua prática letiva, valorizando a formação didática para que possam exercer o seu papel eficientemente.

Acerca desse assunto, Amaral (2004) sinaliza a necessidade de se conciliar eficácia e reflexividade, investindo em fundamentos didáticos que tratem das técnicas de ensino necessárias à competência do professor, sem, contudo, desconsiderar as dimensões sociais, políticas, epistemológicas e históricas da educação. De acordo com Lessard (2006), em nome da eficácia, tende-se a uniformizar o ensino, reduzindo a variância da prática. Em contrapartida, em nome do pluralismo, o professor como autor de sua prática tende a desenvolver um estilo pessoal de ensino.

Pimenta et al. (2002, p. 03) faz uma crítica à apropriação generalizada da perspectiva de reflexão nas reformas educacionais. Segundo a autora, há grande preocupação em essa perspectiva permanecer no nível do discurso, constituindo um modismo na educação, uma vez que “não está sustentada na análise das condições concretas das escolas, não oferecendo, portanto, uma análise das mediações possíveis para sua efetivação”.

Desde o início dos anos 1990, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, fazendo com que o movimento teórico de compreensão do trabalho docente, proposto por Schön (1986), fosse confundido com a reflexão como uma característica própria do ser humano. As reformas apresentadas pelo autor propunham que a formação docente não mais ocorresse nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação, ficando por último a prática do estágio, em que os alunos aplicariam os conhecimentos técnico-profissionais. Deveria ser valorizada a experiência e a reflexão na experiência. É possível que a apreensão equivocada do que seria um professor crítico-reflexivo tenha contribuído para que a formação persistisse no modelo “3+1” por tanto tempo.

Cabe ressaltar que a dicotomia entre o conhecimento da disciplina a ser lecionada e a formação pedagógica não ocorre apenas no Brasil. Shulman (1986), pesquisador norte-americano, observou que a organização de programas de formação de professores com ênfase no conhecimento da disciplina pelo professor ou na formação pedagógica ocorria em função de esses aspectos serem tratados de forma excludente nas pesquisas. Como uma tentativa de superação deste panorama, o pesquisador construiu o modelo de conhecimento pedagógico do conteúdo, incluindo a compreensão do que significa ensinar determinado conteúdo de uma disciplina, bem como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. No entanto, parece que essa questão ainda não foi superada.

Com relação a esse problema, que se arrasta por décadas, percebe-se, na literatura sobre formação pedagógica, duas posições distintas. Uma está vinculada à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que busca constituir uma base comum de formação para todas as licenciaturas do País, contemplando as dimensões epistemológica, profissional, humana e política como forma de organizar essa área de profissionalização e superar a dicotomia entre teoria e prática. Entre os representantes dessa posição destacam-se Leda Scheibe, Márcia Ângela Aguiar e Helena Freitas. A outra posição propõe uma ampla reflexão sobre o processo educacional, com base em uma formação teórica, científica e técnica, com enfoque na pesquisa pedagógica. Seus principais representantes são José Carlos Libâneo, Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta.

Acreditamos que a proposta da ANFOPE esteja mais próxima de atender as necessidades da formação de professores, pois apresenta a preocupação de explicitar, em uma base nacional comum, os componentes curriculares de formação pedagógica que devem ser desenvolvidos juntamente aos componentes de formação específica em todos os cursos de formação docente. Os representantes dessa associação consideram que, dessa forma, será possível melhorar a atuação do professor por meio do aprofundamento das diversas áreas do conhecimento que compõem o programa dos cursos.

Nesse sentido, Scheibe (2008) afirma caber às universidades integrar diferentes áreas, unidades e instâncias visando superar efetivamente o modelo tradicional, presente nas estruturas curriculares e institucionais. Destaca, também, a necessidade de estabelecer programas de avaliação e supervisão das licenciaturas para que atendam tanto a uma formação básica quanto a uma formação específica.

Em pesquisa sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) afirma que há uma grande preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas com a finalidade de contextualizar os desafios do trabalho docente, o que propicia um trabalho consciente do professor. Entretanto, o oferecimento dessas teorias dissociadas da prática é insuficiente para as atividades de ensino.

Esta realidade afeta, de maneira significativa, os alunos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira, cujo ensino em escolas de ensino fundamental e médio vem sendo historicamente secundarizado em função de interesses, sobretudo, políticos e econômicos.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o Brasil conquistou independência econômica, o que

gerou uma política cujos fundamentos básicos foram a industrialização e o avanço tecnológico. Como consequência desse momento histórico, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4024 (Brasil, 1961), dando grande importância aos cursos profissionalizantes em todos os graus e modalidades de ensino. Assim, a educação passa a ter como foco principal o desenvolvimento de competências técnicas visando à formação de profissionais para a indústria. Assim, o ensino de línguas foi reduzido a menos de 2/3 do que vinha sendo desenvolvido até então. O latim foi retirado do currículo, o francês teve sua carga horária reduzida, o espanhol funcionou como uma alternativa e inglês se tornou “a” língua da escola, sendo mais valorizado em relação às demais devido à demanda do mercado de trabalho (Lemos, 2008).

A década de 1970 foi marcada pelo caráter nacionalista da ditadura militar que se firmava no Brasil. Nesse período histórico, que exigia do cidadão brasileiro o patriotismo cujo jargão era “Brasil, ame-o ou deixe-o”, foi aprovada a Lei 5692 em 1971 (Brasil, 1971), que mostrou o desinteresse e descomprometimento governamental no tocante ao ensino de língua estrangeira (Ribeiro; Costa; Abdalla, 2006). O enfoque permaneceu na formação com ênfase na habilitação profissional, havendo uma drástica redução na carga horária de língua estrangeira.

O descompasso entre a Lei 5692/71 e a realidade socioeconômica e política do País gerou ampla discussão no final da década de 1970, dando início ao movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, que buscava uma alternativa nacional unitária para a formação de professores voltada para a qualidade social (Scheibe; Aguiar, 1999), o que contribuiu para a criação da ANFOPE, em 1990. Embora essa discussão tenha favorecido a realização de algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas, ainda hoje há grande desarticulação entre as áreas de conteúdo específico e pedagógico.

Mudanças político-econômicas e culturais, oriundas da crise do sistema capitalista, iniciadas nos anos 1970, intensificaram-se no Brasil na década de 1990, fazendo-se necessário atingir um novo patamar de trabalho, que atendesse as novas demandas provenientes da mundialização da economia, da reestruturação produtiva e das novas tecnologias. A busca de informação aliada à necessidade de comunicação em âmbito mundial fez com que o domínio da Língua Inglesa fosse valorizado internacionalmente.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 (Brasil, 1996), que vigora até os dias de hoje. O ensino de uma língua estrangeira moderna é incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série do ensino fundamental. No ensino médio, é incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

A legislação não fez menção específica em relação ao idioma a ser ofertado. Embora houvesse uma política de valorização da adequação do currículo da educação básica no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), criado no início da década de 1990 – o espanhol e o português – por muito tempo permaneceu a hegemonia da oferta da Língua Inglesa nos estabelecimentos de ensino como única língua estrangeira, não abrindo espaço para o ensino de outros idiomas. De acordo com Farias (2008), o predomínio dessa língua pode ser explicado pelo seu alto valor simbólico, cujo domínio é caracterizado como forma

de ascensão social. Por essa razão, durante muitos anos, os alunos permaneceram restritos a aprendizagem de apenas uma língua estrangeira.

A LDB também trata de questões que envolvem a formação docente, impondo a necessidade de repensar o processo de formação de professores. Nesse sentido, novas medidas são tomadas em nível federal e que buscam definir as diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Após um diagnóstico da situação em que se encontra a educação brasileira quanto ao processo de formação de professores, evidenciou-se que os problemas da educação básica existem em função da má-formação do professor que ali atua, como constatou Guedes et al. (2002).

Mesmo com as mudanças oriundas da publicação da LDB, que torna o ensino de língua estrangeira obrigatório, a desvalorização dessa, frente às demais disciplinas, parece ainda não ter sido superada, como constata Basso (2001), em pesquisa sobre as competências do professor no curso de Letras. O autor destaca ainda um fator que dificulta a viabilização do tempo necessário a se destinar à formação pedagógica: a dupla habilitação¹.

Gimenez e Furtoso (2008) por sua vez, caracterizam a formação como supérflua e acessória nos cursos de Letras e alertam para uma possível alternativa: a separação em dois cursos distintos, um de língua materna e um de língua estrangeira. Sobre a atenção que é dada a cada vertente do curso de Letras, Paiva (2005, p. 360) esclarece que “conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.”

Pode-se perceber uma desvalorização das disciplinas que dizem respeito à formação pedagógica para o exercício da docência em língua estrangeira no curso de Letras. Embora as universidades tenham sua parcela de responsabilidade, muitas vezes, essa desvalorização ocorre por parte dos próprios alunos da licenciatura. Os futuros professores trazem para seus cursos um aglomerado de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e, às vezes, como professores de cursos livres. Essas experiências “funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas” (Vieira-Abrahão, 2004, p. 131). Segundo o autor, os alunos-professores, quando em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, fazem “uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica”. Para Williams (2001), os futuros professores iniciam o curso de Letras com uma ampla bagagem pessoal. No entanto, essa bagagem, na maioria das vezes, é fruto de programas de treinamento para professores de língua estrangeira, oferecidos, majoritariamente, em cursos livres.

Além desse, outro fator influencia a formação nos cursos de Letras. Há um desequilíbrio entre a oferta e a procura de professores, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos: a procura por professores de língua estrangeira é maior do que a oferta de profissionais competentes.

¹ A dupla habilitação deu-se pelo fato de a carga horária de língua estrangeira e respectiva literatura ser considerada insuficiente para uma formação adequada do profissional. A licenciatura com habilitação única em língua estrangeira despontava como exceção à regra.

O resultado desse desequilíbrio é o surgimento de propostas e ações para formar o professor fora da universidade, em escolas de línguas estrangeiras ou em instituições estrangeiras que atuam dentro do Brasil, o que tem provocado a reação de muitos especialistas, como Volpi (2000), que defende a universidade como a instância responsável pela formação do professor.

Embora haja na literatura sobre formação pedagógica um consenso acerca da imprescindibilidade de uma formação articulada para uma melhor atuação do professor, essa é uma questão que se arrasta por várias décadas. No curso de Letras isso se agrava ainda mais, já que formação pedagógica geral comum a todas as licenciaturas e a formação específica para ensinar línguas serem quase inexistentes.

Em investigação nas principais agências de fomento à pesquisa e à Pós-Graduação do País, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), verificou-se que embora existam áreas do conhecimento referentes ao ensino de determinadas disciplinas, pouca atenção tem sido dada ao ensino de língua estrangeira, uma vez que a não há nenhuma área específica que contemple tal ensino. Na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) também é possível verificar a ausência de grupos de trabalho sobre o assunto. A inexistência de grupos que organizem a pesquisa nessa área revela a ausência de uma discussão mais específica sobre o assunto, evidenciando-se, assim, uma lacuna na literatura, o que torna nosso estudo relevante em termos de contribuições para o processo de ampliação do conhecimento na área.

Diante desses questionamentos, recorreremos à Teoria das Representações Sociais, por permitir uma investigação com base em crenças, valores e símbolos, funcionando como um valioso instrumento de compreensão da realidade, e por condensar informações que poderão favorecer a mudança de práticas pedagógicas cristalizadas.

> *Objetivo*

O objetivo desse trabalho é buscar indícios de representações sociais de formação pedagógica de professores que atuam nas disciplinas de formação pedagógica do curso de Letras e professores de língua estrangeira do segundo segmento do ensino fundamental. Para isso foram propostas as seguintes questões de estudo:

- a) Como foi a formação pedagógica de professores de língua estrangeira que atuam no ensino fundamental na escola selecionada?
- b) Como a formação pedagógica contribuiu para o trabalho que realizam em sala de aula?
- c) Que crenças, valores e comportamentos são associados pelos professores à formação pedagógica?
- d) Como os professores percebem a relação entre as suas práticas em sala de aula e a sua formação?

> *Quadro teórico*

O referencial teórico que orienta esta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici, em 1961. Ele buscava compreender, em seu estudo sobre a psicanálise, como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva (Aves-Mazzotti, 2008).

Segundo o autor, as representações sociais são “teorias do senso comum” que se elaboram coletivamente no seio das interações sociais, num determinado tempo, local e cultura. Elas transformam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. A Teoria das Representações Sociais estuda indivíduos como sujeitos que pensam de forma autônoma, enquanto questionam a realidade, buscam soluções e refletem sobre ela (Moscovici, 2010).

Denise Jodelet deu continuidade ao estudo de Serge Moscovici. Segundo a autora, as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Mazzotti, 1993, p. 4).

Serge Moscovici definiu os processos de objetivação e ancoragem, a partir dos quais é possível verificar como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social. Sua finalidade é tornar familiar algo não familiar.

Por meio das representações sociais é possível compreender de que forma é atribuído significado ao objeto representado, como essa representação é utilizada para interpretar o mundo social e instrumentalizar a conduta e como os indivíduos influenciam e são influenciados pelos elementos que ali se encontram (Alves-Mazzotti, 2008).

É nesta perspectiva que os professores que atuam nas disciplinas de formação pedagógica do curso de Letras e os professores de língua estrangeira do segundo segmento do ensino fundamental constroem representações sociais sobre a formação pedagógica, uma vez que este objeto de estudo faz parte do universo da educação e de sua formação para atuar como docente.

› *Metodologia*

A presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa, visto que esta segue uma tradição interpretativa, partindo do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não dá para se conhecer de modo imediato” (Patton, 1987). Este tipo de pesquisa possibilita identificar as possíveis representações sociais que os professores que atuam nas disciplinas de formação pedagógica do curso de Letras e os professores de língua estrangeira do segundo segmento do ensino fundamental apresentam a respeito de formação pedagógica.

Optou-se pelo paradigma Construtivismo Social uma vez que este “ênfatisa a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999, p. 133). De acordo com Schutz (1967, p. 11), o objetivo dos construtivistas é “interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras

pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais”.

A pesquisa está sendo realizada em tradicionais instituições de ensino público federal, que contam com um corpo docente considerado de qualidade, cujos professores têm sido minuciosamente selecionados, tendo como sujeitos tanto professores que atuam nas disciplinas de formação pedagógica do curso de Letras, quanto professores de língua estrangeira que atuam no segundo segmento do ensino fundamental,

Por ser multimetodológica, a pesquisa qualitativa requer a utilização de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999). Nesse sentido, estão sendo aplicadas as seguintes técnicas de coleta de dados: questionários, entrevistas não diretivas e observação.

O material coletado está sendo tratado com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir da análise de conteúdo, como proposta pela autora, é possível fazer inferência de conhecimentos relativos às condições de produção de mensagens a partir de procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição de seus conteúdos.

› *Considerações finais*

Os resultados parciais apontam uma tendência, por parte dos professores, a desqualificar os saberes pedagógicos, considerando-os inúteis. É possível que este seja um fator que exerça grande influência sobre a forma como, ainda hoje, os cursos de licenciatura em língua estrangeira vem sendo organizados. A lei por si só não altera a forma como o ensino é conduzido. Para que ocorra uma alteração significativa é preciso haver uma mudança na cultura dos professores, o que não ocorrerá por imposições advindas das autoridades.

› *Referências*

- Amaral, N. C. (2004). Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência? *Avaliação*. Campinas, v. 9, n. 2, pp. 115-125.
- Alvez-Mazzotti, A. J. (2008). Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Distrito Federal, v. 89, n. 223, pp. 522-534, set./dez.
- _____; Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Basso, H. S. (2001) *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal*. 2001. 197f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Brasil. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 7 maio 2014.

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 abril 2014.

Candau, V. M. F. (1987). *Novos rumos da Licenciatura*. Distrito Federal: INEP; Rio de Janeiro: PUC-RS.

Dutra, D. P. (2000). Professores em formação e a prática reflexiva. In: *Anais do III Congresso da APLIEMG* (pp. 35-41). Belo Horizonte.

Farias, M. et al. (2008). *Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia* (pp. 23-44). Campinas: Pontes.

Freitas, H. C. L. (1999). A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez.

_____. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados.

Jimenez, T. N; Furtoso, V. B. (2008). Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. *Revista X*, v. 2, n. 0, pp. 1-10.

Guedes, N. C. (2002). História e Construção da Profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira*, Anais do II Congresso de História da Educação, v. único, pp. 145-146, Natal, EDUFRN.

Lemos, M. A. (2008). *O espanhol em redes de memória: antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. 2008. 128p. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

Lessard, C. (2006). A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, pp. 201-227, jan./abr.

Moscovici, S. A. (2010). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto.

_____. (2009) *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Paiva, V. L. M. O. (2005). *O novo perfil dos Cursos de Licenciaturas em Letras*. Florianópolis: UFSC.

Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.

Pimenta, S. G. et al. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Ponte, J. P. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In: *Investigar e*

formar em educação: Atas do IV congresso da SPCE, pp. 59-72, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ribeiro, L.; Costa, M. A.; Abdalla, S. (2006). Ensino de línguas estrangeiras nos anos de ditadura no Brasil. *Revista Helb*, n. 1, Brasília.

Scheibe, L. (1983). A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, pp. 31-45, ago./dez.

_____. (2008). Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Distrito Federal, v. 2, n. 2-3, pp. 41-53, jan./dez.

_____; Aguiar, M. A. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez.

_____; Durli, L. (2011). Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Revista Educação em foco*, ano 14, n. 17, pp. 79-109, jul.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books.

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston. IL: Northwestern University Press.

Vieira-Abrahão, M. H. (2004). *Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial*. Campinas: Pontes, Arte Língua.

Volpi, M. T. (2000) A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas, UCPEL/ALAB.

Williams, M. (2001). *Learning Teaching - a social constructivist approach: theory and practice or theory with practice?* Essex: Longman.

Wilson, S.; Shulman, L. S.; Richert, A. E. (1987). *150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching*. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited.

La incidencia de la propia biografía escolar y la formación inicial musical en las concepciones pedagógico-didácticas de los estudiantes noveles del Profesorado de Educación Superior en Música del Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla”: Un estudio preliminar.

Dal Pino, Claudia / Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla”.

- cdalpino@yahoo.com.ar

De Couve, Alicia - decouve@yahoo.com.ar

Ruscio, Alejandro Martín. - am_guitarra@hotmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: biografía escolar - formación inicial musical docente - estudiantes noveles*

› **Resumen**

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo indagar las posturas pedagógico-didácticas de los estudiantes noveles que cursan los primeros años de estudio del Profesorado de Educación Superior en Música en el Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla”. Se intentó establecer posibles relaciones entre las concepciones pedagógico-didácticas que se trasuntan en sus biografías escolares y aquellas que aplican a la hora de planificar. El estudio de alcance descriptivo-correlacional y de enfoque cualitativo apeló a la aplicación de metodologías propias de la investigación biográfico narrativa en educación y a las técnicas de análisis de contenido. A partir del estudio de las autobiografías educativas y las planificaciones de primeras clases de su instrumento elaboradas por los alumnos, se observó que las mismas se articulan mayoritariamente en la figura del docente, es decir son “magistrocéntricas”, y ponen de manifiesto una concepción dicotómica entre el buen y mal desempeño de dicho rol. Además, mientras en las autobiografías se destacan favorablemente enfoques didácticos con énfasis en los métodos activos que ponen el acento en la construcción del conocimiento a partir de la participación e indagación por parte de los educandos, en las planificaciones, por el contrario,

predomina una visión tradicional de la enseñanza y el aprendizaje centrada en la transmisión del conocimiento a partir de las explicaciones y los modelos de ejecución instrumental proporcionados por el docente. La reflexión conjunta con los estudiantes noveles del profesorado sobre los resultados de esta investigación resultó una instancia formativa propicia para que tomaran conciencia de las contradicciones entre las concepciones pedagógico didácticas que declaman o reclaman de sus docentes y aquellas que ponen en juego en sus planificaciones.

› *Ponencia*

El Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla” (en adelante CSMAP) surgido, en 1994 a partir del Nivel Medio del ex Conservatorio Nacional de Música “Carlos Lopez Buchardo”, como consecuencia de la ley de transferencias de servicios educativos N° 24.049/91, es una institución de formación docente y artística en el campo de la música dependiente del Ministerio de Cultura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, puntualmente de la Dirección General de Enseñanza Artística. Los alumnos de esta institución, luego de aprobar una Tecnicatura de nivel medio denominada Trayecto Artístico Profesional (T.A.P) de 4 años de duración en el que construyen los saberes básicos tanto del lenguaje musical como del instrumento elegido, optan por cursar una Tecnicatura Superior o un Profesorado. La mayoría elige esta segunda opción la que les permite obtener, al finalizar la cursada, el título de Profesor de Educación Superior en Música con orientación en Instrumento, Música de Cámara o Informática Musical, en todos los casos con especialidad en alguno de los diecinueve instrumentos que se enseñan en el establecimiento. Dichas titulaciones habilitan para el ejercicio de la docencia en los niveles y modalidades inicial, primario, medio, especial artístico y superior.

El plan de estudios vigente, aprobado por Resolución N° 222/10 del GCBA, atiende un amplio espectro de incumbencias y ámbitos de ejercicio profesional de los graduados, respondiendo a las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente: INFoD. Las carreras docentes ofertadas, en comparación con los diseños anteriores, presentan mayor número de espacios curriculares destinados a la formación pedagógico-didáctica y a las prácticas profesionales.

En este marco, los talleres que se ofrecen durante el primero y segundo año de la carrera constituyen una oportunidad para que los alumnos se inicien tempranamente en la reflexión sobre su futuro rol docente y lleven a cabo sus primeras intervenciones didácticas, revisando los fundamentos de las mismas. En estas instancias los estudiantes no siempre aplican los principios que se intentan transmitir en las materias pedagógicas sino parecen poner en evidencia otras posturas que quizás surgen de sus vivencias pasadas y presentes dentro y fuera del Conservatorio.

A partir de esta situación, los docentes de los talleres de las prácticas, como de otras materias pedagógicas, consideramos importante relevar las concepciones pedagógico-didácticas de los estudiantes puestas de manifiesto durante los estudios de grado, a la vez que creímos sumamente necesario indagar su relación con las diferentes experiencias formativas. Al respecto,

Davini identifica las siguientes fases: a) la biografía escolar de los estudiantes, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos; b) la preparación inicial o de grado que se realiza en instituciones específicas, conforme a planes de estudio, y c) la socialización profesional que se realiza en los puestos de trabajo, en los que finalmente, el docente aprende las reglas del oficio (Davini, 1995).

Atendiendo a esto y en un marco de diseño de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo-correlacional, se intentó establecer posibles relaciones entre las concepciones pedagógico-didácticas que se trasuntan en sus biografías escolares y aquellas que aplican a la hora de planificar. Siguiendo a Davini con respecto a las dos primeras fases se utilizaron para el estudio dos tipos de materiales: la propia biografía escolar y la planificación de una primera clase de instrumento. En cuanto a la tercera, cabe destacar que la temprana socialización profesional es un elemento a considerar en la institución puesto que muchos de sus alumnos ejercen la docencia en diversos niveles educativos, en orquestas infanto-juveniles, en ámbitos no formales y en clases particulares (de Couve Dal Pino, 1995 y 2003) Con todos estos elementos tenidos en cuenta la pregunta que guió el trabajo fue: ¿Que incidencia tiene en la propia concepción pedagógico-didáctica de los estudiantes del profesorado en música del CSMAP, la propia biografía escolar y la formación musical inicial?

En un primer momento se les pidió escribir sus propias biografías escolares. Las mismas fueron escritas sin mediar consigna cerrada alguna. Esta decisión metodológica se basó en la idea de lograr un relato libre en la selección de sus recuerdos y vivencias, ya que “El objetivo de las autobiografías es recuperar hechos del pasado y traerlos al presente de tal modo de reconstruir, comprender e interpretar la vida individual del narrador y el contexto desde el que la relata.” (de Miguel, 1996) . Con una muestra de cuarenta y nueve (49) autobiografías de extensión promedio de dos carillas, se realizaron entrevistas personalizadas en aquellos casos en los que la información recolectada fuera escasa. En un segundo momento se les pidió la planificación de una clase inicial para su instrumento sin atenerse a un esquema formal. Nuevamente, la ausencia de consignas se estableció para permitir que los estudiantes expresen sus ideas pedagógicas con mayor libertad.

Con respecto al análisis de las biografías se observó que dichos textos presentan dos tipos de descripciones. Una centrada en el aspecto afectivo de sus vivencias escolares y familiares y la otra, con una mayor impronta en lo pedagógico-didáctico. La mayoría estructuró el relato a partir de los niveles educativos cursados, estableciendo, de manera global, las siguientes caracterizaciones: el nivel inicial con una fuerte impronta lúdica, el nivel primario centrado en la figura del docente y con fuerte presencia de la norma a respetar y el nivel medio segmentado en asignaturas cuya significatividad dependía de la labor docente. Respecto a la formación específica en música su aprendizaje fue descripto, por algunos, como mecanicista, aspecto señalado como negativo ya que fue considerando contrapuesto con el saber artístico. La alusión a la postergación de dichos estudios por razones económicas, laborales o por dudas personales fue frecuente. En algunos casos, alumnos con formación musical de nivel medio provenientes del interior del país describieron que si bien se insertaban tempranamente como animadores culturales en su localidad, debieron emigrar a centros urbanos como Buenos Aires para acceder a una formación de nivel

superior de excelencia, especialmente en el campo de la interpretación de su instrumento. Con respecto al Nivel Superior Universitario, algunos lo mencionaron y lo describieron como un desafío desde el punto de vista intelectual. Es de destacar que muy pocos alumnos continúan la formación en ambos tipos de instituciones. Otros trayectos mencionados como iniciadores de su formación musical fueron las experiencias musicales familiares que continuaban o no una tradición de varias generaciones, y los experimentados a partir de bandas conformadas por grupos de amigos. También se consideraron otros ámbitos no formales como Escuelas de música, centros culturales e inclusive profesores particulares, siendo estos últimos considerados mayoritariamente de escasa significatividad.

Del análisis de las biografías se detectaron dos miradas dicotómicas acerca del docente, por un lado los “Buenos Docentes” y, por el otro, los “Malos Docentes”. Este recorte fue informado en el Primer Simposio Internacional “Enseñar y aprender música: Un tema de músicos” realizado en el I.U.N.A. en el mes de Julio de 2014. Lo ante dicho demuestra que la figura del docente ocupa un lugar destacado. Sobre esta figura los narradores organizaron los recuerdos, destacándoselos como generadores de actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas miradas permiten vislumbrar una concepción de la enseñanza magistrocéntrica en la cual el conocimiento transmitido es el centro de la comunicación educativa y así se le asigna sentido. (Jorquera, 2010. Pg. 61)

En cuanto al análisis de las propuestas de una primera clase de enseñanza de su instrumento se observó que todos plantearon una clase individual iniciada con un diagnóstico surgido de una conversación informal con el alumno en la cual algunos indagaron los antecedentes familiares relativos a la práctica musical. En dos casos, este pedido se fundamentó en la concepción de “talentos heredados”. Por ejemplo: “Conocer si en la familia hay alguien que toque algún instrumento también me parece importante porque hay algunas habilidades que se heredan, ya sea tener oído como facilidad en los dedos para tocar entre otros”. La idea del talento es habitual en la concepción de profesores y estudiantes de conservatorio ya que, como señala Schön, en estos ámbitos, con frecuencia, se cree que aquellos dotados de talento pueden aprender por algún tipo de contagio a través de la observación de sus maestros. (Schön, 1992). Esta concepción se vislumbra en el siguiente ejemplo:

“Voy a proponer distintos ejercicios donde vamos a ejecutar cuerdas al aire, tratando de que el alumno incorpore las distintas consignas por imitación. Voy a enseñárselo continuando con la modalidad ‘mono ve- mono hace-que es una expresión sajona, metáfora del aprendizaje por imitación (...)”.

Unos pocos propusieron comenzar el diagnóstico observando directamente la ejecución del instrumento por parte del estudiante. Tan solo dos narradores destacaron la importancia de dicha evaluación para el diseño de sus futuras propuestas de actividades. En otro orden de cosa la mitad de los sujetos mencionaron como factor a tener en cuenta en su propuesta de enseñanza la edad del educando.

En cuanto a la propuesta de enseñanza pocos plantearon objetivos puntuales de la clase vislumbrándose cierta confusión entre objetivos a mediano y largo plazo. Muy pocos propusieron

la libre exploración del instrumento en la clase. La mayoría propició el abordaje de la teoría musical como saber indispensable para concretar la ejecución instrumental, por ejemplo un narrador consideró “Seguir una línea rítmica, que hace el profesor. Para esto debería enseñarles algunas figuras.” La mayoría señaló, a través de un monólogo del docente, las características físicas del instrumento, sus partes y la forma de ejecutarlo. La propuesta de los narradores se centra en el profesor como modelo a imitar. Por lo general el acercamiento del alumno al instrumento ocupa la última parte de la clase, solo por unos breves minutos, priorizando aspectos técnicos por sobre los expresivos. Parece ser que, en términos de Jorquera, el “modelo académico” se impone por fuera de los muros de la casa de altos estudios. Solo 6 informantes incluyeron como contenido la ejecución de una producción musical entendida como la realización de un discurso sonoro cualquiera sea el nivel de dificultad. En cuanto al repertorio la improvisación es un tema que la mayoría dejó de lado, ya que tan sólo unos pocos sujetos hicieron mención al mismo en sus planificaciones.

En cuanto al repertorio plantearon la importancia de dar lugar al gusto del alumno en su elección. “El profesor le pregunta a Sofía sus gustos musicales y cuál es la canción que le gusta para así poder enseñársela aunque sea el principio de la melodía para que la vaya practicando”. Consideraron que la elección consensuada del repertorio cumple una función incentivadora sobre todo en instrumentos de difícil producción del sonido (como la flauta travesera, el saxofón, etc.). Así mismo la mitad de los narradores buscó propiciar en sus alumnos la paciencia y la constancia en el estudio: “(...) le pido que tenga paciencia que todo es un proceso que lleva tiempo pero con optimismo y estudio uno puede llegar a su meta.” Además valorizaron la significatividad que tiene en el aprendizaje, el establecer un vínculo positivo con el alumno.

Al momento de la discusión de los resultados encontramos que, en coincidencia con Alliaud (2002), los alumnos articularon su relato en torno a la figura del maestro estableciendo una tipología dicotómica similar a la planteada: Docentes buenos y malos. Llama la atención la escasa recuperación de vivencias positivas de las clases de música tanto en los niveles primarios como secundarios. Se infiere, entonces, que dichas experiencias no resultaron significativas tanto en su rol de alumnos como de futuros músicos-docentes.

En cuanto a los modelos didácticos postulados por Jorquera, si bien estos aparecen planteados en las biografías cobran mayor significatividad en sus planificaciones. De la lectura de las mismas se observan propuestas didácticas que trasuntan el modelo académico de educación musical y en otros casos, se describen acciones que podemos emparentar con el “modelo práctico de educación musical”; esto se infiere a partir de la preocupación explícita por los intereses del alumno. Estas posturas de los narradores presentan un carácter empírico vivencial más que sustentadas en un marco teórico.

En respuesta a la pregunta inicial se concluye que, si bien existe una relación entre las concepciones pedagógico-didácticas que manifiestan en sus biografías y las que explicitan en sus propuestas docentes expresadas en planificaciones para la enseñanza de su instrumento, la misma es de carácter contradictorio ya que en las planificaciones predominaron propuestas vinculadas a los modelos académicos y prácticos de Jorquera, sin embargo en las biografías se valorizan acciones

educativas relacionadas con los modelos comunicativo-lúdico y complejo desarrollados por la misma autora.

El objetivo general fue cumplido ya que se pudieron establecer relaciones entre las concepciones pedagógico-didácticas puestas de manifiesto en las biografías escolares y aquellas que se vislumbran al momento de planificar.

Los resultados fueron un insumo a trabajar en las clases de las materias Práctica y Residencia así como de otras asignaturas pedagógicas, en las cuales las reflexiones sobre el quehacer docente se vieron enriquecidas por nuevos materiales de estudio. Por otro lado, estas instancias de reflexión crítica sobre las conceptualizaciones didáctico-pedagógicas, permitieron interpelar a los distintos actores de dichas materias sobre el propio quehacer docente. Además de reafirmar el espacio de la práctica como un ámbito de desarrollo conceptual y de investigación. (Edelstein y Coria, 1995).

Dada la sobrevaloración de aspectos afectivos vinculados con la figura del docente observada en las biografías y en las planificaciones, los docentes de materias pedagógicas y de las materias Práctica y Residencia del CSMCBA acordaron trabajar con las Cartas a quien pretende enseñar del Pedagogo brasileño Paulo Freire (2014). Su carácter epistolar, de vínculo personal con el lector, resultó propicio para iniciar un debate acerca del trabajo docente entendido como una profesión. La descripción puntual de estas acciones será presentada en las VI Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la formación Docente a realizarse en la facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba en Octubre del presente año.

Se espera que este tipo de trabajos se continúen en próximas investigaciones en ámbitos de educación musical y artístico, ya que se han podido generar espacios de reflexión relevantes dados por el carácter empático de los materiales con los que se ha trabajado (los estudiantes se reconocen en sus propias biografías y planificaciones) De esta manera, se producen espacios de significación dados por los insumos generados y abordados, por los espacios de reflexión desarrollados, el trabajo colaborativo en la práctica reflexiva entre los distintos miembros de la comunidad educativa analizando sistemáticamente las propias práctica y sus sustentos teóricos y metodológicos.

> *Bibliografía*

- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En M. C. Davini (Coord.) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar (p. 39-78). Buenos Aires: Papers Editores.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- De Couve, A. y Dal Pino, C. (1995). La inserción laboral de los estudiantes y egresados del Profesorado Nacional de Música "Carlos López Buchardo". Boletín de Investigación Educativo-Musical, 6, 5-10.

- De Couve, A. y Dal Pino, C. (2003). La inserción laboral de los estudiantes de Conservatorios: 1995-2002. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, 29, 32-43.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos de la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena LXIV*, julio-diciembre 2010, N° 214, 52-74.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Representação Social de Formação e Trabalho Docente nos Programas de Residência Pedagógica

Carolina de Castro Nadaf Leal - Unesa/Brasil - carolnadaf@hotmail.com

Helenica Maia - Unesa/Brasil - helemaia@uol.com.br

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chave: Formação docente; trabalho docente; residência pedagógica, representação social.*

» **Resumo**

O projeto referente à Residência Pedagógica foi instituído por meio do Projeto de Lei n. 284/ 2012, cuja proposta é inspirada na Residência Médica que por sua vez foi instituída via Decreto em 1977 e é entendida como uma modalidade de pós-graduação sob a forma de especialização funcionando em instituições de saúde. A proximidade entre o Projeto e a formação específica para o professor iniciante se dá na medida em que este prevê um período de formação, na escola, ulterior à Formação Inicial. Assim, foram identificados quatro programas que oferecem essa residência. A UNIFESP criou um programa para o curso de Pedagogia, em que o vínculo entre formação inicial e continuada foi estabelecido por meio da imersão dos residentes, em vivências sistemáticas e temporárias nas escolas. Na UNESA, o programa é oferecido aos alunos do último ano do curso de Pedagogia com o objetivo de consolidar a formação iniciada no exercício da profissão em ambiente de trabalho. No Programa do Colégio Pedro II, a prioridade é dada aos professores da rede pública, licenciados, com até três anos de conclusão do curso, em quaisquer disciplinas oferecidas pelo Colégio na Educação Básica. Estes professores obterão o título de Especialista em Docência do Ensino Básico. A UERJ oferece o programa a egressos do curso de Pedagogia, com o objetivo de pesquisar o processo de parceria entre a escola básica e a faculdade de formação de professores em São Gonçalo. Os professores relatam suas experiências e aprendizagens de início de carreira. Esta é uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo consiste em identificar e analisar as representações sociais de formação e trabalho docente nos programas de Residência Pedagógica implementados por estas instituições, fundamentando-se na teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Estão sendo propostas as seguintes questões de estudo: Que representação social de formação e de trabalho docente pode ser identificada nos programas de Residência Pedagógica das quatro instituições integrantes do estudo? Como se objetivam e onde se ancoram essa representação? Quanto à metodologia, será

realizada análise retórica do Projeto de Lei, Portaria que estabelece os Programas de Residência Pedagógica nas quatro instituições e demais documentos que baseiam sua implementação tais como projetos, ementas, atas de reunião, relatórios. Assim, a Teoria da Argumentação adequa-se a representação social, uma vez que salienta na dinâmica discursiva, as ligações entre o argumento usado e os prováveis significados que provocam efeito no auditório, isto é, esta teoria permite obter a ligação entre os argumentos e os “efeitos” do discurso. Como referencial de análise, adotamos o Modelo de Estratégia Argumentativa, pois sua proposta consiste em destacar as teses, as premissas que sustentam as teses e a maneira que cada premissa se vincula as teses. As análises iniciais apontam que a residência pedagógica, entendida como algo novo, iniciando sua implementação com modelos diferenciados, possivelmente ainda não foi apropriada pelos envolvidos. Repousa aí a relevância dessa pesquisa, que focalizará o processo de construção da representação social desse objeto no momento em que estão sendo gestadas.

› *Introdução*

A intensa produção de informações na sociedade e as novas exigências atribuídas à escola têm conferido destaque à formação inicial e continuada de professores. Inerente a este contexto, a formação docente considerada fundamental para a qualidade do ensino, tem sido palco de debates constituindo-se em eixo de estudos e pesquisas que evidenciam os fatores pessoais, institucionais e profissionais no desenvolvimento da profissão e na educação escolar.

O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área da educação, realizado por André (2010) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%, já no início dos anos 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22% em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos.

Os estudos apontam que os cursos de nível superior não têm sido suficientes para formar os professores para o ambiente de trabalho com as exigências e implicações que são exigidas (GATTI, 2012). A escola é um espaço de vivências significativas, que se movem de maneira flexível, um espaço de saberes diversos, de situações que não se repetem na mesma ordem nem com a mesmo sentido. O que leva cada vez mais pesquisadores e gestores, a investigar a divergência entre a formação de professores e o que acontece em seu trabalho nas escolas.

Gatti (2012) destaca que é o início da docência que possibilita ao licenciado a experiência do ensino, uma vez que ele assume a responsabilidade da sala de aula. É uma etapa muito importante para a aquisição de competências e para a iniciação nas rotinas de trabalho que acompanharão o profissional no resto da carreira, compondo assim a estrutura da prática profissional. É um período em que o iniciante experimenta ações na tentativa de acertar, mesmo que cometa alguns erros.

Porém, pesquisas têm mostrado as dificuldades dos professores iniciantes, e as distâncias entre a formação e o trabalho nas escolas. Ainda de acordo com a autora, os professores iniciantes para desenvolverem seu trabalho, recorrem em diversos momentos aos seus pares e aos professores mais experientes.

O surgimento de vários tipos de formação tem base histórica nos desafios impostos aos currículos e ao ensino, nos desafios colocados aos sistemas pelo fato de se acolherem cada vez mais crianças, nas dificuldades diárias nos sistemas de ensino que são anunciadas e enfrentadas por professores e ratificadas por pesquisas. Assim, iniciaram o discurso da atualização e necessidade de renovação (GATTI, 2008).

Nos últimos anos do século XX, “a questão da imperiosidade de formação continuada como requisito para o trabalho” (GATTI, 2008, p.2), tornou-se forte, uma vez que está atrelada a ideia de atualização constante. Quer dizer, a formação continuada foi conduzida como aprofundamento e avanço na formação docente.

Diante dos problemas cada vez mais evidentes nos cursos de formação inicial de professores, a formação continuada como formação profissional se deslocou também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial (GATTI; BARRETO, 2009).

Scheibe (2010) chama atenção para a superação da formação continuada fundamentada em cursos rápidos e sem ligação com o projeto político-pedagógico da escola, pra estimular a reflexão permanente do professor. O cotidiano escolar estabelece, junto às instituições formadoras, um ambiente formativo, cujas ações e programas sejam sistematizados em períodos específicos e articulados à carreira docente. Gatti e Barreto (2009) também alertam que é na superficialidade de alguns programas de formação continuada que são encontrados fatores limitadores. As autoras ressaltam que o erro pode não estar na formação do professor, mas na falta de apoio que este profissional tem. Muitas vezes, esses programas têm caráter aligeirado, o que não proporciona aos professores momentos de exposição em que podem tratar das angústias e dificuldades de sua vivência. Decorrente disto, muitos professores se sentem inseguros na mudança de suas práticas e sala de aula.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam que a formação continuada que ofereça suporte ao desenvolvimento profissional, promova um crescimento pessoal e institucional e favoreça possíveis mudanças na prática colabora para o progresso da formação e do trabalho docente.

A Anfope (1992) ressalta a importância de a formação do professor ser constante durante toda a sua prática docente. A defesa da tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos.

Assim, as discussões sobre a formação dos professores apontam para uma intensa crise no cenário educacional. Dessa forma, o senador Marco Maciel propôs através do Projeto de Lei n. 227 de 04 de maio de 2007, a “residência Educacional” aos professores habilitados para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa ulterior de formação inicial, que deveria ser

regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a colaboração da União. Essa residência seria um pré-requisito de atuação em qualquer rede de ensino, pública ou privada. No caso da pública, o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos, de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino. Porém, este projeto acabou arquivado sem ser votado.

Em 2012, o senador Blairo Maggi, através do Projeto de lei n. 284, de 08 de agosto 2012 fez algumas adaptações ao Projeto de autoria de Marco Maciel. A reformulação de Maggi prevê a residência aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa também ulterior de formação inicial, com o mínimo de 800 horas de duração e bolsa de estudo. Além da substituição do termo “Residência Educacional” por Residência Pedagógica. Também não inclui a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vista a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. No entanto, nada impede que o certificado de aprovação na residência pedagógica, uma vez aprovado o projeto, passe a ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no bojo das provas de títulos. Da mesma forma, os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional.

A proposta de uma Residência Pedagógica enquanto política pública inspira-se na Residência Médica, conforme se pode constatar no texto do Projeto de Lei apresentado ao Congresso Nacional:

A "residência médica" inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos dos dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (SENADO FEDERAL, 2007, p. 2).

Instituída pelo Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977, a residência médica é uma modalidade de ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização. Funciona em instituições de saúde, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional, sendo considerada o “padrão ouro” da especialização médica.

A relação de proximidade entre esse Projeto e a formação específica para o professor iniciante se dá na medida em que ele é um período de formação, na escola, ulterior à formação inicial, a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação e pelos Sistemas de Ensino. Esse período tem a perspectiva de melhorar a prática pedagógica do professor, tendo em vista a necessidade apontada no projeto de avanços na qualidade do processo educacional.

Pela sua aproximação com a concepção de residência médica, o Projeto da Residência Pedagógica prevê o acompanhamento do professor iniciante por um professor experiente, sendo

que este possivelmente orientará seu trabalho na instituição de ensino, o que difere de outras propostas de formação continuada.

Este projeto tem em sua essência o objetivo de superar a tradicional distância entre a teoria e a prática na formação dos estudantes, prevendo uma ação compartilhada de formação entre a Universidade, os estudantes em formação e as escolas públicas parceiras.

Nessa direção, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) criou um Programa de Residência Pedagógica para o curso de Pedagogia, onde os principais desafios foram a adequação do curso à escola, o discurso de incompreensão dos professores e a revisão do modelo de aprendizagem na formação inicial. Um vínculo entre formação inicial e continuada foi estabelecido por meio da imersão dos residentes em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares, acompanhadas pela orientação do docente da universidade e de professores e gestores das escolas-campo (GIGLIO, 2010).

O Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estácio de Sá (UNESA) também é oferecido aos alunos do último ano do curso de Pedagogia com o objetivo de consolidar a formação iniciada no exercício da profissão em ambiente de trabalho. São oferecidas áreas em Pedagogia Escolar (Gestão Administrativa e Pedagógica), Pedagogia Social (ONG, Igrejas, Projetos Sociais), Pedagogia na Saúde (Hospitalar, Postos de Saúde, Secretarias de Saúde, Clínicas Interdisciplinares) e Pedagogia Empresarial (Planejamento Estratégico, Avaliação Institucional, Desenvolvimento de Pessoas).

Já o Programa de Residência Pedagógica do Colégio Pedro II é oferecido prioritariamente aos professores da rede pública, licenciados, com até três anos de conclusão do curso, em quaisquer disciplinas oferecidas pelo Colégio na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. O objetivo é aprimorar a formação do professor, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de excelência e contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. O programa tem duração de um ano, com um mínimo de 500 horas. Ao final do programa, o residente receberá o certificado de “Especialista em Docência do Ensino Básico”, em sua área específica.

Por fim, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)/FFP também realizou um projeto de Residência Pedagógica com egressos do curso de Pedagogia. O objetivo era pesquisar o processo de parceria entre a escola básica e a faculdade de formação de professores em São Gonçalo. Os encontros ocorrem mensalmente e os professores relatam suas experiências e aprendizagens de início de carreira (FONTOURA, 2011).

Um caminho para superar os impasses sobre o “abandono” dos professores iniciantes, bem como a insípida relação entre a universidade e a escola, estão explicitadas no estado da arte sobre as Políticas Docentes no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) que traz algumas das iniciativas de política de inserção à docência e trabalho com os professores iniciantes realizadas pelo Ministério de Educação (MEC), bem como, pelas esferas estaduais e municipais.

Assim, o objetivo da pesquisa consiste em identificar e analisar as representações sociais de

formação e trabalho docente nos programas de Residência Pedagógica implementados por estas instituições, fundamentando-se na teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Estão sendo propostas as seguintes questões de estudo: Que representação social de formação e de trabalho docente pode ser identificada nos programas de Residência Pedagógica das quatro instituições integrantes do estudo? Como se objetivam e onde se ancoram essa representação?

Como afirma Jovchelovitch (2000, p. 79), “os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” e estes processos estão presentes no trabalho do profissional do magistério. Os acordos e as escolhas coletivas são negociados por meio das conversações. É na comunicação social que os grupos expõem suas ideias, fazem circular as opiniões e negociam os significados acerca dos objetos de interesse. No caso da proposta da residência pedagógica, a formação e os professores constituem os objetos de interesse.

Para Sousa et al. (2004, p. 7), os estudos que articulam as questões da educação com a Teoria das Representações Sociais têm se tornado expressivos na literatura científica brasileira, “uma vez que a análise do campo representacional, pelo qual se compreende a dinâmica e o conteúdo de se pensar a escola e a educação, sugere uma rica possibilidade de exploração da dimensão simbólica e de aspectos da cultura escolar”.

Portanto, o estudo das representações sociais de formação e trabalho docente dos programas de Residência Pedagógica ajudará a compreender os significados atribuídos a ela, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes e normas afetos a estes objetos são interpretados e ressignificados por um grupo, regendo suas condutas sociais e profissionais.

› *Referencial Teórico*

O referencial teórico-metodológico que embasa esta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, [1978]2012), que tem sido cada vez mais explorada no âmbito da educação, especialmente em estudos nos quais importe ter acesso ao conhecimento social que orienta as práticas de uma dada população, ou seja, o conhecimento que ela utiliza para interpretar seus problemas e justificar suas práticas sociais.

As representações sociais são elaborações psicológicas e sociais, construídas pelos indivíduos e com os indivíduos e possuem uma dupla função: tornar familiar o que é estranho/ameaçador e perceptível o que é invisível. É o conhecimento habitualmente denominado de espontâneo, ingênuo, do senso comum ou pensamento natural por oposição ao pensamento científico (MOSCOVICI, 2010).

A Teoria das Representações Sociais está situada no contexto do conhecimento da Psicologia Social e propõe o estudo das relações intergrupais. É uma teoria que se encontra nas relações entre os indivíduos e os grupos, onde os indivíduos constroem explicações sobre objetos sociais por meio das interações sociais instituídas (MOSCOVICI, 2010).

Ao adotar a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico optou-se pela abordagem processual, desenvolvida por Serge Moscovici e complementada por Denise Jodelet, sua grande colaboradora. A autora preocupou-se centralmente com a elaboração da representação, sua gênese, seus processos de formação: (1) a objetivação, que é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível e (2) a ancoragem, que se refere à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído, ou seja, ancorar o desconhecido em representações já existentes (JODELET, 2001).

Segundo Alves-Mazzotti (1994, p. 11), o estudo das representações sociais se refere a uma modalidade de pensamento social, quer em seu caráter constitutivo – como produto - quer sob o aspecto constituinte – como processo. Assim, para estudar as representações sociais é necessário apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos: “informações, imagens, crenças, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc”. Porém, para que esses elementos constituam uma representação social, eles devem se apresentar como campo estruturado, com a organização e a hierarquização dos elementos que configuram seu conteúdo. Enquanto processo, interessa-se pela relação entre a estrutura da representação e suas condições de produção, assim como as práticas sociais que induz e justifica. Alves-Mazzotti (1994) sugere que as representações sociais devem ser entendidas como o estudo dos processos e dos produtos, por meio da articulação entre dimensões sociais e culturais que regem as construções mentais e coletivas.

É a partir das representações sociais que se apreende os fatos da vida cotidiana, constituídos a partir de nossas experiências e saberes. É um conhecimento socialmente elaborado e partilhado, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem. (JODELET, 2001).

Assim, a Teoria das Representações Sociais se apresenta como um recurso teórico fortemente recomendável para o tratamento desse objeto, a residência pedagógica, por possibilitar uma abordagem multidisciplinar de um fenômeno que se situa no cruzamento de aspectos sociais e psicológicos que envolvem tanto a dimensão cognitiva quanto afetiva dos sujeitos (MOSCOVICI, 2010).

› *Metodologia*

Para dar início a pesquisa, será feita a coleta de documentos que versam sobre a residência pedagógica como, Projeto de Lei, n. 284, Portaria que estabelece os Programas de Residência Pedagógica nas quatro instituições e demais documentos em que estas se baseiam para implementar seus programas como projetos, ementas, atas de reunião, relatórios. Em seguida, será

realizada a análise retórica desses documentos. A análise retórica que propomos tem por referência o movimento conhecido como Nova Retórica cujos precursores, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, ampliam a retórica antiga proposta por Aristóteles, ao compreender que todos os enunciados visam persuadir, isto é, buscam a adesão do auditório. Para tanto, é necessário analisar as técnicas argumentativas utilizadas pelos oradores e como estas se apresentam ao auditório. Os registros escritos expõem as concepções dos debatedores acerca da formação de professores.

Os dados coletados serão analisados segundo o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), proposto por Castro e Bolite-Frant (2000) e fundamentado na teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]1996), centrado na busca das estratégias utilizadas para convencer o outro através de argumentos.

Este tipo de análise é pertinente porque é no discurso, nas conversas que as representações sociais se formam, se modificam e se revelam e é a relação retórica que integra orador, discurso e auditório - três elementos centrais do discurso - permitindo que a comunicação aconteça.

› *Considerações Preliminares*

Como esta é uma pesquisa de doutorado em andamento, só é possível esboçar algumas considerações sobre o que já foi estudado.

Inicialmente, cabe registrar que a análise dos documentos mostrou que os programas de residência pedagógica são bastante diferenciados.

No Colégio Pedro II, há a preocupação em proporcionar ao residente uma vivência profissional orientada, oferecendo uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina. Também tem como proposta o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas.

Na Uerj, o que predomina nos encontros são o compartilhamento de experiências dos egressos em seus ambientes de trabalho (escolas). Também são selecionadas algumas leituras que estejam diretamente ligadas à prática dos alunos para que seja discutido em grupo.

Na Unesa, a disciplina a disciplina residência pedagógica é oferecida no último semestre do curso tendo como foco a implementação de um plano de ação no local onde o aluno realiza sua residência.

Por fim, na Unifesp, a residência pedagógica é oferecida nos 5º, 6º e 7º períodos como uma modalidade inovadora de estágio baseada na participação sistemática dos *residentes*, por tempo determinado, nas práticas pedagógicas de escolas públicas de Educação Básica. As atividades foram direcionadas para constituir uma ação de formação inicial dos futuros profissionais e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação continuada dos profissionais de ensino das escolas envolvidas.

Verificou-se que a residência pedagógica, entendida como algo novo, desconhecido, iniciando sua implementação com modelos diferenciados, possivelmente ainda não foi apropriada pelos envolvidos. Repousa aí a relevância dessa pesquisa, que focalizará o processo de construção da representação social desse objeto no momento em que estão sendo gestadas, visto que tanto

professores quanto alunos em situação de interação, em suas conversas, elaboram conceitos, socializam crenças e valores sobre a temática de estudo.

> *Referências*

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (1994), Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Brasília: *Em Aberto*, ano 14, n.61, jan./mar.
- ANDRÉ, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez, 174-181.
- ANFOPE (1992). *Documento Final* do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- CASTRO, M. R.; BOLITE-FRANT, J. (2000). Estratégia Argumentativa: um modelo. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, I, 2000, Serra Negra. *Proceedings of I SIPEM*, São Paulo: SIPEM, 381-383.
- FONTOURA, H. A., (2011). *Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes* na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Rio de Janeiro: Intertexto.
- GATTI, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr, 58-70.
- _____. (2012). O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. III Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Profesional a La Docencia. Santiago do Chile, 29 de febrero – 2 de Marzo de 2012. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], 423-442, maio/ago.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- _____; _____. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.
- GIGLIO, C. M. B. (2010). *Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores*. In: XV ENDIPE Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Anais...Belo Horizonte. Coleção Didática e prática de Ensino: Autêntica, 375-394.
- JODELET, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 17- 44.
- JOVCHELOVITCH, S. (2000). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6 ed. Petrópolis: Vozes; 63-88.
- MOSCOVICI, S. (2010). *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____. (2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis; Editora Vozes.
- PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1996). *Tratado de Argumentação: a nova retórica*. São Paulo,

Martins Fontes.

SCHEIBE, L. (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: Questões desafiadoras para um plano nacional de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 mai. 2014.

SENADO FEDERAL. (2007). *Projeto de Lei n. 227*. Brasília.

SENADO FEDERAL. (2012). *Projeto de Lei n. 284*. Brasília.

SOUSA, C. P. de et al. (2004). Estudo psicossocial da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t204.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2014.

Significados que los Egresados del Prof. En Ciencias de la Educación, le atribuyen a la Formación Docente en Pensamiento Crítico

DI LORENZO, Lorena / Universidad Nacional de San Luis - dilore@unsl.edu.ar

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: significados, egresados, pensamiento crítico, formación docente.*

> RESUMEN

El presente trabajo, forma parte de una síntesis de la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en investigación social, de la Universidad Nacional de Córdoba. El problema guía de la investigación fue: ¿Cuáles son los significados que los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación del plan 20/99, de la Universidad Nacional de San Luis, le atribuyen a la formación docente en pensamiento crítico?

Los objetivos se encaminaron a analizar los significados que los egresados en Ciencias de la Educación le atribuyen a los discursos y las prácticas educativas fundadas en pensamiento crítico que circularon y experimentaron durante su formación de grado.

Se trabajó desde un diseño cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, centrando la mirada en los discursos narrados por los protagonistas, privilegiando la palabra de las personas que formaron parte de la presente investigación, a través de entrevistas en profundidad. Interesaron los aspectos subjetivos, los significados de las personas, para poder interpretarlos en el marco del contexto en el que tienen lugar. Se centró en el estudio de los múltiples sentidos que adopta la noción de crítica en la carrera de Ciencias de la Educación, el punto de partida fue un Plan de Estudio y programas académicos que remarcan un espíritu crítico en la formación docente.

Las discusiones y resultados respecto a los discursos, aluden a tres características centrales de la formación docente en pensamiento crítico: habitar un lugar, contar con un maletín de análisis y orientarse a una praxis transformadora. Describen tres perspectivas del pensamiento crítico; se explicita un fuerte énfasis teórico y se distinguen dos tipos de ruptura que provoca la formación, respecto a la visión de mundo conservadora construida previamente, una radical y otra fragmentada.

En relación a las prácticas educativas distinguen tres bloques de docentes a cargo de su formación, docentes descomprometidos, que abordaron los temas de manera tradicional; docentes con un discurso crítico en el marco de prácticas docentes tradicionales y docentes comprometidos

con una formación en pensamiento crítico que apostaron a prácticas educativas alternativas. Dentro de estas últimas, se destacan dispositivos que posibilitan la problematización del contenido, la actuación de textos académicos y la lectura, toma de posición y argumentación. Además se describen espacios extracurriculares como la educación popular y la práctica gremial, como instancias de una verdadera praxis y pensamiento crítico.

› *INTRODUCCIÓN*

“Formar en pensamiento crítico” es una frase que resuena constantemente en las instituciones educativas, se presenta reiteradamente en las aulas, textos, planes y programas de estudio, como así también en las más diversas disciplinas y campos ocupacionales.

En la actualidad es impensable una institución de Formación Docente que, en sus aspectos estructurales formales o procesuales-prácticos, no recuperen la dimensión del “pensamiento crítico” (PC) como aspecto clave de la formación, ya sea como una verdadera responsabilidad o una mera formalidad. Sin embargo la falta de clarificación del término o la utilización del mismo por diferentes posiciones ideológicas, dificulta visualizar el compromiso que debe asumir un formador con respecto al conocimiento y a la realidad, si quiere desarrollar el “pensamiento crítico” en sus alumnos.

De aquí la necesidad de indagar **¿Cuáles son los Significados que los Egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación del Plan 20/99, de la Universidad Nacional de San Luis, le atribuyen a la Formación Docente en PC?** Profesores que han transitado su formación universitaria en el marco de un Plan de estudio y programas académicos que mencionan, remarcan y destacan el pensamiento crítico, lo que lleva a pensar que diversas prácticas educativas han intentado promover dicho pensamiento. Sin embargo, lo expresado en párrafos anteriores, sumado a la colonización y la cooptación de estos términos, están situando el campo de la formación docente en un espacio de “lucha”.

Es importante aclarar que por razones de extensión se omitió el marco conceptual, pero los conceptos de significados (Berger y Luckman 1989; Bruner 1991, Schütz 1991), pensamiento crítico (Boron 2006, Sirvent 2008, Stolowicz 2008, Altamirano 2009), formación docente (Vogliotti 1998, Achilli 2000, Duhalde 2011) y formación docente en pensamiento crítico (Giroux 1992, Freire 2004) fueron las conceptualizaciones centrales.

Con respecto a los metodológico, la investigación fue un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo que tendió a comprender los significados de los egresados de la carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis le atribuyen al PC, centrando la mirada en los acontecimientos narrados por los protagonistas.

Los sujetos fueron los egresados de la carrera formados con el Plan 20/99, ya que por un lado desde lo estructural-formal se pone énfasis en una formación en PC y se remarca el espíritu crítico del futuro profesional, y por otro porque diversos docentes de la carrera hacen mención al PC en sus programas académicos.

Se trabajó con entrevistas en profundidad, a partir de la cual se construyeron categorías emergentes, a fin de interpretar, en torno a los objetivos propuestos, significados que las personas investigadas poseen en relación a la formación docente en PC.

› **SÍNTESIS ANALÍTICA**

En este apartado se presentan las categorías que emergieron del discurso de los egresados, estas describen los significados respecto a la formación docente en pensamiento crítico. A continuación se presentan por razones de extensión, algunos fragmentos de entrevistas:

Significados sobre el PC:

En este apartado los egresados aluden a las diferentes maneras de entender el pensamiento crítico, en este sentido teniendo en cuenta los significados que han construido los sujetos, se pueden identificar tres modos distintos de concebir el pensamiento crítico:

a) Perspectiva marxiana, PC como doctrina, en este sentido relatan:

“(…) porque por ejemplo para la moni la transformación del mundo tenía que ver básicamente con dos dimensiones, lo económico y lo político, y **la base era marxista** (…)” O1

“Y mientras que Pedro yo no se si es similar a esos aspectos, me parece que recordando lo que vimos en la asignatura, Pedro mencionaba que **uno de los elementos estaba vinculado al marxismo, pero era uno de los elementos** (…)” O1

b) Perspectiva interpretativa, PC como reflexión, mencionando:

“(…) mientras que en otras asignaturas cuando se hablaba de pensamiento crítico era muy banal, porque se hablaba de pensamiento crítico en sentido **como la reflexión, pero se agotaba en eso en la reflexión de lo cotidiano, pero no tenía una base ideológica** O1

c) Perspectiva de sentido común, PC como doxa, que se manifiesta de tres maneras:

- como una crítica negativa aislada, en este sentido expresan:

“Se usaba yo soy crítico porque veo todo lo malo y no hago nada, los debates consistían en eso en decir todo lo malo (…)” L1

“(…) con critica no quiere decir criticar (… a veces se utilizaba la crítica sola, ir en contra de la corriente, simplemente decir que no a algo (…)” Vi1

- como mera opinión, afirmando:

“(…) y porque las propuestas eran reflexionemos, debatamos, pero todo sin fundamentos, entonces **todo quedaba en la mera opinión** y encima era ver todo lo negativo, **trabajabas los contenidos desde una doxa**, viste la diferencia que plantea Platón entre doxa y episteme, entonces cuando te recibís si no tenes conocimientos te quieres agarrar la cabeza (…)” J1

- y como la reproducción de la crítica producida por otros, señalando:

“Sino todos terminamos saliendo, diciendo, **reproduciendo una crítica que no es nuestra** y por eso creo que hay tanta disconformidad con, los egresados (...)”L1

- *-Comprender y transformar: las características de la formación docente en pensamiento crítico:* teniendo en cuenta los discursos de los egresados se conceptualizan tres características esenciales de toda formación crítica:

a) Habitar un lugar: la construcción de un posicionamiento político- ideológico, al respecto expresan:

“(...) es asumir una **postura ideológica**, mirar la realidad desde otro lugar, mirando aspectos positivos y negativos y **como poder transformar la realidad**, que transformaciones puede hacer uno a partir de esas lecturas”. (Mar1)

“(...) depende de lo que se entienda por **crítica reflexiva**, esto de que **tiene que ver con una posición política-ideológica** con ver lo que pasa en la realidad y **buscar soluciones (...)**”J1

b) El maletín de análisis: el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y reflexivo de la realidad, en este sentido afirman:

“para mí **para criticar hay que conocer el objeto** que uno quiere criticar, pero no es una crítica vacía, es poder **mirarlo, describirlo y analizarlo** y en función de eso argumentar porque se ve de tal forma, crítica argumentada, sostenida”D1

c) La praxis transformadora: al respecto expresan:

“No es solo criticar sino que **implica una articulación con el hacer**, y hay personas en la universidad comprometidas (...)”L1

“(...) esta comprensión debe ir acompañada por **acciones críticas** y también creo tiene que ver con el fundamentar el porqué, porque y para que esto es así, quien saca provecho de eso (...)”V3

- Los fenómenos educativos desde los libros críticos: el énfasis en lo teórico en la formación:

Al describir la formación en pensamiento crítico, los sujetos remarcan un fuerte desarrollo teórico, expresando:

“(...) y sobre todo en la teoría, mucha teoría...ahora en la práctica todo cambia, (...) **se planteaba la crítica desde la teoría** pero sin asentamiento en las aulas”. J1

Siguiendo el discurso de los egresados el énfasis teórico se manifiesta de dos maneras:

a) Los autores críticos, Freire a la cabeza:

“(...) **Freire** más que todo, por ahí en sociología pero no me acuerdo bien (...)” (J1)

“(…) si **Giroux, Apple, Marx, Freire** pero incluso autores como Dewey yo creo que fueron críticos, críticos respecto a u posicionamiento anterior, mmm **Mac Laren** también (…)” (V3)

b) Las temáticas de las perspectivas críticas:

“hay muchos textos que hablan de...como que te motivan a la **transformación social**, son como que idealizaban mucho el **cambio** por ahí” (MAU1)

“(…) muchos docentes que marcaban que era el pensamiento crítico, (…) al ver la historia de los **movimientos sociales** (…)” (MAR1)

“(…) te plantea esto de un **docente crítico**, que da la palabra que forma un **sujeto activo**”J1

- Los cambios que genera la formación docente en PC:

En este apartado, se pueden distinguir a grandes rasgos dos visiones del mundo; una “conservadora” cuyas representaciones y acciones se encaminan al mantenimiento del sistema social, político, económico y cultural y; otra “crítica” orientada a enjuiciar y oponerse a dicho sistema con el objetivo de producir transformaciones en pos de un sistema alternativo. Ambas visiones caracterizan y se refuerzan en determinados grupos, instituciones, movimientos sociales, etc.

a) La ruptura radical con la visión conservadora; al respecto expresan:

“(…) por cómo piensan en mi casa, o la estructura de mi casa un Freire jamás, yo me quedaba en mi casa en el estructuralismo y el círculo de mi casa jamás hubiese leído a Freire, Eduardo Galeano, Giroux por ejemplo, como que a mí la universidad me abrió la cabeza, de que hay otras realidades y otras maneras de pensar que no tiene que ver con esta posición antropológica y teocéntrica que uno ve la realidad o al menos en mi casa se ve(…)”D1

“Uno venía con una tradición muy marcada, fue como un quiebre empezar a entender la realidad desde otro lugar... jamás me había puesto a pensar, formas, posturas en función de lo que uno ve, sentí que se me habría el mundo, aprendí a diferenciar posturas(…)”(Mar1)

“(…) me abrió la cabeza un montón, el fundamentar porque tal contenido, el por qué, nos enseña que todo tiene un por qué, la historia de atrás, de la materia, del contenido...” (V2)

a) La ruptura fragmentada;

“(…) a mi mamá le gustaba la formación, es un colegio católico de varones y a partir del 2001 paso a depender junto con Santa María a la Universidad Católica (…) de más grande empecé con mi hermana catequista diplomado, empecé a los 14 y duraba dos años (…)**la catequesis también me ayudó mucho en decidir estudiar algo vinculado a la educación** (…)**hay muchas cosas en las que la universidad está alejada de la realidad**, te plantea esto de un docente crítico, (…)**eso me hace ruido y me hace ver que es una formación alejada de la realidad de la escuela y que eso que propone la universidad es muy difícil de llevar a cabo** por lo menos en el ámbito de lo formal (…)” J1.

Al final de la entrevista remarca:

“(…)en esto creo que el pensamiento crítico me ayudó, esto de reflexionar lo que uno está haciendo, uno escucha siempre lo mismo y la reflexión te permite pensar como hacerlo cada vez mejor. eso lo rescato de la universidad(…)”J1

A continuación se presentan las categorías que emergieron del discurso de los egresados, estas describen los significados que han construido los sujetos en relación a las *prácticas educativas* que intentaron promover el pensamiento crítico.

A continuación se presenta un bloque continuado de citas de los egresados, se opta por esta presentación, debido a la constante comparación que hacen respecto a los docentes que los formaron, dicha comparación genera serias dificultades para fragmentar los discursos. Es por esto que en un primer momento se muestran todos los relatos juntos y en un segundo momento se retoman los aspectos más importantes para el análisis. En palabras de los egresados:

“(…) una universidad pública nacional tenés diversidad de cátedras la encontras, tenes docentes comprometidos con el saber y con lo que dan, gente que es placentero escucharlas, gente con un discurso de cambio y realmente generan un cambio porque sus prácticas es una práctica transformadora y también tenés docentes que van a leer las filminas y son las mismas que leyeron hace cinco años atrás y presentan videos que son la gran innovación y son videos de cinco años atrás, que el programa no cambió nunca, como que tenés esa heterogeneidad, gente comprometida, innovadora, compleja de una realidad cambiante, que realmente tiene un compromiso ético y político y social con la educación y te encontras con otros docentes que van dan la materia y se acabó”D1

“(…) [respecto del pensamiento crítico] creo que hay docentes que la ponen en juego en las prácticas que nos hacen hacer y hay docentes que solo se quedan en lo escrito en lo formal (…)”V2

“(…) Muchos eran coherentes, con las metodologías propuestas y otros estaban más arraigados a lo discursivo, se mostraba un discurso crítico (…)”E1

“(…) aparecía en las clases esto de los posicionamientos críticos, los mencionaban, de decir estos son pensadores críticos, hacer una historización, pero no más que eso”V3.

“(…) como una teoría que se intenta implantarla, ponerla en la práctica, pero no deviene de una reflexión, de pensar como la llevábamos a la práctica en esta materia, con esta realidad, si bien esta en el discurso, no se visualiza en la práctica (…) además que no todos comparten la misma línea y termina todo fragmentado o están los que no están de acuerdo y lo dicen intracátedra (…)”J1

“(…) y sobre todo en la teoría, mucha teoría...ahora en la práctica todo cambia, explicitaban que se posicionaban desde ese lugar pero terminaba siendo un critica critica, entonces se planteaba la crítica desde la teoría pero sin asentamiento en las aulas...”J1

“(…) encontré docentes que valoraron lo que uno hacia y te empujan a ser mejor y estar cuando lo necesitas, no solo estaban en el momento de un clase, sino mira veni hay un proyecto de esto, abrirte la puerta y ayudarte en cuestiones, no solo el contenido de la materia, como hay docentes que dan la clase y se van a su casa y eso aprendí la pasión que le ponen a la práctica, docentes muy duros pero cuando estás en otro momentos lo valoras desde otro lugar, que te dejo muchas huellas desde lo académico y desde lo humano, también porque en humanas hay una cultura bastante familiar (…)”V1

“(…) hay profes que estaban abiertos a ese análisis que podía ser diferente al de ellos y otros que no, estos estaban los que te dejaban las fotocopias nada más y las clases consistían en la explicación del texto o en una lectura del texto, literal, no de analizarlo y que te queda de eso”.Vi1

“(…) no solo en algunas cátedras, por ejemplo la de Cloty, Pedro, Walter uno veía que es gente comprometida con la realidad, en su aspecto develan lo que son, siempre invitan a cuestionar lo que está dado, a preguntar, preguntas que te movilizan”. D1

Tal como se ha señalado anteriormente, en los discursos de los egresados se pueden diferenciar distintos grupos de docentes (a cargo de su formación) que presentan características diversas, si bien hablan de diversidad o heterogeneidad, se puede desprender de sus discursos tres grandes bloques:

Bloque I: Docentes descomprometidos

Bloque II: Prácticas tradicionales con contenido crítico

Bloque III: Docentes comprometidos

Este último bloque por ser objeto de la tesis fue mayormente profundizado. Por prácticas educativas alternativas se alude a la posibilidad de pensar, buscar y realizar otro tipo de prácticas distintas a los enfoques tradicionales y transmisivos centrados en su mayoría en clases expositivas-explicativas. Siguiendo el discurso de los egresados, se pueden distinguir dos niveles de análisis: un nivel áulico y otro institucional-social.

En el primer nivel, la búsqueda de la formación docente en pensamiento crítico cobra relevancia en el contexto del aula y en el marco de las diferentes asignaturas curriculares que propone la carrera. Al respecto los sujetos aluden a diversos dispositivos pedagógicos.

En el segundo nivel, los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trasciendan las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad, condición indispensable para su comprensión-transformación: la práctica barrial y la práctica gremial.

En el nivel áulico se construyeron las siguientes categorías:

- *Prácticas Educativas que estimulan la participación en clase: la problematización del contenido:*

Se analizó los diversos dispositivos pedagógicos que según el discurso de los egresados posibilitaron la problematización del contenido, teniendo en cuenta la tríada docente-alumno-conocimiento:

1) Dispositivos pedagógicos que posibilitan la problematización:

a) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-texto:

Un egresado alude al encuentro alumno-texto como una instancia clave de problematización, en este sentido ciertos textos o temáticas proporcionan por sí mismos espacios de interrogación, en sus palabras:

“(...) nos hacían jugar, escribir, salir, desparramarnos en el aula, salir afuera del aula, lectura de contenidos que después discutíamos, nos hacían pelear con los textos”L1

b) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-espacios curriculares:

A continuación los egresados hacen referencia a espacios curriculares concretos y temáticas particulares que se abordaban como instancias claves de problematización, al respecto expresan:

“(...) cuando empecé educación me encantó el taller de la Cloty por ejemplo, me destapé, expresaba todo lo que tenía para decir, opinaba en relación a los sujetos en sus prácticas de aprendizaje me gustó muchísimo. Y me fui a educación incluso sin pensar en ser docente, se ve que me gustó esta cuestión de la discusión, del intercambio de ideas (...) E1

“En los espacios que me problematizaban, sentía que había un espacio para la discusión... porque también es cierto que no se generó en cualquier asignatura eso... porque dependía de donde se encaraba, no es lo mismo discutir en didáctica los problemas de los editoriales, no? Y a quien responden las editoriales que a mi entender no era muy profunda, si discutir como se distribuía el conocimiento”. O1

c) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-conocimiento-contexto:

Una de las instancias claves en la problematización se pone en juego cuando el alumno confronta ciertas temáticas o fenómenos socio-educativos en contextos específicos, en estos casos los textos o discursos docentes cobran vida en situaciones concretas, en palabras de los egresados:

“(...) por ahí en los espacios como sociología de problematizar el aprendizaje esos espacios tenían como mas esta cuestión de poder trabajar desde otro lugar incluso, más avanzado ya de insertarnos en algunos espacios para mirar algunas cuestiones (...)” E1

Respecto de la problematización, otro egresado añade:

“Problematizarlo es como hacerlo chocar, confrontar con los elementos de la realidad, tal vez hay como problematización a nivel teórico, no estoy diciendo que valga más o menos la dimensión teórica, si no que para mi lo que provocaba era el contenido que problematiza sobre los aspectos de la realidad, que no necesariamente tienen que ser cercanos a uno, pero que lo involucra finalmente. O1

d) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-alumno:

A continuación un egresado recupera los espacios de discusión entre pares como instancias claves de problematización, en este caso se rescatan prácticas educativas que generan espacios para debatir, en la que se ponen en juego diversidad de posturas, en discurso de un egresado:

“(…) digamos y la otra idea de la **clase participativa, lea participe, debate** (…) esto que te decía de poder reflexionar acerca de lo que nosotros pensamos lo que es aprender, que cuestiones se ponen en juego cuando uno aprende y la **constante puesta en común de lo que se va trabajando con el otro, el otro par, el otro estudiante**, éramos tantos yo creo que éramos 130 una cosa sí, viste el aula 33 que es inmensa pero estaba llena de gente uno al lado del otro, me acuerdo una cosa re linda, en esa época podríamos fumar adentro de la universidad entonces era todo una **chimenea e ideas y cosas y discusiones y puntos de vista y eso me parece que ha sido muy bueno**”. E1

e) Dispositivo-pedagógico: el encuentro docente-alumno:

A continuación un sujeto remarca *figuras o personalidades* que terminaron siendo claves en su formación y en las instancias promotoras de la participación en clase, en sus palabras:

“Por eso me pregunto si la impronta estaba mas en como uno participaba o no, no se si la impronta esta en una relación tanto como lo que te proponía la asignatura pero también quien te lo proponían, me parece que hay personas como terminan siendo clave... en la formación general, mas allá uno termine de compartir o no, el tema es lo que te termina provocando la persona y el lugar que ocupa lo que esta enseñando, a mi hubo gente que me provocó participar y gente que no. Lo digo en el caso del Pedro, de la mimi, de la moni, y de la yuli, gente que indudablemente la asignatura te permitía participar, estaba mas vinculada al carácter y personalidad y la formación de quien estaba delante de la asignatura, lo que te provocaba terminar participando”. O1

-Prácticas educativas alternativas: la actuación de textos académicos:

La actuación de textos académicos, las prácticas de actuación actoral, interpretaciones y representaciones de los textos académicos, son rescatadas como prácticas educativas significativas, en palabras de los egresados:

“(…) **en sociología** muchos pensaban que estábamos a ahí para pasarla que no tenía sentido, que no se construía ningún tipo de aprendizaje y en realidad sí, **trabajamos con contenidos pero desde otro lugar distinto al habitual del sujeto pasivo, del sujeto que está escuchando el desarrollo del profesor, el contenido del profesor, sino desde otro lugar de actuar un texto de Durkeim, de elaborar un monologo lo leímos y el resto del grupo lo actuó que tenía que ver con una persona que vivía en una Villa, leíamos el texto y traducíamos lo que decía el autor en una producción artística**, muchos lo vieron como que no transmitía nada y a mí me encantó” E1j

“**en sociología** era mucho con dinámicas, eso me permitió mucho la socialización, quizás los contenidos era sentarse a estudiar, pero al comenzar la carrera te permitía conocer **el exponerte en una dinámica, abordar el texto desde una dinámica** (...)” V1

-Prácticas educativas alternativas: la construcción de un posicionamiento propio: Lectura y toma de posición, según los egresados:

“(…) leer, estudiar y después dar tu posición personal (...)” L1

“(…) con esas lecturas empezas a ir formando tu propio pensamiento, tu postura (...)” (Mar1)

“(…) aprendes a dividir roles, funciones y a defender tus ideas (...)” D1

“(…) me abrió la cabeza un montón, el fundamentar porque tal contenido, el porqué, no se enseña que todo tiene un porque, la historia de atrás, de la materia, del contenido (…)”V2

“(…) para mí para criticar hay que conocer el objeto que uno quiere criticar, pero no es una crítica vacía, es poder mirarlo, describirlo y analizarlo y en función de eso argumentar porque se ve de tal forma, crítica argumentada, sostenida (….) si no te gusta lo que dice el texto, tenes que saber decir porque, primero no me gusta, no lo acepto, ahora tenes que decir porque, estar de acuerdo o no, pero con fundamentos (…)”L1

“(…) tomaba postura, a prepara una materia y estar de acurdo o no con lo que leía, yo leía toda la materia pero ni tocaba los que no me gustaban, y el profe me preguntaba porque no tomaste tal autor, y yo podía fundamentar porque había optado por una línea y no otra(…)” Vi1

Introducción “(…) algunos que por ahí compartían ese idealismo y pensaban en la posibilidad y había otros como que estaban más interesados en la exposición de cada uno, entonces era, otro el debate ahí, ese docente interrogaba más, para ver cuál era el fundamento.”(MAU1)

› BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (2000): “Investigación y formación docente”. Ed. Laborde. Argentina.

ALTAMIRANO, C.; SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA; TORRES-RIVAS, E.; MIRÓ, C. (2009): “Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina”. Revista Crítica y Emancipación, (2): 9-24, primer semestre.

BERGER Y LUCKMAN (1989): “La Realidad como Construcción social”. Ed. Amorrortu. Argentina.

BORON, A. (2006). “Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico”. En publicación: *Tareas no. 122*. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos “Justo Arosemena”. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.pdf>. [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2013]

BRUNER, J. (1991): “Actos de Significados. Más allá de la Revolución Cognitiva”. Ed. Alianza. Madrid.

DUHALDE (2011): “Formación docente en América Latina. Una perspectiva político- pedagógica”. Extrait du *Escuela hacia nuevos rumbos*. disponible en: <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article249>. [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2013]

FREIRE, P (2004): “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”. Ed. Paz y Tierra. Brasil.

GIROUX, H. (1992): “Teoría y resistencia en educación”. Ed. Siglo XXI. México.

SCHÜTZ, Alfred (1993): “La Construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva”. Ed. Paidós, Barcelona.

SIRVENT Teresa (2008) “El valor de educar en la sociedad actual y el “talón de aquiles” del pensamiento único”. Dossier con artículos y documentos referidos a la Conferencia de María Teresa Sirvent en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación. Bs As. Argentina.

- STOLOWICZ B. (2008): “Los desafíos del pensamiento crítico latinoamericano”. Revista de Análisis Político. Nº 8. Pp 135-146. México.
- VOGLIOTTI, Ana et al (1998): “Formación Docente Inicial. Contextos, fundamentos, perfiles”. Ed. De la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

EDUCAÇÃO TOMADA COMO POLÍTICA PÚBLICA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR.

DOS SANTOS BOLDA, Bruna / FURB - bruna.bolda@hotmail.com

BIAVATTI, Vania Tanira /FURB - vania@hprada.com.br

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras chave: Política Pública – Educação - Formação docente para o ensino superior.*

> RESUMO

Tomar a educação como Política Pública é parte recente nas discussões acadêmicas. Tendo como foco de investigação o modo que assume a formação docente, este estudo busca elucidar o tema como uma questão de políticas públicas de educação. Abordar a formação docente para o ensino superior nessa dimensão implica discutir o papel do Estado, da sociedade, o embate das forças de interesses, seus efeitos e resultados de modo a analisar sua implementação e desenvolvimento. Outrossim, a apreciação a partir de dados levantados, aqui nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu das instituições do Sistema Acafe, contribui significativamente na composição do panorama geral da formação docente como uma política pública, e, em virtude disso, especialmente, das práticas contemporâneas de formação docente para o ensino superior, no Brasil.

> INTRODUÇÃO

Abordar Políticas Públicas significa trazer à tona assuntos de interesse público e relevantes para a população. Por isso, a partir de uma análise histórica da construção do conceito de Políticas Públicas e sistematização de seu processo e elaboração, é possível analisar a relação de tal conceito com educação, e sua penetrabilidade nas discussões da área.

As últimas décadas registraram o surgimento da importância do campo do conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras, e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Vários fatores contribuíram para a maior visibilidade desta área. O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a execução dessas políticas públicas, tanto as econômicas quanto as sociais, ganharam maior visibilidade. (SOUZA, Celina. **POÍTICAS PÚBLICAS: uma revisão da literatura**. 2006,

p. 20).

Essa é uma discussão que vem crescendo atualmente, especialmente no campo educacional. Abordar Políticas Públicas Educacionais implica discutir o papel do Estado, da sociedade, o embate de forças de interesses diversos na disputa das mesmas, seus efeitos e resultados de modo a avaliar sua implementação e desenvolvimento. É necessário, portanto, no que tange às políticas públicas educacionais brasileiras, investigar a partir do ponto de vista histórico a construção da formação docente, nesse caso, para o ensino superior.

› *O QUE É POLÍTICA PÚBLICA*

Mesmo entre os estudiosos do tema, não há um consenso na definição conceitual sobre Políticas Públicas. Neste sentido, Mead (1995), Lynn (1980), Peters (1986), Dye (1984) e Laswell (1958) buscaram atribuir uma definição para o termo, em diferentes momentos e contextos. No entanto, dado seu caráter holístico, cada autor aborda “Políticas Públicas” com diferentes enfoques.

O campo de estudo das políticas públicas nasce no meio acadêmico, nos Estados Unidos, com o fim de estudar as ações governamentais. Na Europa, assume a característica de formular teorias explicativas sobre o papel do Estado. E no Brasil, por sua vez, também no meio acadêmico, é colocada como diretriz elaborada para enfrentar um problema público (Secchi, 2010).

Para Secchi, “a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (SECCHI, Leonardo, 2010, p. 2)

Portanto, Políticas Públicas podem ser analisadas como um uma série de ações, planos e projetos de um Estado (numa abordagem estatista) ou organizações (numa abordagem multicêntrica), que visam solucionar ou amenizar problemas coletivos intencionalmente (Secchi, 2010).

Há diversos autores que optam especificamente por uma abordagem estatista, ou uma abordagem multicêntrica. Os que adotam a abordagem estatista, como por exemplo Hecló, 1972; Dye, 1972; Meny e Thoenig, 1991; Howlett e Ramesh, 2003 (apud Secchi, 2010, p. 02), consideram as políticas públicas, analiticamente, monopólio dos atores estatais. Já autores que optam pela abordagem multicêntrica, como por exemplo Dror, 1971; Kooiman, 1993; Rhodes, 1997; Regonini, 2001 (apud Secchi, 2010, p. 02), consideram as organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas, juntamente com os autores estatais, protagonistas no estabelecimento de Políticas Públicas.

Para Secchi (2010), sistematicamente, o processo de elaboração, implementação e avaliação de Políticas Públicas se dá conforme alguns passos que, na prática, não são necessariamente colocados na ordem em que são apresentados: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção ou reformulação da política: ciclo de políticas públicas.

Em relação a identificação do problema Secchi afirma que “Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública.” (SECCHI, 2010, p. 34). Outrossim, os problemas públicos devem ser resolvidos. Para isso, Sjoblom (1984) sistematiza três passos para a identificação do problema: Percepção, definição ou delimitação e avaliação das possibilidades de resolução.

Para colocar em prática a resolução do problema, um ator político deve se interessar por ele. Mas nesse caso pode haver uma condição de embate: o que é problema para um ator público pode não ser para outro, e, com isso, há um choque de interesses e, conseqüentemente, pressão distinta pelas decisões. Outro fator que influencia diretamente as decisões dos atores públicos, às vezes até culminando em mais embates e discordâncias entre os mesmos, é o poder da mídia, que grande parte, está ligada às tensões e reivindicações populares.

O que está em jogo é o ingresso do problema na chamada agenda pública. A agenda é uma lista das prioridades de problemas ou ação, já assim entendidos, a serem solucionados por um ator político. Essa agenda pode ser classificada de duas formas, segundo Cobb e Elder (apud Sechi, 2010, p. 36): Agenda Política: problemas possíveis a serem enfrentados; Agenda Formal: problemas já selecionados a serem enfrentados;

A definição sobre quais problemas farão parte da agenda, segundo Cobb e Elder (apud Sechi, 2010, p. 36), se dá a medida em que a massa de atores políticos (cidadãos, mídia, grupos de interesse, etc.), entende a situação como merecedora de intervenção, são factíveis de resolubilidade e possui competência para tocar as responsabilidades públicas.

A definição desses critérios para o ingresso na agenda se dá na disputa de diferentes embates, que não envolvem somente os interesses dos atores públicos, mas também as decisões de grupos e parceiros desses atores, não restringindo a decisão à esse jogo de interesse, mas influenciando-a. (SOUZA Celina, 2003)

De qualquer forma, uma vez definido como um aspecto de interesse público a ser tratado, ingressando na agenda, é preciso formular alternativas para solucionar problemas. Na perspectiva de Dunn (apud Sechi, 2010, p. 39), leva-se em conta os potenciais custos e benefícios. Portanto para este autor, a formulação de alternativas para solucionar problemas detectados como tal, é estatista. Segundo o mesmo, nesta perspectiva, para filtrar todas as alternativas se estabelecem objetivos, bem como, a partir dos objetivos, se definem os métodos, estratégias e programas. Outro passo importante na formulação dessas alternativas é a avaliação das mesmas, como forma de investigar suas possíveis conseqüências e, nos argumentos de Dunn (apud Sechi, 2010, p. 39), sair do caminho da adivinhação ou sorte.

Uma vez formuladas alternativas, é preciso decidir sobre quais serão implementadas. Acresce que, para uma boa decisão, é necessário averiguar atenciosamente as conseqüências que possam advir, bem como realizar estudo das políticas públicas.

A tomada de decisão é o processo de seleção sobre qual alternativa é mais adequada para a solução do problema ou seu encaminhamento, para tanto, levando em conta seu custo, sustentabilidade, tempo e necessidade social.

Na perspectiva de Lindblom (apud Sechi, 2010, p. 40), os tomadores de decisão vão

ajustando os problemas às soluções, e as soluções aos problemas, para tanto, utilizam de comparações sucessivas ilimitadas, a fim de, além de buscar soluções, conseguir estabelecer objetivos.

Nesse sentido, feitas as comparações sucessivas, explicitam-se as intenções que por sua vez, inflam o problema na opinião pública, que assim se torna uma Política Pública. Segundo Secchi (2010, p. 44), os modelos de tomada de decisão respondem a diferentes condições de cognição, possuem diversos âmbitos de análise das alternativas e, segundo critérios específicos de decisão, passam por distintas modalidades de escolha. Nesta ordem, os modelos são de racionalidade absoluta (condição cognitiva de certeza, análise completa e cálculo de sequências, escolha baseada em cálculos a partir do critério de otimização), limitada (condição cognitiva de incerteza, análise de alternativas baseada em pesquisa sequencial, escolha a partir da comparação das alternativas com as explicativas, com base na satisfação), incremental (condição cognitiva de parcialidade com base em interesses, comparações sucessivas limitadas das alternativas, escolha baseada no ajuste mútuo de interesses a partir de acordos) e de fluxos múltiplos (condição cognitiva ambígua, sem análise de alternativas, baseada no casual encontro de soluções). (Bobbio, 2005 apud Sechi, 2010).

Por fim na fase de implantação de uma Política Pública, a exigência para que a Política Pública colocada em prática não seja frustrada é de competência, habilidade e interesse. Para tanto, é necessário estudar atenciosamente os objetivos mal traçados, erros possíveis em todos os processos anteriores, obstáculos legais e conflitos potenciais. Acresce que aqui são produzidos os resultados concretos.

Para essa fase é possível verificar dois modelos básicos de implementação, segundo Sabatier (apud Sechi, 2010, p. 46): Top-down: modelo que separa os políticos dos administradores, tomada de decisão da implementação. Aqui são os políticos que elaboram e decidem e a administração implementa (indicado para verificar falhas de implementação – administração); Bottom-up: modelo que valoriza as atividades já existentes, estimula o ajuste progressivo e democratiza os resultados dos impactos (indicado para verificar falhas na tomada de decisão e elaboração de soluções – político).

Junto à implementação, está imbricada a avaliação, pois ambas caminham juntas. Em virtude disso, Celina Souza (2003), traz a ideia, a partir da abordagem neo-institucionalista, de “principal” e “agente”, colocando como decisor “principal” políticos eleitos, e como executor “agente”, a burocracia.

Nessa fase é possível verificar o estado da política e se o problema foi reduzido ou extinto, definindo critérios, como por exemplo, eficácia, economicidade, eficiência, e padrões (normativos, históricos, absolutos...). Sob esses indicadores é possível, então, decidir se tal Política Pública deve ou não ser continuada, ou ser extinta

De qualquer forma, todas as Políticas Públicas ora ou outra acabam ou são substituídas, os motivos são vários e envolvem questões institucionais e burocráticas. Giuliani (apud Sechi, 2010, p. 53), resume esses motivos em basicamente três: Problema percebido como resolvido; Política Pública percebida como ineficaz; Perda da importância do problema na agenda política.

As Políticas Públicas podem também “criar vida própria”, mesmo que o problema tenha

sumido (ou não). Diferentes campos de intervenção de políticas públicas podem ou não cair no gosto popular e serem percebidos como relevante. Este é o caso da educação.

› *EDUCAÇÃO COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA*

A educação, hoje, faz parte das agendas políticas de todos os países, univerlizando-se como um problema de governo. A população ao despertar para a necessidade por educação, saúde, segurança e redução da desigualdade social, frequentemente faz com que os políticos tomem esses assuntos como emergenciais. É necessário, por isso, retomar à análise os percalços históricos que, na arena pública, foram constituindo os modelos educacionais instaurados até que esta, já tomada como um aspecto da política pública, engendrasse diferentes processos que passam então a lhe constituir.

A forma patrimonialista e conservadora com que a sociedade brasileira foi submetida, do período colonial até quase a atualidade, explica boa parte dos motivos que levam a educação brasileira ao seu modelo atual. A preocupação com a educação, tomada em seu campo público, comparativamente aos demais países da América do Sul, aparece tardiamente no Brasil. Por longo tempo o país encontrou-se na condição agroexportadora e de mão-de-obra escravista de tal modo que, a pouca preocupação com a educação que existia, voltada à elite, não se estendia como uma necessidade pública.

Somente após a instituição da Primeira República é que houve um certo clamor voltado para a educação, colocando em pauta a urgente necessidade de uma Política Nacional Educacional, de modo a instaurar um novo modelo de nação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação lançado em 1930 e reeditado em 1950, é uma visibilidade da reivindicação de uma escola pública laica, formadora do Estado brasileiro.

Após a Reforma Francisco Campos e a instituição do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, o cenário educacional começou a organizar-se e diversos decretos em prol de uma estruturação mais sistêmica da educação foram lançados. Tratam-se das “Leis Orgânicas do Ensino”, um total de seis (06) decretos lançados durante o governo Vargas¹, especificamente no período do Estado Novo e que perduraram até 1961, submergindo com o advento da primeira LDB. Tal modelo de organização da educação nacional, estruturou níveis e

¹ As chamadas “Leis” Orgânicas do Ensino se constituem, na verdade, num conjunto de *Decretos-Lei* aprovadas na sua maioria durante o período do Estado Novo e também no governo provisório de José Linhares. Tiveram como objetivos, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época. Em seu conjunto, também ficaram conhecidos como *Reforma Capanema*. Foram eles: Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

etapas educacionais numa clara intenção de manutenção e sedimentação da estratificação social existente, de modo a garantir a cada um a escolaridade condizente com sua posição no mundo produtivo. O modelo instaurado dá visibilidade ao estabelecimento de uma percepção política da educação, trazendo-a então ao centro da arena política, de onde não mais se abstrai.

A partir do final da década de 1940 e por toda década de 1950, o Movimento em Defesa da Escola Pública, Movimento de Educação de Base, os Movimentos de Cultura Popular, bem como as forças conservadoras e privatistas da educação, em grandes embates, debateram acerca da Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB (Lei 4.024) ². Apesar da força que as associações progressistas demonstraram nos embates, a LDB aprovada favoreceu significativamente o setor privado, limitando o ensino público. É com base nessa lei, portanto guardando essas mesmas características, que criou-se o primeiro Plano Nacional de Educação.

Após a instauração do Regime Militar, no contexto da Guerra Fria, estando a educação brasileira sedimentada como um aspecto da política pública, a aparente “inovação” instalada pelas Leis 5540/68 e 5692/71, deixa os recursos voltados para a educação ainda mais escassos. Soma-se à essas Leis, reflexo de interesses internacionais oriundos especialmente dos Estados Unidos, implicações da ideologia de segurança nacional, repressão e censura instaladas no período, resultando daí o empobrecimento significativo da educação brasileira, implicando numa formação e atuação docente deficitária e alienada. Esse cenário, segundo pesquisas realizadas, perdura por longas décadas e resulta em efeitos na estrutura da educação nacional ainda hoje percebidas.

A despeito disso, é nesse período que a pós-graduação se sedimenta, tendo a partir da Lei 5540/68 sua expansão e importância cada vez mais acelerada.

No entanto, seu início se dá ainda nos anos 1930, com os primeiros cursos de “Pós-Graduação” desenvolvidos no modelo de cátedra³ com professores estrangeiros, a maioria de origem europeia (vindos de missões acadêmicas com o apoio do governo europeu ou fugindo da turbulência pré Segunda Guerra Mundial que a Europa vivia). Esses modelos de “Pós-Graduação” tinham um tratamento mais informal por parte dos professores para com seus grupos de alunos, os quais os auxiliavam nas atividades de pesquisa e extensão e tinham como dever maior o desenvolvimento de suas teses, sem uma estrutura mais definida de currículo e/ou aulas a serem ministradas.

Na década de 1940 é utilizado formalmente pela primeira vez o termo “pós-graduação” (artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil). Logo após a Segunda Grande Guerra, ainda na década de 1946, há a inclusão da pesquisa no contexto acadêmico, trazendo a reformulação estrutural das Instituições de Ensino Superior. No ano de 1950, Brasil e Estados Unidos firmam

² Fazendo frente às Leis Orgânicas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é uma demanda do texto constitucional de 1946 e aparece entre as competências legislativas da União (artigo 5º, inciso XV, alínea d). Esta lei tramitou de 1946, ano em que, respondendo aos ditames da Carta Magna, dá entrada no Congresso Nacional o primeiro projeto de lei do governo, até 1961 quando é sancionada pelo então presidente da república Jânio Quadros. Vários foram os momentos políticos e diversos foram os motivos que delongaram a discussão e aprovação do texto final da primeira LDBen.

³ Sistema de origem europeia em que as responsabilidades de ensino, pesquisa e extensão estão a cargo de um único professor, e não de um colegiado ou dos professores de um curso. O professor catedrático responde por todas as atividades ligadas à disciplina pela qual responde e determina o trabalho dos demais professores, se este for o caso.

convênios de intercâmbios entre escolas e universidades e há a fundação de vários institutos de pesquisa dentro das poucas universidades existentes, a grande maioria públicas federais.

Outrossim, ainda na década de 1950, é criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, objetivando a coordenação da política de Pós-Graduação do país, melhoria no nível dos professores universitários e, conseqüentemente nos padrões de ensino superior.

Fruto de todo este desenvolvimento, em 1951, cria-se o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (a sigla CNPq foi mantida). Mas foi em 1965, com o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação que instituiu-se oficialmente a Pós-Graduação no Brasil. Baseado no modelo das universidades estadunidenses, o parecer distinguiu Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A saber, foi a atuação da CAPES que levou à regulamentação dos cursos de Pós-Graduação, mediante a exigência de um corpo docente qualificado, uma vez que é sua atuação que firma a ideia de que a reputação de uma universidade é determinada pela qualidade do seu corpo docente e estrutura curricular rigorosa, como salienta Fiebiger (1986).

Quanto ao *stricto sensu*, é com a Resolução nº. 5, de 1983, do Conselho Federal de Educação que este nível é regulamentado, destituindo a configuração da formação de 4º grau para docentes de ensino superior, vigente desde a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540).

Ainda em relação à formação docente em nível de Pós-Graduação, é sintomática a criação, em 1971, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. As reuniões promovidas pela ANPED são históricas, especialmente a 4ª Reunião, realizada em Belo Horizonte, em 1981. Nesta reunião a ANPED discute 'Núcleos Temáticos em Pesquisa Educacional' e centra o debate acerca da pesquisa e de seus desdobramentos na formação de tipo geral versus científica. É neste contexto que nas reuniões que se seguem insere-se a questão da preparação de professores, em nível de pós-graduação, para o ensino da Graduação.

Por sua vez, desde este período, o Ministério da Educação e Cultura - MEC necessitando responder à pressões da comunidade educacional organizada e ao aumento cada vez maior da demanda pela Pós-Graduação, vai atentando à questão da formação docente e paulatinamente alinhavando uma política nacional de formação docente na pós-graduação e, neste contexto, convergindo forças e necessidades, vai se dando rumo à discussão e implementação da formação docente para a graduação, em nível de pós-graduação.

Os governos que se sucederam ao fim da ditadura militar, impulsionados por organismos internacionais, movimentados principalmente por interesses econômico-financeiros, em escala crescente respondem à necessidade de urgente reestruturação do cenário educacional brasileiro. As discussões acerca das Políticas Públicas Educacionais, dadas as pressões da sociedade, democratizadas em nível cada vez maior, passam a ser traçadas com crescente participação popular, que por sua vez foi se qualificando desde a elaboração da Constituição Federal de 1988, passando pela atual LDB 9394/96, até a CONAE 2014.

Entretanto, desde o período colonialista tem-se um contexto em que o conservadorismo e o patrimonialismo contribuíram significativamente para que a educação não fosse percebida como

uma questão pública de política.

Foi somente a partir da instalação da República que a educação passou a ser tomada como uma questão pública. Na Primeira República, propriamente, diversos movimentos importantes apareceram em prol da educação que, de uma forma ou outra, impulsionaram (em atendimento ou no contra fluxo) várias medidas e reformas educacionais. Contudo, apesar do clamor em prol da educação, a mesma aparecia em boa parte sob a perspectiva unicamente estatista. Desde a Reforma Francisco Campos, criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, Leis Orgânicas do Ensino e surgimento da primeira LDBen, o cenário das políticas públicas educacionais passou a ser valorizado, porém vigorando na perspectiva nucleadora de um poder estatista central. O Movimento em Defesa da Escola Pública, Movimento de Educação de Base, os Movimentos de Cultura Popular, as forças conservadoras e privatistas da educação, instauram uma visão multicêntrica de política pública educacional evidenciado no Plano Nacional de Educação e na LDBen 4.024.

Também durante a Ditadura Militar vigorou o conservadorismo em torno do debate de políticas públicas educacionais. A ideologia de segurança nacional, repressão e censura instaladas no período colocaram em xeque a abordagem multicêntrica e evidenciaram explicitamente a abordagem estatista adotada.

Os governos posteriores à Ditadura Militar com a conquista de maior espaço participativo por parte da população, reestruturam o cenário educacional e democratizam o âmbito das discussões das políticas públicas educacionais, tendo como base o multicentrismo que perdura até os dias atuais. Dados estatísticos demonstram que a educação torna-se mais acessível, porém, apesar do aumento brando de sua demanda ligado ao crescimento vegetativo da população, há necessidade de expansão do acesso aos níveis mais elevados da formação. Em virtude disso, a formação docente, especialmente para a atuação na graduação, guardadas todas as suas complexidades, exige um olhar específico por sobre os cursos de Pós-Graduação *strictu sensu*.

➤ **FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**

Mediante a discussão de educação tomada como uma política pública, abre-se alguns questionamentos importantes acerca da formação dos docentes, e nesse caso específico, a formação docente existente no Ensino Superior *stricto sensu*. Tomando para análise os dados parciais de projeto de pesquisa em andamento⁴, é possível delinear algumas considerações pertinentes acerca

⁴ O projeto de pesquisa em andamento, desenvolvido pelas autoras desse artigo, é financiado pelo Programa PIPE/Artigo 170 – 2014, com o apoio da Universidade Regional de Blumenau-FURB e do Governo do Estado de Santa Catarina. O projeto tem duração de 10 meses (março a dezembro de 2014) e tem como título “Docência na Educação Superior: políticas contemporâneas de formação no Brasil”. Os dados a que se refere o texto que precede essa nota, foram extraídos dos sites oficiais dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu das instituições de ensino superior do Sistema ACADE.

do assunto. A saber, a maioria dos cursos de Pós-Graduação dessa categoria não possuem formação alguma voltada para a docência, quer seja com matérias optativas, obrigatória ou estágios docentes. Além disso, os estágios de docência, tanto obrigatórios quanto optativos, estão presentes em cerca da metade dos cursos que possuem formação docente, a outra parcela, ainda, subdivide-se na presença de disciplinas como Prática no Ensino Superior, Prática de Docência, Metodologia do Ensino Superior (com maior incidência) e Ensino em (determinada área do conhecimento). E ainda no que diz respeito aos estágios faz-se necessário tecer algumas exposições específicas já que a minoria apresenta boas condições para formar um professor. A massa não possui nenhum modelo, protocolo ou documento que padronize o estágio e não possui nenhum critério para a indicação do professor orientador, além de que quase metade não possui ementa. Dessa forma, a formação docente pode ser encarada como um dos desafios para a Pós-Graduação brasileira, visto que ela não acontece na maioria dos cursos acadêmicos, e ainda se está presente, na maioria, é de forma despadronizada.

Um dos maiores desafios da pós-graduação brasileira refere-se ao fato de ter por muito tempo ficado confinada, em sua maioria, ao setor público. Mesmo na década de 1970, apesar da interiorização das universidades via modelo fundacional (hoje comunitário), não houve nessas instituições significativo crescimento da pós-graduação *strictu sensu*. Mesmo com o acréscimo do interesse do setor privado na área, dadas as demandas financeiras que a Pós-Graduação possui, também não houve grandes investimentos na oferta privada. Apesar disto, a exigência da atual LDB 9394/96 para as instituições de ensino superior de formação docente em programas de mestrado e doutorado e pelo valor extra acadêmico que os cursos *strictu sensu* possuem na atual sociedade do conhecimento, há um crescente aumento de oferta e, conseqüentemente, de garantia de sua qualidade. Em virtude disso, há uma série políticas nacionais que visam garantir a qualidade da pós-graduação *strictu sensu*. No entanto, é nítida ainda a ausência de uma política clara para a formação docente neste nível e que oriente definitiva e objetivamente a pós-graduação *strictu* em sua oferta.

Até o momento, a formação docente especificamente para a pós-graduação, no Brasil, ocorre em cursos de pós-graduação de menor duração, conhecidos como “especialização”, mas que também carecem de uma política nacional que lhes oriente.

Neste sentido, de grande importância na definição das políticas de formação docente nos cursos de Pós-Graduação, é desde sua fundação, a CAPES. A CAPES firmou a máxima de que para a criação e manutenção de um curso de Pós-Graduação de qualidade, faz-se necessário um corpo docente competente, com experiência em pesquisa e produção científica ativa. Foi nessa direção que a CAPES instituiu a avaliação periódica dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e é neste ensejo que introduz o aspecto da formação docente como um critério de qualidade.

Neste enredo de constante aprimoramento da formação docente, busca-se hoje docentes preparados especificamente para o ofício, que dominem o trato do conhecimento específico integrando-o ao contexto curricular e histórico, dominem a linguagem corporal/gestual e busquem a participação do aluno, utilizando para isto formas de ensinar variadas (Cunha, 1990).

A atual LDB 9394/96 parte do princípio de que a competência docente advém do domínio

da área de conhecimento, na qual atua, mas principalmente de sua boa formação específica para a docência.

Em síntese, o professor universitário, vem desde a última década, sofrendo marcante pressão, advinda das exigências sociais, políticas e da própria legislação com vistas à qualificação de seu desempenho, no qual o aspecto didático (por assim nomear) ocupa papel de destaque.

Quanto às avaliações de qualidade periódicas, crescentes e cada vez mais determinantes, verifica-se, mais recentemente, critérios progressivamente mais claros e amplos de qualificação didática dos docentes. Assim é provada a ênfase na máxima que entende diretamente relacionado desempenho docente, desempenho do aluno e qualidade de ensino.

› *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

As políticas públicas educacionais vieram numa linha progressiva no Brasil, interrompida somente pela Ditadura Militar. No período colonialista, por exemplo, a educação não era tomada como uma política pública, pois o conservadorismo e o patrimonialismo não permitiam. Já com a instauração da Primeira República e o advento de diversos movimentos importantes em prol da educação, a mesma passa, nesse período a ter o papel de política pública, apesar de numa abordagem estatista. No Estado Novo, por sua vez, o poder estatista central vigora, mas já há certa abertura aos anseios populacionais. Na década de 1950, a abordagem acerca de políticas públicas educacionais toma forma multicêntrica com o Movimento em Defesa da Escola Pública, Movimento de Educação de Base e os Movimentos de Cultura Popular, que culminaram na formação do Plano Nacional de Educação e na LDBen 4.024. Acresce que, na Ditadura Militar, a repressão e a censura colocaram em xeque a abordagem multicêntrica e evidenciaram explicitamente a abordagem estatista adotada. Os governos posteriores à Ditadura cederam às pressões por democratização da educação e reestruturaram o cenário educacional, tendo como base o multacentrismo.

Em torno dessa discussão de políticas públicas educacionais ronda também toda a história da Pós-Graduação brasileira, que a acompanha. Inicialmente, com o sistema de cátedra, a ainda não intitulada “Pós-Graduação”, feita ao bel-prazer dos professores europeus instalados aqui. A década de 1940 marca profundas mudanças no cenário da Pós-Graduação com o Estatuto da Universidade do Brasil e inclusão da pesquisa no meio acadêmico. A década de 1950 marca a regularização e a regulamentação da formação docente, do corpo docente e dos cursos de Pós-Graduação em geral por meio da fundação da CAPES. Com as determinações da LDB 9394/96, afim de obter credenciamento junto ao MEC e bons resultados nas avaliações periódicas de cursos e instituições de ensino superior, impõem-se ao corpo docente qualificação de alto nível. É neste enredo que evidencia-se a tomada da formação docente para o ensino superior, no campo da educação, como uma política pública.

› *REFERÊNCIAS*

- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Lista de todas as Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. Apresenta data, local e tema e todas as Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 22 de abril de 2014.
- ABILIO AFONSO BAETA NEVES. (2002). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 012, de 28 de março de 2002.
- SECCHI, Leonardo. (2010). POLÍTICAS PÚBLICAS: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. 1 ed. São Paulo. 133 p.
- SOUZA, Celina. (2003). POLÍTICAS PÚBLICAS: questões temáticas e de pesquisa. Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez. Disponível em: <www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>. Acesso em: 5 de abril de 2014.
- _____. (2006). POLÍTICAS PÚBLICAS: uma revisão da literatura. Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul/dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 5 de abril de 2014.
- LAFAYETTE DE AZEVEDO PONDÉ. (1983). Conselho Federal de Educação. Resolução n. 05, de 10 de março de 1983.

Mi cuerpo, mi territorio: Entre aproximaciones e contradicciones de ser artista educador

FERNANDES RIBAS, Izadora / Universidade Federal de Santa Maria - iza_ribas@yahoo.com.br

ABEGG, Júlia Graciana / Universidade Federal de Santa Maria

Orientadora: Raquel Guerra

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palavras Chave:** *Corpo, artista educador, sujeito, corpo docente, dualidades.*

» **Resumo**

Um inventário crítico e autocrítico do processo de formação acadêmica e profissional como educadora e artista é a proposta desta pesquisa que integra o Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria – Brasil. A temática principal deste estudo é problematizar o corpo. Neste contexto, o corpo é mais que um veículo para o desvendar do ser social é o próprio foco de estudo, sendo entendido como o próprio sujeito. Este conjunto complexo, que como um todo nos constitui como seres humanos - no ser sujeito social e biológico - que esta além da dualidade de corpo e consciência, corpo e mente e/ou corpo e alma. Através de autores das áreas das ciências sociais, educação e arte que estudam o corpo em diferentes perspectivas, vou buscar as referencias para problematizar o ser corpo, sujeito corpo e as complexidades deste, da sala de aula ao palco, da cena à escola. O objetivo é investigar as contradicções e proximidades em ser corpo docente e corpo artista e as relações de alteridade existentes nesta dualidade de ser. Considerando que somos sujeitos de relações, este estudo bibliográfico e biográfico propõe compreender o corpo socialmente, ou seja, em relação a si e ao outro. Articulando a isso práticas docentes, processos artísticos e de ensino aprendizagem. A proposta é estabelecer um paralelo com aproximações, semelhanças e conflitos entre este ser de dois corpos em um.

» **Introdução**

Ventana sobre el cuerpo

La iglesia dice: El cuerpo es una culpa.

La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.

La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.

El cuerpo dice: Yo soy una fiesta. (GALEANO)

Distintas imposições foram e são atribuídas ao CORPO ao longo dos tempos, sendo que sua significância vária com o tempo histórico a que nos referimos a este. Como estas influencias nos chegam, como são representadas e propagadas em nossos corpos? Como reagimos e percebemos este corpo? Eduardo Galeano poetiza as imposições feitas por nossas instituições sociais e como essas influencias afetam este corpo que ora é visto como objeto que esta a disposição de um ou mais indivíduos, em outro momento é entendido como ferramenta ou agente de um sistema. Mas o que de fato entendemos sobre este complexo organismo chamado corpo? O que queremos dele? O que fazemos dele?

› *Amarras e controles corporais*

Vivemos em uma sociedade onde o corpo está a serviço de nosso ser racional, nossa mente comanda nossas partes, a fim de realizarmos todas as tarefas destinadas a nós. Fazemos dezenas de atividades ao mesmo tempo, mas pouco nos movimentamos e quando fazemos isso geralmente é de forma mecanizada, com movimentos repetitivos e pragmáticos. Não damos ouvidos a nosso corpo. Não o escutamos e não o deixamos falar. É assim que somos, silenciemo-nos o tempo todo de maneiras cada vez mais diversas, cruéis e sofisticadas.

Mesmo depois de séculos de estudos pedagógicos e sociais, fala-se ainda hoje que a escola é um espaço de formação. Espaço destinado a formar futuros cidadãos. Ignorando que cidadãos, somos desde o momento em que nascemos. Quando usamos o termo formar, engessamos o processo de aprendizagem. Será que é isso que desejamos de nossa educação? Junto à escolarização que esta justificada basicamente na preparação de novos sujeitos, somos condenados a conter e represar nossos sentimentos. Dentro deste sistema o corpo é um objeto que deve servir e obedecer o tempo todo. Este corpo deve ser cativado de tal maneira que fique dócil a ponto de não mais exprimir seus desejos, vontades e sentimentos. O controle, o silêncio, o medo fazem parte do pacote que vai engessar este corpo para sempre. Por isso nossa educação, em uma perspectiva freiriana, apesar de inúmeras teorias pedagogias e educacionais ainda permanece bancaria, pois é sentado que o corpo descansa para sempre.

A escola vai além daquilo que podemos ver, vai além do espaço físico, de sua forma, da organização, da frieza de suas paredes. Há uma construção que nos diz o que, historicamente, ela vem sendo. “Já temos no corpo a compreensão de tudo o que implica esta palavra: os horários, a disciplina, as recompensas e sanções, as leituras, os cálculos e, principalmente, um futuro.” (CORRÊA, 2006, p.22)

Quando Guilherme Corrêa refere-se a escola como uma “máquina de produzir cidadãos” (CORRÊA, 2006, p.30) esta aclarando a versão dado a esta instituição pelo sistema vigente – o capitalismo. Assim a escola se configura com uma empresa que tem metas a cumprir, números e

índices para aumentar, regras para controlar. É a super estrutura controlando os corpos das forças de trabalho em qualificação, por este motivo temos sistemas de medição de aprendizagem, afim de garantir a qualidade do produto: corpos bem preparados para o trabalhos. O mercado de trabalho não admite mais “alguém que não passe pela escola”, pois estes “não tem as forças contidas como as que têm um escolarizado” (CORRÊA, 2006, p.38), é necessário que o individuo já tenha sido adestrado para a vida em sociedade que passa desde o convívio em família, a linha de produção.

Como se dão estes adestramentos, este disciplinar? Como isso afeta e define nossos corpos como educando e educadores? E como estas deformações nos atravessam em todas nossas complexidades de ser corpo? Entendo que o processo de educação porque passamos é permanente, assim os processos de ensino aprendizagem não se realizam em uma fase exclusiva da vida, ao contrário, permeiam nossas práticas cotidianas constantemente.

O corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e da identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social. Mas, a aprendizagem das modalidades corporais, da relação do indivíduo com o mundo, não esta limitada a infância e continua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência. Se a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei, esse processo nunca está completamente acabado. (BRETON, 2010, p.09)

Mais que ocupar a sala de aula precisamos habitá-la e isso quer dizer dar significado a ela. Construí-la conforme os gostos e desejos de quem a ocupa, ser ativa dentro dela. Educador e educando criando um espaço de descoberta de si como corpo no mundo e com o mundo. Passamos grande parte de nossas vidas ocupando este espaço, que muito mais que físico é social, e que pode oportuniza uma maior integração do corpo com meios de expressão deste.

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o ‘espectador’ estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a libertar-se de sua condição de ‘espectador’ e assumir a de ‘ator’, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista. (BOAL, 1977, p.131)

Levando em consideração a afirmação de Augusto Boal, temos através do ensino da linguagem teatral um espaço fecundo para o conhecer do corpo. As vivencias teatrais possibilitam um reconhecer dos quereres de nosso corpo, através de jogos e atividades de expressão corporal vamos nos revelando diante de nós mesmos e aos demais, assim vamos ampliando aos poucos nossas possibilidades de ser mais.

O tempo e as construções sociais nos impõem regras que ditam que é feio e errado, que não podemos tocar nosso corpo, conhecê-lo, e menos ainda o corpo do outro. O toque e o afeto são relacionados, diretamente, há uma ideia de promiscuidade e pudores, pois está ligada a uma vida regrada de valores morais e sociais. Assim vão se reproduzindo pessoas que não se conhecem, que não escutam seu corpo, que não deixam falar suas vontades, que não respeitam a si.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, (...) e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2005, p.31)

O despertar do corpo é uma possibilidade concreta de descoberta deste corpo, assim como de expansão e dilatação deste pelo espaço, pelo mundo. Dentro das Artes Cênicas utilizamos o termo dilatação para nos referir ao agrandar de uma ação e/ou movimento. No espaço educacional, formal ou não de educação, isso também é possível, não com o mesmo intuito do ator que objetiva que o espectador sentado na última fileira da plateia o veja, mas para que este sujeito em expansão mostre-se ao mundo, como ator (ser ativo) deste mundo.

Considerando que o corpo é uma história, todos temos uma historicidade que está envolta em nossas experiência humanas, tanto de dor e sofrimento, como de prazer e satisfação. Que os corpos se rompam e se constituam novamente, que se reinventem. Acredito que uma proposta educativa necessariamente precisa ser significativa para todos os envolvidos, educandos e educador. É no coletivo que me entendo como sujeito dialético.

› *Mi cuerpo, mi territorio*

Em minha trajetória acadêmica, de formação e deformação de artista e educadora, quais foram os acontecimentos físicos, efetivos, intelectuais que marcaram o meu percurso? O que é que foi transmitido, descoberto, roubado, rejeitado, reencontrado, incorporado, organizado, problematizado...?

As investigações deste trabalho atravessam diretamente o entender de meu próprio corpo. Como este vem sendo construído e desconstruído ao longo do tempo. De que maneira é afetado e afeta outros. Uma percepção pessoal que reverbera no compreender do ser social. Afirmo assim, que não posso me ausentar das considerações que faço sobre o corpo, tema a partir do qual desenvolvo este estudo. Pois é a partir de minhas experiências e vivências como educadora e artista que me aventuro no emaranhado de palavras deste escrito.

Sou educadora, artista em busca de descobrir as funções que me constituem como sujeito neste mundo. Sou feita de experiências, e mesmo relutando contra isso, sei que sou feita de fragmentos destas experiências, assim como de outros tantos que nos constituem como sujeitos históricos de nosso tempo. O humano, sujeito de um corpo e as relações deste ser consigo, com o mundo e com o outro, sempre despertaram meu interesse e ao perceber o quão recorrente são meus quereres por saber mais do corpo me proponho a esta investigação. Que corpo é este que fala, cala, grita, joga, movimenta-se, envolve-se e relaciona-se com o mundo e outros corpos? Que desejo tenho para e com o corpo em minhas práticas pedagógicas de teatro?

Faço teatro porque acredito nas relações humanas. Porque o teatro só existe com o outro. Corpo a corpo em jogo constante. Atenção, ritmo, energia entre dois corpos ou mais. Humanos, seres de relações. Por palavras, afetos, contatos ou encontros sempre estamos nos relacionando.

O processo de docilização de meu corpo iniciou-se há anos atrás, constantemente tenho sido alimentada pela normalização e regulamentação. Sou um sujeito institucionalizado e não sei como é o não ser. “– Primeiro você sofre, depois acostuma, após sente falta. Isso é estar institucionalizado.” (Sonho de Liberdade, 1995). Talvez esta seja a razão por meu caminho acadêmico ir ao encontro da educação. Os anos em que estive no Ensino Superior foram de (de) formação acadêmica para o para o trabalho qualificado. E hoje, não me vejo com outra função social que não o de educadora. Mas que educadora sou? Que quero e estou sendo? Que espaços a atriz Izadora, ocupa nesta ação docente? Quando uma confunde-se a outra, sem deixar de ser nenhuma?

As tentativas de organizar tantas palavras de maneira que elas expressem as mais íntimas e significativas vivências que meu corpo experimentou com as distintas provocações que esta extensa vida acadêmica me proporcionou, é uma tarefa árdua. Pois deixar vivas e orgânicas sensações e provocações que são palpáveis na prática cotidiana, nas palavras é um grande desafio. Mas a proposta é problematizar esta trajetória, através deste emaranhado de pensamentos, ideias, desejos e quereres.

Pensando na normalização e padrões exigidos nos espaços escolares, como lidamos com a criatividade e expressividade dos CORPOS que ocupam estes territórios? Atentemos aos educadores em formação, corpos supostamente jovens que seguiram a proposta deste sistema educacional de homogeneização ou não. Qual é o posicionamento destes diante da educação corporal existente nos bancos escolares? Quais relações estes sujeitos vivenciam neste espaço?

O processo artístico de transformação corporal é consciente, quando o próprio artista/ator propõe-se que seja e busca instrumentos em seu trabalho para isso, como o caso do bailarino e do ator. Mas como fica a transformação do corpo do educador? Ambos, artista e educador formam-se e deformam-se, mas enquanto um está em evidência, o outro se encontra subentendido. Estas discussões estão encaminhando este estudo para um revelar-se do corpo. Corpo não como uma parte fragmentada do sujeito, mas sim o sujeito como um todo em sua complexidade. Vestígios de um tecer autocrítico de minhas práticas entre a arte e a educação, começam a surgir hora no palco, hora na sala de aula. Recortes de uma memória corporal que tem de transbordar em palavras. Uma investigação que aprofunda-se mais a medida que vai adiante, e encontra nos braços da utopia, uma boa companhia. Parafraseando Galeano “Me aproximo dos passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.” (Galeano, 2007, p.310)

› *Referências Bibliográficas:*

- BRETON, David Le. (2010). A sociologia do corpo. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 4 ed.
- BOAL, Augusto. (1977). Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª Ed.
- _____. (1996). Teatro legislativo: versão beta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CORRÊA, Guilherme. (2006). Educação, comunicação e anarquia: Precedência da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 30º ed.

_____. (2005). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 43º ed.

GALEANO, Eduardo. (2007). As palavras andantes. Trad. Eric Nepomuceno. 5 ed. Porto Alegre: L&PM.

GREINER, Christine; AMORIM, Claudia (org). (2010). Leituras do corpo. 2 ed. São Paulo: Anna Blume.

NUNES, Sandra Meyer. (2009). As metáforas do corpo em cena. São Paulo: Annablume, UDESC.

Sonho de liberdade. Direção Frank Darabont. Longa metragem. EUA: Columbia Pictures, 1995.

LA ENSEÑANZA EN SECTORES VULNERABLES. Un estudio desde las intervenciones docentes en aulas de Nivel Primario

FOURÉS, Cecilia I. / Universidad Nacional de Rio Negro - ceciliafoures@bariloche.com.ar

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: enseñanza - sectores vulnerables - intervención docente*

> Resumen

El presente trabajo se enmarca en una investigación llevada a cabo en San Carlos de Bariloche, Provincia de Rio Negro. La misma busca aportar conocimiento acerca de lo que ocurre en la vida cotidiana de las instituciones educativas donde las prescripciones curriculares, comunes a todas las escuelas, toman existencia concreta.

Desde esta investigación se procura describir, analizar e interpretar distintas intervenciones del docente en aquellas situaciones específicas de encuentro con el/los alumnos y el contenido a ser enseñado y aprendido, en el ámbito de la enseñanza primaria que trabaja con sectores en situación de vulnerabilidad: ¿Cómo construye su intervención el docente en estos contextos de trabajo?,

La opción por una mirada desde el campo de la didáctica es asumida en este caso como aquella instancia –la del encuentro entre docente, alumnos y conocimiento- en la cual el contexto social, político, económico e institucional se actualiza y conforma una trama compleja y particular. Allí es donde reproducción y resistencia pulsean su lucha cotidiana.

En esta investigación se trabajó desde los aportes de la perspectiva sociantropológica y de la etnografía en investigación educativa, como línea general de trabajo. Se utilizó un enfoque etnográfico por optar por un acercamiento de la vida cotidiana de la escuela, del aula, de los sujetos que allí conviven.

Se realizó un estudio de caso tomado una escuela de “El Alto” de Bariloche ya que posee la característica de ser una zona de la ciudad en la cual habitan los grupos sociales más vulnerables.

Las unidades de estudio fueron el salón de clase de cinco grados de una escuela primaria de la zona: dos 2do grado, 5to ,6to y 7mo grado Se realizó el trabajo de campo durante cuatro años consecutivos, ya que en un año se observaron dos grados (6to y 7mo grado).

Como instrumentos de abordaje del universo de estudio se utilizaron registros de observaciones y entrevistas en profundidad de distintos actores institucionales. En las

interacciones entre docente y niños se intentó focalizar en observar a las/os maestras/os: ¿qué actividades proponía?, ¿cómo resolvía la cotidianeidad del aula?,

Las categorías que surgieron en el transcurso de la investigación, y desde el proceso de análisis, son: - Restricción de los espacios de trabajo colectivo de los docentes para compartir problemáticas que los ayudarían en una reflexión que trascienda la acción. -Tiempos que conforman la escuela: tiempos de enseñanza acotados por diversas situaciones: laborales, salariales, ubicación y características propias de la escuela. - Vulnerabilidad del trabajo docente: acercamiento a las condiciones materiales de la escuela y del trabajo docente. - Presencia de prácticas complejas en las cuales conviven intervenciones cerradas e intervenciones abiertas; constatando que en gran número de las clases observadas predomina la presencia de las primeras. Esto nos acerca a lo que denominamos formato didáctico prefigurado.

> *Introducción*

El origen de este proyecto se encuentra en trabajos de formación docente continua desarrollados en distintas escuelas de la localidad de San Carlos de Bariloche; escuelas públicas pertenecientes a lo que se denomina “El Alto”, zona de la ciudad de Bariloche que ocupan sectores de la población que caracterizaré como vulnerables.

En distintos cursos dictados a los docentes de estas instituciones, los mismos acercaban con mucha preocupación situaciones cotidianas en el aula que los enfrentaba con problemas que impactaban de diversas maneras en el día a día del acto educativo. También se encontraban con situaciones repitencia, alejamiento, abandono¹ de los alumnos de la escuela por distintas causas. Es decir se enfrentaban con distintas manifestaciones del fracaso escolar.

En este trabajo se busca construir conocimiento acerca de lo que ocurre en la vida cotidiana² de las instituciones educativas públicas y particularmente en sus aulas, en sus condiciones reales de presencia y existencia para pensar en posibles cambios y transformaciones.

> *Aspectos metodológicos*

En este trabajo se toman los aportes de la perspectiva socioantropológica y de la etnografía

1 Es importante señalar, continuando con el aporte de distintos autores (Achilli -1996- por ejemplo) que la deserción o el abandono, el no acceso o el ingreso tardío al sistema, la repitencia, el retraso, son algunos de los problemas que marcan la vida escolar de estos niños sin embargo las investigaciones que se han realizado en los últimos años indican que, las tasas de escolarización del país – la proporción de niños de determinada edad que asisten a establecimientos educativos, respecto de la población total de esa edad- no es nunca inferior al 97% en niños entre 6 y 12 años.

2 Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península, Barcelona, 1994.: “El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo”. “En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en que yo las transmito a mi hijo. *Yo soy representante de aquel “mundo” en el que otros nacen*”.

en investigación educativa, como línea general de trabajo. Se utiliza un enfoque etnográfico por pensar que ayuda a un acercamiento de la vida cotidiana de la escuela, del aula, de los sujetos que allí conviven. Se intenta recuperar la perspectiva de los actores y comprender los sentidos que estos otorgan a sus prácticas, acceder a la descripción de una realidad particular en la que se incluye lo informal, lo no documentado para dar lugar a lo cotidiano.

En la selección del caso se utilizó como criterio tomar una escuela de una zona de San Carlos de Bariloche denominada “El Alto” ya que la misma posee la característica de ser una zona de la ciudad en la cual habitan los grupos sociales más vulnerables. No es la única zona de estas características pero sí la más densamente poblada y la principal de la ciudad.³

Las unidades de estudio fueron el salón de clase de cinco grados de una escuela primaria de la zona: dos 2do grado, 5to, 6to y 7mo grado. Se realizó el trabajo de campo durante cuatro años consecutivos, ya que en un año se observaron dos grados (6to y 7mo grado).

Como instrumentos de abordaje del universo de estudio se utilizaron registros de observaciones, lo cual permitió el acercamiento a los procesos cotidianos de la institución y del aula. El ámbito preferencial de trabajo fue el salón de clases, observando e intentando allí seguir lo cotidiano de las prácticas de enseñanza. También se realizaron entrevistas a directivos y a los docentes observados permitiendo el acercamiento a su discurso. Además se relevó documentación institucional considerada significativa

› *Más allá de las primeras miradas. Hacia nuevas categorías*

Este trabajo toma como objeto de estudio la enseñanza en escuelas vulnerabilizadas y esta adjetivación implica destacar en la enseñanza su dimensión política cultural. Se busca no omitir el análisis de las condiciones reales en que tiene lugar la escolarización; intenta alejarse de pensar a la enseñanza como una solución técnica para asegurarla, cualquiera sea el contexto y los condicionantes sociopolíticos en la cual se produzca.

Una gran cantidad de docentes se desempeñan cotidianamente en estas escuelas que atienden a sectores vulnerables. Realizan su trabajo día a día en estas instituciones públicas y, como se pudo observar, desarrollan sus funciones con compromiso y responsabilidad. Conocer cómo lo hacen, indagar las respuestas concretas que dan al problema de la enseñanza, cuáles son sus intervenciones cotidianas, ha sido el propósito de este trabajo.

Cuando nos referimos al problema de la enseñanza intentamos no cerrar la mirada también a aspectos técnicos sin reducirla a ellos para apuntar a lecturas de la clase desde una perspectiva multireferencial. Entender en esta clave de análisis que ante el proceso de enseñanza estamos frente a un proceso multidimensional el cual “...para ser adecuadamente comprendido, debe ser

³ Históricamente los asentamientos poblacionales con mayores deficiencias en cuanto a servicios y vivienda fueron ubicados en la zona sur de la ciudad y, a medida que la ciudad se extendía, los grupos más pobres fueron desplazados continuando en la periferia de esa zona.

analizado de tal modo que articule fuertemente las dimensiones humana, técnica y político-social” (Candau, V. 1987). Ello implica procesos reflexivos que posibiliten también microdecisiones frente a la novedad.

Las descripciones y análisis de los distintos docentes buscan acercarnos a la particularidad del caso investigado. Este trabajo es fruto de una perspectiva casuística y debe ser tomado de este modo. Pero hay cuestiones que atañen a las políticas hacia las escuelas públicas, que son de necesario contexto común al analizar y buscar comprender la enseñanza que en ella se desarrolla. Referirnos a algunos de estos puntos nos permite una comprensión más profunda de nuestro objeto de estudio.

Organización del trabajo docente: “las Jornadas Institucionales: un espacio restringido”

El trabajo docente que se desarrolla en las escuelas públicas de Nivel Primario está abocado casi exclusivamente al trabajo frente a alumnos. Sólo encontramos una excepción en el espacio que las escuelas de Río Negro cuentan una vez por mes denominadas “Jornadas institucionales”⁴. Pero este espacio es a su vez limitado en su utilización debido a que frente a las medidas de fuerza realizadas por los docentes, y para recuperar los días de clase que no se efectivizaron, estas jornadas se convierten en la variable de ajuste al ser retiradas y utilizadas como jornadas de dictado de clases frente a alumnos.

En la escuela, seleccionada como caso, se constató la situación de suspensión de las Jornadas para ser utilizadas como espacio frente a alumnos. Así los docentes no cuentan con espacios sistematizados de debate y reflexión sobre sus prácticas cotidianas –función que asiste cumplir a las Jornadas- que les permita un intercambio acerca de las múltiples problemáticas con que se encuentran y los diversos modos de abordarlas. Las horas especiales (música, plástica y educación física) son las que utilizan los directivos, más específicamente el vicedirector (como nos relatan distintos maestros) para revisar las planificaciones con los docentes y poder intercambiar aportes sobre las mismas. Es también en estos espacios, en los cuales no se encuentran frente a alumnos, que los docentes ocasionalmente y de modo informal en la sala de maestros, pueden hablar y compartir diversas opiniones y problemáticas sobre la escuela y el aula. Pero también, se pudo observar que los intercambios que se producían entre los maestros quedaban en el terreno anecdótico sin tener posibilidades de realizar análisis más profundos que les permitan ir más allá del hecho individual y circunstancial para complejizarlo desde su relación con problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales que inciden en los sujetos como en las instituciones.

Problemas vividos en los espacios del aula como la falta de motivación o interés que los alumnos manifiestan en las clases, estudiantes que se “escapan” del aula eran situaciones, entre otras, que los maestros manifestaban en estos momentos de encuentro pero también sus

⁴ Espacio institucional que poseen los establecimientos primarios y secundarios de la provincia en el cual se dedica la jornada laboral a abordar problemáticas y temáticas establecidas por el Consejo Provincial de Educación o propuestas por cada institución. En el día que se lleva a cabo esta actividad, se suspenden las clases en los distintos turnos que posee la escuela.

comentarios sobre ellos se agotaban en explicaciones acotadas a lo individual sin trascender niveles de conceptualización que permitieran problematizar sus propuestas de enseñanza.

Así, asistimos a una *restricción de los espacios de trabajo colectivo* para compartir problemáticas que ayudarían a los docentes en una reflexión que trascienda la acción. Una reflexión sobre la acción (Schön, 1998), como una reflexión en diálogo con otros, orientada y sistematizada posibilitaría reconstruir las prácticas docentes atendiendo a una mirada crítica sobre las mismas.

Tiempos que con-forman la escuela

El uso de los tiempos en la escuela se constituye en un elemento que con-forma de modo sostenido las prácticas que en ella se desarrollan.

En las observaciones realizadas en la escuela y en los salones de clase, encontramos tiempos amplios que hacen a las jornadas de clase y los tiempos más acotados los cuales se fraccionan y multiplican al interior de cada clase. En este último caso nos referimos a la división que los docentes realizan en áreas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) durante un día de trabajo.

En cuanto a las jornadas de clase/trabajo podemos observar en la escuela las dificultades que se presentan para cubrir pequeñas suplencias en los grados. Cuando un maestro se ausenta por un período no muy prolongado (que fueron los casos que se produjeron durante la estadía en la escuela) que van desde 1, 2 o 3 días de clases consecutivos a 1 o 2 semanas, las ausencias no logran ser cubiertas por lo general en su totalidad, período durante el cual los alumnos no asisten a la escuela. Los directivos avisan a los padres (por nota y otros medios) que escuchen la radio por cualquier aviso sobre un cambio en la situación.

Encontramos un tiempo de enseñanza que se acota por diversas situaciones: por un lado, laborales y salariales (que afecta en mayor o menor medida a todas las escuelas públicas de la provincia). Por otro lado, aspectos particulares propios de esta escuela como son la ubicación alejada del centro urbano y la particularidad de la escuela que atiende a sectores vulnerables que la incluiría en un “circuito de evitación” (Neufeld y Thisted, 1999) por parte de los docentes. Todas estas situaciones dan como resultado que estas escuelas que necesitan poder utilizar al máximo su tiempo de trabajo son las que disponen de tiempos cada vez más acotados para desarrollar su enseñanza. Cuando las políticas nacionales insisten en garantizar un mínimo de clases por período escolar, en esta escuela hay niños que pierden días de actividad escolar por falta de maestros. Cuestión respecto de la cual la jurisdicción no tiene ninguna respuesta y esta situación se naturaliza y culmina en una resolución burocrática.

Vulnerabilidad del trabajo docente

Abstraer la tarea docente de las condiciones materiales en que se realiza implica considerarlo sólo como un trabajo homogéneo resultante de una normativa general. No obstante, sabemos que la práctica docente no es una situación dada y homogénea para todos, sino que se realiza en condiciones específicas y en cada escuela singular

La pobreza afecta a los alumnos, a sus familias, a la escuela, a los docentes. Distintas situaciones vividas junto a los actores institucionales, y relatadas por los mismos, nos acercan a las condiciones materiales de la escuela donde se desarrolló esta investigación.

Pero estas circunstancias parecen emerger y ocupar otro lugar cuando se constituyen en situaciones límites⁵ que enfrentan los docentes. Se pudo observar que estas situaciones actúan a modo de catalizador interpelando a los docentes a tomar conciencia de condiciones de trabajo que en lo cotidiano muchas veces, por naturalizadas, no se visibilizan.

El relato de la docente de segundo grado nos muestra un enfrentamiento con el equipo directivo por negarse a dar clase con materiales de construcción (chapas) en el patio interno de la escuela donde jugaban los alumnos en el recreo.

Otra situación similar se presenció una mañana en la escuela cuando se produjo una filtración de líquido cloacal en el patio externo.

Incorporando en nuestro análisis la distinción que realiza Achilli sobre práctica docente y práctica pedagógica señalamos que las situaciones límites ante las cuales los maestros de la institución lograron generar alguna desnaturalización no se manifestaron cuando afectaban la tarea de la práctica pedagógica en el aula.

Se presenciaron como observador situaciones que obstaculizaban la tarea cotidiana de enseñanza al interior del aula, pero los docentes no generaban frente a ellas resistencia alguna.

Así, las condiciones materiales en que se lleva a cabo el trabajo cotidiano en la escuela representan los distintos obstáculos que el docente transita día a día y que en multiplicidad de ocasiones quedan al margen de toda reflexión en un intento por continuar con una práctica docente que, de no aceptar estas condiciones, correría riesgo de una constante interrupción e intermitencia

El concepto de vulnerabilidad hace referencia a un espacio social de inestabilidad, de turbulencias y, particularmente, nos habla acerca de la llegada a esta zona a partir de la precarización del trabajo. En este caso la situación de vulnerabilidad, fruto de un trabajo precarizado, presentaría una doble faz, el docente teniendo que asumir y hacerse cargo de situaciones sociales que exigen de él una intervención que no es la estrictamente pedagógica (pero que se relacionan con esa tarea y por lo tanto son ineludibles) y por otro lado desarrollando su trabajo en condiciones materiales que muchas veces no son las mínimas que se necesitan para que el mismo se pueda llevar a cabo.

Las intervenciones docentes.

Presentamos, en un primer acercamiento, como categorías analíticas modos de intervención que en el análisis e interpretación nos permitieron reunir regularidades encontradas en las distintas prácticas cotidianas de los docentes observados. En ellas pudimos objetivar lo que llamaremos formas de *intervención cerradas* y formas de *intervención abiertas*.

Intervención es definida como tomar parte en un asunto, en este caso el docente toma parte en el asunto de la enseñanza. Es decir intervenir significado como venir entre los alumnos y el

⁵ Tomamos este concepto de P. Freire quien en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1985) define a la situación límite como un punto de partida para la concientización y la reflexión crítica de la realidad que se encuentra unida a la posibilidad de generar un Inédito Viable en la búsqueda de cambio.

conocimiento. Así, encontramos distribución y formas que toman las partes que componen un todo, elementos relacionados dinámicamente entre sí. Esta forma que asumen las partes que componen la situación de clase pueden expresarse según nuestra conceptualización como *cerradas* o *abiertas*.

Son *cerradas* cuando el espacio, el tiempo, los contenidos y la organización de actividades son presentadas como estancos y no modificables y pueden por lo mismo propiciar en los docentes, y también en los alumnos, una participación mecánica cercando sus posibilidades de participación activa y de construcción de conocimientos en la clase.

Abiertas son las estructuras de intervención que propician en el docente, y también en los alumnos, una relación de productor y re-creador de los espacios, los tiempos y los contenidos, incluyendo conocimientos previos de los alumnos, complejizando el contenidos desde su problematización y en busca de la comprensión del mismo.

Estas estructuras de intervención no son mutuamente excluyentes y en las situaciones cotidianas de clase se pueden presentar conviviendo y dando una forma particular a las mismas.

Así en las situaciones de clases observadas encontramos propuestas que se caracterizarían como *cerradas*: el dictado y las copias; actividades y tareas del pizarrón o de manuales; resolución de cuentas; oraciones con palabras a completar; cuestionarios; puestas en común con modalidades IRE (interrogación-respuesta-evaluación) (Rockwell, 1995). Pero ellas conviven en la clase con *intervenciones abiertas* cuando el o la docente, ya sea en relación individual con algunos alumnos (que presentaban dificultad, por ejemplo, en la resolución de cuentas) cuando frente a una consigna propuesta les solicita que compartan su comprensión de la misma y/o cuando la docente interviene problematizando los errores. Cuando el docente da lugar a la inclusión de las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos, logrando salir de un libreto predeterminado (por ejemplo en cuanto a la presentación de los contenidos) que encasillan sus intervenciones en la situación de clase. También cuando logra introducir modificaciones en las variables de tiempo y espacio alejándose de usos rutinarios, estáticos y que se asumen como inalterables y existentes más allá del propio docente.

Asimismo, observamos alternativas de intervención que rompen con este formato y logran introducir propuestas didácticas alternativas.

Si bien hallamos prácticas complejas en las que conviven intervenciones por parte de los docentes tanto cerradas como abiertas, constatamos que en gran número de las clases observadas predomina la presencia de las primeras. Así, si bien pueden convivir estas formas de intervención en los distintos docentes, la preeminencia de ellas en las prácticas observadas nos acerca a lo que denominaremos *formato didáctico prefigurado*.

¿Por qué hablar de formato didáctico? Esta categoría remite al modo o manera en que el docente dispone los elementos de una clase. Cómo, de un universo posible, organiza tiempo, espacio, actividades, contenidos, modalidades de interacción, o sea lleva a cabo su intervención. Pero nos interesa señalar que al adjetivar este formato avanzamos para explicitar que lo hacemos en relación a la concepción didáctica en que se sustenta. La enseñanza simultánea, una propuesta homogenizante y de base disciplinante se encontraría presente en las clases observadas como el modelo prefigurado de enseñanza a seguir (asociado a un deber ser ideal) sin ser cuestionado en su

esencia y la organización de la clase, las actividades propuestas, el uso de tiempo y espacio se sostendrían en este modelo.

Encontramos en la labor empírica este formato en algunas intervenciones que pueden ser *abiertas* y que irrumpen sobre dicho formato pero las mismas se agotan en la situación y no logran impactar en un cambio más amplio y profundo, no logran cuestionar su núcleo firme, sino sólo su cinturón protector. Por esto las denominamos *intervenciones furtivas*. Así, estas intervenciones no consiguen constituirse en clivajes, puntos de ruptura a partir del cual penetrar en el formato didáctico y problematizarlo en su dinámica (dialéctica) profunda.

Del conocimiento desgastado (como producto) al conocimiento desgastado (como proceso)

Diversos autores (Bourdieu y Passeron, Bodelot y Establet, Giroux, entre otros) denuncian la distribución desigual del conocimiento al interior de las instituciones educativas. Otros autores ligan esta distribución desigual con aquellos sectores a los que las instituciones educativas están dirigidas. Así, la segmentación al interior del sistema educativo se manifiesta en la discriminación educativa (Bravlavsky, C. 1985), los circuitos educativos y/o circuitos de evitación (Neufeld, Redondo y Thisted, 1999) lo cual nos señala que el conocimiento que en determinadas instituciones se transmite sufre un proceso de desgaste que lo transforma en un conocimiento devaluado.

Algunos de estos autores sostienen que el desplazamiento del conocimiento como fin específico de las escuelas que atienden a sectores vulnerables introduce otra función para estas instituciones la cual genera un tipo de exclusión diferente al del ingreso o permanencia. Una exclusión al interior mismo de la escuela: la negación del conocimiento a amplias capas de la población a través de la sustitución de los fines específicos por los de asistir.

Pero, ¿Cómo se produce este proceso de desgaste cotidiano? No podemos hablar de la presencia de una única causa sino de un proceso complejo que se desarrolla en el día a día de las aulas. Además es imperioso señalar que no se asiste a un proceso implacable del cual no se puede escapar. Sin duda encontraremos conflictos en este proceso pero se intenta dar cuenta aquí de distintas manifestaciones que presenta este desgaste.

Considero que uno de los procedimientos que se presenciaron en este sentido es la forma que adopta el contenido en el aula. Las intervenciones descriptas de los distintos docentes revelan el predominio de propuestas de trabajo mecánicas y de repetición como son la copia, resolución de cuentas, armado de palabras y oraciones fuera de un texto que les proporcione sentido.

Estas formas de operar con el conocimiento que proponen los distintos docentes (con sus particularidades) generarían una relación con el conocimiento como un componente externo y cerrado en sí mismo. Hablamos de los alumnos cuando señalamos esta relación? Probablemente. Pero principalmente hablamos de los docentes.

Los maestros manifiestan, tanto en sus discursos como en el tratamiento que realizan del conocimiento en el aula, una concepción que hace del mismo un elemento intangible que es necesario "*acercar...*", "*bajar...*", "*brindar...*" a los alumnos; elemento que no es susceptible de

transformación, resignificación, modificación.

Ante un conocimiento inmodificable, incuestionable otros componentes de lo que denominamos formato didáctico (tiempo, espacio, actividades, agrupamientos, interacciones, relaciones con la autoridad, entre otros) no requieren ser modificados ni alterados.

También en los discursos de algunos de los docentes encontramos presente la centralidad de formar a los alumnos en “Lengua y Matemática” tomando un segundo lugar las otras áreas curriculares. Las clases observadas dan muestra de la preeminencia de las primeras en la práctica cotidiana de las aulas. Es común que los docentes mencionen la importancia de formar a sus alumnos en la lectura y escritura y en las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división). Llama la atención que este discurso se encuentre también en los maestros de los grados superiores ya que el docente de 7mo grado avanza solamente en proponer las operaciones básicas con números naturales, decimales y fraccionarios. Estos discursos remiten a pensar en una escuela que enseña el mínimo de los contenidos que la ley 1420 prescribió en los orígenes de la escuela primaria argentina. Sabemos que no estamos ante la misma escuela ni frente a los mismos docentes pero señalo la presencia de concepciones de escuela y de enseñanza en las que persisten las funciones pensadas para aquella escuela.

En las aulas advertimos un tratamiento de los contenidos encapsulados en las áreas sin un trabajo que permita trascender los límites de las mismas con la posibilidad de proponer trabajos sobre proyectos interdisciplinarios. No se encuentra un tratamiento dúctil de los límites entre las áreas curriculares y ante esto se priorizan áreas que históricamente contaron en la escuela primaria (Lengua y Matemática) con una mayor jerarquía frente a las otras áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y lo que se denomina materias especiales).

Este modo de intervención sobre los conocimientos que se trabajan al interior de las aulas en el cual prevalece una relación de exterioridad, de extrañamiento frente a un conocimiento inmodificable, podría incidir en la posibilidad de construcción y apropiación del mismo para constituirse en herramientas susceptibles de modificar su cotidianeidad. ¿Nos referimos, nuevamente, a los alumnos? Muy probablemente así sea pero principalmente hacemos referencia a los docentes.

En la teoría propuesta por Vygotsky (teoría sociohistórica) se señala la necesidad, en el paso de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo, de una apropiación instrumental de la realidad para lograr transformarla. Así, en el proceso de aprendizaje los conocimientos científicos que se trabajan en el aula deben sustentarse y modificar los conocimientos cotidianos. Un conocimiento se constituye en un instrumento cuando ayuda a modificar la realidad y esto no puede quedar limitado en lo declarativo sino que tiene que ser experimentado por los sujetos.

Algunos de los docentes en el momento que se realizó el trabajo de campo estaban realizando cursos brindados por el Instituto de Formación Docente de Bariloche. Ellos manifestaban que, si bien era interesante la propuesta, lo abordado en el curso no se podía utilizar en sus aulas. Entonces, ¿qué relación entablan los docentes con los conocimientos trabajados en los cursos?

Lo que intento señalar es que se produciría, a modo de imagen especular, una traslación de

la relación que el docente entabla con el conocimiento a la forma que aborda este conocimiento en el aula. Así su “relación de exterioridad”, de reproductor y no de productor del conocimiento incidiría en la forma que el contenido adopta en el aula. Generaría así, *formatos didácticos* en los que prevalecen *intervenciones cerradas*. Cabe señalar que en relación a este reconocimiento el maestro no encuentra en las instancias de formación en las que participa elementos que le permitan una ruptura con las rutinas interiorizadas en términos de propuestas de intervención didáctica.

Nos interesa aquí abrir también una fuerte interpelación a los programas de actualización y capacitación como instancias propiciatorias de mejoras en las prácticas docentes cotidianas.

La intervención docente impermeable al contexto social y cultural: Miradas sobre lo ausente

¿Qué resultaba ausente de las intervenciones en torno a los contenidos por parte de los docentes?. Aquello que no se visualizaba en sus propuestas era la presencia de la realidad social y cultural de los alumnos. Aún incluso cuando en las clases en algunas situaciones surgieran desde los alumnos planteamientos que daban lugar a aperturas en este sentido. Muchas de las intervenciones descritas y analizadas en este capítulo al interior de las clases, podrían ser propuestas que se llevaran a cabo en cualquier contexto. En las actividades, los diálogos, las interacciones había un gran ausente: el contexto social y cultural.

La complejidad que reviste esta problemática de la relación que se entabla en la escuela, en las prácticas cotidianas de los docentes, en sus intervenciones en el aula con lo cultural emergió en el transcurso del presente trabajo con mucha fuerza. Fue el vicedirector del establecimiento quien en primera instancia señaló la presencia de niños de ascendencia perteneciente al pueblo Mapuche en la escuela. Fue la maestra Laura, en segunda instancia, quien acercó también un señalamiento en este sentido.

A partir de allí comencé un recorrido de problematización y conocimiento sobre la cultura de este pueblo y sobre los aportes que la antropología puede brindar en la mirada sobre este tema. Esto ayudó a mantener un alerta y conciencia sobre la presencia de diferentes culturas en el tejido social del aula. El aula como lugar donde conviven distintas culturas que comparten el mismo escenario.

¿Cómo puede un docente en una propuesta de enseñanza simultánea tener en cuenta esta diversidad cultural? En las observaciones realizadas así como en las entrevistas a los distintos docentes fue posible percibir que esta no era una problemática presente para la mayoría de los maestros y por lo tanto no era abordada en el ámbito del aula.

En lo que hace a la subjetividad de los alumnos y la forma como este interviene en el proceso de conocimiento, la tendencia es la de considerarlo más como consumidores de información que como sujetos activos en la producción de su propio conocimiento.

Esta mirada homogeneizante sobre los alumnos conlleva un desconocimiento de su identidad cultural. Esto no debe extrañarnos ya que nuestra escuela seguiría sosteniendo más allá

del paso del tiempo y del cambio en las condiciones histórico sociales una relación que se tradujo con el tiempo inexorablemente en incluir a todos excluyendo y desconociendo su cultura.

Pero es importante destacar en esta investigación, que fueron miembros de la escuela, docentes que trabajan en ella, quienes instalaron lo cultural como problema a trabajar, lo que indicaría que perciben cuestionamientos al interior de las instituciones y de las propuestas en el aula, aunque por diversos motivos no estén claras las maneras de construir respuestas alternativas a esta situación.

> *Conclusión: en perspectiva de apertura*

El intento de generar conocimiento sobre la enseñanza en Nivel Primario en sectores vulnerables desde el campo de la Didáctica implica un proceso de trabajo sostenido y complejo. Las categorías aquí relevadas son un comienzo en este camino. Así, lejos de querer cerrar análisis y aportes, se intenta continuar profundizando una realidad de estudio que posee muchas aristas que inciden singularmente en lo acontecido al interior de la escuela y el aula. Este trabajo busca ser un aporte en esa realidad compleja.

> *Bibliografía*

- Achilli, Elena Libia (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Achilli, Elena Libia (2000): *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires : Miño y Dávila Editores.
- Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Selección de capítulos Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995),: " Habitus, ilusio y racionalidad", en : *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Candau, Vera (1987) *La didáctica en cuestión*. Madrid: Nercea.
- Castells, Robert (1991)"La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión". En: Acevedo, Ma. José y Volnovich, Juan. *El espacio institucional*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Díaz, Raúl (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Ed Miño y Dávila.
- Edelstein, Gloria (2004) "Problematizar el qué y el cómo en la relación con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes". En Publicación de Conferencias y Paneles. Del 2do. Congreso Internacional de Educación. UN Litoral.
- Edwards, Verónica (1985) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. México: Centro de investigación y estudio avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Ezpeleta, Justa (1989), *La escuela y los maestros. Entre el supuesto y la deducción*, DIE, México.
- Gutierrez, Alicia (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gutierrez, Alicia (2005) *Pobre', como siempre...Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Heller, Agnes (1994), *Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península, Barcelona.
- Rockwell, Elsie (2005) *Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. España: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Wertsch, James (1998), *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Ser professor iniciante no contexto brasileiro: o que dizem as pesquisas?

FREITAS, Angelita A. Azevedo / FOPROFI-UFOP - posmra@yahoo.com.br

NUNES, Célia Maria Fernandes / FOPROFI-UFOP

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chave: professor iniciante - dificuldades no início da carreira - políticas educacionais*

» **Resumo**

Compreender o professor em seu início de carreira faz-se relevante e pertinente na medida em que pesquisas demonstram que nesta fase o professor vive desafios intensos, decorrentes do "choque de realidade", que irão definir sua maneira de ser docente. O presente artigo, caracterizado como Estado do Conhecimento, apresenta e discute os trabalhos sobre professores iniciantes inscritos no Banco de Teses da CAPES (dissertações e teses), no período compreendido entre 2008 e 2011. Para realização deste trabalho, foram consultados todos os resumos dos textos submetidos ao referido banco de dados, no período mencionado e foi feita leitura na íntegra dos trabalhos considerados com potencial para este levantamento. Ao analisar tais pesquisas, observou-se que as abordagens na discussão dessa temática foram: representação social de professores acerca da docência; processo de desenvolvimento profissional; constituição e mobilização dos saberes docentes; socialização profissional; aprendizagem da docência e identidade/subjetividade docente; experiências em programas de mentoria; formação inicial e entrada na carreira; trajetória docente e, com maior recorrência, trabalhos que apresentam as dificuldades enfrentadas no início da docência, em diferentes áreas e segmentos. Observou-se, no levantamento feito em tal período, que a discussão sobre professor iniciante tem acontecido ainda de maneira incipiente, embora os dados demonstrem uma pequena elevação na porcentagem de trabalhos ao longo dos últimos anos. Diante desta constatação é possível afirmar a necessidade de novas pesquisas que abordem o professor em início de carreira, buscando compreender esta fase, bem como servindo de fundamentação para políticas educacionais de apoio ao professor nesta fase da carreira docente.

» **SER PROFESSOR INICIANTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?**

Ao discutirmos profissão docente, uma abordagem importante que a literatura tem nos apresentado, e que requer novos estudos, é aquela relacionada ao professor iniciante, por ser considerada uma etapa da vida profissional geralmente vivida com grandes dificuldades pelos professores, que associam essa fase da carreira a sentimentos como solidão, angústias, agruras (HUBERMAN, 1995; LIMA et.al, 2006).

O início de carreira é caracterizado por Lima (2006) como

uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vão caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira (p.9).

A fim de adentrarmos nas discussões acerca do professor iniciante, recorreremos aos trabalhos do tipo estado da arte, identificando o panorama das pesquisas com esta temática.

Papi e Martins (2008) fizeram um mapeamento dos trabalhos sobre professores iniciantes, apresentados nas reuniões da ANPED, no período de 2005 a 2007 e das pesquisas no Banco de teses da CAPES (dissertações e teses), entre 2000 e 2007, em nível de mestrado e doutorado¹. Esse mapeamento traz dados importantes, dentre os quais destacamos os seguintes: com relação às reuniões da ANPED entre os anos de 2005 e 2007, de 236 trabalhos apresentados nos GT's de Didática, Formação de Professores e Sociologia da Educação, somente 14 abordam a temática Professores Iniciantes. Os principais enfoques destas pesquisas têm sido: dilemas enfrentados na profissão, construção da profissionalidade docente, processos formativos, saberes docentes, socialização dos professores, *habitus* profissional, percepções/sentimentos dos professores no início da docência.

Com relação às pesquisas no banco de teses da CAPES, do período de 2000 a 2007, as autoras as categorizaram em três grupos. O primeiro diz respeito à prática do professor em início de carreira e à sua iniciação em outras áreas profissionais. O segundo grupo enfatiza a formação inicial e o terceiro grupo aborda o apoio ao professor iniciante.

Visando dar continuidade às investigações e contribuir com esse mapeamento, apresentamos a seguir um levantamento que produzimos acerca dos professores iniciantes no Banco de Teses da CAPES (dissertações e teses), no período de 2008 a 2011.

Bueno (2008), foi motivada pela seguinte questão: Quais são as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante participante do mesmo? O programa ao qual a autora se refere é o de mentoria do portal dos professores - UFSCar, do qual ela participou. A pesquisadora procura refletir como o seu fazer docente, como professora alfabetizadora em início de carreira, ia sendo compartilhado com sua mentora em tal programa, constituindo uma fonte de diálogo e aprendizado.

¹ Essas autoras incorporaram em sua pesquisa um Estado do Conhecimento feito por Brzezinski em 2006 e por Mariano, em 2005.

A pesquisa desenvolvida por Romano (2008), com professores de Matemática, sendo dois deles iniciantes na carreira e dois experientes, procurou identificar e comparar as representações desses dois grupos de professores, no que se refere às interações sociais no ambiente escolar e às especificidades do ser professor de Matemática. Procurou-se ainda investigar se as dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes são semelhantes às dos professores experientes.

A discussão sobre professores iniciantes é feita também por Balduino (2008). A pesquisa é direcionada pela seguinte questão: Como os egressos do curso de Ciências Biológicas da UFMT/ICEN/CUR aprendem a docência na fase inicial do exercício da profissão? A pesquisa foi desenvolvida com quatro professores da rede pública de Rondonópolis-MT, com até três anos de profissão, considerando a abordagem de ciclo de vida profissional. Os dados coletados permitiram concluir que a aprendizagem da docência na fase inicial dos professores investigados se dá a partir da observação que o sujeito professor faz da docência em sua família; da docência de professores que tiveram ao longo de sua trajetória estudantil; por meio do estudo, reflexão sobre a sua prática e troca de experiência com antigos professores e, ainda, através do relacionamento com seus alunos. A referida pesquisa traz ainda reflexões sobre as dificuldades enfrentadas no início da docência e as possíveis formas de superá-las, destacando a importância de um apoio pedagógico a esse professor em início de carreira.

O processo de socialização profissional é discutido por Knoblauch (2008). A pesquisa reflete sobre o processo de socialização profissional, com base no conceito de *habitus* de Bourdieu. Foram selecionados como sujeitos cinco professores, com os quais procurou-se identificar, durante sua fase de socialização na carreira, quais *habitus* de origem são mantidos, quais são novos e quais são adaptados e, como esses definem e orientam a prática de tais professores.

Montalvão (2008) pesquisou o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, a partir de quatro sujeitos professores de séries iniciais. Buscou-se compreender a importância de um grupo colaborativo de trabalho, tendendo a oferecer apoio ao professor iniciante em suas dificuldades e desafios. A pesquisa demonstrou a importância desse grupo para o desenvolvimento profissional de tais professores, a partir da teorização da prática.

No ano de 2008 foram apresentadas 16 dissertações, sendo que dessas, 3 abordam a temática Professor Iniciante e 13 abordam outras temáticas. Quanto às teses, foram apresentadas 5 ao todo, sendo que dessas, 2 são sobre professores iniciantes, o que corresponde a 40% do total, ao passo que as demais temáticas totalizam 60%.

Já em 2009, Perin procura investigar as dificuldades enfrentadas por professores de Matemática em início de carreira, tendo como sujeitos 4 professores da rede pública estadual de São Paulo, com até 5 anos de carreira. A pesquisa evidencia as dificuldades enfrentadas pelos professores no início de carreira, como os conflitos pessoais, solidão, angústia, indisciplina dos alunos, tratamento dos conteúdos, dentre outras. Diante dessas dificuldades, aponta para a necessidade dos professores se constituírem profissionais prático-reflexivos.

Outra pesquisa desenvolvida foi por Cancherini (2009) que objetivou identificar as principais dificuldades, dilemas e desafios vivenciados pelos professores iniciantes, bem como as formas encontradas por eles para superar tais dificuldades e assim, construir saberes. Foram

percebidas nesse estudo as dificuldades decorrentes da inserção na prática escolar, mesmo que a formação inicial tenha possibilitado ao profissional uma boa fundamentação teórica; evidenciou-se também a importância do professor pesquisador, como importante elemento para se viver a docência de maneira reflexiva.

Procurando analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no Ensino Superior, nos cinco primeiros anos de docência, Durães (2009), discute os desafios e dilemas vivenciados pelo professor desse segmento em início de carreira. Diante das dificuldades apresentadas pelos professores sujeitos da pesquisa (insegurança; heterogeneidade e quantidade excessiva de alunos; dificuldade de administrar o tempo em sala e na preparação das aulas; avaliação da aprendizagem, questões salariais, dentre outras) conclui-se sobre a necessidade de formação específica e continuada para o professor do ensino superior.

Outra pesquisa analisa a trajetória de uma professora iniciante (que é a própria pesquisadora) em seu primeiro ano de docência, na zona rural de uma cidade do Rio Grande do Sul. Silva (2009), utiliza em sua investigação o diário de bordo - definido na pesquisa como diário de sala de aula - da professora, cujo conteúdo possibilitou chegar a categorias de análise, que estiveram relacionadas às dificuldades, desafios, alegrias e satisfações no início da carreira.

Constatamos então que no ano de 2009 foram apresentadas 21 dissertações, sendo que dessas, 4 abordam a temática Professor Iniciante, o que corresponde a 19% e 17 pesquisas abordam outras temáticas, correspondendo a 81%. Quanto às teses, foram apresentadas 3 ao todo, sendo que dessas, 2 são sobre professores iniciantes, o que corresponde a 67% do total e 1 pesquisa abordando outra temática, o que representa 33% do total.

No ano seguinte, Oliveira (2010) desenvolveu sua pesquisa cujo objetivo era pesquisar os saberes de professores de Matemática adquiridos durante a sua formação inicial e como esses se relacionavam aos saberes que são mobilizados em sua atuação no início de carreira. Conclui-se, com esse trabalho, que dois elementos influenciam diretamente na prática do professor, sendo o livro didático e as práticas vivenciadas por ele quando de sua formação inicial.

Uma pesquisa, que teve como foco o professor da Educação de Jovens e Adultos, foi desenvolvida por Mollica (2010). Ela investigou as emoções e sentimentos do professor iniciante na EJA, licenciando ou licenciado em pedagogia. O seu principal objetivo foi identificar as necessidades desse professor. Como resultados, destacam-se a necessidade percebida pelos professores de uma reordenação dos Cursos de Pedagogia, com vistas a lhes oferecer mais subsídios para atuarem na modalidade de ensino e a necessidade de apoio nas escolas em que trabalham, seja por parte de outros professores ou da coordenação pedagógica. Mesmo diante dessas dificuldades e necessidades, os professores mostraram-se motivados e encorajados a continuarem seu trabalho na EJA.

Professores de Educação Física da rede pública de uma cidade interiorana de São Paulo, sendo alguns iniciantes e outros experientes na carreira, foram os sujeitos da pesquisa de Costa (2010). Buscou-se perceber como esses professores mobilizavam saberes em sua prática pedagógica. Discutiu-se, na pesquisa, as circunstâncias que influenciaram a escolha da profissão e a natureza dos saberes relacionados ao "*habitus* de aluno" e ao "*habitus* professoral". Constatou-se

que os professores iniciantes, diante das metodologias aplicadas, se referiram/atrelaram aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, enquanto entre os professores experientes houve preponderância dos saberes da experiência.

A pesquisa de Di Pierro (2010) buscou analisar as experiências de Ensino e Aprendizagem de alfabetização, a partir de quatro sujeitos, sendo três professoras iniciantes e uma professora mentora, do Programa de Mentoria no Portal dos Professores da UFSCar. Os dados coletados evidenciaram a importância dessa experiência para os professores iniciantes, bem como de outras formas de acompanhamento que visam dar suporte aos professores em início de carreira, diante das dificuldades, comuns em tal período da docência.

A pesquisa realizada por Rodrigues (2010) foi instigada pela experiência de sua autora enquanto professora iniciante. Teve como sujeitos cinco professoras iniciantes de História, que haviam feito o mesmo curso de Licenciatura. Buscou-se entender como o professor iniciante em História constrói seus saberes. O estudo reflete sobre a importância de revisão dos conteúdos pedagógicos do curso de Licenciatura, visando dar mais suporte para o professor em sua prática; e sobre a necessidade de se oferecer ao professor iniciante, em seu ambiente de trabalho, orientações e acompanhamento para que ele viva esse momento profissional de maneira mais tranquila e positiva.

Quanto às teses, a única sobre professor iniciante apresentada nesse período foi a de Miglioranza (2010). A mesma tem como objetivo compreender a aprendizagem de três professoras iniciantes que participaram do Programa de Mentoria do Portal dos professores da UFSCar, a partir da análise do relacionamento professoras x mentoras. A pesquisa identificou elementos marcantes do início da carreira docente, como: ansiedade, insegurança, dilemas e dificuldades de naturezas diversas. Diante disso, o estudo chama a atenção para a necessidade de um apoio de alguém experiente e competente ao professor iniciante.

No ano de 2010 constatamos então que foram apresentadas 16 dissertações, sendo que dessas, 5 abordam a temática Professor iniciante, o que corresponde a 31% e 11 pesquisas abordam outras temáticas, correspondendo a 69%. Quanto às teses, foram apresentadas 4 ao todo, sendo que dessas, 1 é sobre professores iniciantes, o que corresponde a 25% do total e 3 pesquisas abordam outras temáticas, o que corresponde a 75% do total.

Formação inicial, formação continuada e prática docente são discutidas por Zanella (2011). Doze professores foram os sujeitos da pesquisa, sendo 8 iniciantes e 4 experientes, com mais de dez anos na docência. As dificuldades dos professores em início de carreira foram associadas às lacunas na formação inicial, principalmente nas disciplinas de caráter didático. Os professores são conscientes de tais dificuldades e procuram amenizá-las através da formação continuada. Reforça-se, na pesquisa, a necessidade dos cursos de licenciatura formarem melhor os seus professores a fim de que os mesmos tenham um início de carreira menos sofrido.

Pilz (2011), aborda em sua dissertação o professor iniciante de Matemática, do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade São Bento do Sul, Santa Catarina, no período compreendido entre 2000 e 2005. Foram selecionados seis professores e, através de suas experiências, buscou-se identificar e compreender as dificuldades vivenciadas pelos professores de

Matemática no início da carreira docente e quais são as estratégias utilizadas por eles como forma de amenizá-las. As principais dificuldades enfrentadas pelos professores se relacionam à indisciplina dos alunos, ao planejamento das aulas e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, além da falta de apoio das escolas nas quais lecionam. Essas dificuldades são associadas à formação inicial, em seus aspectos técnicos e políticos.

Já a pesquisa realizada por Gomes (2011) teve como sujeitos duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, sendo uma iniciante e uma experiente, da rede pública de Jundiaí, São Paulo. Procurou-se, através de um instrumento metodológico conhecido como *instrução ao sócia*, que envolve produção de textos dos sujeitos e do pesquisador, identificar as representações e os estilos de trabalho dessas professoras, a fim de se pensar sobre a formação de futuros professores. O procedimento foi considerado válido pelo pesquisador, segundo o qual foi possível obter as informações desejadas e favorecer o reconhecimento dos sujeitos enquanto professores.

Outra pesquisa, desenvolvida por Moraes (2011 com sete professores da Educação Básica do município de Itapevi, São Paulo, procurou discutir a escolha da carreira, a formação inicial e os primeiros anos na docência. Com isso, buscou-se trazer elementos para a discussão acerca da formação inicial de professores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Professores iniciantes no Ensino Fundamental foram estudados por Leone (2011). Em sua dissertação, nos apresenta uma pesquisa com nove professores da rede pública municipal de Rancharia, São Paulo, cujo objetivo era identificar as necessidades, dentre elas as de formação, dos professores em início de carreira para, a partir daí, contribuir para elaboração e efetivação de propostas de formação mais adequadas ao professor em início de carreira. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se rever aspectos da formação inicial, como fase preparatória ao exercício da docência, bem como para a importância das escolas e outras agências formadoras contribuírem com ações e programas efetivos de acolhimento e apoio ao professor em início de carreira, diante das dificuldades geralmente presentes nesse período da docência.

O processo de socialização e construção da identidade profissional de professores iniciantes em Química foi pesquisado por Furlan (2011). Essa tese mapeou os professores da rede pública e particular do Ensino Médio de Araraquara/SP, e localizou os sujeitos participantes, sendo 14 professores iniciantes. Os dados coletados permitiram perceber, dentre outras coisas, a influência dos aspectos pessoais e sociais na construção dessa identidade, diante de uma cultura escolar instaurada.

Um trabalho que se destaca pela mudança de enfoque ao se pensar sobre o professor iniciante é o de Papi (2011). Sua tese procura compreender o processo de desenvolvimento profissional de duas professoras iniciantes bem-sucedidas, da rede pública municipal de uma cidade do estado do Paraná. O critério para escolha desses sujeitos foi a indicação dos gestores. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores, sujeitos da pesquisa, guardam lembranças positivas de seus professores quando cursavam as séries iniciais e que estas lembranças interferem em seu jeito de ser docente. Evidenciou-se também que o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira se dá a partir de vários determinantes.

A partir dessa consulta realizada no Banco de Teses da Capes no ano de 2011, foi possível perceber que 5 pesquisas de mestrado - que correspondem a 36% do total e 2 de doutorado - que correspondem a 33% do total, abordam a temática professor iniciante.

Ao considerarmos o período compreendido entre 2008 e 2011, percebe-se que a temática professor iniciante é discutida em 25% das dissertações e em 39% das teses.

Ao analisar as pesquisas brasileiras, desenvolvidas sobre professores iniciantes no recorte temporal de 2008 a 2011, no Banco de Teses da CAPES observou-se que as abordagens na discussão dessa temática foram: representação social de professores acerca da docência; processo de desenvolvimento profissional; constituição e mobilização dos saberes docentes; socialização profissional; aprendizagem da docência e identidade/subjetividade docente; experiências em programas de mentoria; formação inicial e entrada na carreira; trajetória docente e, com maior recorrência, trabalhos que apresentam as dificuldades enfrentadas no início da docência, em diferentes áreas e segmentos

Constatamos, nesse levantamento, um número reduzido de pesquisas sobre o professor iniciante, embora haja um pequeno aumento nos últimos anos. Esses dados confirmam uma análise feita por Romanowski (2012) ao identificar carência de pesquisas com tal temática. Esse cenário precisa ser modificado; novos estudos precisam ser realizados a fim de embasar políticas educacionais verdadeiramente comprometidas com o professor no início de sua carreira docente.

› *Referências*

- BALDOINO, Eduardo Ferreira. (2008). A formação docente em Ciências Biológicas - um estudo com professores iniciantes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.
- BUENO, Adriana Helena. (2008). "Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante participante do mesmo". Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.
- CANCHERINI, Angela. (2009). A socialização do professor iniciante: um difícil começo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos.
- COSTA, Bruna Varoto da. (2010). A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- DURÃES, Emilia Aparecida. (2009). Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina.
- FURLAN, Elaine Gomes Matheus. (2011). O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOMES, Kátia Diolina. (2011). Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas. Dissertação. (Mestrado em Linguística aplicada e estudos

- da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed.
- KNOBLAUCH, Adriane. (2008). Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica de São Paulo.
- LEONE, Naiara Mendonça. (2011). Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- LIMA, E. F. (Org.). (2006). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora.
- MIGLIORANÇA, Fernanda. (2010). Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos.
- MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. (2010). Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de São Paulo.
- MONTALVÃO, Eliza Cristina. (2008). "O Desenvolvimento Profissional de Professoras Iniciantes Mediante um Grupo Colaborativo de Trabalho". Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos.
- MORAES, Lidia Juliana Rodrigues de. (2011). Imaginários da Formação e as Dificuldades do Professor Ciclo II em Início de Carreira. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho.
- OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. (2010). Prática pedagógica e conhecimentos específicos: um estudo com um professor de matemática em início de docência. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. (2011). Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- PAPI, S.O.G; MARTINS, P.L.O. (2008). O desenvolvimento profissional de professores e as pesquisas brasileiras.VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE. São Paulo. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf. Acesso em 02 fev.2013
- PERIN, Andréa Pavan. (2009). Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.
- PIERI, Glaciele dos Santos de. (2010). Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.
- PILZ, Cristiane Aparecida Silva. (2011). Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- RODRIGUES, Heloiza. (2010). O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do

Rio dos Sinos.

- ROMANO, Aline Mide. (2008). Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. (2012). Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional e la Docencia. Santiago do Chile, 29 de febrero a 2 de marzo de 2012.
- SILVA, Ida Letícia Gautério da. (2009). Conversar para pertencer em rodas de formação: o processo de constituição de uma professora pesquisadora educadora ambiental na prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação ambiental). Universidade Federal do Rio Grande.
- ZANELLA, Camila. (2011). A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

La educación de la Gimnasia: técnicas y usos del cuerpo

GALARZA, JULIANA / CICES/UNLP - jugalarza@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: enseñanza – gimnasia – cuerpo – técnicas – usos*

» **Resumen**

Teniendo en cuenta la Gimnasia como tema central, sus técnicas y los usos que de ella se realizan, la problemática que guiará esta investigación es la relación de las técnicas gímnicas que aparecen en la formación universitaria de profesores de Educación Física con las prácticas gímnicas en los gimnasios, a partir del análisis de los usos del cuerpo. Esta investigación supone que la gimnasia, desde sus orígenes, ha configurado y continúa configurando determinados cuerpos, en relación a determinados contextos culturales, al tiempo que esos cuerpos han configurado, las prácticas de la gimnasia.

Problematizar la enseñanza que se hace de la gimnasia en el ámbito académico en relación a los requerimientos de su transmisión en el ámbito de los gimnasios es la pretensión de este estudio. Vacancia significativa en el ámbito de la formación académica, la cual debería abocarse, en nuestro parecer, a los problemas teóricos que las prácticas plantean en su pluralidad y diversidad, que permitan explicar y manejar los campos de relaciones que se ofrecen a la disciplina, entre ellos, los efectos de la/s gimnasia/s sobre el cuerpo, y las construcciones históricas, de las que el cuerpo resulta en los distintos momentos de nuestra sociedad y cultura, y que ejercen sobre la gimnasia, determinando sus técnicas y modos particulares.

» **Presentación**

Este estudio supone que la gimnasia, desde sus orígenes en la Grecia clásica hasta la Modernidad, ha configurado y continúa configurando determinados cuerpos, en relación a determinados contextos culturales, al tiempo que esos cuerpos han configurado, a su vez, las prácticas de la gimnasia. Esta investigación pretende problematizar la enseñanza que se hace de la gimnasia en el ámbito de los gimnasios. Este ámbito, por otra parte, presenta una expansión que se acelera desde los años '80 del siglo pasado. Cada vez más gente, joven, adulta y mayor, concurre a los gimnasios. En muchos casos lo hace atraída por las técnicas de moda, en muchos otros siguiendo

las indicaciones de los médicos o las campañas de prevención de la salud, que confieren a la “actividad física” cualidades casi mágicas, o persiguiendo objetivos estéticos. Sin embargo, las más de las veces requieren, aún sin saberlo, mejores posibilidades de uso de sus cuerpos. Esto puede observarse, por ejemplo, cuando personas que concurren a practicar gimnasia siguiendo indicaciones médicas, o con objetivos precisos de tipo estético, continúan practicándola por el gusto o la libertad corporal que les proporciona, más allá de las indicaciones terapéuticas, o “después del verano”. Entendemos que esto ocurre porque el cuerpo -que distinguimos aquí del organismo- adquiere protagonismo en la medida en que las técnicas gímnicas y los usos del cuerpo se entraman en formas de vida (no biológicas).

Por otra parte, es preciso decir que no se encuentran registros actuales que organicen y clasifiquen las innumerables corrientes y líneas que pueblan el campo de la gimnasia hoy, como lo intentaron en su momento los esposos Langlade o, más recientemente, Mariano Giraldes con las gimnasias que son parte de la historia cultural de Occidente. Esta vacancia es significativa en el ámbito de la formación académica, la cual, en nuestro parecer, debería abocarse a los problemas teóricos que las prácticas plantean en su pluralidad y diversidad, produciendo reducciones lógicas que permitan explicar y manejar los campos de relaciones que se ofrecen a la disciplina, entre ellos, sin duda, tanto de los efectos de la/s gimnasia/s sobre el cuerpo (y no sólo sobre el organismo), como de los que las construcciones históricas de las que el cuerpo resulta en los distintos momentos de nuestra sociedad y cultura ejercen sobre la gimnasia, determinando sus técnicas y modos particulares.

Esta consideración se hace necesaria no sólo en función de los aspectos sociales del tema a estudiar, sino también dada la posibilidad de encontrar (y necesitar abordar) problemáticas nuevas, surgidas del propio devenir de la investigación. En una primera aproximación y tomando como referencia los análisis efectuados sobre nuestras propias prácticas de enseñanza de gimnasia en la ciudad de La Plata, e intercambios realizados con otros profesores de diferentes gimnasios de la ciudad, la gimnasia, cualquiera sea entre las tantas que se ofrecen, está regida (al menos en principio) por fines comerciales que buscan un cuerpo esbelto, delgado, que supone cierta salud y longevidad; por el otro, los profesores que dictan clases de gimnasia en gimnasios parecen obligados a adaptarse a las técnicas que están en boga (Barbero, 1997; Costa, 2010-2008; Landa 2009-2001). Sin embargo, declaran que, aún si muchos de sus alumnos se acercan a sus clases movidos por determinados fines estéticos (en términos comerciales), o siguiendo prescripciones, quienes permanecen en ellas de modo regular lo hacen “porque sí”, porque los hace sentirse bien, o porque, como aseguraron varios practicantes de la técnica Pilates, “porque puedo realizar mis actividades cotidianas de una mejor manera”.

A partir de las cuestiones esbozadas se construirá un objeto de estudio vinculado al análisis de los usos del cuerpo-técnicas del cuerpo. Por ello, el paso sobre las reglas de formación discursiva, las condiciones de posibilidad desde el cual se fundan la gimnasia, las relaciones que han existido en determinada época y que estructuran los campos del saber, conforman un camino que nos deja establecer la constitución correlativa del saber en las prácticas en general y en la dimensión ética del sujeto. Por práctica nos referiremos a “la racionalidad o regularidad que

organiza lo que los hombres hacen (...), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una ‘experiencia’ o pensamiento” (Castro, 2011: 316). La gimnasia pensada como práctica corporal, por ende, como saber cultural, involucra el cuerpo y procura enseñar ejercicios relacionados con usos (en el sentido que le dimos antes) y técnicas. Por técnica entendemos, como lo hace Heidegger (1997), saberes que no se relacionan sólo con el saber hacer, sino con un proceso más amplio, que implica un ver de antemano para acompañar dicho proceso hacia la práctica. Esta forma de pensar la técnica va más de allá de ponderar su aplicación o utilidad: es técnica en tanto que efectúa, trae ahí adelante, produce. Este concepto está puesto en consonancia con el que los griegos decían *techne* y que significaba, como se sabe, arte, en el que el saber se entiende como poder de poner en obra. Los usos del cuerpo, por su parte, entendidos de un lado como técnicas del cuerpo, en el sentido de Mauss, y asimilados del otro a los usos del lenguaje, como los plantea Wittgenstein, significan aquí la práctica en íntima relación con las reglas, que circulan y nos atraviesan convirtiéndose en usos estables o costumbres, y que nada tienen que ver con objetos físicos o mentales (sino, antes bien, con la idea arendtiana de acción).

En esta línea entendemos que los componentes que operan en la gimnasia (cuerpo, técnicas, usos) relacionados en orden a determinada técnica gímnica, se orientan a formas de moverse porque sí, por el bienestar o disfrute corporal que suponen, se entran en formas de vida, de modo que el sentido y significado de los buenos usos del cuerpo, sentido y significado que pertenecen a las prácticas y las constituyen como tal, no se entienden por la comprensión de su significación sino por la indagación de su funcionamiento, de su uso, en esas prácticas.

› *La Gimnasia, un saber para el cuerpo en la cultura*

La Gimnasia como saber cultural y perteneciente a la Educación Corporal, -teoría desde donde la abordamos- es uno de los contenidos que entiende, enseña y configura el cuerpo. Aborda las capacidades, habilidades y usos corporales, es decir, las acciones de esta práctica, y por otra parte acompaña al conocimiento sobre el organismo, es decir, su anatomía y funcionamiento. Ambos discursos, tanto aquel que sitúa al cuerpo dentro de las llamadas ciencias sociales y humanas, entre ellos la sociología, la antropología, la educación física, etc., como aquellos que provienen de las ciencias biológicas –como la medicina, anatomía, fisiología y psicología evolutiva, siempre situados como parte de una historia, de un contexto sociopolítico- son de suma importancia para entender muchas cuestiones no sólo para los locales, sino también a nivel mundial; pero cuando nos referimos a la enseñanza, y a la enseñanza del cuerpo en particular estas teorías parecen mezclarse por momentos y separarse por otros. Estas son algunas de las cuestiones que le interesa a la gimnasia, ya que como partes de ese contexto cultural, las acciones generales (más allá del contexto de la gimnasia) y particulares (dentro del marco de la gimnasia) de la práctica nos atraviesan, pudiendo de esta forma conocer, aprender, es decir, saber y

simultáneamente construir el propio cuerpo al mismo tiempo (e inconscientemente) que el de los otros.

Como mencionamos, diversos son los discursos operantes en la cultura que conforman (que le dan nombres al cuerpo y sus partes) y dan forma (varían el lenguaje sobre el cuerpo de acuerdo a contextos) al cuerpo; y cuando nos referimos a aquellos saberes relevantes para el contexto en el que se desarrolla la enseñanza y educación del cuerpo en la sociedad Argentina, hablamos de las escuelas, los clubes, los gimnasios. Podríamos decir, y poniéndonos minuciosos en su descripción, que a la vez, en cada uno de estos lugares se muestra un cuerpo diferente, aunque bajo el mismo discurso occidental, se presentan diferencias marcadas en su enseñanza, algunos más cerca de un cuerpo cronológico, otras a un cuerpo de consumo, comercial, otras a un cuerpo de alto rendimiento, pero todas responden a lo que entendemos por organismo.

Sin embargo, consideramos que es a la luz de la gimnasia o gracias a ésta que el conocimiento del cuerpo, del propio cuerpo y el de los otros al mismo tiempo que del organismo, se adquiere en su práctica. La gimnasia necesita de una fuerte fuente biológica para su desarrollo, pero su enseñanza sobre las técnicas gímnicas, haceres corporales y placer por el moverse, necesitan más, que el aporte biológico de estas ciencias.

Otros desarrollos teóricos (modernos y científicos) relacionados con el cuerpo y el lenguaje que de éste se desprenden, –específicamente, la anatomía, la fisiología, la psicología, la medicina, la educación física, entre otros- tienen que ver con la conformación de ciertos estereotipos corporales sociales, históricos, hegemónicos e incuestionables que operaron como dispositivos de costumbres y de normalidad en un determinado contexto sociopolítico. Entender ciertos discursos y la génesis en las que estos tuvieron lugar, es comprender y desmenuzar las cuestiones que dan formas al cuerpo –y que hoy conforman- y que han sido fundamentales para su entendimiento en un tiempo histórico determinado.

Hacer genealogía y un minucioso estado del arte, nos permitirá comprender esos saberes surgidos en torno y en relación a la gimnasia y a partir de ahí las intenciones que ésta se propuso para el cuerpo, y por otra parte, como las entendemos hoy. Desandar o volver a transitar este camino, necesariamente con otra perspectiva de análisis, nos va a permitir conocer esas maneras en que la cultura relacionada a una sociedad y momento político nos ha llevado a concebir el cuerpo tal como lo entendemos tan incuestionable, aunque es nuestro propósito que sea tan cuestionable a la vez.

En cuanto a los discursos surgidos durante la modernidad y asociados a acontecimientos importantes del siglo XIX, es de nuestro propósito poner en tensión conceptos que actualmente siguen operando como dispositivos para entender el concepto de cuerpo y a proponer ciertos otros que re direccionen la perspectiva y mirada hacia lo que propone una Gimnasia desde un enfoque de la Educación Corporal. Por un lado, siguiendo las propuestas de Mariano Giraldes, una gimnasia que la llamamos en los márgenes “...porque queremos crear una gimnasia que este por fuera de lo establecido, por fuera de lo permitido, por fuera de las demandas consumistas, en ese sentido se trata entonces de ayudar a crear una especie de contracultura que vaya en contra de lo culturalmente aceptado, ya que muchas veces la cultura toma formas del mercado y se desfigura, y

hacer una propuesta que tenga que ver con una relación de las personas inteligente y crítica con su cuerpo” (Mariano Giraldes. Reportaje youtube); y por otro lado, entender que la gimnasia es un saber históricamente muy rico en contenidos y relevantes para la cultura occidental, donde podremos tomar aquello que actualmente puede operar en nuestras enseñanzas como educadores del cuerpo y descartar aquello que no lo es tanto, y en ocasiones está presente.

Otro punto que queremos destacar de la propuesta que también desarrolla Mariano y que aquí también esta investigación pone en discusión, es pensar aquellas cuestiones que permiten que la gimnasia en su enseñanza -como una cultura del cuerpo- que no se centre excesivamente en lo biológico, -aunque requiera una base seria científica biológica-, porque es mucho más que su motricidad y su organismo. Por el contrario, donde el sujeto es concebido como aquel que es entendido a partir de su par, es decir, “un otro” tiene otros aspectos “en el sentido de que no solo depende de su organismo sino depende de lo que *desea*, de lo que *sabe* y de la manera en que se *relaciona con los otros* para construirse el mismo como sujeto” (Mariano Giraldes. Reportaje youtube). Entonces dirigiéndonos otra vez al cuerpo, no es nada más que su estructura biológica (u organismo) o su motricidad, y por eso se propone una gimnasia que logre una *experiencia total con el cuerpo* donde cada persona aprenda a *saber* sobre su cuerpo, aprenda a *ser* corporalmente en el mundo, aprenda a *hacer* cosas con su cuerpo y fundamentalmente a *estar con los demás*.

Demostrar que el conocimiento del propio cuerpo tanto estructuralmente como funcionalmente, pueden estar a la luz de la gimnasia, para que estos saberes a su vez puedan ser llevados a la vida diaria; pondrá en tensión el aporte de los discursos modernos que priorizan por sobre todo al organismo.

Comprender la dirección que toma la Gimnasia enfocada en la Educación del Cuerpo nos obliga a pensar en conceptos (como parte del lenguaje) que debemos revisar como es, el sujeto, (y su relación con) el cuerpo, la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas, entre muchos otros; y esto lleva a la hora de desempeñar nuestro rol como educadores y maestros del cuerpo revisar nuestras concepciones sociales y fundamentalmente filosóficas para forjar un camino de sentido con nuestros aprendices.

> **Bibliografía**

- Adorno, T. W. (2008) Crítica de la cultura y la sociedad I. Madrid: Akal.
- Arendt, H. (1958). La condición humana. Buenos Aires: Paidós.
- Barbero, M., J. (1998a) De los medios a las mediaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Barbero, I. (1997). La cultura del consumo, el cuerpo y la Educación Física, Conferencia 3° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Bernard, C. (1980). El Cuerpo: un fenómeno ambivalente. Buenos Aires: Paidós.
- Boltanski, L. (1975). Los usos sociales del cuerpo, Buenos Aires: Periferia.
- Castro, E. (2011). Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores, Argentina, Siglo XXI.
- Crisorio, R. (2010). Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal, tesis presentada para

- optar al título de doctor en Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP, 2010.
- Costa, F. (2008). El dispositivo fitness en la modernidad biológica. Democracia estética, just time, crímenes de fealdad y contagio, en Jornadas de Cuerpo y Cultura, La Plata: FaHCE-UNLP).
- Heidegger, M. (1997) Filosofía, Ciencia y Técnica. Chile: Editorial Universitaria.
- Foucault, M. (2010a). El cuerpo utópico. Heterotopías, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2010b). Gobierno de sí y de los otros, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1969). Arqueología del Saber. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1980). Microfísica del Poder. Madrid: Ediciones La Piqueta,
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Argentina: Siglo XXI.
- Glaser, B. E., Straus, A. L., (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research, New York: Aldine Publishing Company.
- Giraldes, M. (1994) Didáctica de una Cultura de lo Corporal, Rafael Calzada.
- Giraldes, M. (2001) Gimnasia. El futuro anterior: de rechazos, retornos y renovaciones, Buenos Aires.
- Landa, M. (2009) "Cuerpo rentables: una análisis de la práctica del Fitness", en Estudios Críticos de Educación Física, La Plata: Editorial Al Margen.
- Landa; M- (2011). Las tramas culturales del Fitness en Argentina: los cuerpo activos del ethos empresarial emergentes, tesis para optar al título de doctora en Literatura Comparada, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Langlade, A. y N.R. de Langlade (1970), Teoría General de la Gimnasia, Buenos Aires.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J., (2007). Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires: Emecé.
- Mosso, A. (1894). La Educación Física de la Juventud, Madrid.
- Scharagrodsky, P. (2011/12) La invención del Homo Gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente, La Plata: Prometeo.

UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA: DE LA RESIDENCIA AL PRIMER EMPLEO EN LA DOCENCIA

Goggi, Nora Estela

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: escuela infantil - saberes – acompañamiento – novatos – identidad*

» *Resumen*

El presente trabajo intenta dar cuenta de las preocupaciones que enlazan mi objeto de investigación en el marco de mi tesis de Maestría en Formación de Formadores, con la investigación de la cual participo como miembro del equipo que dirige la Dra. Marta Souto, y cuyo objeto es la residencia docente. En el primer caso, las preguntas que guiaban mi indagación referían a ¿Qué necesitan saber los docentes novatos de las escuelas infantiles en la situación de primer empleo? ¿Cómo adquieren ese saber? ¿Qué tipos de acompañamientos buscan/encuentran/usan en la práctica del desempeño profesional que van generando acceso/experticia a la cultura profesional; seguridad en el desempeño/saber...? En el segundo caso, las preguntas giran en torno a ¿cómo se piensa e instrumenta la formación docente en las prácticas? ¿Cuál es la fundamentación pedagógica que la sostiene? ¿Qué dispositivos se crean y se ponen en marcha en el campo de las prácticas? ¿Qué relación tienen esos dispositivos con el campo de trabajo?

El primer empleo docente se enmarca dentro de la trayectoria ocupacional implicando desde un punto de vista subjetivo, una etapa de construcción de una nueva identidad: “ser docente”. Los cambios curriculares en la formación docente, la implementación de los mismos, el desempeño profesional, son campos en los que emergen problemas que demandan construcción de conocimiento que se derive de investigaciones sobre las prácticas y que resulte de interés para las propias instituciones de formación docente.

Las dos son investigaciones cualitativas con enfoque clínico. En ambas, los instrumentos de recolección de datos son las observaciones institucionales, las entrevistas abiertas, la observación de clases. Las técnicas de análisis son inductivo-analíticas y al sostener ambas investigaciones un enfoque clínico, se trabaja sobre el análisis de la implicación del observador y analista.

La investigación realizada en el marco de la Maestría ha permitido comprender la relación entre los saberes que se necesitan en la situación de primer empleo y los acompañamientos que se encuentran y/o buscan en la escuela. En esta relación se inscriben acciones y significados referidos

a “dar-recibir-pedir ayuda” que dan lugar a un proceso de reacomodamiento identitario. Aprender a hacer el trabajo expresa tanto la posibilidad de aprender acerca del trabajo como de uno mismo en la situación de trabajo.

En la etapa de indagación exploratoria de la investigación sobre residencia docente, las entrevistas a estudiantes y a docentes dan cuenta de los rasgos que caracterizan a los residentes: el compromiso, la sensación de ponerse a prueba, la ansiedad, la vulnerabilidad emocional, el temor a la incertidumbre y también hablan de los cambios que a lo largo de la etapa se van dando en los sujetos y que tienen que ver con la adquisición de mayores niveles de autonomía, mayor seguridad, pero también-en algunos casos-desempeños que dan cuenta de una “contaminación profesional”.

Son reacomodamientos identitarios que se replican en ambas situaciones: la de la residencia y la de primer empleo. Y es esta recurrencia la que se constituye en mi objeto de interés. ¿Qué dispositivos se utilizan en la residencia para favorecer la construcción de la identidad “ser docente”? ¿Qué impacto tienen estos dispositivos en el reacomodamiento identitario de los docentes en su primer empleo?

› *El problema*

En el marco de las dos investigaciones a las que hago referencia en el Resumen de esta presentación, me interesa focalizar en los dispositivos que se utilizan en la Residencia y su impacto en el proceso de reacomodamiento identitario en la situación de primer empleo docente. ¿Qué tipo de formación se realiza? ¿Con qué dispositivos? ¿Qué características asumen los mismos? ¿Qué tareas y actividades realizan formadores, estudiantes y docentes? ¿Qué rasgos desde lo grupal asume la residencia? ¿Qué capacidades desarrollan en el estudiante residente? ¿Qué relación tiene con el campo profesional en su diversidad y complejidad?

› *La ubicación del problema*

Ubico el problema en el proceso de formación pre-profesional en las prácticas docentes (residencia) para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario - en los Institutos de Formación-y en la formación continua-en el tramo de los primeros años de la vida laboral. La formación intenta lograr la profesionalidad en tanto articulación singular de saberes y actitudes que permiten al individuo actuar en un campo o sea “en un espacio social que goza de una autonomía relativa y que es socialmente reconocido como especializado en la producción de cierto tipo de transformación de lo real” (Barbier, 1999, 82). Es, por lo mismo también, un proceso que genera transformaciones identitarias.

Al entrar en su primer empleo el maestro novel inicia un período de socialización profesional en el trabajo mismo. En ese período diversas figuras y circunstancias adquieren influencia- mostrando lo que hay que hacer, exigiéndolo, prestándose como figura de identificación, cuidando, acompañando, obstaculizando unos comportamientos y facilitando otros. La primera

inserción en el campo de desempeño profesional ubica al docente novato en un espacio en el que se entrecruzan su preparación para la práctica profesional, las prácticas que efectivamente tienen lugar en la institución escuela y las modalidades de transmisión de la cultura profesional. Constituye un hito en el proceso de socialización profesional en el que se ponen en juego dos instituciones: la institución de la formación inicial y la institución donde se inicia la práctica profesional.

Desde los aportes del psicoanálisis a la formación, los estudios realizados por Blanchard Laville y su equipo de la Universidad de Nanterre, muestran que en el plano profesional, cuando los docentes llegan al terreno, se produce una desilusión. Para estos investigadores, hay que hacer un trabajo importante con respecto a este desencanto, ya que si al iniciar la carrera, los docentes no son acompañados, la construcción de la identidad de adulto profesional puede no efectuarse; o bien puede adoptar una configuración rígida.

Desde los aportes de Barbier (2005) los cambios que van teniendo lugar en el sujeto pueden comprenderse a partir de la idea de que las representaciones que tiene de la situación, de sí mismo en la situación y de la acción, resultan solidarias. Las transformaciones en una, operan transformaciones en las otras.

Estos cambios en el sujeto van haciendo posible una reducción gradual de la incertidumbre que caracteriza los primeros tiempos de desempeño profesional. Tomando en cuenta las ideas de Amaya (2003), es posible que esta disminución de la incertidumbre tenga vinculación con la función de sostén que el espacio grupal va teniendo en relación con el docente principiante. "El miedo a la incertidumbre es el que constriñe a tomar las teorías, las técnicas y los instrumentos como objetos fijos de invariable estructura, en lugar de caja de herramientas que nos permita una mayor proximidad a lo que queremos comprender. No se trata sólo de teorizar y hacer sino de estar abierto a otro modo de mirar. En el espacio grupal los participantes adquieren no sólo un reconocimiento de sí, sino también el descubrimiento de otras posibilidades de ser. En él pueden preguntarse quién soy, quién fui y qué me permito ser."(Amaya; 2003: p.71)

› *Resultados de un estudio*

La tesis de la que he partido en mi trabajo de investigación para la Maestría sostiene que es en el encuentro con los otros, en el espacio institucional, donde los docentes novatos de las escuelas infantiles, en situación de primer empleo, van construyendo los saberes que necesitan en su práctica profesional.

Conceptualizamos a las necesidades como aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los docentes novatos en el desarrollo de su trabajo. Percepciones que pueden surgir de la dimensión personal del sujeto con relación a lo que espera de sí mismo como profesional individual o como miembro de un equipo con un proyecto común; o pueden emanar de solicitudes y requerimientos exteriores.

La incorporación a la escuela, como a todo trabajo, supone el desarrollo de aprendizajes

específicos. Algunos más ligados a la tarea de enseñar; otros más ligados a la integración a la institución; al logro de su condición de miembro; a permanecer en la escuela, a conservar el empleo. (Ezpeleta, 1991).

La tensión que se genera entre el pasado conocido -la experiencia del residente- y el presente desconocido- la situación de trabajo- diferente del futuro imaginado, estaría tiñendo los primeros tiempos del desempeño profesional con una sensación de angustia. El presente disrumpe contra el futuro imaginado. El futuro imaginado no está. El presente se vuelve extraño, amenazante. El docente novato, se encontraría transitando un tiempo “de riesgo”, que en las entrevistas aparece precisamente signado como de incertidumbre, de desilusión, de desorganización. ¿Qué saberes se ponen en juego en esas situaciones? ¿Qué necesidades de saber experimentan los maestros novatos? Los datos encontrados y analizados en mi investigación permitieron identificar que:

- Los saberes que aparecen como disponibles en la situación de primer empleo, refieren a las habilidades para relacionarse con niños; los saberes de sentido común que permiten “*actuar criteriosamente*”, mostrar que “*se tiene pasta*” para este tipo de trabajo; los saberes que provee la formación de grado referidos al conocimiento de la etapa evolutiva y a las habilidades para diseñar e implementar propuestas de enseñanza.
- Las necesidades de saber de los docentes novatos están referidas a saberes prácticos -en tanto saberes formalizados por el colectivo profesional- que permitirían la regulación de la tarea en función de las características del contexto sociocultural (poseer información sobre las características de la población escolar de la institución; sobre los cambios sociales; sobre las concepciones de la infancia de hoy); del estilo institucional (el proyecto institucional, las modalidades de organización del espacio y del tiempo, las modalidades de organización de la comunicación, la distribución de tareas, las normas); y aportarían orientaciones instrumentales para la enseñanza (la organización de los contenidos, la distribución de las actividades, la organización del grupo, la evaluación de los alumnos). Y un saber-hacer, más ligado al sujeto individual, que configuraría potencialidades, disponibilidades para implementar en distintas situaciones de trabajo (la capacidad de autocrítica, de placer, de autocontrol, de contención).

Estos diferentes saberes demandan para su comprensión una distinción del léxico de intervención sobre la acción humana¹. Así, las competencias que se validan en las acciones singulares y situadas en el primer empleo, están construidas a partir de saberes - en tanto enunciados proposicionales, de conocimientos- en tanto interiorización de esos saberes- , de capacidades- potencialidades a ser desarrolladas-, de actitudes- en tanto disposiciones a efectuar determinadas tareas-, de aptitudes- en la medida que preparan para la acción.

Si la escuela constituye un espacio en el que el docente novato va adquiriendo experiencia en el

1- Sigo en este punto las ideas de Barbier y Galatanu (2004)

trabajo, los modos en que esa adquisición tiene lugar estarían relacionados con:

- la posibilidad de contar con apoyos provenientes de los otros con quienes se entra en relación en la situación misma de trabajo: los pares, los directivos, los alumnos, los padres. Así, las prescripciones que emanan especialmente de los directivos, el acompañamiento que proveen los pares (especialmente los expertos en el caso del sostén instrumental para el desempeño) y la aprobación proveniente tanto de directivos como DE colegas, como también de las familias y sobre todo de los alumnos, constituyen los apoyos que los docentes novatos necesitan y buscan en la escuela.
- las distintas modalidades que se pueden identificar en la dinámica de “dar ayuda”: la “ejemplificación”, la “modelización”, el “ensayo y error”, “la delegación”.
- la posibilidad de ir desarrollando un sentimiento de pertenencia al colectivo profesional institucional, justamente como resultado de esa dinámica que va haciendo posible un proceso gradual de inclusión en el espacio institucional.
- la posibilidad de ir haciendo uso de un espacio de autonomía , desde el cual el novato se iría “autorizando”- en el sentido que Ardoino (2001) da al término- como docente que trabaja.

Saber, pertenecer, confiar, formarían parte del proceso de construcción identitaria del docente novato en la situación de primer empleo.

Construir redes de colaboración, superar las condiciones de aislamiento / individualismo / privacidad / soledad en las que se desenvuelve el trabajo del docente; y la tendencia a la burocratización / rutinización del trabajo, parecieran ser tres prioridades a la hora de pensar la escuela como un espacio de formación.

Aprender a hacer el trabajo expresaría tanto la posibilidad de aprender acerca del trabajo como de uno mismo en la situación de trabajo. En este sentido, la situación de primer empleo representaría para los docentes novatos una experiencia de formación, en la que tendría lugar la construcción de sentido -“dar sentido”- sobre la propia experiencia. Esta construcción es siempre intersubjetiva. Y sería justamente el entretendido de las relaciones intersubjetivas lo que estaría posibilitando la construcción de la propia identidad como docente. Tal como lo plantea Bruner (1997) dar sentido colectivamente no supone simple hegemonía. Tomar más control sobre la propia actividad mental, compartiendo los recursos de quienes están implicados en la situación no conduce a la unanimidad, sino a más conciencia. Y más conciencia implica más diversidad. La posibilidad de ir construyendo el propio “gesto profesional”, en términos de Blanchard Laville, justamente por “haber sido incluido en el efecto subjetivo del gesto compartido”.²

La formación en la escuela, requeriría entonces de un tipo de cultura institucional que priorice la colaboración entre los docentes como modalidad relacional. Sin embargo, la falta de tiempo para los intercambios, la soledad frecuente del trabajo en el aula y la inmediatez de las respuestas adaptativas que las situaciones de trabajo plantean al docente novato, aparecen como obstáculos para poder replicar en la situación de primer empleo lo que sí parece ser posible en la

²Blanchard Laville, C; Seminario “Psicoanálisis y Formación” ; Maestría en Formación de Formadores; FFyL; UBA; 2002

Residencia: “aprender a hacer el trabajo con otros”.

› *Las nuevas preguntas*

Las nuevas preguntas hacen foco en la relación de la residencia con el campo de trabajo de la docencia. La residencia constituye un espacio de articulación teoría-práctica; es significativa para la construcción identitaria; genera procesos reflexivos sobre sí mismo y sobre la tarea. Está asociada a la idea de “permanencia”, en el sentido de demora en algún lugar u oficio”. Aprender la práctica supone una relación pedagógica en un ambiente de trabajo.

La complejidad del objeto demanda un abordaje desde diferentes dimensiones.³ Desde la dimensión socio-profesional, la vinculación de la residencia con el campo de trabajo, las condiciones laborales, las incumbencias. Desde la dimensión pedagógica, la indagación de las concepciones que fundamentan la formación en la práctica. Desde la dimensión curricular, los principios, los contenidos y las modalidades de trabajo que se seleccionan y proponen. Desde la dimensión instrumental, los distintos dispositivos de formación que se implementan, sus rasgos propios, los encuadres de trabajo, las actividades y conocimientos que se ponen en juego, los recursos que se utilizan, los roles que se desempeñan. Desde lo grupal, las formas que lo grupal adopta; el lugar atribuido al grupo en tanto objeto de operación y análisis. Desde la dimensión relacional, las características de los espacios intersubjetivos. Desde la dimensión institucional, los rasgos de la estructura y dinámica de la escuela. Desde la dimensión personal, los componentes identitarios de los sujetos, su relación con el saber y el enseñar.

De los datos obtenidos y analizados en la investigación actual- La formación preprofesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas. Directora: Dra.Marta Souto-IICE_UBACyT-surge que los dispositivos⁴ utilizados en los Tramos 2 y 3 del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes, que incluye los Talleres 3 y 4 (los espacios de “las Prácticas”) y los Talleres 5 y 6 (“la Residencia”)-refieren especialmente a:

- el diseño de planificaciones para la enseñanza
- las observaciones del grupo clase
- la gestión del grupo clase (que configura un proceso gradual de asunción de tareas hasta llegar a lo que se denomina “grado a cargo”)
- el análisis de situaciones de enseñanza
- el trabajo de reflexión sobre sí mismo

3 Del Plan de Investigación del Proyecto “ La formación pre-profesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas”; Directora Dra. Marta Souto; UBACyT; Programación Científica 2011-2014

4 Entendemos al dispositivo como “un artificio instrumental compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos y espacios, de personas, de acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación, que es pensado como estrategias,cambiante, flexible en relación con la situación con la que se lo pone en práctica.”(Souto; 1999; p.104)

Los contenidos que se abordan, los objetivos que se proponen y las modalidades de trabajo, focalizan con especial énfasis en el trabajo reflexivo en las fases pre-activa y post-activa de la enseñanza. Pareciera que el análisis de los diseños de planificación, las devoluciones que profesores y maestros hacen a los residentes sobre su desempeño en el aula, los datos que los residentes recogen de las observaciones de clases, constituyen los materiales sobre los que se trabaja la reflexión. ¿Cómo se lleva a cabo dicho trabajo? En las entrevistas a profesores de los Talleres, no aparecen descripciones detalladas de las formas de trabajo. Se mencionan intercambios en el grupo, relatos de anécdotas, debates, revisión de lecturas bibliográficas, algunas producciones escritas de los residentes. Se insiste mucho en que la tarea se vincula al abordaje de los emergentes, de los problemas que va presentando el devenir mismo de la práctica.

Reconociendo el valor insustituible de la reflexión en el marco de las prácticas de formación docente, me acerco a la Residencia con otros interrogantes: ¿dónde está la frontera entre formar docentes reflexivos de su práctica y formar analistas de la práctica docente? ¿Qué se busca: el desarrollo de habilidades para el análisis de clases o la formación de competencias docentes - entre las que se incluyen las analíticas? ¿El trabajo reflexivo garantiza por sí solo el desarrollo de competencias prácticas? ¿Cómo aprender a iniciar y regular los intercambios en una clase? ¿Cómo saber cuándo introducir cambios respecto de lo planificado? ¿Cómo saber interpretar lo que el grupo va mostrando como tal en la clase? ¿Cómo decidir las intervenciones más pertinentes? ¿Cómo saber administrar los tiempos? ¿Cómo responder a las demandas individuales? Si bien es cierto que el camino a la experticia requiere tiempo, me pregunto por los dispositivos que se usan en la Residencia y su potencia para iniciar ese camino.

Recurro a los aportes de Malglaive⁵ quien identifica distintos tipos de saberes que entran en juego en la acción: los saberes teóricos-que definen el objeto, explican; los saberes de procedimiento-construcciones que permiten hacer aquello que uno quiere hacer-y que aunque se sustentan en los saberes teóricos no constituyen meras aplicaciones. Los saberes prácticos-son saberes colectivos, que alcanzaron cierto grado de formalización. Son saberes surgidos de la acción. Y un saber-hacer, más bien ligado al sujeto individual, que está configurado por disponibilidades implementadas para ser usadas en una determinada situación.

Y entonces sigo preguntándome: ¿sobre qué tipos de saberes se trabaja en los dispositivos de la Residencia? Son saberes distribuidos en los diferentes espacios formativos-el Instituto y la escuela-y entre los distintos sujetos intervinientes-los profesores, los maestros, los residentes, los autores de los textos bibliográficos. ¿Cuáles se priorizan? ¿Y por qué?

¿Qué impacto tienen los dispositivos utilizados para la formación social, institucional y grupal? ¿Se utilizan grupos T, grupos Balint, grupos operativos? ¿Se realizan reuniones para el diagnóstico y la participación en relación a demandas de la comunidad educativa? ¿O se va a la escuela sólo a practicar? ¿En qué tipo de actividades institucionales se puede trabajar la inclusión

5 Escribió en colaboración con Jean Marie Barbier "Savoirs théoriques et savoirs d'action"; París; 1996. Malglaive es ingeniero; director de una escuela de ingenieros que propone una formación de alternancia entre la empresa y el centro de formación: formar ingenieros no en la facultad de Ingeniería sino como obreros que aprenden en la empresa y en el centro de formación.

de los residentes-más allá de aquellas situaciones que dependen de la buena voluntad de los involucrados, de las urgencias cotidianas, de ese estilo “bombero” listo para ayudar en las “catástrofes”? ¿Y cómo se podrían generar proyectos en los que los residentes pudieran vivenciar la compleja vida escolar cotidiana, más allá de lo que en ésta toca al desarrollo de sus clases? Pienso que un caso interesante para comparar puede ser el de la residencia médica. Pero enseguida reconozco una diferencia importante. Durante la Residencia, los médicos ya están graduados. Y es justamente en ese espacio formativo posterior a la formación de grado en el que se despliega la complejidad de la vida cotidiana del hospital en todas sus dimensiones.

¿Y si el primer tramo de la inserción laboral de los docentes se pudiera pensar con la lógica de la residencia médica? ¿Con un docente experto como mentor/acompañante?

¿Qué dispositivos se usan para la formación en capacidades específicas? ¿Se realizan trabajos de laboratorio previos a la acción? ¿Simulaciones? ¿Experiencias de microenseñanza? ¿Actividades basadas en la técnica del yo-yo autor? Es decir, ¿se pone a los residentes en situación de “hacer” y no sólo de “decir sobre el hacer” antes de su llegada al aula?⁶ ¿Hay sesiones de demostración? ¿Talleres de creatividad?

¿Qué dispositivos se usan para la formación personal? ¿Hay sistemas de tutorías y consultas más allá de las que tienen por objeto el trabajo sobre las planificaciones? ¿Se trabaja con grupos psicodramáticos para desempeño de roles, análisis de ansiedades típicas, de mecanismos utilizados?

Más allá de las innovaciones que a nivel de los dispositivos que se utilizan en la residencia para la formación en la práctica se pueden pensar, las restricciones de tiempo, el atravesamiento de la evaluación en la situación de residencia, y la complejidad de los dispositivos posibles orientan mi interés en la indagación de aquellas formas de trabajo que den cuenta de una articulación innovadora entre la escuela y el Instituto en la formación para la práctica. Más allá de la presencia compartida diariamente entre maestro y residente en el aula. Más allá de las orientaciones que profesores del Instituto y maestros de la escuela proveen en torno a las planificaciones. Más allá de las evaluaciones y devoluciones que hacen del desempeño de los residentes: ¿Qué dispositivos se utilizan para incluir a los futuros maestros en la vida de la escuela, en la práctica docente, en el colectivo profesional?

> **Bibliografía**

- Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende*. Revista Ensayos y Experiencias Nº 23. Buenos Aires: Novedades educativas.
- __ (1999). *El maestro va a la escuela*. Revista IICE. Año VIII. Nº 14. Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyL. UBA.
- __ (2001). *Los “nuevos docentes” y la docencia. Cambios y permanencias*. Revista Praxis Educativa. IICEII. Año V. Nº 5.

⁶ Las mismas preguntas podrían formularse en relación a los talleres 3 y 4.

- Amaya, L. (2003). *Grupos desagrupados. Evolución en la dinámica grupal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Andreozzi, M. (1998). *Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo*. Revista IICE. Año XIII. Nº 13. Buenos Aires: Miño y Dávila-FFyL. UBA.
- _ (2000). *Dinámicas de funcionamiento institucional en contextos de transición de modelos*. Revista IICE. Año IX. Nº 17. Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyL. UBA.
- Ardoino, J. (1992). *Educacao e psicoanálisis. Diálogo da muitas vias a propósito do sujeito*. En Practiques de formation. Analyses Nº 23. París.
- _ (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _ (2005). *Seminario de Doctorado. El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades*. FFyL. UBA.
- Barbier, J.M. y Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mets des compéténees?* Traducción de Sibila Núñez. París: L'Harmattan.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _ (2002). *Seminario Psicoanálisis y Formación*. Maestría en Formación de Formadores. FFyL. UBA
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Clot, Y. (2000) *Analyse psychologique du travail et singularité de l'action*. En Barbier, J. M. y otros (2000) Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action. Paris. PUF.
- Cornejo Abarca, J. (1999). *Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 19. Biblioteca digital. Ediciones de la OEI.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G.(2011): *Formar y formarse en la enseñanza*; Buenos Aires; Paidós.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, L.(1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós.
- _ (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- _ (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Mastache, A.(2007a) (comp.) *Formar personas competentes*. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Mazza, D.(2007a) *La temporalidad en las situaciones de enseñanza*. Revista del Instituto

de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Año XV, Nº 25, Agosto de 2007.

Neffa, J. (2003) *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*.

Buenos Aires. Lumen.

Perrenoud, P.(2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, España, Grao.

Ropo, E. (1998). *Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes*. En Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Aique.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

___ (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

___(2004) La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases, Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, dic. de 2004, nro. 2, Universidad de La Pampa.

Las Trayectorias de desarrollo profesional de los formadores de docentes. Un acercamiento biográfico-narrativo

Mgter. GUALPA, Valeria V. / Programa Interuniversitario de Doctorado: UNTREF / UNLA / UNSAM -
valeglp@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Formador de docentes – Trayectorias de desarrollo profesional – Relatos de vida*

» *Introducción*

El presente trabajo forma parte de la tesis de doctorado en curso. Su eje lo constituye el análisis de las trayectorias de desarrollo profesional de los formadores de docentes y su singularidad. Mientras que su relevancia, está dada por los cambios normativos y pedagógico-curriculares que se suceden en la educación en general, y en la formación docente en particular. Cambios que acontecen en el marco legal, en la estructura del sistema educativo y en sus agentes; siendo el formador de docentes uno de ellos, necesario y clave en la preparación de los futuros maestros.

» *Planteo del problema*

En momentos de revisión y crisis, tal como lo plantean Figuerio y Diker (2005), la educación recibe fuertes críticas acerca de la formación que brinda, la relevancia de lo que transmite, su contribución en la preparación para el trabajo, y hasta por el rol que ejercen los docentes. Pero al mismo tiempo se siguen cifrando en ella las esperanzas de cambio.

Diferentes perspectivas caracterizan la sociedad actual como la sociedad del conocimiento y la información (Tedesco, 1999; Marcelo, 2001; Hargreaves, 2003), al mencionar la accesibilidad y democratización como instancia progresiva, pero también destacan facetas regresivas en la solidaridad, exclusión laboral y fragmentación social.

En esta configuración, se cuestiona el lugar de la escuela como principal institución educativa, por la caída de un programa que respondía a necesidades de otro contexto (Dubet, 2004). Por ello la formación docente es un tema recurrente en el debate sobre la calidad educativa o reflexión acerca de las metas del cambio educativo (Tedesco, 2010).

En estas reflexiones se evidencia escasa referencia a quienes serían los responsables de la

preparación de los futuros docentes, los formadores de docentes. Su centralidad está dada por ser un agente clave en la promoción del cambio, pues si se busca formar docentes reflexivos, se debe partir de que sean preparados por profesores formadores reflexivos (Colén, 2011), o como destacan Alliaud y Antelo (2009), la importancia del formador está dada por ser quien forma a quienes serán docentes, y por eso debe estar alerta de no preservar la vigencia de estereotipos y rutinas de la escuela que fueron vividos en las etapas previas de estudiantes.

En este marco, y desde la tesis, se pretende indagar cómo construye su trayectoria formativa el formador de docentes, teniendo en cuenta las experiencias que considera relevantes en esa construcción. Se centrará el eje de trabajo en las expresiones del mismo formador.

Si bien es un tema complejo y de importancia. A los fines de sistematizar su análisis se trabajará en torno a los siguientes ejes que de debate:

- la delimitación del grupo de formadores de docentes,
- la diversidad de trayectorias recorridas para la constitución del rol, y
- los saberes y experiencias que definen su rol

› *Los formadores de docentes*

En este primer eje, se aborda la difusa delimitación del grupo, integrado por una gran heterogeneidad de profesionales con diversos títulos, provenientes de distintas instituciones formadoras y con concepciones diferentes acerca de sus intervenciones y tareas.

Al abordar el concepto Formador de docentes, se pueden identificar tres recorridos teóricos sobre su identidad, que si bien no son contrapuestos, están tensionados. Por un lado se encuentran las menciones a los ámbitos de desempeño, por otro lado referencia el título y las credenciales que designa al conjunto y un tercer punto de agrupamiento es el de las competencias y tareas incluidas en el rol. Es un concepto de alta dispersión semántica (Vaillant, 2002)

Ámbitos de trabajo

Dentro de la primera línea, Vaillant junto con Marcelo (2001) explicitan los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los formadores:

- docente en los diferentes niveles del sistema educativo,
- encargados de la capacitación de profesores,
- responsables de las tutorías de prácticas,
- profesores mentores que asesoran y supervisan a los principiantes,
- asesores de formación, que se desempeñan en actividades de planificación,
- encargados del ámbito de la educación no formal, o formación ocupacional y continua.

Por su parte, Imbernón (a) (1994) identifica dos ámbitos en el desempeño de este rol:

- * Los formadores ocasionales: asalariados que forman a profesores a partir de su especialidad.
- * Los formadores propiamente dichos: ocupados en la formación de los profesores, en su etapa inicial o continua. O que se desempeñan en las administraciones educativas como programadores.

Beillerot (1996), anuda el perfil del formador a situaciones fuertemente experienciales, explica que son, en general, profesionales que se encuentran en una situación evolucionada en su carrera, que les permite brindar ayuda o asistencia pedagógica a otros, en especial a quienes recién se inician en la tarea docente. Diferencia los formadores ocasionales y responsables de formación.

Las acreditaciones

Al focalizar en el título o acreditación del formador, se observa más abiertamente la mencionada dispersión; pues no existe una titulación específica que habilite al formador de profesores. Esta situación se observa en el análisis realizado por Aguerrondo y Vezub (2008) que a partir del análisis del Censo Nacional de Docentes (2004); realizan un detallado informe acerca de los formadores; como también es posible consultar el estudio realizado por Tenti (2010) a nivel nacional y apoyado por el Ministerio de Educación de la Nación, que retomando el mencionado censo, avanza en la actualización de datos.

En estas producciones se evidencia el amplio abanico de títulos de los formadores de docentes, profesores no universitarios, profesores universitarios, licenciados (con o sin capacitación pedagógica), técnicos, especialistas, magister, doctorados.

Según sus competencias y tareas

Dentro de esta línea, la investigación de Colén (2011), profundiza en las competencias del formador, identificándolo como aquel docente experto en una temática concreta, o metodología nueva que lo lleva a constituirse como formador de pares para su mismo nivel educativo o de niveles inferiores.

En ese sentido Beillerot (1996), propone ocho tareas características: Saber administrar una organización; Saber analizar el entorno; Saber concebir una clase; Saber construir la coparticipación; Saber construir un plan operativo (progresión pedagógica); Saber implementar la formación; Saber evaluar; Saber capitalizar, difundir, diseminar.

Por su parte, Colén y Giné (2006), a partir de jornadas con profesores formadores, exponen un listado de tareas de este colectivo. Los ejes más representativos son: Tareas para la implementación de cambios en las actitudes de los grupos; Recoger, analizar e interpretar las necesidades de formación de un determinado grupo de profesores; Planificar y aplicar acciones de intervención formativa; Posibilitar acciones de formación continuadas y articuladas entre sí; Integrar las acciones evaluativas como un proceso de mejora de la calidad de la formación.

Vaillant (2002) citando a Imbernón b (1994), enumera tareas de las que es responsable el formador, se destacan: animar grupos de adultos; escuchar, aconsejar y ayudar en la formación;

diseñar proyectos e itinerarios; realizar y llevar a buen término la realización de prácticas; reflexionar sobre el propio trabajo.

Con estas herramientas y avanzando en un análisis más profundo de la tarea, la misma autora más adelante elabora lo que ella denomina un “Dispositivo de formación” (Vaillant, 2002), entre las tareas y competencias nodales que propone cita los conocimientos pedagógicos, disciplinares, de contexto y didácticos de contenido (en ellos se encuentran el diseño de proyectos, apoyo al desarrollo personal, gestión de los aprendizajes, métodos utilizados en la formación); planificación y gestión (organización de la gestión); Comunicación.

Por los ejes expuestos, se evidencia que el conjunto de formadores de profesores, se presenta como un grupo de límites difusos, que puede ser caracterizado desde diferentes aspectos y con tareas que exceden lo meramente áulico de preparación de maestros.

› *Trayectorias de desarrollo profesional*

Introducción

Actualmente el término trayectoria es de referencia frecuente en nuestro medio educativo, su momento clave de incorporación, fue la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006), la que en su artículo 16, asigna al Ministerio de Educación Nacional, y a las autoridades jurisdiccionales la responsabilidad de asegurar “...el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos (...) mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” Para ello en su art. 32 inciso b, responsabilizan al Consejo Federal de Educación de disponer “alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/las jóvenes (...) fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as”

Esta afirmación suscitó una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación (Res. 79/09; Res. 102/10; Res. 103/10; Res. 122/10; Res. 134/11; Res. 174/12) que establecen responsabilidades en el diseño de programas que intervengan en la promoción de las trayectorias escolares de los alumnos. En estas políticas se observa una línea directamente articulada al completamiento de la obligatoriedad. ¿y en el contexto de los profesores formadores de docentes?

Definición

Etimológicamente la raíz de la palabra trayectoria es latina, y sus componentes léxicos son el prefijo trans (de un lado a otro) iacere (lanzar, tirar) y el sufijo oria (pertenencia). Teniendo en cuenta esa construcción, y como sostiene Vezub (2004), la trayectoria podría entenderse como arrojar más allá de, lanzar, atravesar, hacer pasar de un lado a otro.

En torno al significado de trayectoria se tensionan dos perspectivas a las que subyacen dos posicionamientos opuestos en torno al lugar del sujeto en sociedad. Una de ellas tiene sus bases en una concepción mecanicista del individuo, que lo posiciona como un producto de relaciones y

decisiones que lo exceden; y la otra perspectiva es la subjetivista, que otorga un lugar central al sujeto como agente con decisiones.

Dentro de las primeras concepciones, se ubican las referencias de Ardoino (2005) a la balística, la trayectoria entendida como “el recorrido de un móvil inerte propulsado por una fuente de energía externa y aditiva” (p. 32).

En este marco se ubica la producción de la Física. Moreno y colaboradores (2012), que citando a Spacapietra, designan la trayectoria como la evolución de la posición de un objeto en un espacio durante un intervalo de tiempo. Lo destacado, es que sostienen que conociendo la situación actual puede reconstruirse el recorrido realizado e inferir la secuencia a partir de datos, atributos y registros contextuales similares.

Transpoladas de manera acrítica estas condiciones al ámbito educativo, podría concluirse que todos los alumnos al transitar un mismo currículum y organización institucional del sistema educativo, asumen las mismas posiciones, tienen iguales trayectorias, y se anticipa su paso o posición siguiente, y los docentes, al poseer todos la misma formación, deberían trabajar de forma similar y con intervenciones afines. En este marco, la trayectoria no sería más que el producto de una sumatoria, un encadenamiento de materias del currículum y niveles educativos transitados, que bastaría con enunciarlos para conocerla; que en el caso del docente habría que sumarle los espacios laborales atravesados y roles desempeñados.

Es sabido que no es así, la imprevisibilidad, situacionalidad e inmediatez de la vida del aula (Jackson, 1998) muestra que las situaciones no se replican, no se puede anticipar certeramente, ni calcular el recorrido de cada docente y/o alumno. Cobra aún más peso en los formadores de docentes, los que no poseen un camino predeterminado para recorrer, ¿qué sucede con esa trayectoria?, ¿cómo la moldean?, ¿qué elementos intervienen?

Asumida la limitación de esta concepción, es necesario adoptar otra perspectiva. Ardoino (2005) expresa que, en educación, trayectoria implica un proceso singular “Aquí, el tiempo, la duración, los ritmos propios de cada uno toman un lugar predominante, así como el sujeto.” (p. 33) Ya no hay predeterminaciones, ni recorridos preestablecidos, el protagonismo es de la persona, en su contexto particular, y no del camino.

Retomando la mirada de Ardoino; Nicastro y Greco (2012) caracterizan la trayectoria como un “itinerario en situación”, en permanente construcción, constituído en oposición a lo mecánico y preestablecido; incorporando como parte de la misma a las interrupciones, desvíos, atajos y tiempos diversos de desarrollo.

Du Bois –Reymond y López Blasco (2004) desarrollaron el concepto transiciones tipo yo-yo, una mirada no lineal sobre las trayectorias, caracterizándolas por su desestandarización. Así las denominan como “itinerarios vitales de carácter no lineal” (p. 12), porque se dan con avances y retrocesos, de forma fragmentada, reversible, y hasta con perspectiva incierta, marcando de este modo el movimiento del yo-yo; que denominan como proceso de yoyoización.

Interesa en el marco de desarrollo de la tesis, acceder a la particularidad de las trayectorias y experiencias del formador de docentes en el marco de esta segunda perspectiva, otorgándole intencionalidad en su actuar, y en la elección de sus recorridos de desarrollo profesional. Ello desde

la singularidad de la ausencia de un recorrido predeterminado, una carrera o credencial específica que habilite al ejercicio del rol, como ya fue expresado.

Referente

Bourdieu (1997) delimita las trayectorias como la serie de posiciones que sucesivamente ocupa una persona en los diferentes estados del campo en que se desempeña. Esta referencia es de importancia ya que otorga la posibilidad de ubicar a los agentes singulares en el contexto más amplio; es decir que resalta la idea de grupo de referencia, que marca cuál es la relatividad de esa posición respecto de los otros. La posición propia no posee valor o referencia en sí misma, sino en el conjunto de vinculaciones e interacciones que se establecen con los otros agentes de ese campo.

Allí se torna importante el concepto campo, pues esas posiciones se establecen en un espacio particular que constituye las relaciones entre quienes lo transitan y se caracteriza por ser un espacio social, de fuerzas e intereses diversos que se impone a los agentes que pugnan por la conservación o transformación de la estructura en él establecida.

Aquí es central el aporte de Feixas (2004) sobre trayectorias de desarrollo profesional al caracterizarlas como

“...el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia. Esta amalgama de aprendizajes se obtiene a través de una serie de interacciones con el contexto. El conocimiento y el desarrollo del profesor dependerán del tipo y la variedad de esas interacciones. Las múltiples interacciones desembocarán en historias de vida personal distintas y únicas” (Feixas, 2004:33)

Si bien la cita es extensa, muestra la importancia de la acción docente como principal fuerza impulsora de ese desarrollo, al establecer el contacto e interacción con el medio y el contexto; marcando la insuficiencia de la orientación que sostiene un orden o secuencia ya establecida, y destacando que es una construcción individual que implica decisiones personales y profesionales.

Por lo expuesto, las trayectorias profesionales son peculiares e individuales, pero pueden evidenciarse en ellas ciertos rasgos, orientaciones en el proceso de delimitación, estilos de recorridos que son compartidos.

› *Los saberes del formador*

Un aspecto importante en la trayectoria del formador lo constituye sus saberes, como expresa Tardif (2004) “El saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo, que no sólo se utiliza como medio de trabajo, sino que se produce y modela en y por el trabajo” (p. 14)

Se construye en torno al formador una doble perspectiva, por un lado los saberes que delimitan y especifican su rol pedagógico y de transmisión, y por otro lado se incorpora la experiencia como donadora de vivencias, significados y emociones que generarán saberes más amplios que los estrictamente disciplinares o científicos o los particulares de la tarea.

Tardif (2004) distingue en referencia al surgimiento de los saberes diferenciando dos corrientes, el “mentalismo” y el “sociologismo”.

Las concepciones mentalistas, realizan un reduccionismo de la producción del saber como tarea exclusiva de los procesos mentales. El autor caracteriza esta propuesta como subjetivista; donde el único camino señalado para la construcción de saberes son los procesos mentales. Mientras que las concepciones sociologistas, consideran que los saberes se construyen directamente a partir de la interacción con los otros actores.

Una como otra perspectiva en forma aislada es unilateral, se las podría considerar parte de un mismo proceso de configuración, permitiendo comprender que los saberes del formador poseen tanto dimensiones referidas a procesos cognitivos propios y producto de los esquemas personales; como también se encuentran dimensiones que se apoyan en construcciones necesariamente compartidas con otros actores sociales.

Esta reflexión permite tener en cuenta que la formación de los formadores no sólo se constituye a partir de su educación formal, sino que también son importantes sus experiencias, vivencias e instituciones en las que trabajó; de forma tal que tanto una como la otra son indispensables para el desarrollo de su rol. Por ello, los saberes de los formadores de docentes no son homogéneos, sus cualidades no son idénticas en cada profesor, como tampoco poseen el mismo origen y recorrido. Se caracterizan por ser temporales, compuestos y heterogéneos; manifestación de un pluralismo de situaciones atravesadas, entre las que se pueden mencionar tanto los conocimientos específicos de su formación y que responden a las disciplinas trabajadas, como sus experiencias, las vivencias, historia personal, saberes curriculares.

Para identificar los saberes constitutivos del Formador de docentes se puede tomar como punto de partida la elaboración de Tardif (2004), quien en relación a los Profesores en general, delimita: Saberes de la formación profesional; Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes experienciales.

Borrasca y Moya (2012) en su estudio de la tarea de los profesores universitarios de los que refieren buenas prácticas, llegan a la conclusión que sus saberes son situados, contextuados, dinámicos, complejos y destacan su carácter personal. Agregan que más allá de los saberes eminentemente teóricos y disciplinares, los profesores que poseen buenas prácticas trabajan sobre la conversión de esos conocimientos en representaciones didácticas comprensibles para sus alumnos. Concluyen que entre los saberes docentes ocupan un lugar importante la experiencia, las visiones, y creencias producto de sus tareas de enseñanza y herramientas necesarias para la transposición antes mencionada.

En este marco ¿se puede hablar de una especificidad en lo referente al formador de formadores? ¿Son las mismas categorías aplicables a este rol? El Profesor formador posee una dimensión de tarea que se expresa desde otro espacio ¿se puede hacer referencia a una responsabilidad mayor? ¿o se está hablando de otro tipo de responsabilidad?

En relación directa con lo expuesto Beillerot (1996) sostiene que se deben considerar saberes teóricos (conceptos, definiciones); saberes de procedimiento (permiten construir procedimientos para hacer lo que uno quiere); saberes prácticos (salidos de la acción, surgen de

ella y son colectivos); saber hacer (saberes ligas a la persona, experimentados)

A partir de diferentes estudios, Vaillant (2002) construye un dispositivo de formación que enumera las diferentes competencias sobre las que se debe avanzar en la formación de un formador a partir de las competencias que éste debe desarrollar. Enumera tres pilares de los que se desprenden otras capacidades: Conocimientos pedagógicos, disciplinares, de contexto y didácticos de contenidos; Comunicación; Planificación y gestión.

Se introduce en este punto una mirada más compleja y que une los saberes previamente mencionados, bajo la modalidad de competencias. Perrenoud (2004), al mencionar desafíos para quienes ejercen este rol, enuncia diferentes competencias. Entre las que se destacan, por pertinentes a esta propuesta de tesis: Trabajar sobre el sentido y finalidades de la escuela sin hacer de ello una misión; Trabajar sobre la persona del enseñante y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta; Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas; Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes; Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica. Entre otras.

De lo desarrollado se concluye que los saberes relacionados directamente al conocimiento académico o teórico son importantes, allí toma centralidad la disciplina en la que se formó cada profesor. Pero también lo experiencial y vivido constituyen un aporte importante. Es interesante evidenciar la referencia que a ella hacen los formadores de docentes.

Tardif (2004) señala la importancia de las experiencias y el aprendizaje desde ellas, y los define "... conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios que no provienen de las instituciones de formación ni de sus currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (...) y forman un conjunto de de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen la cultura docente en acción." (p. 37).

Al referir a la experiencia se contemplan las vivencias que, como sostienen Pérez y Contreras (2010), quedan ligadas a situaciones singulares o prácticas prolongadas que otorgan cierta habilidad, pero que al ser pensadas desde el área educativa adquieren una connotación especial, pues remiten a acontecimientos que se ubican en un tiempo particular, en un lugar y contexto singular, en un cuerpo sexuado; unidas a una posición subjetiva, pues quien atraviesa esa experiencia lo hace en sí mismo, lo siente y vive individualmente, lo mueve y lo conmueve en su particularidad.

Tomar la experiencia, dará la posibilidad de entender las intervenciones de los formadores no sólo centrando la mirada en la práctica, sino ver que ésta está atravesada por diferentes dimensiones, desde lo subjetivo. Desde la significación dada a lo acontecido.

› *Metodología*

Como reflejo de lo expuesto hasta el momento, la opción metodológica deberá posibilitar el abordaje de la complejidad de la trayectoria del formador de docentes y las dimensiones en ella

contenidas, pero sin generalizar o abstraer, sino poniendo el acento en su voz.

Para ello se trabajará desde la perspectiva biográfico narrativa, entendiendo que será el abordaje de las historias de vida trabajado en forma colaborativa el que permitirá un acercamiento a un relato situado en su contexto histórico. (Goodson, 2004)

En este marco, y a partir de lo expuesto, se trabajará con un grupo de formadores integrado por profesores de ISFD representativos de la amplitud de titulaciones existentes. Se trabajará en una primera instancia con historias de vida, en tanto relato situado en contexto histórico, para reconstruir su experiencia y el proceso reflexivo que otorgue significado a lo vivido; y en un segundo momento se organizarán encuentros grupales para la reflexión acerca de la construcción de las trayectorias de desarrollo profesional. Se busca de esta forma acceder al sentido individual y colectivo de las trayectorias profesionales.

› *Conclusión*

Con el avance y producción de la tesis, y a partir de las construcciones realizadas desde el análisis y comprensión de las trayectorias de los formadores de docentes, se avanzará en el conocimiento de quienes ejercen dicho rol, a partir de sus propias expresiones y vivencias, que si bien son únicas y singularmente trazadas, aportan a la comprensión de la compleja trama educativa y perfilan modos de sostenimiento de las mismas.

› *Referencias Bibliográficas*

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique.
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Beillerot, J.(1996). La formación de formadores. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Borrasca, B. J., & Moya, J. L. M. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. ESE: Estudios sobre educación, (22), 179-198.
- Pierre, B. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona.
- Colén, M. T. (2011). Formació i desenvolupament professional del formador de formadors. Un professional que lidera i forma docents en processos d'innovació educativa. Educar, 2011, Vol. 47, Núm. 2, p. 277-295.
- Dubet, F. (2004). ¿ Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. E. Tenti Fanfani, Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, Buenos Aires, IIPE, 15-44.
- Du Bois-Reymond, M., & López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. Revista de Estudios de Juventud, 65(04), 11-29.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y

- desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación*, 33, 31-59.
- Frigerio, G., & Diker, G. (Eds.). (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del Estante.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Madrid: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Octaedro.
- Imbernón, F. (1994a). *La formación del profesor*. México: Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional (Vol. 4)*. Barcelona: Graó.
- Jackson Philip, W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (2da e).
- Ley, N. (2006). 26.206 de Educación Nacional.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531.
- Pérez de Lara, N., & Contreras Domingo, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1)*. Barcelona: Graó.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 97)*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. C. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Memorias del Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Tedesco, J. C., & Bernal, E. C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina*.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE*, 22, 3-12.

Tramas, tensiones y sentidos en las aproximaciones a la práctica durante la formación inicial docente en un profesorado de Nivel Inicial

GUEVARA, JENNIFER / CONICET / UNIVERSIDAD DE SAN ANDRES - guevara.jenni@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Formación docente – oficio - prácticas docentes - tríada de las prácticas - nivel inicial.*

» **Resumen**

El enfrentamiento a escenarios que exceden lo conocido o esperado parece estar volviéndose una escena cotidiana para en todos los niveles educativos. En este contexto, desde una perspectiva de la docencia como un oficio que trabaja sobre otros, es necesario desarrollar estrategias y visibilizarlas en caso de existir que permitan fortalecer el oficio de enseñar hoy. El trayecto de prácticas docentes enmarcado en la formación inicial nos resulta el espacio más apropiado para ubicar esta indagación, específicamente en la interrelación entre tres actores centrales: los profesores de prácticas, los maestros orientadores y los docentes en formación. El objetivo de este proyecto es comprender el proceso de transmisión del oficio docente que allí tiene lugar. Nos preguntamos: ¿qué saberes se transmiten en estos espacios?, ¿qué modos de transmisión imperan en las prácticas docentes y cómo se evalúan sus “resultados”?, ¿qué interacciones informales tienen lugar entre formadores —maestros orientadores y profesores de prácticas— y docentes en formación?, ¿cómo interpretan formadores y docentes en formación la tarea de enseñar, la formación docente inicial y sus propias tareas dentro de ella? Por otra parte, ¿en qué medida la estructura curricular, en general, y la de las prácticas docentes, en particular, habilita o dificulta el proceso de transmisión del oficio en las prácticas docentes?

El diseño metodológico es de corte cualitativo y de orientación etnográfica. Ponemos el foco sobre un único caso que estudiamos en profundidad por ser un prestigioso instituto de formación docente que dicta la carrera de profesorado de Nivel Inicial. El proyecto está en curso y nos encontramos promediando el trabajo de campo. De allí se desprenden algunas tramas, tensiones y sentidos que discutiremos a modo de resultados provisionales: la puesta en juego de las lógicas y tensiones inter e intra institucionales en las prácticas docentes y su carácter formativo; la existencia de una tríada trunca, en la que los docentes orientadores se encuentran invisibilizados como actores participantes de la formación de los futuros maestros; la inscripción de las prácticas en una

trama en la que la lógica de la evaluación articula la totalidad del proceso y las posibilidades que ofrece el aula-taller para la transmisión de saberes del oficio docente. Nos interesa realizar un aporte al campo de la formación docente arrojando luz sobre lo que sucede en el subcampo de nivel inicial, que ha sido objeto de escasas investigaciones en nuestro país y, por otra parte, abogar por una mirada holística de la formación, que considere todas sus dimensiones de manera articulada.

› *Introducción*

"A mí no me prepararon para esto", dicen muchos maestros y profesores —con más o menos experiencia— respecto de las variadas y complejas situaciones cotidianas que deben afrontar. El enfrentamiento a escenarios que no entran dentro de lo conocido o esperado parece estar volviéndose una tarea habitual para los docentes de todos los niveles educativos (Boydell, 1986; Dubet, 2006). En el caso de la primera infancia, la reciente masificación del nivel y algunas de sus características fundacionales añaden cierta complejidad a esta situación. En este marco, nos preguntamos: ¿cómo se forma a los docentes de los más pequeños en Argentina hoy? Nuestro trabajo se concentra en la transmisión de saberes que hacen al oficio de enseñar en los institutos de formación docente —IFD— que forman a los maestros de nivel inicial.

En las últimas tres o cuatro décadas, distintas investigaciones han calificado a la formación docente inicial como una "empresa de bajo impacto" (Tabachnick & Zeichner, 1981; Terhart, 1987). Como hipótesis explicativas se ha argumentado la existencia de un divorcio entre teoría y práctica en la formación de los profesionales, en particular de los docentes. Los saberes teóricos, también denominados declarativos o formalizados, no parecen poder ser suficientes ni pertinentes para resolver el quehacer práctico de la docencia (Atkinson & Claxton, 2000; Brouwer & Korthagen, 2005; Korthagen, 2001). Ante la ausencia de dispositivos de formación que se ocupen de transmitir y ayudar a construir estos saberes, una vez en ejercicio, los maestros experimentan el denominado shock de la práctica y dejan de lado la formación recibida para hacer uso, entre otras cosas, de los saberes provenientes de su propia biografía escolar (Alliaud, 2002) y de lo que Terigi denomina las opciones pedagógicas "por defecto" de la pedagogía moderna (Terigi, 2012).

Frente a estos retos, desde la didáctica se han propuesto e implementado soluciones que "humillan" al oficio (Sennett, 2009) en cuanto que colocan a los docentes en el lugar del no saber, frente a un saber formalizado, legitimado como única opción para mejorar la enseñanza. En búsqueda de alternativas, otros autores han optado por recuperar la dimensión artesanal de la tarea de enseñar (Alliaud & Antelo, 2009) y su carácter de práctica situada en una comunidad (Carter, 2012). Bajo estos enfoques, el desafío de la formación es, por un lado, poner en diálogo los saberes formalizados con los saberes de la experiencia, los saberes expertos y los saberes experimentados (Alliaud, 2014) y, por otro, habilitar instancias para el encuentro entre quienes dominan el oficio y quienes se inician, en tanto inmersión en la comunidad de práctica docente de manera sucesiva y progresiva (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Nuestro proyecto explora las

prácticas docentes en la formación inicial como espacios que pueden permitir avanzar en esta dirección.

Uno de los principales ejes de las recientes reformas que la formación docente ha experimentado a nivel internacional y local ha sido el aumento de la relevancia curricular de las prácticas docentes (Linda Darling-Hammond, 2006; Linda Darling-Hammond & Bransford, 2005; Vaillant, 2007a; 2007b). Las prácticas son experiencias de inserción profesional controladas, que organizan y acompañan las primeras prácticas de los docentes en formación, bajo la supervisión y guía de docentes más experimentados. Tradicionalmente, estaban ubicadas al final del trayecto formativo mientras que, en los últimos años, la tendencia es insertarlas desde los inicios de la formación y sostenerlos de manera más o menos continua a lo largo de la carrera. Algunos autores anglosajones leen este proceso en clave de un giro de la formación docente hacia la práctica —*practicum turn*— (Mattsson, Eilertsen, & Vidar Rorrison, 2011; Zeichner, 2012); otros resaltan la emergencia de nuevos modelos de formación basados en la práctica —*practice based*— (Ball & Cohen, 1999; Forzani, 2014; Hammerness, 2006). Estos espacios, según cómo sean concebidos y construidos, pueden habilitar la construcción de saberes de oficio, es decir, saberes que permitan dar respuesta a los problemas de la práctica (Tardif, 2004), de la mano de quienes son sus portadores (Meirieu, 2006; Sennett, 2009).

La organización curricular de las prácticas durante la formación inicial —denominadas (*early*) *field experiences*— presenta formas diversas; no obstante, los tres actores de la bautizada “tríada de las prácticas” (Chalies, Escalie, & Bertone, 2012; Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman, & Stevens, 2009) se encuentran presentes en gran parte, sino en la totalidad, de ellas. Así, la tríada está compuesta, en primer lugar, por los docentes en formación o practicantes —en la literatura internacional, *pre-service teachers*—; luego, por los docentes a cargo de las aulas/salas donde los docentes en formación realizan sus prácticas que en Argentina se denominan maestros orientadores o co-formadores —*cooperating teachers* o *mentors*—; en tercer lugar, los profesores de prácticas, que están a cargo de los espacios curriculares destinados a las prácticas —*supervisors*—. El papel de estos últimos dos actores en la formación de los primeros y los vínculos e interacciones entre los tres, han sido ampliamente discutidos por la literatura especializada, en tanto pueden promover u obstaculizar que las prácticas se constituyan como un espacio de enseñanza y aprendizaje del oficio docente. Distintas investigaciones y experiencias han dado cuenta del importante papel formativo de los profesores de prácticas y maestros orientadores en la formación (Borko & Mayfield, 1995; Boydell, 1986; Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014; Steadman & Brown, 2011), aunque reconocen la multiplicidad de conflictos personales, relacionales e institucionales en los que se ven inmersos durante su tarea (Bullough Jr & Draper, 2005; Koerner, 1992; Remington Smith, 2007). En particular, el rol del maestro orientador —de reconocimiento más reciente como formador en las prácticas— es aún objeto de debate (Glenn, 2006; Maynard, 2000).

De este modo, nuestra investigación doctoral se centra en la identificación de los procesos de transmisión del oficio en las prácticas docentes de la formación inicial. En esta línea, nos preguntamos: ¿qué saberes se transmiten en estos espacios?, ¿qué modos de transmisión imperan

en las prácticas docentes y cómo se evalúan sus “resultados”?, ¿qué interacciones informales tienen lugar entre formadores —maestros orientadores y profesores de prácticas— y docentes en formación?, ¿cómo interpretan formadores y docentes en formación la tarea de enseñar, la formación docente inicial y sus propias tareas dentro de ella? Por otra parte, ¿de qué manera la estructura curricular, en general, y la de las prácticas docentes, en particular, habilitan o dificultan el proceso de transmisión del oficio en las prácticas docentes? Nos interesa captar este proceso en clave pedagógico-didáctica, reconociendo los saberes que allí se transmiten, los modos de transmisión, la evaluación y las interacciones informales que allí se ponen en juego. Al mismo tiempo nos proponemos enmarcar este proceso en términos curriculares, entendiendo que allí se condensan regulaciones histórico-políticas que participan en la delimitación de lo posible en la formación.

La relevancia de esta investigación radica en su posibilidad de identificar los modos de formar en el oficio que hoy se despliegan en la FDI de nivel inicial. El nivel inicial se ha caracterizado desde sus comienzos por poseer una organización curricular e ideas pedagógicas visiblemente diferentes a las que orientan otros niveles (Blank, 2010). Se ha dicho que es el lugar del “triunfo de la Escuela Nueva” (Brailovsky, 2011). Lo mencionado pareciera indicar que se trata de un espacio privilegiado para iniciar allí una búsqueda por modos de formar que se alejen de paradigma tradicional en la formación docente.

Buscamos realizar un aporte a la construcción de conocimiento en varios frentes. Por un lado, producir evidencias sobre lo que sucede en la FDI de nivel inicial, nivel que ha sido objeto de pocas indagaciones nacionales. Asimismo, proponer un modelo de análisis de los procesos de transmisión desde un abordaje pedagógico-didáctico, que no desatienda las regulaciones curriculares que modelan este proceso. Por otra parte, también nos interesa recuperar aquellos modos de formar que los formadores de docentes utilizan a diario, pero se encuentran invisibilizados. La posibilidad de revalorizar sus “obras de enseñanza” (Alliaud, 2010) y compartirlas con otros parece ser una de las vías posibles para la mejorar la formación docente (Alliaud, 2012).

› *Diseño metodológico*

Para responder a estos interrogantes realizamos un estudio de caso único (Gerring, 2007) de orientación etnográfica, que permite posicionar la mirada en lo que ocurre en los talleres de prácticas de un prestigioso profesorado de educación inicial de la Ciudad de Buenos Aires. En línea con la orientación etnográfica del diseño, la observación es la técnica de recolección nodal del proyecto (Guber, 2001); complementariamente utilizamos también la entrevista y el análisis documental. Nos concentramos en observar los talleres de prácticas que mayor acercamiento a la tarea de la enseñanza realizan —en el caso de la organización curricular de la Ciudad de Buenos Aires para el profesorado de nivel inicial son los talleres 3, 4 y 6— y realizamos entrevistas a las

coordinadoras del trayecto de prácticas de la institución y los profesores que están a cargo de estos espacios.

El diseño original sufrió distintas modificaciones producto de la dificultad de acceso al campo. Por un lado, esperábamos poder complementar las observaciones de los talleres de prácticas con las situaciones efectivas de práctica y sus devoluciones posteriores en los jardines de infantes. Por otro lado, pocos profesores de taller se mostraron dispuestos a participar de la investigación, tanto a través de entrevistas como de observaciones. De hecho, por dicha razón, ambos cuatrimestres realizamos las observaciones con la misma profesora. Estos obstáculos nos obligaron a realizar ajustes en el diseño, que redundaron en fortalezas de la investigación. En primer lugar, optamos por contactar por nuestra cuenta a docentes orientadoras o co-formadoras que recibieran docentes en formación de la institución objeto de estudio. Si bien estas entrevistas se encuentran en curso, las realizadas hasta el momento nos ofrecieron una perspectiva ampliada y muchas veces contrastante de algunos ejes observados. En segundo lugar, optamos por analizar la experiencia anual con la misma profesora de prácticas como un todo, en lugar de observaciones cuatrimestrales aisladas. En esa unidad incluimos las conversaciones y devoluciones realizadas entre ambos cuatrimestres, como parte del trabajo de campo en sí mismo. Esperamos en los próximos meses fortalecer las entrevistas al resto del equipo docente a cargo de los talleres de prácticas en la institución y a nuevas docentes orientadoras que podamos contactar.

› *Tramas, tensiones y sentidos en las prácticas docentes: resultados y discusiones*

Inmersas en el trabajo de campo, la escritura de estas páginas nos permite descentrarnos, por un momento, de la vivencia del día a día en el profesorado. Así, comenzamos a identificar algunas tramas, tensiones y sentidos que discutiremos a modo de resultados provisorios y primer esbozo de los ejes de análisis.

Si hilamos más fino, sostenemos que en nuestro caso no puede hablarse de una tríada plena, sino más bien de una trunca en la que los docentes orientadores se encuentran invisibilizados como actores participantes de la formación de los futuros docentes. La ausencia de miradas que desliguen a los co-formadores de la estructura binaria del “buen” y el “mal” modelo, nos lleva a pensar que la complejidad de la práctica está siendo soslayada y sus actores, poco valorados. Ahora bien, más allá de ello, lo cierto es que en nuestro caso de estudio ni docentes en formación ni profesoras de prácticas reconocen a las docentes de las escuelas asociadas como co-formadoras en el oficio docente. Como ya se ha reconocido en la literatura internacional, los distintos actores que conforman la tríada poseen percepciones contrapuestas de lo que las prácticas son y cuál es el papel formativo que deben cumplir en ellas. Asimismo, la ausencia de reconocimientos hacia las instituciones y actores que asumen la tarea de co-formar a los futuros docentes es un elemento que dificulta que ambas instituciones puedan asumir un trabajo mancomunado de formación.

En la misma línea, detectamos que las tensiones inter institucionales en las prácticas docentes tejen una trama de encuentros y desencuentros (Marcelo García & Estebanz García, 1998) entre la institución formadora y los jardines materiales o de infantes asociados. Mientras que las profesoras y alumnas del instituto formador tienden a ubicar a los jardines asociados en el lugar del no saber y de las “malas” prácticas, estos se sienten hostigados por la mirada “descontextualizada” y “desactualizada” que profesores de práctica y docentes en formación tienen sobre su quehacer cotidiano. Muchas veces son los directivos quienes reciben los reproches del profesorado, de allí que muchas veces muestren cierto recelo al recibir practicantes. De allí se desprenden procesos de marcha y contramarcha entre las exigencias, requisitos y trabas que ponen ambas instituciones a los docentes en formación.

En cuanto al taller de prácticas propiamente dicho, evidenciamos que las prácticas no pueden analizarse únicamente como un espacio formativo, en tanto muchas veces la lógica de la evaluación permea cada uno de sus poros, convirtiéndolas en una instancia de acreditación de saberes ya incorporados. Las instancias formativas de evaluación se encuentran fuertemente amenazadas por los apretados tiempos institucionales en los que se desarrollan las prácticas. En este sentido, las estrategias formativas propias del aula-taller y su característico abordaje a través del “aprender haciendo” no parece adecuarse del todo a lo observado en los talleres de prácticas. En todo caso, nos hemos encontrado con dispositivos de evaluación enormemente abarcativos, mayoría de ellos carentes de significación para los docentes en formación e, incluso, para algunos profesores de práctica.

A modo de síntesis general, coincidimos con Rorrison en que las prácticas “son muchas veces dejadas al azar y muchas oportunidades de aprendizaje terminan perdiéndose. Parece evidente que (...) [las prácticas] implican tensión, frustración, desinformación, confrontación, aquiescencia y una pobre comunicación” (Rorrison, 2008, p. 10). En particular, nos vemos obligados a interrogarnos en la línea de Maynard (2000): ¿las prácticas promueven el aprendizaje del oficio de enseñar o el aprendizaje de cómo “manejar” a los co-formadores y certificar saberes ya adquiridos?

› **Bibliografía**

- Alliaud, Andrea. (2002). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3).
- Alliaud, Andrea. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, 1, 141-157.
- Alliaud, Andrea. (2012). *Formar buenos en la artesanía de enseñar*. Paper presented at the VIII Foro de Santillana "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué", Buenos Aires.
- Alliaud, Andrea. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Revista de política educativa*, 4, 51-73.
- Alliaud, Andrea, & Antelo, Estanislao. (2009). *Los gajes del oficio : Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

- Atkinson, Terry, & Claxton, Guy (comps.). (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, D. L. , & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. En L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Blank, Jolyn. (2010). Early childhood teacher education: Historical themes and contemporary issues. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 391-405.
- Borko, Hilda, & Mayfield, Vicky. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Boydell, Deanne. (1986). Issues in teaching practice supervision research: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 115-125.
- Brailovsky, Daniel. (2011). Lemas y dilemas en la educación inicial. In F. Clase del posgrado "Educación inicial y primera infancia" (Ed.).
- Brouwer, Niels, & Korthagen, Fred. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Bullough Jr, Robert, & Draper, Roni Jo. (2005). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Educational Administration Abstracts*, 40(2).
- Carter, Briony. (2012). Facilitating preservice teacher induction through learning in partnership *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), Article 7.
- Clarke, A , Triggs, V , & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Rev. Educ. Res. Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Chalies, Sebastien , Escalie, Guillaume Stefano , & Bertone, Clarke Anthony. (2012). Learning "rules" of practice within the context of the practicum triad: A case study of learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 3-23.
- Darling-Hammond, Linda (2006). *Powerful teacher education : Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, Linda, & Bransford, John. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dubet, Francois. (2006). *El declive de la institución : Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Gedisa.
- Forzani, Francesca M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. doi: 10.1177/0022487114533800
- Furlong, John. (2000). Intuition and the crisis in teacher professionalism. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Gerring, John. (2007). *Case study research : Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.

- Glenn, Wendy J. (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95.
- Goodnough, K, Osmond, P , Dibbon, D , Glassman, M , & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía : Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires [etc.]: Grupo Editorial Norma.
- Hammerness, Karen. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Kemmis, Stephen, & Grootenboer, Peter. (2008). *Enabling praxis : Challenges for education*. Rotterdam: Sense Publications.
- Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- Korthagen, Fred. (2001). *Linking practice and theory : The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcelo García, Carlos, & Estebaranz García, Araceli. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de educación*, 317, 97-120.
- Mattsson, Matts , Eilertsen, Tor , & Vidar Rorrison, Doreen. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Maynard, Trisha. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30.
- Meirieu, Philippe. (2006). *Cartas a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Remington Smith, Emily. (2007). Negotiating power and pedagogy in student teaching: Expanding and shifting roles in expert-novice discourse. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 87-106.
- Rorrison, D. (2008). *Jumping through spinning hoops; stories of the middle schools and secondary practicum*. Melbourne: Cengage.
- Sennett, Richard. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Steadman, Sharilyn C. , & Brown, Sarah Drake. (2011). Defining the job of university supervisor: A department-wide study of university supervisor's practices. *Issues in Teacher Education*, 20(1), 51-68.
- Tabachnick, B. Robert, & Zeichner, Kenneth M. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de educación*, 284(Teoría de la formación del profesorado), 133-158.
- Terigi, Flavia. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Vaillant, Denise. (2007a). *Atraer y retener buenos docentes para la profesión: Una mirada internacional*. Paper presented at the XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN), Santiago de Chile.
- Vaillant, Denise. (2007b). *Organización de las prácticas y de las residencias pedagógicas: Una perspectiva internacional*. Paper presented at the Reunión técnica sobre Residencias pedagógicas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos Aires.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, Kenneth M. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382.

Formación profesional – prácticas de enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria: un complejo entramado

Gutiérrez, Magdalena - mmgutierr@gmail.com

Requena, Gabriel - gabrielrequena75@gmail.com

Arámburu, Graciela - graramburu@gmail.com

Rodríguez Rava, Beatriz - barrdimat@adinet.com.uy

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

> Introducción

Esta ponencia presenta una investigación sobre el impacto de los cursos de Formación en Servicio en Enseñanza de la Matemática para Maestros de Educación Primaria, realizada en el marco del Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU).

Desde el año 2003 el Equipo de Matemática de PAEPU tiene a su cargo el diseño y la concreción de los Cursos de Apoyo a la Enseñanza de la Matemática. Dichas propuestas se organizan en el marco de las acciones de formación en servicio para maestros uruguayos y se desarrollan bajo la responsabilidad de PAEPU desde el año 1998.

A partir de ese año los destinatarios de estas actividades han sido docentes de Escuelas de Tiempo Completo. En el año 2005 se han integrado cursos para maestros, directores e inspectores de escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico (hoy APRENDER) y desde el año 2010 para docentes de Escuelas Comunes.

En ese marco, integrantes del Equipo de Matemática hemos concretado algunas indagatorias que han permitido observar múltiples recorridos de aprendizaje desarrollados por los alumnos escolares. Estas se han hecho de manera informal con la colaboración de varias instituciones educativas y en particular de algunos maestros. Las acciones mencionadas han permitido la retroalimentación de los diferentes cursos de Matemática organizados por PAEPU.

Desde el año 2012 se implementó el Curso de Apoyo a la Calidad del Egreso Escolar (ACEE) que marcó una diferencia con los cursos desarrollados hasta el momento al centrarse en las formas propias de hacer de la Matemática. Los otros cursos abordaban esencialmente los clásicos contenidos matemáticos desde la perspectiva de la enseñanza.

En el año 2013 consideramos de real importancia indagar los cambios que se producen en las prácticas de enseñanza de la Matemática de los maestros a partir de la participación en dichos

cursos. Esto no solo permite evaluar su incidencia en el proceso de profesionalización de los docentes sino también aportar elementos para la revisión y enriquecimiento de las propuestas de formación profesional.

Optamos por la realización de una investigación sobre el impacto del Curso de Apoyo a la Calidad del Egreso Escolar en las prácticas de enseñanza de la Matemática. Esta decisión se fundamenta en que es un curso que centra la mirada en la gestión de la enseñanza de la Matemática que realizan los docentes en todo el ciclo escolar, para el logro de mayores niveles de autonomía de los alumnos que egresan de la escuela.

Para llevar adelante esta investigación se conformó un nuevo equipo constituido por integrantes con distintos perfiles profesionales: formadores con diferente trayectoria dentro y fuera de PAEPU, con profundización en Matemática, en Didáctica de la Matemática o en Investigación. La investigación se desarrolló durante los años 2013 y 2014.

› *Problema de investigación*

¿Qué impacto genera el Curso de Apoyo a la Calidad del Egreso Escolar en las prácticas de enseñanza de la Matemática?

› *Objetivo*

Analizar la presencia de distintos elementos de naturaleza matemática y didáctica, trabajadas en el Curso de Apoyo a la Calidad del Egreso Escolar, en las prácticas de enseñanza que llevan adelante maestros, directores e inspectores cursantes.

› *Encuadre metodológico*

Dada la particularidad y la complejidad del tema de investigación se adoptó una metodología de naturaleza cualitativa.

Optamos por aquellos procedimientos que posibilitaban recoger una vasta información con el propósito de identificar regularidades y variabilidades en las voces y las acciones de los docentes participantes del Curso.

Con respecto a las técnicas de recolección de datos decidimos, en una primera instancia, la realización de entrevistas en profundidad y la revisión y análisis de fuentes de observación secundarias – documentos públicos como plan del Curso y planificaciones de maestras entrevistadas-. En una segunda instancia integramos nuevas técnicas: encuesta a la cohorte 2013, grupos de discusión y observaciones de prácticas de enseñanza de la Matemática desarrolladas por maestros cursantes pertenecientes a la cohorte 2013.

Para las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión se realizó un muestreo teórico a

partir de la población, constituida por los docentes que participaron en los años 2012 y 2013 del Curso de Apoyo a la Calidad de Egreso Escolar en el que se tuvo en cuenta el criterio de heterogeneidad. Para ello consideramos las siguientes variables: cargo que desempeña el docente cursante (inspector, director, maestro de clase), jurisdicción de pertenencia, categoría de escuela (Tiempo Completo, Programa APRENDER)¹, permanencia del cursante en la misma escuela, grado de compromiso con su formación evidenciado durante la realización del Curso.

Se entrevistaron catorce docentes de la cohorte 2012 y diez de la 2013 siguiendo el criterio de saturación.

Elaboramos una pauta de entrevista abierta que diera cabida a repreguntas para posibilitar los desvíos necesarios para poder comprender lo que el entrevistado quería comunicar. En el proceso de elaboración de la pauta de entrevista a los maestros surgió la necesidad de implementar la utilización de una técnica complementaria a esta primera instancia. Se decidió entonces realizar una segunda entrevista a cada uno de los cinco maestros que integraron la muestra, cohorte 2012, mediada por el análisis de su planificación. Esta segunda entrevista se realizó al día siguiente y dio la posibilidad de que el maestro explicitara las razones que lo llevaron a tomar determinadas decisiones.

Se optó por entrevistas de aproximadamente sesenta minutos de duración. Las mismas fueron grabadas en audio y video contando en todos los casos con la aprobación previa de los entrevistados. Esto se complementó con notas tomadas por los investigadores.

Para el de análisis de datos se recurrió al software MAXQDA 11 que no solo nos permitió almacenar gran cantidad de información sino también codificar, recuperar datos relevantes, relacionarlos, organizarlos en matrices y vincular categorías.

La adopción de uno de los métodos de análisis de la Teoría Fundamentada, el de la comparación constante, posibilitó el enriquecimiento del trabajo a partir de una gran cantidad de datos densos y profundos. La construcción de categorías conceptualizantes, la utilización de codificaciones abiertas y la elaboración de notas marcaron el análisis. El proceso de comparación continua posibilitó al decir de Taylor y Bogdan (1987) refinar conceptos, identificar propiedades e indagar sus interrelaciones.

Por otro lado, el análisis de los datos recogidos fue hecho desde el doble enfoque desarrollado por Robert y Rogalski (2002). Este combina instrumentos provenientes de la Didáctica de la Matemática y de la Psicología Ergonómica.

La encuesta que se realizó incluyó fundamentalmente preguntas cerradas y abiertas. Se buscó recoger información sobre la trayectoria profesional de los docentes y a sus apreciaciones respecto al curso desarrollado y su incidencia en la formación profesional y en las prácticas de enseñanza.

1 Categorías de escuelas destinatarias del Curso.

En el plazo dispuesto respondieron la encuesta 30 maestros (57%) de los 53 que finalizaron el curso y 31 supervisores (24 directores, 6 inspectores y un secretario), que representan el 74% de los 42 que finalizaron el Curso.

Por otra parte, dado que las actividades del docente en la clase se constituyen en un punto de partida del análisis de las prácticas de enseñanza sostuvimos que la observación de clases nos permitiría comprender el accionar de los maestros considerando la actividad de los alumnos y las condicionantes del oficio del docente.

Seleccionamos dos maestras de la cohorte 2013 y de diferentes jurisdicciones departamentales y las consultamos sobre la posibilidad de observarlas en su trabajo de clase. Le solicitamos a cada una de ellas que diseñara una secuencia de enseñanza para trabajar una de las temáticas correspondiente a uno de los ejes del Curso: la explicación matemática.

Se realizó la observación de actividades de clase en dos días consecutivos. Al terminar la primera observación analizamos la planificación de la secuencia pero no efectuamos ningún intercambio con la maestra referido a la planificación y a la gestión de clase.

Al día siguiente, después de la segunda observación, realizamos una entrevista con la maestra, mediada por la planificación y las notas que los observadores fuimos tomando durante el desarrollo de la clase. En la entrevista apuntamos a que la docente diera cuenta de cuestiones que intervinieron en la toma de decisiones con respecto a la planificación y a la gestión de la clase. Tratamos de identificar elementos que incidieron en las dos acciones.

Analizamos con cada docente entrevistada el recorrido planteado en la planificación rescatando lo que aportaba cada propuesta para enriquecer el aprendizaje de los alumnos. Tomamos algunas cuestiones pertenecientes a la gestión de clase para dialogar con el fin de encontrar explicaciones a las mismas. En la entrevista también se trabajó en el terreno hipotético integrando preguntas que exigían a la maestra a interrogarse sobre algunas acciones y posibilidades.

Finalmente se empleó la técnica de grupo de discusión que nos permitió relevar información sobre diferentes aspectos relativos a las percepciones de los docentes sobre los aportes del Curso, sus concepciones de enseñanza de la Matemática, las nociones sobre formación en servicio que consideran y las características de las prácticas relativas a la enseñanza de la Matemática que ellos perciben que se desarrollan en los centros educativos.

Optamos por conformar dos grupos de discusión (uno con supervisores y otro con maestros de aula) buscando la heterogeneidad interna de los mismos para intentar así recomponer situaciones profesionales de los docentes. Para ello contemplamos las siguientes variables: jurisdicción en la que trabaja el docente, categoría de escuela y año en que realizó el Curso.

› *Perspectivas teóricas*

Formación profesional

Consideramos que la formación profesional es un continuo que abarca la formación inicial y la excede, incluyendo cursos, actualizaciones, capacitaciones, entre otras modalidades.

Caracterizamos la formación en servicio como la propuesta educativa en la que los docentes participan de procesos de formación que tienen como intención la circulación de saberes que aporten al ejercicio de su rol. Es un derecho de los docentes y una necesidad del Sistema Educativo. En este entendido debe ser organizada como parte constitutiva de una política educativa.

La formación en servicio subordina la adquisición de saberes y habilidades prácticas al cambio de representaciones y actitudes en las situaciones de enseñanza. Permite al docente un distanciamiento crítico respecto al ejercicio cotidiano de su tarea y una reflexión sobre su propia práctica.

De esta manera la formación en servicio contribuye a la preparación sistemática para el desarrollo personal y profesional. Se orienta a la revisión, renovación, profundización de conocimientos y habilidades.

Tal como mencionamos anteriormente el objetivo de la formación en servicio es la transformación de la práctica educativa. Para que esto ocurra es necesario que además de poner en juego herramientas conceptuales las propuestas de formación logren movilizar las concepciones y creencias de los docentes ya que estas actúan como filtros en la interpretación de las nuevas experiencias.

La enseñanza de la Matemática

Las responsabilidades y los roles que desempeñan el docente y los alumnos en la clase de Matemática se organizan y distribuyen en relación a la concepción de Matemática que se asume y a la manera en que se conciba su enseñanza y su aprendizaje.

Entendemos la Matemática como una ciencia producida por el hombre, una construcción social y cultural. Por lo tanto sus saberes evolucionan a partir del trabajo de los matemáticos y en particular resolviendo problemas. En muchas ocasiones son los problemas que surgen en las sociedades los que permiten avanzar y hacer de la Matemática un producto cultural y social. Las respuestas que plantean determinados matemáticos, dan lugar a nuevos problemas que visualizan otros y las demostraciones que se producen se validan según las reglas que se aceptan en cierto momento por parte de la comunidad matemática.

De acuerdo a esta concepción de Matemática la tarea del docente exige problematizar, devolver al alumno la responsabilidad de la construcción del conocimiento y esto le requiere al docente una rigurosa y compleja planificación y gestión de la enseñanza.

Entendemos la enseñanza de la Matemática como un proceso complejo que es inherente al rol del docente y que tiene por objetivo promover la producción de conocimiento matemático por parte de los alumnos.

En los conocimientos matemáticos integramos no solamente los objetos matemáticos (número, figuras, algoritmos...) sino también sus representaciones semióticas y los procesos inherentes al hacer matemático (conjeturar, explicar, generalizar, validar...). Al ser todos los objetos

matemáticos antes ideales solo es posible acceder a ellos a partir de sus representaciones semióticas que son el conjunto de signos que los representan. La necesidad de que el alumno los interprete y los produzca exige que la lectura y la escritura deban ser consideradas objetos de enseñanza en la escuela. Correspondería entonces que a lo largo del ciclo escolar el docente se cuestione cómo enseñar al alumno a leer y producir textos matemáticos y a describir, explicar, generalizar y validar procedimientos desarrollados y soluciones alcanzadas.

El punto de partida de la actividad matemática del alumno no debiera ser la definición de objetos de la disciplina sino el problema y por ello se constituye en un elemento fundamental a tener en cuenta para la enseñanza de la Matemática por contribuir este a la producción de conocimiento. Los problemas por sí mismos no son generadores de aprendizajes en Matemática. Son ellos los que promueven aprendizajes pero bajo un trabajo específico que debe desplegar el alumno y que debe estar planificado por el docente.

Uno de los desafíos al que se enfrenta el docente es el de hacer vivenciar a los alumnos un proceso de producción similar al que los integrantes de la comunidad matemática transitan para crear y comprender la naturaleza de los objetos de la disciplina. Pero en el espacio privado en el que el alumno interactúa con el problema las intervenciones docentes no pueden girar en torno a su solución. El docente debiera abstenerse de intervenir o sólo hacerlo para destrabar una situación no incidiendo en la elección de los procedimientos de resolución.

Prácticas de enseñanza de la Matemática

Concebimos la práctica de enseñanza como la acción directa que desarrollan los docentes, a propósito de determinados saberes, con la intención de que los alumnos construyan sus conocimientos. Robert (s/f) define esta práctica como “el conjunto de lo que el docente piensa, hace o no, dice o no, antes, durante y después de la clase (en relación con la enseñanza)” (p.3). Desde esta perspectiva la práctica de enseñanza se desarrolla en el espacio clase y fuera de él, es decir que se pueden distinguir las acciones que realiza el docente “para” la clase, “en” la clase y “después” de la clase.

Lo anteriormente planteado contribuye a la complejidad propia de las prácticas de enseñanza. Al respecto, Robert (s/f) plantea:

La complejidad se advierte especialmente por la imbricación de las distintas fases de ese trabajo, preparación en parte independiente del resto y en parte influida por la anticipación de la clase, desarrollo en clase, donde la improvisación acompaña necesariamente el cumplimiento de la preparación. (P.3-4)

También la dificultad de apreciar los aprendizajes en forma inmediata y de relacionarlos directamente con dichas prácticas de enseñanza agrega otro elemento a dicha complejidad.

Las características propias de las situaciones de enseñanza le exigen al docente actuar entre dos planos: la improvisación y la certeza. En algunos casos, la intrincada relación entre estos planos de acción, se constituye en fuente generadora de tensiones y contradicciones.

Marie-Lise Peltier-Barbier (2004) señala como una de las grandes contradicciones que se

generan en las prácticas de enseñanza de la Matemática la doble finalidad de las mismas: la finalidad de instrucción que apunta a la transmisión de saberes matemáticos y la finalidad de educación que procura la difusión de “valores y reglas de la vida social y ciudadana”.

En la misma línea Eric Roditi (2003) expresa que en las prácticas de enseñanza de la Matemática queda de manifiesto otra contradicción “... el profesor busca conciliar no solamente fines pedagógicos sino también imperativos que se manifiestan en relación a él en tanto profesional” (p.4).

Peltier-Barbier y Bernadette Ngonu (2003) reconocen la existencia de otras contradicciones debido a las distintas lógicas que conviven en una misma institución. Identifican la lógica del aprendizaje, la de la socialización, la del éxito inmediato, la del proyecto y las innovaciones.

Entendemos que todas estas contradicciones, que juegan a distintos niveles, provocan tensiones que se manifiestan en el hacer del docente generándole restricciones tanto en la elección de las tareas, en la organización y distribución del tiempo en la clase, en la actuación en los espacios de trabajo privado y/o público del alumno y en el lugar que le concede a los nuevos y viejos aprendizajes.

La multiplicidad de elementos que intervienen en la conformación de las prácticas de enseñanza de la Matemática vinculadas con la co-determinación, las dota de una gran resistencia a los cambios y como dicen algunos autores de cierta “inercia”. Partimos de la idea que las prácticas de enseñanza deben transformarse. Sin embargo, identificamos en ellas fuertes resistencias a los cambios una vez instaladas. Dan cuenta de ello docentes que año a año repiten una misma forma de actuar, proponiendo las mismas tareas y realizando iguales intervenciones. Al respecto, Roditi (2003) plantea la necesidad de un mayor conocimiento del oficio de “enseñar” para poder entender la constatación de que los docentes “...tienen ‘buenas razones’ para hacer lo que hacen, y no hacer lo que no hacen, como a menudo se les aconseja” (p.5).

› *Resultados de la investigación y algunas discusiones*

La totalidad de los docentes entrevistados valoran muy positivamente el Curso y afirman que incidió en su formación profesional. Los maestros refieren a cuestiones vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje de la Matemática poniendo énfasis en las formas de hacer propias de la disciplina. Los supervisores manifiestan que el Curso les dio la posibilidad de realizar una nueva “mirada”. Tanto directores como inspectores, además de valorar la introducción de los nuevos contenidos matemáticos y de todo lo inherente a la gestión de enseñanza con los alumnos destacan lo que el Curso aportó al desempeño de su rol. Así exponen que la observación de las planificaciones de los maestros, las entrevistas a docentes y las visitas al aula les dieron importantes insumos no solo respecto a la forma de trabajar la Matemática en las escuelas sino, además, sobre el valor de estas técnicas de supervisión cuando se utilizan sistemáticamente con un propósito definido.

› *Dificultades de los docentes para la apropiación de nuevos temas*

Por otra parte, surgen distintas evidencias de la dificultad de los docentes para apropiarse de nuevos objetos matemáticos y didácticos.

Algunos de los condicionantes de los aprendizajes de los maestros que quedaron en evidencia son: la idea de que su formación debe estar únicamente relacionada con las prácticas de enseñanza, la dificultad para continuar aprendizajes autónomos, la falta de tiempos para la reflexión y la apropiación de nuevos objetos matemáticos y didácticos.

› *En cuanto a los ejes del Curso y su integración en la práctica*

En el discurso de los docentes entrevistados y en las planificaciones de los maestros existe una presencia de actividades vinculadas a los ejes trabajados en el Curso de Apoyo a la Calidad del Egreso Escolar: lectura, escritura, explicación y validación en Matemática. Los docentes plantean que antes de realizar el Curso nunca se habían planteado tomar como objeto de enseñanza dichas temáticas.

Sin embargo no se percibe, luego de terminar el Curso, una sistematización en el trabajo con dichos ejes. Hay una dificultad manifiesta por parte de los maestros de generar nuevas propuestas para su enseñanza.

Por otra parte en las prácticas analizadas se observa una dificultad en centrar la atención en la lectura, escritura, explicación, y se derivan constantemente a trabajar los clásicos contenidos de numeración, operaciones, etc.

› *Valorización de los intercambios*

Si bien los docentes reconocen el valor del intercambio con otros maestros, como parte constitutiva de la formación profesional, en sus acciones entre pares a nivel institucional subyace una concepción de aprendizaje del adulto muy diferente a la que ellos explicitan. Los espacios de interacción y discusión de los colectivos docentes de cada escuela logran constituirse en ámbitos de formación en la medida en que los supervisores asuman el rol de enseñante inherente a su función.

En ese sentido manifiestan que existe cierta dificultad para instaurar la discusión sobre las temáticas trabajadas en el Curso en los colectivos docentes. Esto se debería, según los docentes, a diferentes razones: falta de tiempo, dificultad de los maestros para procesar cambios, carencia de elementos en los supervisores para orientar a los maestros.

› *Relación compleja*

La relación entre las acciones de formación profesional y las prácticas de enseñanza es compleja fundamentalmente por la particularidad de estas últimas. Las determinantes de las prácticas, las características de improvisación y certeza, las múltiples etapas que suponen y los distintos planos de actuación hacen de las prácticas de enseñanza de la Matemática un escenario de gran complejidad.

Para poder incidir en la evolución de dichas prácticas se hacen necesarias diversas acciones provenientes de distintos lugares: cursos externos a la institución escolar, espacios institucionales sostenidos en el tiempo que promuevan el estudio, la discusión, el intercambio y la producción.

Si bien consideramos que la responsabilidad fundamental de la formación profesional recae en el docente reconocemos la necesidad de apoyar y sostener los cambios que se generan a partir de los procesos de formación en servicio. Entendemos que los colectivos docentes, los directores e inspectores juegan un rol fundamental en ese sentido por ser quienes acompañan al maestro durante largos períodos de tiempo.

› *Referencias*

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Peltier – Barbier, Marie Lise y otros (2004), *Dur d’enseigner en ZEP*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Peltier – Barbier, Marie Lise (Dir.) (2004). *Dur d’enseigner en ZEP*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Peltier-Barbier, M. y Ngono, B. (2003). *Modifier ses pratiques, c’est difficile!* Recherche et formation. N° 44.
- Robert, A. (s/f). *Methodes d’analyses des pratiques*. Recuperado de http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/AMSE/Colloque_methode/Robert_Me_tho.pdf
- Robert, A. y Masselot, P. (2007). *Le role des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques*. Recherche et Formation, N° 56, p. 15 – 31. Lyon: IFE.
- Roditi, E. (2003). *A la recherche du métier par l’analyse des pratiques ordinaires*. Journée d’ étude de l’IUFM Nord – Pas – de – Calais du 1er octobre.
- Rodríguez Rava, B. y Xavier de Mello, A. (2002). *Fundamentación de un programa de formación en servicio para maestros de educación primaria en el campo de la enseñanza de la Matemática*. Trabajo final de Curso de posgrado. FLACSO – Universidad Autónoma de Madrid – CIEP.
- Rogalski, J. (2003). *Y a-t-il un pilote dans la classe?* Recherches en Didactiques des Mathématiques. Vol. 23, n° 3, pp 343-388.
- Sadovsky, P. (2011). *La teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática*. En Alagia, H., Bressan, A. & [Sadovsky](#), P. Reflexiones teóricas para la Educación

Matemática. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Editorial Paidós.

La imagen pública de los docentes de escuela media en el Siglo XXI. Un recorrido sobre su formación y desempeño a través de la prensa gráfica argentina

IGLESIAS, Andrea/ CONICET/IICE - andru_rosario@hotmail.com

RODRÍGUEZ, Florencia/ IICE/UBA - florencia.rodriguez.81@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: formación docente – prensa gráfica – fragmentación educativa – profesores de escuela media*

> RESUMEN

En el marco de la reconfiguración del sistema educativo de los últimos años, en este trabajo presentamos brevemente algunas de las conclusiones de una investigación más amplia que pretende analizar la construcción de la imagen pública de los profesores de escuela media desde la prensa gráfica argentina. En este sentido, nos interesa indagar cómo son presentados estos docentes, específicamente en relación con su formación y desempeño, a partir de un análisis comparativo entre tres diarios de circulación nacional (La Nación, Clarín y Página 12), para el período enero de 2000 - junio de 2013.

La imagen pública de los docentes históricamente fue construida desde múltiples discursos. En la actualidad, éstos se han complejizado. En el presente trabajo, nos centramos en el análisis del discurso mediático, más específicamente analizamos las representaciones que la prensa gráfica construye sobre estos docentes, desde el paradigma interpretativo y una perspectiva interdisciplinaria, que conjuga elementos de la historiografía, la sociología y el campo periodístico.

En este sentido, nos preguntamos: ¿es objeto de discusión y tratamiento en la prensa escrita la formación y desempeño de los profesores de escuela media de nuestro país? ¿Es un elemento “noticiable” para la prensa gráfica argentina? ¿Los docentes son consultados por los diarios? ¿Qué “voces” autoriza la prensa para hablar sobre ellos? ¿Qué fuentes consulta?

Realizamos un relevamiento a través de la versión digital de la edición impresa de los tres diarios mencionados. Se buscaron artículos periodísticos relacionados con estos docentes a través de un rastreo por palabras claves del campo educativo. Luego, se construyó un corpus de artículos para analizar tendencias, temas preponderantes, quiénes escriben, qué fuentes son consultadas, género de las noticias, secciones de los diarios. Estos elementos, nos permitieron seleccionar un conjunto de notas del corpus inicial. A partir de este primer relevamiento, se construyeron tres ejes de análisis: la elección y el ingreso a la carrera, formación y saberes, y la relación de éstos con las condiciones y conflictos del trabajo docente. Presentamos aquí algunos resultados en torno a los titulares y un breve resumen sobre los ejes de análisis construidos a partir de las recurrencias en los diarios.

Entendemos que el objeto de nuestra investigación resulta aún poco explorado dentro del campo educativo. En este sentido, tanto desde el abordaje y la metodología propuestos, como desde el corpus específico utilizado, deseamos aportar al análisis de la función social de la prensa en la construcción de los discursos sobre los docentes. Consideramos que la prensa construye representaciones sobre ellos, que luego pasan a formar parte de la agenda pública, de allí la importancia de su análisis.

Los resultados preliminares indican que los docentes aparecen mencionados mayoritariamente en relación con su falta de formación y capacitación, construyendo una imagen pública negativa sobre su desempeño. También se observa, fundamentalmente en el diario La Nación y Clarín, una crítica permanente al Estado Nacional por las falencias de los docentes, así como la necesidad de la construcción de una agenda pública que coloque en el centro su formación.

› *Introducción*

La imagen pública de los docentes históricamente fue construida desde múltiples discursos. En la actualidad, éstos se han complejizado. Las políticas públicas, los medios masivos de comunicación, los gremios, los organismos internacionales, todos contribuyen en su construcción, con diversos intereses que se manifiestan de maneras más o menos explícitas.

El presente trabajo presenta un breve resumen de un trabajo de investigación más amplio, aún en proceso, donde analizamos específicamente el discurso de la prensa gráfica dentro del discurso mediático. Nos interesa recuperar cómo son presentados los docentes de escuela media desde los medios gráficos de mayor circulación nacional, y de esta manera analizar la forma en que la prensa construye relatos y representaciones sobre estos profesores, en el contexto de la escena educativa fragmentada (Tiramonti, 2004) y en el marco de la reconfiguración del sistema educativo de los últimos años (Birgin, 2013).

› *1. Acerca de la educación y el análisis de la prensa*

Distintos aportes de la literatura internacional indagan en la relación entre los temas educativos y la prensa. A nivel general, algunos estudios investigan acerca de la agenda temática que aparece en el discurso de los medios impresos relacionados con la educación (Gaitán Moya y Piñuel Raigada, 2007). Estudios más cercanos a nuestra investigación, analizan la “imagen social negativa” de los docentes en la prensa, lo que produce el desprestigio y el empeoramiento de la imagen social de su tarea y del hecho educativo en general (Civila Salas, 2005). En esta misma línea, otras investigaciones indagan acerca de cómo son vistos los profesores por los medios de comunicación. Una de las conclusiones obtenidas señala que la tarea cotidiana de los docentes no es “noticiable”, mientras sí lo son las falencias en su desempeño, debido a la exigencia del imaginario social que pesa sobre su función, existiendo una “tonalidad emocional negativa” en la mayor parte de las conceptualizaciones del rol profesional docente (Núñez Sevilla, 1999).

En nuestro país, la problemática sobre los docentes ha sido poco abordada desde el trabajo con la prensa gráfica, y menos aún en su formato digital. Existen algunos trabajos preliminares que indagan las temáticas educativas con mayor presencia y relevancia en la prensa escrita, como la inclusión educativa, el debate educación pública/privada, evaluación y calidad, y las TIC en la escuela (UNIFE, 2012). Otros autores analizan las prácticas discursivas y estigmatizantes de la prensa sobre la escuela y la familia, como la relación entre la violencia escolar y la construcción de la imagen pública de los docentes (Saez, en prensa).

A su vez, trabajos coincidentes con nuestro abordaje, indagan de forma comparativa la manera en que los medios periodísticos hablan de la escuela francesa y argentina, considerando que las formas de decir sobre la escuela no son ingenuas, sino que poseen un poder performativo sobre las percepciones sociales hacia ésta y conforman la agenda mediática. Asimismo, señalan que las fuentes de autoridad para hablar de las cuestiones que atañen a la escuela, rara vez son los propios alumnos y docentes (Schuliaquer, 2013).

Como hemos podido observar a través de este breve rastreo por la bibliografía, el objeto de nuestra investigación resulta aún poco explorado dentro del campo educativo. En este sentido, tanto desde el abordaje y la metodología propuestos, como desde el corpus específico utilizado, deseamos aportar al análisis de la función social de la prensa en la construcción de los discursos sobre los docentes. Consideramos que la prensa construye representaciones sobre ellos, que luego pasan a formar parte de la agenda pública (Fischman y Haas, 2011).

Por lo tanto, creemos central analizar la forma en que los diarios caracterizan a los docentes, erigiendo una determinada opinión pública sobre ellos, entendiendo a su vez que esta construcción se da en un contexto de disputas y tensiones donde la prensa es uno de los protagonistas, aunque no el único.

› *II. Aclaraciones sobre el enfoque metodológico*

Al trabajar la prensa como fuente, entendemos que es necesario analizarla desde su contexto de producción y publicación. Diversas perspectivas trabajan con este tipo de fuentes. Desde el aporte historiográfico, es importante analizar la prensa como un producto de su tiempo y como una empresa con intereses particulares, elemento que impide la aparente objetividad de los periodistas y escritores (Da Orden y Melón Pirro, 2007). En el mismo sentido, la “industria periodística” es característica de los tiempos de la prensa impresa, que se complejiza con la aparición de los periódicos online (Boczkowski, 2006).

Desde la perspectiva del campo periodístico, la temporalidad de la noticia, lo “noticiable”, y el ámbito de producción de las mismas, son centrales para el análisis de su contenido. De igual manera, observamos las voces convocadas al texto, es decir, a quiénes se autoriza para hablar sobre un tema, interpretar algún hecho y/o proponer soluciones posibles en relación a las problemáticas que son mencionadas.

Desde el paradigma interpretativo, se analiza cómo la prensa escrita define los sujetos capaces de interpretar la realidad, y a la vez, propone soluciones (Vasilachis de Gialdino, 1997). De allí, nuestro interés en la forma en que son nombrados los docentes en los titulares, en el cuerpo de la noticia y en las editoriales (Sidicaro, 1993), observando las estrategias argumentativas por las cuales la prensa define, categoriza y caracteriza a estos docentes, construyendo su imagen pública desde su rol performativo (Schuliaquer, 2013).

El corpus total, 470 artículos, para el período enero de 2000 - junio de 2013, fue recolectado mediante la búsqueda en los diarios a través de un conjunto de palabras claves significativas para el objetivo de nuestra investigación. Luego del primer rastreo, se reagruparon estas palabras y se construyó una base de datos con el corpus de artículos a fin de analizar tendencias y temas preponderantes, identificar quiénes escriben, qué fuentes son consultadas, cuál es el género de las noticias, en qué secciones de los diarios aparecen, elementos que nos permitieron luego construir tres ejes de análisis. Seleccionamos y analizamos en esta etapa de la investigación, 82 notas del corpus total que consideramos como las más representativas dentro de cada eje. Cada uno de ellos trabaja distintos elementos, que se encuentran agrupados sólo a los fines analíticos de la investigación y en relación con las preguntas planteadas en la introducción:

1. **¿Por qué eligen los que eligen ... la docencia?:** trabajamos aquí los discursos en torno a las características de las instituciones formadoras -IFD y universidades- y el sistema formador en general, quiénes eligen la carrera docente y las razones de dicha elección (es decir, el perfil de “los que ingresan”), y la problemática respecto de la matrícula.
2. **En torno a la formación y saberes docentes:** aquí nos centramos en los discursos acerca de dichos saberes, la relación con el rol/función del docente en la sociedad, los

conocimientos considerados fundamentales para el ejercicio de la docencia -tanto en cantidad como en calidad-, los saberes que poseen actualmente los docentes en ejercicio, los momentos de la formación -inicial y continua-, el “prestigio docente” y la jerarquización de la profesión.

3. **El trabajo docente: de condiciones y conflictos:** analizamos en este eje las condiciones laborales de los docentes y el tratamiento en la prensa de los conflictos gremiales, entendiendo que estas condiciones afectan la elección por la carrera y el desempeño docente.

Utilizamos, para la conformación del corpus, la versión digitalizada de tres diarios de circulación nacional: La Nación, Clarín y Página 12. Su elección se basó en el perfil de lectores de cada diario, la tirada, y su capacidad de generar la “agenda pública”, en tanto que la prensa y los medios de comunicación masiva tienen la capacidad de transformar la “opinión pública”, constituyendo así un problema social en una “preocupación pública” (Fischman y Haas, 2011). Decidimos utilizar la versión digital de los diarios impresos, en lugar de referirnos a las notas de la versión on line, ya que éstas son mucho más cortas y de menor elaboración, mientras que nuestro interés se centra en notas de mayor reflexión, profundidad y de larga temporalidad (Boczkowski, 2006).

› *III. Un panorama desalentador: los docentes argentinos a través de los titulares*

El diario Clarín

Para el período abordado en este capítulo (enero 2000-junio 2013), se seleccionaron 20 notas. Las mismas se encuentran en su mayoría en la sección fija Sociedad. En relación a quiénes escriben sobre temáticas educativas en el diario, en términos generales, no se observa un staff fijo. Se trata de periodistas que trabajan diversos temas, y no se especializan en educación. Para el período analizado, encontramos como voces de autoridad mayormente

¹ Consideramos necesario aclarar brevemente la línea editorial de los diarios analizados. *La Nación* y *Clarín* mantienen un posicionamiento crítico sobre el actual gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. El enfrenamiento se hizo más visible primero, a partir de la llamada “crisis del campo” en 2008 ante la reforma de ley en las retenciones al sector -resolución 125-, y en segundo lugar, con lo que se denominó la “guerra mediática”, por la sanción de la nueva Ley de de Servicios de Comunicación Audiovisual -ley 26.522-, en el año 2009. Por su parte, *Página 12* posee una línea editorial más afín a este gobierno. Observaremos en el análisis cómo estas tensiones se evidencian en las notas sobre las reformas educativas impulsadas por el gobierno.

funcionarios públicos y especialistas en educación; en algunos casos convocan representantes de los gremios y aparecen también voces de estudiantes y directivos de institutos de formación docente. En muchos casos, se menciona a “los especialistas”, sin nombrarlos o sin especificar en qué área se especializan. Principalmente, utilizan como fuente de consulta datos oficiales del Estado y también informes de organismos internacionales, mientras que en otras notas no se menciona la fuente de información, al igual que en los editoriales.

En cuanto a los titulares, se nombra siempre a los docentes en general, y algunos especifican la situación sobre los maestros de nivel primario. La tendencia general es la descripción de los docentes como “faltos” de vocación, de capacitación o de autoridad, construyendo una imagen social negativa. Algunos ejemplos que podemos mencionar son:

“Faltan maestros en la ciudad y baja la cantidad de aspirantes” (Clarín, 11/6/2012).

“Buscados: maestros con vocación” (Clarín, 12/3/2006).

“A los futuros maestros les preocupa la falta de autoridad docente” (Clarín, 11/7/2009).

“La capacitación docente, una tarea aún pendiente” (Clarín, 26/7/2003).

El diario La Nación

Del corpus total, se seleccionaron para el diario La Nación 39 notas, que se encuentran casi exclusivamente en la sección fija del diario Cultura. Para este caso, rastreamos mayor cantidad de notas de opinión y editoriales referidas a formación docente que en los otros diarios, así como la particularidad de algunas cartas de lectores sobre el tema. Específicamente, las editoriales fueron relevantes en nuestro análisis.

Entre quienes escriben en el diario, encontramos algunos periodistas del staff que se dedican a temas educativos, y una variedad de notas entre entrevistas a funcionarios y especialistas del campo. En cuanto a las fuentes consultadas, mayoritariamente se utilizan datos de organismos oficiales nacionales. Asimismo, en La Nación está más presente que en los demás diarios, el recurso de citar testimonios de docentes, estudiantes de profesorado y formadores, para todo el período analizado.

En sus titulares priman los enunciados desalentadores, y en algunos casos incluso con tono alarmante. Observamos además que esto se mantiene constante para todo el período analizado. A modo de ejemplo, el diario denomina como falencias del sistema educativo la falta de días de clases por conflictos gremiales, a los problemas presupuestarios, y a la “falta de calidad”. Es preciso remarcar que todos los titulares relevados se refieren a la escuela pública, sin referencia alguna a las escuelas de gestión privada:

“La difícil tarea de captar nuevos docentes” (La Nación, 11/09/2004).

“La educación pública de la Argentina, cada vez peor” (La Nación, 7/09/2012).

"La calidad de los colegios: una incógnita para los padres" (La Nación, 20/11/2012).

Otros titulares se relacionan particularmente con las falencias en la formación de los docentes: "La formación de los maestros es incompleta" (La Nación, 23/09/2006). En menor medida, se observan algunos enunciados positivos en relación a la elección por la carrera docente y el aumento en la matrícula: "Vuelve la vocación docente en la Capital" (La Nación, 16/09/2009). Finalmente, encontramos un conjunto de titulares que podríamos denominar descriptivos, es decir que se limitan a enunciar o describir y no portan una valoración: "La formación de los docentes" (La Nación, 30/10/2012).

El diario Página 12

Del corpus total se seleccionaron un conjunto de 23 notas de Página 12, que se encuentran distribuidas en distintas secciones fijas, aunque prima la presencia en la sección del diario El País y Sociedad. También es interesante remarcar que en este diario, a diferencia de Clarín y La Nación, hay una presencia importante de la problemática universitaria que generalmente se trata en la sección fija Universidad. Allí también se tratan temas de formación docente.

Es preciso destacar el lugar preponderante que tienen en el diario las notas de opinión de funcionarios públicos. A modo de hipótesis, consideramos que en este diario, al no tener notas editoriales, las notas de opinión de funcionarios y especialistas, tienen como propósito expresar la línea editorial.

Como fuentes de información y voces de autoridad convocadas por el diario, se encuentran muy presentes los gremios docentes, el recurso de la entrevista o consultas a funcionarios públicos, así como fuentes de información oficial. También pueden encontrarse los testimonios de formadores de los institutos de formación docente, tanto como de docentes en ejercicio. En relación a quiénes escriben, hallamos periodistas que se especializan en educación, informes especiales de especialistas o ex funcionarios públicos del área educativa, y otros periodistas que también escriben sobre otros temas en el diario y no se especializan en el área educativa.

Desde los titulares de Página 12 se observa distinto tipo de valoración sobre la formación y desempeño docente, así como de la situación educativa en general. Algunos títulos reflejan una visión positiva, a partir de las reformas educativas recientes, como la sanción de la LEN o la creación del INFD:

"Crece el entusiasmo por la docencia" (Página 12, 6/10/2011).

"Más calidad y más homogénea" (Página 12, 2/04/2006).

Otros, muestran una “imagen social negativa”, al decir de Civilas Salas (2005), en torno al sistema educativo argentino:

“La calidad de la formación educativa es muy desigual” (Página 12, 5/07/2005).

“Lo que sabemos no alcanza” (Página 12, 9/09/2005).

También observamos en el diario títulos descriptivos, particularmente sobre las reformas educativas recientes: “Los jóvenes y la educación” (Página 12, 17/08/2012).

Es interesante resaltar que en este diario se observa claramente una visión negativa sobre la gestión de Mauricio Macri en la CABA, y en particular en el área educativa en oposición al gobierno nacional. Este posicionamiento se encuentra muy presente en los titulares: “El único cambio macrista en Educación es la baja del presupuesto” (Página 12, 11/12/2009). “Trabas para la capacitación docente” (Página 12, 23/10/2010).

› ***IV. Aproximaciones: la formación y el desempeño docente en los diarios argentinos***

1. ¿Por qué eligen los que eligen... la docencia?

“Mary Graham, una de las norteamericanas que vino con Sarmiento; Rosario Vera Peñaloza, Amadeo Jacques, de “Juvenilia”; Rosa del Río, de “La Máquina Cultural”, o hasta Jacinta Pichimahuida, de la TV. Estos maestros, ejemplos de abnegación y dedicación, hoy ya no abundan” (Clarín, 11/11/2007)

Resumiendo el análisis que realizamos en nuestra investigación sobre este eje, entendemos que en el diario Clarín y La Nación aparece claramente una imagen pública del desprestigio social de la carrera docente como causal de la falta de interés de los jóvenes por elegir la docencia, junto a las malas condiciones laborales, particularmente, en el comienzo de nuestro período. Se observa también, en ambos diarios, la tensión entre la vocación y las condiciones de salarización y estabilidad laboral, haciendo hincapié en la necesidad de “atraer” a los “mejores” a la profesión, con poco éxito de las políticas aplicadas. En Página 12, también aparece el desprestigio de la carrera, aunque se reconocen las mejoras en las condiciones laborales producto de las políticas públicas de los últimos años.

2. En torno a la formación y saberes docentes

En términos generales, a lo largo de este eje, encontramos que las notas de Clarín y La Nación mencionan constantemente -a lo largo de todo el período analizado- la falta de formación de los docentes, así como también se señala la necesidad de capacitación y

“perfeccionamiento”. Particularmente durante el período de debate y sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) -año 2006-, se alude a las políticas implementadas en relación a la formación, siempre centrándose en las falencias y el mal desempeño de los docentes, y en la necesidad y la urgencia de reformar la carrera docente, ante la preocupación por los “futuros docentes”. En el caso de La Nación, a este panorama se agrega una fuerte crítica a la calidad de los Institutos de Formación Docente (IFD), en contraposición a la formación de las universidades, junto a una preocupación por el origen social de “los que ingresan a la docencia”, con un “consumo cultural pobre”. En otro ejemplo, ante las políticas públicas que incorporan tecnologías (Plan Sarmiento, Conectar Igualdad), nuevamente se visibiliza la falta de formación de los docentes, en este caso, referida al uso de los medios digitales en el aula.

En Página 12, también se visibiliza la situación de desmejoramiento de la escuela pública, pero destacando la importancia de la labor docente y la necesidad de su formación, sin hacer necesariamente énfasis en las falencias. En las notas en torno a la sanción de la LEN, se plantea que el Estado debe mejorar la formación docente, ya que “es un elemento central en la calidad educativa”, con miras a un futuro prometedor. En este caso, aparece como deseable que la relación entre los IFD y las universidades, sea de colaboración mutua. En este sentido, se destaca por ejemplo la creación de la UNIPE2, que no está presente en los otros diarios.

3. El trabajo docente: de condiciones y conflictos

“Los docentes han sufrido una descalificación económica y profesional que costará revertir.

Mientras en los países desarrollados se tiende a que los docentes tengan una formación continua y de excelencia, en el nuestro ha sido descuidada y mediocre la política de capacitación promovida, razón por la cual no ha tenido un impacto relevante en las aulas”

(Clarín, 21/04/2006)

“Desgraciadamente, en la Argentina nos hemos acostumbrado a vivir dos realidades: la de las promesas, puestas bellamente en palabras, y la de los hechos, como este irresponsable paro docente, que nos devuelve en espejo una imagen que no queremos ver”

(La Nación, 27/02/2013).

Dentro de este eje, observamos que en el período de la crisis de 2001 y hacia la recuperación económica del 2003, el diario Clarín asocia la elección de la carrera docente con el interés económico y de trabajo estable -como proyecto laboral único-, lo que mantienen el compromiso por la tarea, aún en el contexto de las malas condiciones laborales que resalta el

² La Universidad pedagógica (UNIPE) fue creada recientemente, con el objetivo de formar a los docentes en ejercicio. Ofrece una amplia oferta de licenciaturas y especialidades. Para mayor información consultar el sitio oficial: <http://unipe.edu.ar/>

propio diario. En el caso de La Nación, al comienzo de nuestro período, también se asocia la crisis económica del país con la crisis del sistema educativo. En este sentido, las falencias en la formación y el desempeño, son resultado directo de las malas condiciones de trabajo que sufren los docentes, lo que profundiza la tensión el Estado y los gremios. Sin embargo, hacia el 2006 y con la recuperación económica, estos conflictos perduran y el diario señala la ineficiencia de las nuevas políticas públicas en el contexto de la LEN. Al final del período, para el 2013 el diario alerta sobre el “déficit estructural” de la educación argentina y a pesar de la inversión del 6% del PBI, ya que las medidas gremiales, la falta de calidad y el desprestigio de los docentes, continúan, siempre en comparación con un pasado añorado.

Para el caso de Página 12, también observamos las malas condiciones laborales y los conflictos gremiales. Este tipo de notas continúan hasta el final del período analizado en los tres diarios, acentuándose en Página 12 los conflictos del Gobierno de la CABA con los docentes -durante la gestión macrista-, particularmente por su política de capacitación docente (por ejemplo, ante la merma en la oferta de cursos de capacitación³). En contraste, en este diario se expresa un claro reconocimiento hacia las políticas públicas a partir de la LEN.

› *Final abierto...*

“Sería coherente pensar que un problema tan decisivo como el promover la mejor calidad docente no ha de encontrar solución si se retrocede en logros que fueron determinantes para el avance de la enseñanza. Vale la pena recordar el valor de la formación del magisterio argentino que se cimentó a partir de la Escuela Normal de Paraná, en 1870. Pero algunas recientes experiencias hechas en el país arrojan hoy datos bastante alarmantes en cuanto a la actual capacitación docente.” (La Nación, 4/3/2012).

De nuestro análisis, se desprende que en el caso de Clarín y La Nación, persiste a lo largo de todo el período, la construcción de una imagen de “desprestigio” de la tarea docente, relacionada con la pérdida de la calidad de la formación inicial, el valor de su “honrosa misión”, la vocación y la “abnegación” por su trabajo. Esta construcción de la prensa, nos remiten a aquel discurso pedagógico que construyó el normalismo en nuestro país (Vassiliades, 2013).

Podríamos decir que la constante añoranza de un pasado glorioso de la educación argentina, tan instalada a su vez en el sentido común y reforzado en los testimonios que ambos diarios recogen de algunos protagonistas (docentes y alumnos de profesorado), se relaciona con la persistencia actual de ese discurso del normalismo. Asimismo, observamos que en todo el período en ambos diarios, ante la elección por la carrera docente, existe una

³ Puntuablemente nos referimos a la disminución en la oferta de cursos de capacitación del CEPA (*Centro de Pedagogías de Anticipación*), que es el organismo gratuito y público pensado para la formación docente en al CABA. Véase *Página 12*, 26/3/2010; *Página 12*, 11/12/2009.

constante tensión entre la vocación y la búsqueda de estabilidad laboral y condiciones de salarización. Desde este discurso, se considera negativo y no deseable, que el ingreso a la profesión se deba a esta búsqueda, en desmedro de la “abnegación” que debiera tener un “buen docente”. Esta tensión no se encuentra tan presente en Página 12.

Consideramos entonces, que los elementos presentes en Clarín y La Nación, construyen una “imagen social negativa del profesorado” (Civita Salas, 2005). Al mismo tiempo, las estrategias argumentativas utilizadas en ambos diarios (Vasilachis de Gialdino, 1997), por ejemplo caracterizando a los IFD como de “dudosa” calidad en la formación, construyen una imagen pública de desprestigio de éstos en desmedro de las universidades, donde la calidad de la formación es mejor, y sería “deseable” que los docentes asistieran.

Por otro lado, considerando el “papel performativo” que posee la prensa (Schuliaquer, 2013) y la posibilidad de instalar agenda pública (Fischman y Haas, 2011), observamos en los tres diarios cómo a través de las notas de opinión de especialistas y de las editoriales de La Nación, se ofrecen posibles soluciones y se plantean reformas deseables para mejorar la calidad de la formación docente. Para Clarín y La Nación, estas “sugerencias” portan en su mayoría un “tono emocional negativo” y alarmante (Nuñez Sevilla, 1999). Elemento este último, que no sólo se observa en el contexto de la crisis del 2001, sino a lo largo de todo el período, aún con las múltiples medidas y reformas adoptadas, como la sanción de la LEN y la creación del INFD, entre otras.

Para el caso de Página 12, aunque se observan gran cantidad de notas de especialistas y funcionarios públicos que remiten a la pérdida de la calidad educativa, el desprestigio de la profesión y la conflictividad en torno a las condiciones laborales, se presentan también argumentos a favor de las medidas implementadas a partir de la LEN y desde el gobierno nacional. El tono claramente esperanzador de estas notas contrasta con La Nación y Clarín. Asimismo, en estas notas también hay una constante referencia a la necesidad de futuras reformas y la continuidad de los cambios, ya que aún se observan falencias en la formación, aunque aquí la visión posee un rasgo más histórico de los cambios necesarios y de largo alcance. En cambio, se encuentran mayores críticas y un tono negativo, en las notas referidas a las reformas implementadas por la gestión actual del gobierno de la CABA.

Finalmente, una mención aparte merecen la cantidad de notas editoriales del diario La Nación, a través de las cuales se puede vislumbrar un “tono dramático” que en nombre del “buen sentido” reflexiona sobre posibles soluciones (Sidicaro, 1993). Es notorio que la línea editorial del diario, no acuerda con las reformas adoptadas por el Estado, con frases y sentencias desalentadoras, que responsabilizan a los docentes, y se muestran nostálgicas de un pasado siempre mejor que el presente desesperanzador:

“Resulta vital destacar que la calidad del trabajo profesional docente está muy vinculada con el respeto y la consideración social que merezca y con la autoridad moral que se le reconozca. En este sentido, será la sociedad en su conjunto, incluidos los padres de los educandos, sumado a la participación de un Estado comprometido y a la actuación del propio docente

quienes tendrán la responsabilidad de construir un modelo de enseñanza que privilegie el proceso educativo y dote al maestro del respaldo necesario para que la educación vuelva a ser la herramienta por excelencia del crecimiento de un país." (*La Nación*, 4/03/2012).

> **Bibliografía**

- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. En: *Revista Pasar la Palabra*, Num. 6, pp. 2-6. Rosario: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER).
- Boczkowski, Pablo (2006). *Digitalizar las noticias. Innovación en los diarios online*. Buenos Aires: Editorial Manantial. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/6/biblio/6BOCZKOWSKI-Pablo-Medios-emergentes.pdf> [consultado en julio 2014].
- Civila Salas, A. (2005). La imagen social del profesorado en la prensa. En: *Teor. educ*, 17, pp. 227-254. Ediciones: Universidad de Salamanca.
- Da Orden, María Liliana y Melón Pierro, Julio César (2007). *Prensa y peronismo. Discursos, prácticas, empresas 1943-1958*. Rosario: Protohistoria Ediciones.
- Fischman, Gustavo E. y Haas, Eric M. (2011). Nostalgia, emprendedorismo y redención: modelos discursivos sobre la universidad. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3, (II), pp. 1-33.
- Gaitán Moya, J. y Pinuel Raigada, J. (2007). La agenda temática sobre Educación en la prensa digital: las TIC entre otros temas. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), pp. 35-61 35.
- Núñez Sevilla, T. (1999). Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social. En: *Comunicar*, 12, marzo 1999, pp. 47-54.
- Saez, V. (en prensa). El discurso individualizante en los medios de comunicación. La voz de los especialistas. En: *Debates contemporáneos sobre educación*. Buenos Aires: Secretaría de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Schuliaquer, Iván (2013). Los alumnos y los docentes como fuentes de las notas periodísticas. Cuando los actores principales de la escuela están ausentes. En: X Jornadas de Sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/1332.pdf> [consultado en agosto 2013].
- Sidicaro, R. (1993). *La política mirada desde arriba: las ideas del diario La Nación 1909-1989*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vasilachis De Gialdino, Irene (1997). *La construcción de representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico, lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Vassiliades (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno a la 'carencia' cultural y afectiva. En: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20 (10). Recuperado de <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/rt/printerFriendly/348/0> [consultado julio 2014].
- UNICE (2012). Educación y prensa escrita. Exploración de los temas de la agenda educativa en los medios. Temas de relevancia mediática y el rol de los docentes (Documento de trabajo). Equipo de Observación de Medios y Educación. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/Temas-educativos-medi%C3%A1ticos-y-rol-docente.pdf> [consultado en julio 2014].

› *Fuentes consultadas*

Diario *Clarín*, desde enero del año 2000 hasta junio del año 2013.

Diario *La Nación*, desde enero del año 2000 hasta junio del año 2013.

Diario *Página 12*, desde enero del año 2000 hasta junio del año 2013.

Las concepciones y modalidades de formación en las prácticas que se ponen en juego en la residencia docente

LAVALLETTO, María Mercedes / UBA - mercedeslavalletto2000@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: indagación exploratoria - residencia docente - aspectos didácticos- formación en las prácticas - concepciones sobre formación*

» **RESUMEN**

El presente proyecto de investigación, "La formación preprofesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas, de carácter cualitativo, con enfoque clínico, toma como objeto de estudio la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas. Para ello se plantea el siguiente interrogante que constituye su problema de investigación ¿cómo se piensa e instrumenta la formación docente en las prácticas? A través del mismo, uno de los objetivos que se plantea consiste en conocer y analizar las concepciones pedagógico-didácticas que fundamentan la formación preprofesional en los talleres de práctica y residencia docente. Por esta razón, en la etapa exploratoria del proyecto se diseñaron y administraron dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario administrado on line y una entrevista semi-estructurada, destinados ambos, a profesores que tienen a su cargo talleres de prácticas y residencias. El objetivo es conocer las concepciones de la formación que se sostienen, las representaciones sobre formar en las prácticas, las modalidades de formación que ponen en práctica e indagar los dispositivos con los cuales trabajan. Este trabajo se refiere al material obtenido en las entrevistas. Para ello, y en el marco de esta etapa, se entrevistó a diez profesores que están a cargo de los talleres de práctica y residencia en instituciones de formación docente. En esta presentación comunicaremos algunos resultados de los análisis de las mismas poniendo especial énfasis en los aspectos didácticos de la formación en la residencia y en las concepciones de la formación en las prácticas que sostienen los profesores entrevistados. Por último, haremos mención al análisis de la implicación en virtud de la relevancia que reviste la misma en el enfoque clínico, en el proceso de construcción de los datos, el análisis de las dimensiones seleccionadas y el papel del sujeto investigador en acciones de esta naturaleza.

» *El marco del proyecto de investigación*

El Proyecto UBACyT “*La formación preprofesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas*” plantea una investigación cualitativa, con enfoque clínico, y estudio de casos. Pertenece al Programa La Clase Escolar, cuya directora es la Prof. Dra. Marta Souto, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. El objeto de estudio es la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas y se plantea el siguiente problema de investigación: ¿cómo se piensa e instrumenta la formación docente en las prácticas?. Comprende cuatro etapas:

- indagatoria (elaboración del marco teórico y del estado del arte, y construcción de instrumentos de indagación (cuestionario on line, protocolos de entrevista semi-estructurada y en profundidad);

- exploratoria (administración de los instrumentos diseñados a los profesores de las unidades de práctica y/o residencia docente);

- indagación específica (estudio de casos para abordar en profundidad el objeto de estudio;

- propositiva (enunciación de lineamientos para la acción en la formación en las prácticas, en especial, en la residencia),

Los objetivos son:

la producción de teorizaciones a partir de conocer y analizar las concepciones pedagógicas que fundamentan la formación o profesionalización de esta formación, el tipo de lógica a la que obedece.

Conocer y describir la residencia como dispositivo de formación en sus distintos componentes.

Plantear, a partir de los resultados de análisis obtenidos, lineamientos para la acción que constituyan una respuesta transformadora para la formación en las prácticas y la residencia.

Consideramos oportuno realizar una breve referencia teórica sobre las nociones que sustentan el tema y el objeto de la presente investigación. Entendemos a la *formación profesional* como el conjunto de procesos sociales referidos a la preparación de los sujetos para el desempeño en el campo laboral, que se organiza y realiza en instituciones educativas del sistema o del campo laboral, gremial, etc. y que constituye una de las funciones centrales de los institutos superiores de formación docente y la universidad. En estos ámbitos se forma en capacidades específicas que se actualizarán como competencias en el campo profesional. La noción de formación implica una doble referencia sobre el sujeto y sobre lo social. *La formación preprofesional* se refiere a la formación profesional que se desarrolla en ámbitos educativos, supone una lógica educativa más que una laboral, aún cuando se propone formar para el trabajo y los desempeños profesionales. Los institutos superiores de formación docente y la universidad en especial son instituciones de la formación que organizan con lógicas propias esta formación.

En esta presentación haremos especial énfasis al material recogido en la segunda etapa, la exploratoria, cuyo objetivo central es conocer y analizar distintas modalidades organizativas e instrumentales en la formación en las prácticas. La misma buscó conocer las concepciones y las representaciones sobre la formación, las modalidades de formación y los dispositivos que se ponen en práctica. Se plantean los siguientes problemas: ¿cuáles son las concepciones de la formación?,

¿qué modalidades de formación se ponen en práctica?, ¿con qué dispositivos se trabaja?, ¿qué relación hay entre las distintas instancias?, ¿qué tipo de situaciones de la práctica se eligen para la formación, en qué instituciones, con qué características socio-económicas? Para dar concreción a esta etapa, se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario administrado on line y una entrevista semi-estructurada destinados, ambos, a profesores que tienen a su cargo las unidades curriculares denominadas Talleres de Práctica y/o Residencia Docente. Dichos instrumentos se organizaron en cuatro áreas de indagación:

Datos generales del entrevistado y específicos sobre la unidad curricular;

Aspectos didácticos considerados en la programación y realización de las unidades curriculares respectivas;

La organización interinstitucional que posibilita la realización de la residencia mediante la cual se preguntó sobre el proceso de selección de las escuelas destino de las prácticas y/o residencias, el criterio de selección de los ciclos (grados) y /o cursos, la distribución de tareas entre la institución formadora y la escuela destino, etc.

Las representaciones y concepciones de los profesores vinculadas a la formación y a las prácticas.

› **II Los análisis**

Seleccionamos para esta presentación algunos resultados referidos a dos dimensiones: las *concepciones de la formación en las prácticas y los aspectos didácticos* de la formación en la residencia. En cada una de ellas la organización se hace de acuerdo con las categorías de análisis construidas a partir de las respuestas y se ilustran con fragmentos seleccionados de las entrevistas.

II.1 Con referencia a las concepciones:

Haremos una referencia breve a las concepciones o conjunto de ideas sobre la formación en las prácticas que sostienen los profesores de residencia.

La formación como acompañamiento.

La formación es concebida como acompañamiento de un proceso que requiere de determinadas intervenciones, que reconocen el espacio de autonomía del sujeto en formación.. Intervenciones que operan como ayuda, como colaboración, como herramientas que permiten al otro interrogarse y construir una mirada.

La formación como proceso reflexivo.

Se busca generar un proceso reflexivo, de diálogo con la realidad y consigo misma, que permita pensar la enseñanza y pensarse a sí mismo como enseñante. Veamos lo que expresa una

profesora de residencia al respecto:

“Lo considero como un espacio en el que uno plantea un tipo de formación muy reflexiva, de mucha pregunta, de ir dialogando con la realidad mucho. Formar si uno va al origen de la palabra de alguna manera tiene que ver con dar forma a algo. Yo a veces en eso prefiero pensar más en acompañar un proceso, por supuesto que en este acompañamiento uno hace intervenciones claramente.” [Entrevista 10].

La formación como un saber hacer.

Se busca desarrollar las capacidades para actuar, intervenir, tomar decisiones, en las situaciones de práctica docente, así como también, desarrollar la capacidad de análisis de las situaciones concretas de enseñanza. Una profesora integra el saber hacer a la reflexión y al análisis:

“Es formar en un saber hacer. Si junto las dos cosas sería formar con esta idea de acompañar, de promover, de pensar, de generar como esa trama de reflexión de trabajo y demás, de preguntas y de un hacer, de pensar también, porque no es solamente preguntarse acerca de, porque si no estaríamos formando solamente gente que analiza situaciones de enseñanza. En realidad son maestros, van a ser maestros, pero tienen que poder analizar sus propias prácticas.” [Entrevista 7]

La residencia como lugar de paso.

Los estudiantes atraviesan la experiencia de ser docente, en un espacio cuidado, en el que puedan utilizar los conocimientos específicos de las áreas y los saberes pedagógico-didácticos de forma creativa y experimentar distintas facetas del ser docente.

“En realidad yo no lo pienso solo -no sé si apuntas como más a determinar en alguna cuestión- yo en cuanto a las prácticas docentes pienso que estos estudiantes puedan atravesar la experiencia de ser docente en este espacio cuidado, acompañado, observado que es la Residencia y en distintos ejes, lo institucional, lo que puedan hacer el trabajo con otros, la responsabilidad, el cumplimiento. Y por otro lado que ellos sepan que es lo que tienen que saber, esto de bueno vuelvo a los contenidos específicos de las áreas, a los contenidos más técnico pedagógicos.”

En síntesis, las concepciones transmitidas por los entrevistados plantean la residencia como un espacio de pasaje, como antesala del desempeño profesional, que requiere de un acompañamiento para ayudar al logro de autonomía del futuro docente. La acción, la reflexión y el análisis parecen centrales en esta formación.

II.II Con referencia a los aspectos didácticos:

En primer término presentaremos categorías referidas a objetivos, contenidos y desarrollo de capacidades que los docentes piensan para el aprendizaje de los residentes y luego consideraremos los modos de trabajo de los profesores de residencia.

Los objetivos.

La programación. Los docentes definen como objetivos la programación de la enseñanza por un lado, el diseño de las propuestas de enseñanza, la pauta de los tiempos de manera organizada. Se explicita como importante la coherencia y consistencia interna entre el qué, el para qué y el cómo se va enseñar en un contexto institucional singular para unos destinatarios concretos. Así lo expresa una de las profesoras entrevistadas:

“anticipar los tiempos de la planificación, algunos estudiantes de estos que desaprobaron tuvieron dificultades en esto, en poder planificar, no en cuanto a cómo planificaron, sino a los tiempos en cómo lo hicieron.

ML: ¿Y a qué aspectos de la práctica vos le das importancia?

CF: A que puedan monitorear el tema del tiempo cuando dan clase, dos cosas importantes que todo lo que dan se evidencie que tienen claro el objetivo de la clase. Yo, cuando voy a observar a mis estudiantes, trato de prestar atención a eso: que todo lo que están haciendo, diciendo, pidiendo intervenciones de los alumnos, todo apunta al objetivo de la clase..” [Entrevista 1]

La intervención docente. Se enuncia la posibilidad de que el residente aprenda a intervenir y a fomentar el aprendizaje de los alumnos y que pueda pensarse así mismo como un sujeto que interviene. Algunos docentes sostienen que la propia intervención del residente incide en las formas de aprender de los alumnos. En palabras de una de las profesoras de Residencia de Profesorado de Educación Primaria:

Pero lo que es bueno es que ellos descubran, que a partir de su intervención, pueden modificar estas cuestiones, porque si no, están muy enquistados, a lo mejor estos dos no pueden, y no, la idea es que puedan todos, que quizás algunos necesitan un poco más de ayuda que otros, y quizás a veces les leo la consigna, yo les digo: “bueno, mirá, a veces molestan, no prestan atención porque no entienden lo que hay que hacer.” Por ejemplo, una alumna que estaba en segundo grado le decía: “bueno, vos en algunos casos podés leerle la consigna directamente al lado”, “mirá, vos tenés que hacer acá” o señalarles. [Entrevista 1]

El desarrollo de la capacidad de observación. Plantean en especial la observación de situaciones de clases, del contexto institucional en el que se inscribe la residencia y de las características de la comunidad educativa y su relación con la vida cotidiana de la escuela. Asimismo, los residentes realizan observaciones como parte de las tareas que deben ejecutar durante el proceso de la residencia. En este proceso, las observaciones no se circunscriben únicamente al ciclo/grado designado con sus correspondientes áreas curriculares específicas, sino a todas aquellas actividades, que también son curriculares y se desarrollan en otros espacios que exceden al aula (por ejemplo: bibliotecas, clases de plástica, recreos, etc.)

El desarrollo de capacidad de análisis. Éstas están referidas al análisis de la tarea específica del maestro de grado, al reconocimiento los condicionantes institucionales, pedagógicas, sociales y políticas que intervienen en la enseñanza. Ello implica la construcción de una mirada crítica y amplia (análisis de diferentes formatos escolares en diferentes áreas, en distintos espacios, en actividades extracurriculares y recreativas, etc.).

Los contenidos.

Identificamos tres grandes categorías que hacen referencia: al proceso de enseñanza; a la organización social de la clase y a cuestiones más generales vinculada al desempeño del profesión actualmente:

- la planificación de la enseñanza, tema ya trabajado en espacios curriculares previos a la residencia;
- la evaluación, como evaluación de los aprendizajes, la retroalimentación, los instrumentos y sistemas de calificación;
- la organización social de la clase y las formas de agrupamiento.

Por último, se incluyen cuestiones más allá del aula, vinculadas al desempeño profesional futuro, y otras vinculadas a problemas actuales de la enseñanza como las trayectorias escolares de los alumnos, su inclusión y diversidad, el uso de los recursos disponibles en los establecimientos educativos (por ej. biblioteca) y las nuevas tecnologías.

Observemos en los fragmentos de entrevistas, que a continuación presentamos, la relevancia del contenido en el marco de la Residencia:

“A ver, hay muchas cosas en 5 [Taller] y que en 6 [Taller] también trabajas. Lo que pasa es que profundizas. En Taller 5 y 6 la enorme ventaja que tenés es que puedes profundizar muchas cuestiones que ya se iniciaron. Taller cinco y seis tienen dos o tres cuestiones que son bien específicas de ese tramo: la evaluación es una.(...) tienen que elaborar instrumentos de evaluación, tienen que poder dar cuenta de por qué ese instrumento me permite evaluar los tipos de aprendizaje que pensé para esa propuesta, si ese es el mejor instrumento de evaluación o podría haber otro u otros. En algunos casos tienen que calificar además. Otras cuestiones que por ejemplo trabajamos en el Taller 5 y 6 es el tema de la planificación anual. No porque lo planifiquen, ojo, no es que después siguen planificando sino que al menos pensás cuáles serían como los grandes conceptos, un esquema conceptual; o sea, cosas muy básicas. Hacia dónde iría. Interesa saber en qué marco estamos trabajando. Otra cosa también es el tema del trabajo por proyectos, los proyectos de enseñanza. O sea, formas diversas de planificar y de anticipar” [Entrevista 10]

“ML: ¿A qué contenidos les das más importancia?, en el trabajo del Taller.

ES: A mí en el Taller, no te podría decir que hay un contenido, son varios contenidos. Porque uno los acompaña en todas las fases, en lo preactivo, en lo interactivo y en lo postactivo. (...)En general, hay mucha demanda por la planificación. Ellos piden, leen como problema la planificación, entonces, discutimos un poco cuál es el problema real. Porque no es un problema de que no sepan que es la planificación y los componentes. Es otro tipo de cuestión que a veces está ligada al enfoque, que a veces no lo tienen claro. Ellos dicen: "Pero no sé cómo planificar las actividades". "Bueno, a ver pero, en tal área, ¿qué cosas siempre vos tendrías que procurar que pasen?". Supongamos en Lengua, obviamente siempre hay que procurar situaciones de lectura o de escritura, o sea, como que hay algunos principios que ellos podrían llegar a activar para pensar la enseñanza desde determinados tantos. [Entrevista 5]”

Resulta de interés señalar que los contenidos no son expresados desde la teoría sino desde la práctica que el residente realiza como futuro docente. Son amplios y surgen a medida que el residente realiza su proceso, en los distintos momentos que dar clase significa.

Lo grupal

El trabajo en grupo. Aparece con notoriedad el interés por el trabajo en grupo, en tanto los residentes deberían reconocer el proceso de devenir que acontece en el grupo de alumnos que tiene a su cargo. Ilustraremos, a través del siguiente fragmento, lo que sostiene una de las profesoras sobre este punto:

"Ahí a mí lo que me interesa es que se metan más en el grupo, que se metan a poder por ejemplo identificar modos de resolución con los que los chicos avanzan, tipos de actividades que habitualmente uno puede identificar en las distintas áreas. A veces te pasa que son más o menos parecidos en todas las áreas, a veces no y tienen la especificidad del contenido. Entonces, ahí por ahí la especificidad del contenido empieza a trabajarse y a evidenciarse más." [Entrevista 10].

La conformación de un equipo de trabajo. Se plantea la necesidad de que el residente pueda formar parte de un equipo de trabajo junto con el docente del grado, el asesor y el profesor del Taller. El trabajo en equipo resulta sustantivo para que los residentes experimenten cómo es trabajar con otros actores institucionales.

II. III Modalidades de trabajo en la residencia

En segundo lugar, haremos referencia a los modos de trabajo que los profesores de residencia utilizan en la formación.

El acompañamiento del proceso formativo por parte del profesor del Taller de Residencia, así como la búsqueda de diferentes estrategias de trabajo, teniendo en cuenta la singularidad de cada residente.

La *modalidad cooperativa* como tipo de actividad que se desarrolla dentro de la residencia. Esto se da en torno al análisis de los problemas que plantean las situaciones de la práctica, a través de ateneos. También se socializan y capitalizan los saberes anteriores, las lecturas que los residentes traen de otros espacios curriculares, como aportes para el análisis de las prácticas.

Una de las profesoras caracteriza la modalidad de trabajo tomando el constructo de *prácticum reflexivo* de Donald Schön.

"Se piensa mucho conjuntamente. Planteo muchas situaciones en la cuales digo: "Bueno, a ver, pensemos conjuntamente a ver..." Para mí tiene tal cosa, tal cosa, tal situación tiene sus dificultades. "Bueno, ¿cómo lo piensan ustedes? ¿A ver?" Y se hace como un pequeño debate, se plantea algún pequeño ateneo. Yo considero mucho los materiales que ya han trabajado, las representaciones que ellos tienen, sus percepciones acerca de qué es ser docente, cómo resolver ciertas cuestiones, porque muchas veces te encontrás con situaciones que para ellos son muy difíciles de poder resolver: "No sé cómo gestionar una clase, no sé cómo coordinar una clase". Esto no está en ningún lado, en realidad, y es algo que se va aprendiendo en la práctica. Entonces, algo de esto que yo siempre lo trabajaba como el "prácticum reflexivo" a mí me parece que es una idea, es una metáfora muy interesante." [Entrevista 10]

La observación de clases de residentes. A través de los instrumentos de recolección de información, se pueden reconstruir las clases realizadas por los residentes, realizar los ajustes sobre las planificaciones, las devoluciones en tiempo diferido e inmediato, todo lo cual aporta a la reflexión sobre la práctica.

“Vos observás para, ya no es la observación para caracterizar solamente una práctica de enseñanza que es lo que haces en Taller 1 y 2 por una práctica institucional. Ya en realidad estás observando porque es información que vos necesitás para después pensar la plani. [por la planificación]” Entrevista 10.

Las devoluciones. Identificamos, como parte central de las formas de trabajo de los profesores de residencia las devoluciones sobre el desempeño, que los profesores realizan a posteriori de observar las clases dadas por los residentes. Esta instancia reviste especial significación para todos los actores involucrados en la residencia: los maestros de grado, el residente, los profesores de áreas curriculares y el profesor del taller de residencia. Las mismas son de carácter cualitativo, en donde se da cuenta de los logros, las dificultades, los cambios, los hallazgos que se observan a lo largo del proceso. Reconocemos que los profesores de residencia otorgan especial valor al aporte que pueda realizar el maestro del grado, dado que su experiencia es tenida en cuenta, así como también, el conocimiento que tienen sobre el grado en el cual los residentes realizan sus prácticas.

La evaluación de la formación. Por último, haremos referencia al sentido que tiene la evaluación en instancias de formación en las prácticas, como la residencia, en el marco de la formación preprofesional de docentes. Los criterios de evaluación que los profesores de residencia definen como prioritarios a la hora de evaluar los aprendizajes de los residentes refieren a: el establecimiento del vínculo con los alumnos; la capacidad de trabajar en grupo; la relación con la institución; la asistencia, puntualidad y presentación; la disposición hacia la tarea; la presentación en tiempo y forma de las planificaciones; el grado de autonomía que se asume en relación con la propia intervención; la capacidad de fundamentar las propias decisiones; la capacidad para trabajar en grupo, la secuencia temporal de las actividades que se presentan en las clases; la adecuación de las actividades según la diversidad cognitiva y cultural de los alumnos. Observamos entonces que se trata de aspectos que conjugan distintos tipos de capacidades que los residentes desarrollaron en otros espacios de la práctica, y de la formación general de la carrera, que se conjugan e intensifican en la residencia y que posteriormente, en el mundo profesional, se actualizarán como competencias. La función de la evaluación que predomina es la formativa, siendo la carpeta didáctica, las observaciones y las devoluciones, los instrumentos de evaluación que aportan información sobre el proceso realizado por los residentes.

“Evalúo mucho la progresión, el proceso que hacen. Hay una cosa que es interesante

también y es que me parece un tema nada menor, que el desempeño de ellos en relación con sus compañeros en cuanto a: si pudieron colaborar con el análisis que otro necesitaba que hicieran de una situación, colaborar en esto de sugerirte, comentarte, decirte: ¿te fijaste en tal documento?, que pasa a veces por ahí. Pero es una posición activa en relación con el otro. La conformación de un grupo de trabajo también es algo que yo evalué...” (Entrevista 7)

El trabajo de reflexión. Por último, en lo que concierne a los aspectos didácticos, no podemos dejar de hacer mención al *trabajo de reflexión* que tiene lugar en los talleres de residencia docente. Interesa en este punto, señalar que este tipo de actividad se realiza en el transcurso de toda la cursada del espacio curricular (tanto en las clases en el instituto formador, como en la escuela destino), está orientada a la construcción de una práctica posible, y también deseada por parte de los sujetos residentes. Este tipo de tarea se da de manera individual y grupal. Identificamos, a partir de los análisis de las entrevistas que este tipo de trabajo se da de manera individual y grupal. En el primer caso, reconocemos la presencia de situaciones que se dan durante el período de observación y práctica sobre el grupo de alumnos y las dificultades que se presentan y el modo de solucionarlas. Cuando un estudiante tiene dificultades sobre resolución de problemas de la práctica algunos profesores facilitan el contacto con bibliografía y otros materiales (registros de clase, de intervenciones, de análisis, sobre contenidos curriculares) y a partir del trabajo con los mismos se intenta revertir las dificultades que se hubieran presentado. Además, aparecen situaciones de temor del estudiante frente a la incertidumbre sobre el abordaje didáctico de los temas que debe desarrollar en el curso. En el caso de las situaciones grupales, el trabajo de reflexión se realiza posterior a las prácticas intercambiando impresiones sobre el sentido que va adquiriendo la experiencia en cada uno de los residentes. Por lo general, este tipo de instancia se lleva a cabo en el instituto formador. Tal como lo expresa una profesora del espacio:

“ML: Y acá en el espacio que tienen asignado en el Profesorado ¿qué es lo que hacen?

CF: El tema que es posterior. Con los residentes es todo el trabajo en la escuela, después en las últimas -este año fueron tres semanas- se hace un trabajo posterior que ahí intercambiamos impresiones acerca de la Residencia de cada uno. Por ejemplo este año algunas chicas trabajaron del mismo lado en pareja pedagógica, se recuperó esa experiencia que a veces otros residentes no, porque no tienen a su compañero como paralelo. Entonces se hace como un cierre en cuanto a lo que se estuvo trabajando ya durante la Residencia.” [Entrevista 1]

III. Una reflexión sobre la implicación.

En las investigaciones con enfoque clínico, la relación del sujeto con el objeto de conocimiento reviste un significado central y peculiar. El trabajo de categorización de los resultados de los análisis que hasta aquí se presentó describe el aprendizaje significativo, desde el punto de vista de quien escribe este artículo, en su proceso de formación en la investigación. El enfrentarse a los datos, la búsqueda de categorías, el respeto por la palabra de los entrevistados han significado sentimientos de curiosidad, de interés por conocer las experiencias de formación que se llevan a cabo en la residencia docente y han provocado también la reflexión sobre mi propio desempeño

profesional como profesora en instituciones de educación superior. Según R. Barbier, el análisis de la implicación se puede hacer en tres niveles: psico-afectivo (pone en juego los fundamentos profundos de la personalidad); histórico - existencial (pone el acento en los hábitos adquiridos y los esquemas de pensamiento y percepción de determinada clase) y estructural- funcional (hace énfasis en el trabajo profesional, el rol, etc.), niveles que interactúan entre sí y cuyo análisis posibilita la objetivación al despejar el campo de observación y análisis sin pretender objetividad. Por el contrario se trata en el enfoque clínico de la inclusión de la subjetividad del investigador durante el proceso. En el caso de la presente etapa de este proyecto de investigación, el nivel estructural-funcional de implicación fue el que predominó en cada una de las entrevistas realizadas, así como también, en el trabajo sobre la construcción del dato y los avances en los análisis presentados. Esto lo reconozco, dado mi desempeño profesional en el campo de la formación docente, en el cual se manifiestan las situaciones presentadas precedentemente y que son objeto de análisis a la hora de pensar y diseñar las propuestas de enseñanza que llevo a cabo en los espacios curriculares del Campo de la Formación General, en donde el saber didáctico cobra especial significado no solamente en su estudio sino en la contribución a la formación en las prácticas docentes.

› **Bibliografía.**

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Formación de Formadores.

Barbier, R. (1977). *Le recherche-action dans l' institution educative*. Gauthiers Villars.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Formación de Formadores.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Formación de Formadores.

_____ (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Análisis de modelos mentales sobre recorte y herramientas de abordaje en situaciones problema de intervención profesional en profesores de Psicología en formación

LLORENS, Mariela / UBA

MONZÓN, Tatiana / UBA

RAMOS, Ana Laura / UBA

SPERANZA, Melina Vanesa / UBA - msperanza19@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: modelos mentales- profesores- psicología- herramientas*

» **RESUMEN**

El presente trabajo se focaliza en el análisis de modelos mentales situacionales de Profesores de Psicología en formación ponderando la especificidad de las situaciones problema recortadas y las herramientas utilizadas en el abordaje de las mismas. El análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. El estudio focaliza procesos de desarrollo/cambio del aprendizaje en la acción profesional de 11 Profesores de Psicología de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires entre 2009 y 2012. En los docentes en ejercicio se observan progresos, retrocesos y giros en el recorte de problemáticas de intervención específicas del campo o educativo e indicadores de complejización en las herramientas utilizadas. También se infieren nudos críticos en la explicitación de las mismas.

La presente indagación acerca de Profesores de Psicología en formación en la Universidad de Buenos Aires se apoya en trabajos anteriores enmarcados en el Proyecto UBACYT P023 "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional", 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin.

» **MARCO EPISTÉMICO**

Los modelos mentales de profesionales en formación (Schön, 1998, Labarrere Sarduy, 2003), - en este caso, profesores de Psicología en formación - acerca de las situaciones problemas de intervención profesional en contexto, constituyen una unidad de análisis compleja y multidimensional, en la perspectiva sistémica, dialéctica y genética inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1934, Castorina y Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones y relaciones recíprocas, funcionamiento distribuido y conflictos y tensiones que promueven giros de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Engeström, 2001). En ese marco, los profesores de Psicología en formación realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999) para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). Ello implica procesos de participación guiada y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prácticas culturales (Rogoff, 1997) que desembocan en la creación de competencias, generales y específicas, para la actividad docente profesional en diferentes escenarios. La perspectiva de la cognición en la práctica supone un giro contextualista (Pintrich, 1999, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje; éste no es unidimensional ni exclusivamente conceptual, sino un cambio abierto y relativamente impredecible en las formas de participación y comprensión de los sujetos en las situaciones sociales, proceso radicalmente heterogéneo y diverso de producción de sentidos. Si se entiende el cambio cognitivo como una interacción entre el mundo social y el desarrollo individual, el individuo aislado no es la unidad de análisis más útil para entender invenciones y reestructuraciones, sino la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico en zonas de construcción social de conocimientos, que introducen indeterminaciones, discontinuidades y aperturas en los desarrollos de las personas.

Resulta necesario el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el desarrollo de competencias para la acción profesional del profesor de Psicología, en el marco de la interacción entre sistemas de actividad constituidos por las unidades de formación académica y los contextos de la práctica profesional. Zabalza (2003) sostiene que el Practicum es atravesado por significativos dilemas: desarrollo personal versus desarrollo científico; profesionalización versus enriquecimiento cultural; especialización versus polivalencia; institución formadora versus institución de trabajo. Engeström (2001), desde la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en la interacción entre actores en escenarios de aprendizaje del trabajo. Analiza el rol de las tensiones/contradicciones y de la historicidad en el cambio cultural que tiene lugar en el sistema de actividad, o en la interrelación entre diversos sistemas de actividad, a través de la cual se construyen nuevos objetos interpsicológicos y contextos mentales compartidos. En la tercera generación de la teoría de actividad, enuncia la necesidad de confrontación y negociación entre diferentes sistemas de actividad - cruzando fronteras y desatando nudos críticos -, a través de la traducción de significados y la inclusión de las diferencias en el enriquecimiento creativo de nuevas unidades de tarea.

Davini y Alliaud (2003) sostienen que el análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los

maestros novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. Por otra parte, en el contexto internacional, el enfoque que parece predominar, en cuanto a la formación profesional es que la sociedad actual, sometida a continuos cambios, requiere de una formación continua, a lo largo de la vida, que vincule la cualificación profesional de los trabajadores con las demandas derivadas de los medios de producción. La constatación de esta necesidad integra en una unidad indivisible Formación Profesional Académica, Formación Profesional Ocupacional y Experiencia Laboral (García Novillo, 2005).

› ***ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS***

Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuali/cuantitativos. La muestra es intencional, formada por 11 Profesores de Psicología egresados de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires entre 2009 y 2012 que respondieron el Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos al cierre de la cursada de sus prácticas, y posteriormente se les administró el Cuestionario de Seguimiento de Egresados, donde se indaga una nueva Situación Problema junto con datos sobre la actual inserción laboral y formación del egresado. La unidad de análisis, modelos mentales de Profesores de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente, está conformada por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de la actividad docente, b) intervención docente sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados. En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes que configuran cada dimensión en torno a líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización, en nuestro contexto. En cada uno de los ejes se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección a un enriquecimiento y mejora.

› ***CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA***

Del total de la muestra de egresados hallamos que en cuanto a su inserción laboral, el 63,6% (7 de 11) poseían experiencia docente antes de ingresar al profesorado (en diferentes niveles). El 54,5% (6 de 11) trabajan actualmente como docentes. El 36,3 % (4 de 11) trabajan como psicólogos y como docentes a la vez y solo el 18,1% (2 de 11) trabajan únicamente como docentes. Estos pertenecen al grupo de los que trabajaban como docentes antes de ingresar al profesorado. Por otro lado, el 45,4 % (5 de 11) trabajan sólo como psicólogos. Es decir que, en términos generales el 81,8 % (9 de 11) trabajan actualmente como psicólogos en distintas áreas.

Luego de completar el profesorado, el 36% logra una mayor inserción en la docencia: el 27 % suma al trabajo docente pre-existente la inserción en un nuevo nivel educativo y el 9% pasa de no trabajar en docencia a insertarse en este ámbito.

Por otra parte, un 27,2% (3 de 11) no se insertaron en el ámbito docente.

En cuanto a estudios de posgrado, si bien sólo el 27,2 % (3 de 11) está haciendo curso de posgrado en educación, la mayoría, es decir el 81,8 % (9 de 11) manifiesta el interés específico en desarrollar en algún momento estudios de posgrado para profundizar su formación como profesor de psicología.

El 18,1% (2 de 11) que no manifiesta este mismo interés, quiere sin embargo, dedicarse a la enseñanza en otros niveles o profundizar su formación como psicólogos. Por último, del 45,4% (5 de 11) de egresados que trabajan sólo como psicólogos –y en áreas distintas de lo educativo- , la gran mayoría (4 de 5) quiere igualmente seguir formándose como profesor de psicología.

› ANÁLISIS DE DATOS

En este trabajo se han ponderado datos de respuestas de dos de las cuatro dimensiones de la Unidad de Análisis “Modelos mentales acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente”. De la dimensión Situación -Problema, tomamos el Eje 3 “De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema” y de la dimensión Herramientas, el Eje 2 “Carácter genérico o específico de las herramientas“. Ambos ejes apuntan a registrar giros que van desde lo general a lo específico, ya sea en el recorte de situaciones como en las herramientas que los sujetos consideran pertinente implementar en las situaciones descriptas. Se establecen y revisan algunas correlaciones entre ambos ejes.

Cabe destacar que en términos generales, es decir, en la globalidad de las puntuaciones registradas en los cuestionarios post y de Egresados se han observado giros hacia el enriquecimiento y complejización de las respuestas en la mayoría de los sujetos analizados.

En cuanto al primer eje del presente análisis (Eje 3 de la dimensión “Situación Problema”) Se observa que 6 de los 11 egresados, (54,54%) ha ascendido en sus puntuaciones. Mientras que 3 (27,27%) se mantienen igual y sólo 2 (18,18%) descienden en su desarrollo al recortar problemáticas de incumbencia docente. El mayor ascenso conceptual se produce en 2 de los 6 egresados (33,33%) en los que se observa que la puntuación en el cuestionario post práctica es de 3.2, es decir la que se corresponde con la especificidad de la situación con relación a la intervención de un docente; y la puntuación en el cuestionario de egresados es de 3.4, el correspondiente a la especificidad de la situación con relación a la intervención del docente en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas.” Una de las entrevistadas recortaba la siguiente situación en su cuestionario como alumna: “El problema en cuestión no es exclusivamente referido a lo atinente a la labor de un profesor pero sucedió en una escuela en el interín entre que los alumnos entran al aula del recreo y el comienzo de la clase (...) donde un celular muy costoso desaparece (...) se busca por todo el aula pero el celular no está.” Podemos pensar que tal situación es específica de la intervención de un docente, dado que se lleva a cabo al comienzo de la clase, pero es cierto que también podrían intervenir otros actores profesionales: directivo, agente psico o socio-educativo, y otros actores sociales: padres, familiares, alumnos. Esta misma persona, pero

ahora como egresada, recorta la siguiente situación: “Me sucede en mi rol como tutora formadora de los dos segundos años de nivel medio en que, sumado a mi formación dentro de la Cátedra de Psicología Evolutiva, observo ciertas intervenciones que voy teniendo con los alumnos en las horas que tengo de acompañamiento personal (...), ayudándolos a simbolizar o elaborar procesos propios de su edad. También me sucede que como ayudante de Adolescencia, esta experiencia en el colegio me permite ayudar con ejemplos muy concretos y claves.” Se puede ver cómo el rol de tutor, que también es un rol docente, le permite a la egresada recortar una problemática con apertura a la articulación con la disciplina psicológica.

En relación al eje 2 de la dimensión Herramientas, observamos que 7 de los 11 (63,63%) egresados se mantienen igual o suben en sus puntuaciones. Tres de ellos puntúan más alto y cuatro mantienen la puntuación. Los cuatro restantes bajan sus puntuaciones. Una egresada relata las siguientes herramientas en su cuestionario post “Las actividades utilizaron como recursos afiches con las consignas en el pizarrón, de modo que estuviesen allí constantemente para los alumnos, también la actitud del docente hacia esos alumnos”. Se observa un giro en su cuestionario de Egresada, tendiente a la complejización en el planteo “Además del cambio en la disposición de los bancos y sillas, también se trabajó con la música, canciones y diarios, entre otros recursos para abordar el contenido. Esto también fue un elemento que rompió un poco la rutina escolar. Es importante para el aprendizaje encontrar cosas creativas al brindar los contenidos”.

Cabe destacar igualmente que las oscilaciones de puntajes en esta dimensión se mantienen dentro del rango 2.1 (herramientas inespecíficas para el rol del Profesor) y 2.3 (herramientas específicas del rol del Profesor de Psicología que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina).

Solo en un caso se observó una baja significativa al comparar los puntajes post-egresado. Pasó de mencionar herramientas específicas del rol de Profesor de Psicología y del área de la Enseñanza de la Psicología, con fundamentación teórica de su uso (2.4) en su cuestionario post a mencionar herramientas sin especificidad con relación al rol de Profesor (2.1) en el de egresados. Este caso resulta interesante, ya que se trató de un sujeto que destacó el valor de la herramientas que le brindó la formación: “fui profesora de música durante la licenciatura y lo disfrutaba mucho porque se aprende enseñando (...) así que me decidí a hacer el profesorado de psicología” “Aprendí a armar o preparar una clase teniendo en cuenta no sólo el contenido, sino los tiempos, las formas, la planificación de actividades grupales, la interacción y el intercambio entre alumno, docente y contenido”

En términos generales, al relacionar ambas dimensiones observamos que un 18,8% de la muestra (2/11) sube puntajes en ambos ejes considerados, otro 18,8% (2/11) se mantiene igual y sólo un 9% (1/11) desciende en las puntuaciones de ambas dimensiones.

Los dos sujetos que suben en sus puntuaciones tanto para la dimensión situación-problema eje 3 como en la dimensión herramientas eje 2 pasan de recortar situaciones específicas con relación a la intervención de un Profesor en sus cuestionarios post (3.2) a seleccionar situaciones específicas con relación a la intervención de un Profesor de Psicología en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la Enseñanza de la Disciplina (3.3) como egresados del

profesorado. Mientras que en el campo de las herramientas, pasan desde herramienta/s sin especificidad con relación al rol del Profesor a utilizar herramienta/s específicas del rol del Profesor, aunque sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (2.2). O como en el segundo caso, desde 2.2 a 2.3, al mencionar herramientas específicas del rol del Profesor de Psicología, vinculadas a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (2.3)

Por otra parte, los dos sujetos que mantienen sus puntuaciones en ambos ejes considerados, lo hacen seleccionando situaciones específicas con relación a la intervención de un Profesor de Psicología en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la Enseñanza de la Disciplina (3.3) tanto al finalizar la cursada de su práctica de profesorado como al egresar el mismo. Mientras que en el caso de las herramientas, mantienen ya sea la mención de herramienta/s específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (2.2) o la selección de herramientas específicas del rol del Profesor de Psicología vinculadas a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (2.3).

Por último, el sujeto que desciende en ambas dimensiones, en los ejes considerados, lo hace significativamente a nivel de la dimensión y no tanto en cuanto a herramientas. En la dimensión 1, eje 3 pasa de elegir una situación específica con relación a la intervención de un Profesor de Psicología en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la Enseñanza de la Psicología, con apertura a la intervención de otras disciplinas (3.4) a seleccionar un problema inespecífico con relación a la intervención de un Profesor (3.1), menciona herramienta/s específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (2.2) para mencionar en su cuestionario de egresada herramienta/s sin especificidad con relación al rol del Profesor (2.1).

Por lo tanto, el grupo de sujetos que mantienen o incrementan sus puntajes, lo hacen levemente, oscilando entre 3.3 para el eje 3 de situación-problema (recortando problemas específicos con relación a la intervención de un Profesor de Psicología en un determinado campo de conocimiento y actuación profesional de la Enseñanza de la disciplina) y 2.2/2.3 para el eje 2 de la dimensión Herramientas. Es decir que pueden pensar herramientas específicas del rol de Profesor e inclusive, de Profesor de Psicología (aunque no lleguen a fundamentar teóricamente su uso).

En cuanto al sujeto que descendió en sus puntuaciones para ambos ejes, su descenso más marcado se limitó a la dimensión situación-problema.

Por otra parte, de los dos casos que tuvieron un ascenso significativo en el recorte de una situación problema, una de ellas mantiene en la dimensión Herramientas el puntaje 2.2 en ambos cuestionarios y la otra disminuye su puntaje, pasando de 2.3 a 2.2 en el cuestionario de egresados.

Resulta llamativo que en el cuestionario de egresados, ante la pregunta acerca de “los aprendizajes obtenidos a lo largo de la carrera del profesorado de psicología que le han resultado útiles para el análisis y/o el abordaje de situaciones-problema” esta última persona también destaca el valor de las herramientas que le brindó el profesorado: “No tengo nada para criticar, me dio muchas herramientas”, afirma.

> **CONCLUSIONES**

Como observamos en la caracterización de la muestra, los sujetos cuentan con formación académica y experiencia laboral en distintas áreas, acopiada durante su formación en el Profesorado, como al egresar (principalmente la clínica y educativa). Pero si bien manifiestan estos intereses disímiles, la mayoría coincide en valorizar la formación docente y en el deseo de continuar formándose en el área.

Podemos suponer que los egresados cuentan con competencias, esto es un “saber hacer” indispensable en situaciones complejas, una capacidad de acción eficaz hacia una familia de situaciones, que será diferente en cada caso singular, considerando sus conocimientos de dominios (Rodrigo, 1999).

Sin embargo, dada la variabilidad en cuanto a formación y experiencia docente de los sujetos de la muestra, no se puede especificar a qué factor se debe la tendencia a recortar situaciones-problema específicas al rol de Profesor de Psicología, sin llegar a articular con otras disciplinas (3.5) y a elegir herramientas específicas del rol de Profesor de Psicología y del campo de Enseñanza de la Psicología, sin incluir la consideración de marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del Profesor de Psicología en el nivel académico correspondiente (2.5).

Ahora bien, si bien interesa al tomar en consideración la dimensión simple-complejo de los contenidos las reestructuraciones globales de los mismos, reconocemos que los cambios conceptuales pueden darse paso a paso, preparando el camino para dichas reestructuraciones totales.

Es así que teniendo en cuenta lo observado tras el análisis de datos, podemos suponer que los sujetos poseen conocimientos implícitos acerca de lo que es ser Profesor de Psicología y cuáles son las herramientas específicas que les ofrece su formación para intervenir en distintas situaciones, pero se encuentran con cierta dificultad al momento de dar cuenta verbalmente o por escrito de ello.

Así se progresa a lo largo de la dimensión implícito-explicito, logrando que los contenidos del conocimiento de dominio pasen a ser accesibles -lo cual mejora su memorabilidad y eficiencia de uso- (Rodrigo, 1999).

Si un sujeto logra el acceso consciente a lo que sabe sobre su cognición (metaproceto), se torna asimismo capaz de acceder a las propias operaciones mentales en funcionamiento, encadenando y regulando de forma eficaz las acciones que llevan a la resolución con éxito de una tarea (metaestrategias).

> **LÍNEAS FUTURAS**

Tomamos en cuenta que el avance en la dimensión implícito-explicito se realiza asistido en parte por los propios recursos y en parte, por las ayudas que cada sujeto va recibiendo en los distintos escenarios en los que participa.

Asimismo, consideramos la motivación por seguir aprendiendo que presentan los sujetos y su aptitud creciente para proporcionar ayudas para el aprendizaje de los sujetos.

Es así que resulta de interés la exploración de las competencias del profesorado universitario de Psicología, a través de narrativas y reflexiones de los egresados sobre sus trayectorias, que puede llevarse a cabo mediante el intercambio en una Red de Profesores de Psicología. Esta propuesta de trabajo colaborativo parte del entendimiento de que el conocimiento se construye con otros, y que los giros en la construcción del rol profesional se ven favorecidos a partir de la co-construcción conjunta de alternativas; desde múltiples perspectivas de abordaje posible.

Es en este espacio, que tendrá una dimensión grupal y presencial, se propondrá una dinámica de construcción conjunta y abordaje comunitario de las dificultades en el proceso siempre inacabado y sujeto a mejoras y resignificaciones de la construcción del rol profesional del profesor/a de psicología.

› REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. BsAs:Amorrortu Ediciones.
- Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires:Ed. Papers,
- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D.(2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología".

XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007.

- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Anuario XV de Investigaciones del Año 2008*. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- García Novillo, J.(2005) "El aprendizaje permanente y la experiencia profesional", *Idea la Mancha*, N° 1, pp. 243-245, Revista de Educación de Castilla-La Mancha.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., y Vargas Alfaro A. (2003)."La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.
- Pintrich P., Marx R. and Boyle R. (1993) "Beyond Cold Conceptual Change: the Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change". *Review of Educational Research Vol. 63, N° 2*, pp. 167-199.
- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, Bárbara (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky Lev (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1934.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Zabalza, Miguel Ángel (2009) "Ser profesor universitario hoy", *La cuestión universitaria*, 5, pp.69-81.

Formação continuada no contexto escolar: ¿o que os Pedagogos têm a nos contar?

Lucindo, Nilzilene Imaculada ¹/Departamento de Educação – ICHS - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP - nilzileneLucindo@yahoo.com.br

Magna Bonifácio de Araújo, Regina ²/ Departamento de Educação – ICHS - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP - regina.magna@hotmail.com

Agência Financiadora: CAPES / UFOP

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palavras-chave:** Pedagogos. Formação Docente. Formação Continuada.

» **Resumo**

Esta investigação tem por finalidade conhecer as práticas de formação continuada que vêm sendo adotadas por 10 pedagogas que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto / Minas Gerais / Brasil. Trata-se da apresentação dos primeiros dados que foram coletados para a pesquisa de Mestrado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP e tem como objeto de estudo o curso de Pedagogia no Brasil e o pedagogo. Os objetivos específicos buscavam identificar como o Pedagogo no exercício da função se forma; compreender o seu interesse na busca da qualificação; verificar se eles articulam ações de formação continuada do corpo docente na escola e quais ações desenvolvem neste sentido. Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica e de campo, sendo os dados coletados a partir de um questionário que buscou identificar o perfil dos participantes e de uma entrevista semiestruturada. O referencial teórico foi fundamentado nos autores Gatti (2008); Gatti e Barreto (2009); Libâneo (2011); Pimenta (2012); Tardif, Lessard e Gauthier (1998) e a análise dos dados se desenvolveu com base nas narrativas coletadas. A pesquisa permitiu evidenciar as concepções das Pedagogas acerca da formação continuada e a forma como lidam com essa no cotidiano. As entrevistadas explicitaram não só a relevância dessa formação para os profissionais, mas também como desenvolvem suas práticas e os desafios que perpassam a vivência profissional desses sujeitos. Os resultados indicaram que as Pedagogas se formam a partir da pesquisa, da leitura e da troca de experiências e para propiciar a formação dos professores, elas utilizam o momento do planejamento. Nessa formação realizada na escola, elas

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – MG - Brasil.

2 Doutora em Educação. Professora no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – Minas Gerais - Brasil.

valorizam o saber fazer dos professores, sendo as ações mais desenvolvidas a disponibilização de material, articulação de palestras, adoção de práticas exitosas como modelo a ser seguido e as trocas de experiências entre os docentes.

› *A investigação proposta*

Esta investigação tem por finalidade conhecer as práticas de formação continuada que vêm sendo adotadas pelos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto / Minas Gerais / Brasil. O estudo apresenta os resultados parciais da pesquisa de Mestrado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e tem como objeto de estudo o curso de Pedagogia no Brasil e o pedagogo.

Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados foram coletados a partir de um questionário que buscou identificar o perfil dos pedagogos e de uma entrevista semiestruturada, elaborada na perspectiva da abordagem biográfica. A entrevista procurou explorar diversos aspectos, todavia, neste texto, optamos por trabalhar apenas com a temática “processos de formação continuada”. Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, a partir da categoria selecionada foi possível identificar como o Pedagogo no exercício da função se forma; levantar o seu interesse na busca da qualificação; verificar se eles articulam a formação continuada do corpo docente na escola e quais ações desenvolvem neste sentido, o que se configurou nos objetivos específicos deste trabalho.

O processo de seleção desses sujeitos foi realizado observando os seguintes critérios: interesse em participar da pesquisa; atuar em instituição de ensino público localizada em um dos cinco municípios (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto) que compõe a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto - S.R.E.O.P.; possuir cargo efetivo e atuar ou já ter atuado no Ensino Fundamental. A pesquisa foi fundamentada nos estudos de: Gatti (2008); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Libâneo (2011); Pimenta (2012); Tardif, Lessard e Gauthier (1998) e a análise dos dados se desenvolveu a partir das narrativas dos entrevistados.

A escolha dos participantes teve como princípio o nosso interesse em dar voz a esses sujeitos e por considerar que pelas suas narrativas o sujeito expressa dimensões da sua experiência individual a partir do contexto no qual está inserido. Socializar o conhecimento produzido a partir das vozes dos pedagogos propicia a formação de outros sujeitos permitindo que esses se apropriem das experiências e práticas compartilhadas, as quais possibilitarão a construção de novos significados à medida que instigar a reflexão acerca de sua própria prática e formação: o que, por que e como faço?

Não obstante, a narrativa extrapola o papel de instrumento de coleta de dados ao se constituir uma alternativa que possibilita a formação e a reflexão em torno das práticas docentes (CUNHA, 1997; SOUZA, 2006). Oportuniza ainda articular as teorias ao seu contexto prático,

possibilitando a ressignificação dos processos formativos a partir dos saberes e experiências trazidos pelos profissionais no exercício da função.

› *Dialogando com a teoria*

No Brasil, nos últimos anos cresceu o número de ações públicas empreendidas no campo da formação docente. Pode-se dizer que a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 corroborou com esse processo ao exigir que a formação dos professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental se dê em ensino superior. Não obstante, a expansão da Educação à Distância - EAD também contribuiu para ampliar a oferta de cursos voltados para a formação inicial e continuada.

Sobre o termo “educação continuada” Gatti afirma que

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p.57).

Contudo, na atualidade, ele ganha um conceito mais abrangente passando a designar-se desenvolvimento profissional. Segundo Pereira (2010, p.2), “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente”.

Além das mudanças no termo, percebemos a importância de se considerar o protagonismo dos professores ao propiciar as ações de formação. Para Gatti e Barreto, “[...] os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham” (2009, p.231).

As pesquisas atuais mostram uma ruptura com o modelo tradicional de formação de professores, anteriormente baseado na aprendizagem autônoma, hoje verificamos um professor, que em seu trabalho docente, mobiliza saberes e competências específicas, produzindo novos saberes e interagindo com os demais atores educacionais. Os espaços de formação e da prática docente passam a ser assumidos também como espaços de construção de saberes de novas competências. Assim, nesse novo modelo não há uma separação desses três lugares da ação do professor: o espaço do trabalho, relativo à mobilização de saberes do professor; o espaço da produção, como sendo aquele destinado à pesquisa dos temas associados ao trabalho docente; e o

espaço escolar, em que se intercambiam os saberes. O que se propõe na atualidade é evidenciar que o processo formativo esteja dentro desse quadro, para além da formação inicial, que não dá conta dessa dinâmica.

O exercício da profissão requer, portanto, um novo modelo de formação, conforme proposto por Tardif, Lessard e Gauthier (1998). Os quatro caminhos indicados por esses autores e igualmente importantes referem-se à formação inicial - saberes da docência - que busca preparar os estudantes para a atuação profissional de ensinar; à noção da pesquisa como instância formadora, que busca iluminar e melhorar a formação; à formação continuada, centrada nas necessidades e nas situações vividas pelos professores em suas diversas formas; e à formação continuada na sua relação com a formação do professor-pesquisador, vinculada às necessidades e às situações vivenciadas e explicitadas pelos próprios professores como objetos de pesquisa relevantes.

Importante contribuição para com as discussões sobre formação de professores nos é apontada por Pimenta (2012) ao evidenciar a tendência reflexiva na preparação dos educadores, que implica uma política de formação contínua, seja “no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação” (p.35), num movimento de valorização do profissional e do espaço escolar. Para a autora é preciso pensar a formação como um projeto único, englobando as dimensões de formação inicial e a contínua, num processo de autoformação e formação nas instituições em que atuam. Os diversos estudos desenvolvidos por Libâneo (2011) nos ajudam a entender o papel do pedagogo e os saberes que lhe são necessários, mostrando as ambiguidades e indefinições na formação intelectual e profissional deste educador. Além disto, suas contribuições evidenciam as especificidades do conhecimento pedagógico e da atuação deste profissional, ao formalizar a distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente.

Alguns autores discutem a importância da formação continuada na construção da autonomia intelectual dos profissionais da Educação Básica; uma formação que se faz necessária pela própria natureza do conhecimento humano, do seu saber e saber-fazer, que se transforma a cada dia e que tem como eixo fundamental a reflexão sobre a prática pedagógica.

Fundamentadas nessas perspectivas teóricas, enfocamos no *corpus* deste trabalho os processos de formação continuada sob a ótica dos Pedagogos, evidenciando não só a formação desses profissionais, mas também aspectos que perpassam a formação docente no interior das escolas nas quais eles desenvolvem suas práticas pedagógicas.

› *As protagonistas da pesquisa*

A amostra é constituída por dez sujeitos do sexo feminino que atuam em escolas nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais. Todas cursaram Pedagogia e atuam na escola, contudo, ocupam funções com nomenclaturas distintas, estabelecidas pelo próprio curso de Pedagogia ou pela rede de ensino em que atuam: sete são Supervisoras Pedagógicas; uma é Orientadora Educacional e duas Pedagogas. Essas foram as funções nas quais as profissionais

prestaram concurso público e foram admitidas em seu local trabalho, contudo, hoje, algumas estão exercendo outra função. Nesta situação, encontramos três profissionais atuando na função de Diretora de Escola; uma na Vice Direção e uma na Coordenação dos Supervisores Pedagógicos da Rede Municipal.

Das dez, nove cursaram o Magistério em nível médio e oito possuem Especialização. Quanto ao tempo de atuação, duas tem até cinco anos de experiência; cinco possuem de dez a quinze anos e três tem entre quinze a vinte anos que atuam nesse cargo. Todas elas atuam na Educação Básica, uma na Educação Infantil; cinco nos anos iniciais do Ensino Fundamental; duas nos anos finais do Ensino Fundamental; uma no Ensino Médio; uma na Educação Profissional e uma na Educação de Jovens e Adultos. Uma delas atua na Educação de Jovens e Adultos e nos anos finais do Ensino Fundamental.

› *O que as Pedagogas têm a nos contar sobre a formação continuada no contexto escolar*

A partir da categoria selecionada identificamos as percepções das Pedagogas acerca da formação. Nas narrativas de sete profissionais foi evidenciada a relevância dessa formação tanto para si quanto para os professores.

A formação continuada é importantíssima, que vai de encontro ao que eu estava falando, porque ele [o Pedagogo] tem que se atualizar constantemente, né. Porque sempre surgem coisas novas. Todo mundo está aprendendo coisas novas a cada dia, não só na área que eu atuo, mas, por exemplo, ontem eu estava participando de um grupo de estudo sobre gêneros textuais e instâncias discursivas. Isso me ajuda na hora que eu vou ajudar o professor de Português, a pensar no que ele vai trazer para a sala de aula, como que ele vai atuar. Então, o pedagogo também tem que ter esses conhecimentos de outras áreas. Não é a área dele, mas que ele precisa dar suporte nessas áreas. (Pedagoga 04).

São importantes. Muito. Ainda hoje, eu mesmo na função de diretora, eu sempre procuro ler, pesquisar alguma coisa, às vezes até que está acontecendo na escola, eu procuro pesquisar, buscar conhecimento, visito sites sabe, alguns blogs, acho interessante aí eu falo muito com a Pedagoga, eu falo assim, olha eu tenho algo para os professores e eu acho as coisas eu mando pra elas. Então é importante, é importante a capacitação (Pedagoga 09)

A Pedagoga 01 destacou que essas ações, além de relevantes, vêm crescendo, haja vista o incentivo do governo. Segundo ela, “[...] eu acho que é uma área que tem melhorado, até mesmo por próprio incentivo do MEC mesmo, não só de Prefeitura, Estado”.

Opinião distinta é exposta pela Pedagoga 06 que comunga da opinião da colega no que tange à relevância da formação, porém, discorda acerca da oferta. “[...] Nos últimos anos, não ta havendo nenhum [curso], nem reunião pra troca de informação [...]” (Pedagoga 06). Posição similar é a da Pedagoga 08 que também realça a falta de capacitação, contudo, seu apontamento é específico para a falta de formação presencial, visto que ela cita a existência de ações de formação continuada à distância.

É, formação continuada, eu acho que, não tem, sabe. [...] Eu não tive uma capacitação depois que eu entrei, sabe. [...] Teve um curso do Magistra³, mas eu acho assim, aí você entra, aí o programa, aí não está funcionando, aí está fora do ar. Aí sabe, entendeu? Eu não gosto, não gosto destes cursos on-line, não gosto. Eu acho que a gente precisa estar em contato com o outro, porque eu consigo olhar né, para outro, para aquela outra pessoa ali [...]. Eu acho que a gente precisa desse contato. E toda vez que a gente tem algum tipo de orientação é muito assim, é a nível legal, [...] da legislação. Então assim, não tem a ver com a prática né, do seu dia a dia, né. [...] Então eu acho que deixa a desejar (Pedagoga 08).

No seu relato a entrevistada 05 considerou a formação continuada relevante para fundamentar suas práticas, contudo expôs a dicotomia que existe entre a oferta e a procura.

[...] eu percebo aqui, às vezes existe a oferta, mas não existe o interesse né. Então eu lido muito com essas questões, até mesmo porque a carga horária do professor é puxada. Ele dá aula de manhã, de tarde e de noite em três escolas diferentes. A última coisa que ele quer é participar de uma capacitação ou de uma reunião. Em compensação eu tenho professores que na verdade querem, sabe, e eles querem, eles têm interesse e alguns procuram por conta própria, raros tá, raros né. E quando é oferecido facilita. [...] Mas também, tem o caso de existir a oferta e não existir interesse, aí não adianta de nada. Então eu acho que na verdade é um conjunto. Tem que andar paralelo. A vontade e a oferta (Pedagoga 05).

Ao comentar sobre de quem seria a responsabilidade pela oferta, ela salienta que “quando é institucionalizado e há uma oferta facilita pra gente e facilita para o professor. Igual, pra mim também, quando a instituição oferece pra gente é mais fácil” (Pedagoga 05).

Na visão das Pedagogas, elas articulam a formação docente. “Infelizmente eu estou mais articulando do que participando. Por questões pessoais [...]. Mas eu tento articular” (Pedagoga 01). “Temos. No mesmo molde que eu faço com elas, elas também fazem com os professores” (Pedagoga 02).

A formação dos professores é bem difícil. Os professores são resistentes enquanto a parar pra estudar. [...] Então o que eu procuro fazer, eu acho que o momento do planejar é um grande momento pra isso. O momento do planejamento, a gente tem um planejamento semanal, pós-horário, que a gente senta com os professores e tudo, então eu acho que essa articulação do planejamento é um momento grande pra formação (Pedagoga 10).

Eu que faço essa parte de divulgar, então eu que faço pra todo mundo e coloco ali no quadro de aviso. Eu que mexo com essa questão toda aqui na escola. [...] De curso que tem, aí eu já tenho um local que eu já deixo tudo arrumadinho pra elas. Tudo (Pedagoga 07).

A partir dos relatos, identificamos que todas as entrevistadas, na escola, apesar das dificuldades tentam, de alguma forma, articular a formação continuada dos professores, sendo que muitas ações ocorrem no momento de planejamento. Algumas Pedagogas realizam a formação divulgando ações externas e incentivando a participação dos docentes, outras propõem encontros,

³ MAGISTRA é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais que tem como objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE).

palestras e trocas de experiências, utilizando-se dos próprios saberes dos docentes. Ao elencarmos as ações de formação desenvolvidas encontramos práticas distintas.

Nas reuniões a gente levava [material], às vezes fazia estudo de texto. A gente lia o artigo, isso a gente ainda faz, [...] é bacana, a gente direciona: Olha, isso tá bom praquela turma, [...] praquela Professora, praquelo ano, fazia e faz. É, articular encontros, às vezes um bate papo, uma palestra com alguém [...] tá com muita dificuldade lá na Matemática, lá nas frações, vamos arrumar um Professor habilidoso pra trabalhar isso. Fazia e a gente faz. Levantando demandas dos professores. Demandas de acordo com a realidade (Pedagoga 01).

Eu sempre inicio o ano com o grupo de professores. [...] então eu pego uma avaliação do ano anterior, sempre inicio assim. O quê que foi feito? O quê que pode melhorar? Tanto por parte dos professores quanto da minha parte, né. Sempre buscando deles aquilo que eu falei antes, né, as demandas [...] Eu sugiro atividades para os professores, passo material, oriento, né. Nas reuniões eu olho também as demandas, o eu que está precisando a gente discutir: avaliação? [...] Então eu vou verificando isso e vou ao longo do ano desenvolvendo [...] (Pedagoga 04).

Para a Pedagoga 09,

E a gente procura incentivar com relação assim, leituras, a escola recebe revista, aquela revista Nova Escola, outras revistas, Presença Pedagógica e a gente disponibiliza isso, colocamos na sala dos professores, montamos aqui, nós montamos isso agora que eu estou na direção, nós montamos um cantinho do professor, tem uma sala para o professor e tem um armário ali que ele vai encontrar vários livros pra estar auxiliando ele. Então a gente disponibiliza esse material para o professor.

As ações de formação desenvolvidas pela Pedagoga 10 são bem amplas. Segundo ela,

Quando a gente pensa em formação, a gente pensa às vezes assim num palestrante, numa oficina, em alguém de fora pra fazer alguma coisa. Eu acho que não é só isso né, então esse momento de estar juntos é um momento de formação também. Então quando você trabalha uma metodologia e quando o professor expõe alguma coisa que ele fez e deu certo, aí a gente em cima do que foi falado, a gente dá mais um toque assim, de fineza, de qualidade e os outros colocam em prática eles estão se formando. É um momento também de formação. Então aqui na escola um dos focos da formação é essa. E o incentivo. Toda formação que vem do Governo a gente incentiva os professores a participar. A Plataforma Freire também a gente tenta estar ajudando a montar, a fazer, entrar na Plataforma, estar mexendo, são resistentes quanto a isso, mas a gente não deixa de incentivar. E eu gosto também desse outro lado de palestras, de palestrante, o pessoal do RH de estar com a gente fazendo alguma palestra, falando sobre algum tema que a gente vê que ta precisando dar uma repensada, de ter uma reflexão sobre eles, eu gosto também (Pedagoga 10).

Uma das entrevistadas expôs uma dificuldade que enfrenta em relação à formação inicial do professor. Ela menciona que

Então, a gente tem um problema muito grande com relação a isso, porque a gente trabalha com os professores às vezes que não são, é, habilitados, né, e hoje devido a essa falta de professor, ano passado a gente ficou dois meses aqui com uma professora de férias e sem professor de Matemática para substituí-la. Então você é obrigada às vezes a trabalhar com um profissional que além de não ter né, formação né, é técnica, ele não tem conhecimento do conteúdo, né. [...] E quando ele não tem, ele não tem conhecimento do conteúdo? Que isso tem acontecido com muita frequência no

Estado, né. Depois de não ter achado ninguém autoriza o professor que apareceu, né. Eu tive um caso assim de um menino que fazia Administração e estava dando aula de História, olha para você ver. Então assim, além dele não saber, né, de não ter metodologia, não ter didática, não tem conhecimento do conteúdo, né. [...] (Pedagoga 08).

Ao tratarem da própria formação, as entrevistadas citam que se formam participando de cursos, eventos, congressos, lendo, pesquisando, trocando ideias e experiências com outros profissionais. Os excertos abaixo ilustram as narrativas das Pedagogas.

Então um constante estudo mesmo, esse estudo não só acadêmico, mas autônomo, você ler bastante, buscar, pesquisar, trocar ideias com outras pessoas, buscar informações da prática de outras pessoas, todos esses saberes são muito importantes com essa formação continuada (Pedagoga 02).

A minha depois que eu fiz a Pedagogia, né, eu fiz a Psicopedagogia como te falei. Aí em questão de, parei Psicopedagogia, faço os cursos que são oferecidos pelo Estado ou pela Prefeitura (Pedagoga 03).

As Pedagogas 10 e 6 têm investido na formação por meio de ações formais.

A minha formação eu gosto sempre de estar lendo. Eu gosto muito de ler, de ler, de pesquisar, de ver o quê que tem de novo, aí eu vou atrás de pesquisas e tudo o mais. Mas eu gosto também de estar sempre estudando assim, formalmente sabe? De estar com um professor, de estar com alguém que vai estar me ajudando, me auxiliando. [...] (Pedagoga 10).

Quer dizer, tenho ido a ano passado fazer uma disciplina isolada do Mestrado. É uma busca específica pra uma formação. Eu sou orientadora do Pacto de Alfabetização, então estou recebendo um treinamento específico pra isso, mas em Congressos, cursos, essas coisas, hoje eu acho que to escolhendo mais. Antes eu ia muito à Belo Horizonte, fiz muitos cursos, financiado era minha mãe na maior parte das vezes, a Prefeitura não financiava nada e dificilmente eu teria dinheiro pra tá indo. Pedia de presente de Natal, pedia de presente de aniversário né a inscrição do Congresso (Pedagoga 06).

Já a Pedagoga 07 afirmou que não tem estudado formalmente.

[...] eu to querendo é aposentar de novo. Eu já to com vinte e quatro anos, eu te falei? Que eu peguei, eu comecei a trabalhar tão nova, [...] Eu não tenho estudado mais. Eu leio muito. Vai lá na beirada da minha cama. Eu leio pra caramba, mas... [...] Mas eu, estudar mais, eu acho que não vai não tá? (Pedagoga 07)

Conforme registrado, 80% das Pedagogas possuem uma Especialização, mas muitas têm interesse em dar continuidade aos estudos, ingressando em um curso de Mestrado ou Doutorado.

Interesse eu tenho sabe? Mas a minha vida pessoal nesse momento não daria. Assim, tá bem limitado por questões familiares. [...] Então eu tenho interesse, mas estou vivendo um momento familiar, financeiro que não daria pra investir agora, mas interesse eu tinha sim, tenho (Pedagoga 01).

Tenho. Mas por duas vezes eu já entrei com um processo seletivo, tanto na UFMG, quanto na UFOP, mas o meu projeto não foi selecionado. Acho que eu não tive assim a orientação correta para entrar

e fazer esse Mestrado. E via particular ainda não foi viabilizado. É muito caro. [...] Mas eu tenho vontade sim. [...]. Não desisti não (Pedagoga 02).

Duas profissionais que enfatizaram o seu interesse em prosseguir na Pós-Graduação, justificaram suas respostas relacionando essas com sua prática de trabalho. Alegaram que:

[...] eu tenho interesse, tenho muita vontade de voltar, mas eu teria que voltar aos poucos sabe. Eu teria que começar entrar de novo com uma pós, com uma pós-graduação talvez, [...]. Às vezes assim, a gente faz, a gente tem a prática, mas às vezes eu começo a me questionar sabe, tem que ter um aprofundamento, tem que ter um respaldo maior pra minha prática. Então eu tenho que buscar. Então eu tenho vontade sim de voltar e estudar nesse sentido, pra respaldar a minha prática (Pedagoga 05).

Eu gostaria muito de entender o quê que a gente faz de diferente que faz com que a escola seja tão boa. Pra que isso pudesse ser passado pra outras escolas e pra isso eu preciso de pesquisa e eu não sei pesquisar. Então daí o interesse de fazer o Mestrado, pra que eu pudesse voltar pra cá, pesquisar a escola e consegui entender. Olha de tudo isso aqui legal que a gente ta fazendo, isso, isso e isso foi essencial, vamos contar para os outros que isso foi essencial (Pedagoga 06).

› *O que apreendemos com as narrativas dos Pedagogos...*

As Pedagogas atribuem à formação continuada um sentido de aprimoramento profissional que busca acompanhar os avanços da área em que atuam. Segundo as profissionais, a formação continuada se torna relevante por dar prosseguimento à formação inicial. Destacam que tudo muda e qualquer profissional prescinde de acompanhar essas mudanças, investindo na sua própria formação, o que nos remeteu ao “discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação”, salientados por Gatti (2008, p.58). Essa autora registra que nos últimos anos a formação continuada tornou-se um aspecto valorizado para o trabalho haja vista as transformações provocadas pelas tecnologias e as próprias mudanças no mundo do trabalho. Dessa forma, o setor educacional incorporou esse discurso, que também é justificado na fala de alguns sujeitos que explicitam a pertinência de o Pedagogo não só acompanhar essas mudanças, mas também manter-se informado sobre sua área e possuir uma visão a despeito de outras pelo fato de ser um profissional que assessora docente de disciplinas distintas.

Quanto ao investimento na própria formação, apuramos que muitas têm interesse em participar de eventos, cursos, etc. Mesmo aquelas que não têm participado, mencionam essa importância, contudo, há as dificuldades relativas às questões financeiras e familiares.

As Pedagogas recorrem muito à pesquisa e à leitura, mas também se formam a partir da troca de ideias e experiências com outros profissionais. O avanço das tecnologias, especificamente, da internet, corroborou para esse processo, já que fazem bastante uso dela para buscar artigos, revistas e outros materiais online que também são disponibilizados aos docentes. Segundo Gatti e Barreto (2009), o uso da EAD na formação continuada vem se expandindo levando formação a um maior número de profissionais em distantes localidades.

Apesar de o próprio Ministério da Educação estimular o uso da EAD para desenvolver práticas de formação continuada (Gatti, Barreto e André, 2011), uma das entrevistadas expôs a sua necessidade do contato direto com o outro e enumerou alguns problemas desse tipo de curso, os quais se relacionam com infraestrutura inadequada nas escolas.

Alguns sujeitos se esforçam para disponibilizar material de apoio, principalmente livros e revistas, para os docentes. Uma das Pedagogas destacou a construção de um Cantinho do Professor. A partir das narrativas, verificamos que as bibliotecas escolares e as pessoais abrigam bastantes materiais e são constantes fontes de consultas das profissionais.

Nas vozes dos sujeitos desta pesquisa, observamos que elas utilizam o momento do planejamento para propiciar a formação docente. Apesar de algumas encontrarem dificuldades para chegarem até o professor, destacando certa resistência em relação à atuação do pedagogo na escola, ressaltaram que elaboram e oferecem material de apoio para o desenvolvimento das aulas. Neste contexto, podemos inferir a necessidade de melhorar as condições de trabalho dos educadores, como também o “cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada” (Gatti e Barreto, 2009, p.221).

Nas práticas de formação que se realizam na escola, as Pedagogas valorizam o saber fazer de alguns professores, já que reproduzem práticas bem sucedidas de alguns docentes e utilizam como estratégia de formação convidar professores para conduzirem os processos de formação, compartilhando com os demais docentes suas práticas, saberes e modos de fazer. As Pedagogas consideram que articulam a formação continuada, apesar disso, observamos, por parte delas, uma dificuldade em articula-las no interior das escolas, embora, Placco, Souza e Almeida (2012) acreditem que esta seja uma tarefa do Coordenador Pedagógico, aqui representado pelos Pedagogos. Essas autoras ainda reconhecem que nem sempre a formação é desenvolvida na escola, visto que esse profissional, muitas vezes se ocupa de outras funções de natureza diversa.

Para algumas entrevistadas a formação fica a cargo do professor e quando há uma articulação institucional isso facilita o trabalho. Todavia, a L.D.B. é clara quando delega aos Sistemas de Ensino a tarefa de promover a valorização e o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes. Outras Pedagogas já alegam que fazem uso do Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura, recorrem à Secretaria Municipal de Educação e até mesmo ao órgão regional de Educação (S.R.E.O.P.) para promover a formação. Há ainda aquelas capacitações que são ofertadas a partir de parcerias firmadas com a Universidade Federal de Ouro Preto. Entretanto, elas confirmam a carência de oferta em relação à formação continuada, até mesmo, voltada especificamente para o Pedagogo, o que para Gatti e Barreto (2009, p.221), se justifica pelo fato de que “a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades dos professores e da escola”.

Em relação à sua própria formação, nenhuma das entrevistadas mencionou algum curso voltado para o Pedagogo. Uma das profissionais ressaltou que as capacitações oferecidas estão focadas na legislação e não no trabalho pedagógico, o que se assemelha à pesquisa desenvolvida por Placco, Souza e Almeida (2012, p.9) que, ao analisarem os processos de formação continuada do coordenador pedagógico, constataram que são oferecidos a esses, cursos que tratam “da docência e

prática dos professores, sendo raros os que oferecem formação específica para este profissional [...]”.

Verificamos que há uma preocupação por parte das Pedagogas em levantar as demandas docentes, planejando a formação a partir de um diagnóstico. Essa ação demonstra que elas se preocupam em pautar a formação nas reais necessidades dos professores e, ao mesmo tempo, buscam propiciar uma reflexão acerca de todo o processo realizado.

As ações de formação mais frequente contemplam a disponibilização de material para o professor, articulação de palestras e oficinas, adoção de práticas exitosas como um modelo a ser seguido pelos demais professores e as trocas de experiências entre os próprios docentes. Constatamos a partir dessas ações duas situações: a primeira refere-se à utilização de uma concepção de formação transmissiva quando se faz uso de palestras e oficinas; a segunda demonstra o interesse da escola em incluir os docentes nas discussões acerca das formações e sua realização, tendo como pano de fundo o próprio contexto escolar (Gatti; Barreto e André, 2011). Ao adotar as trocas de experiências na escola há uma valorização dos saberes docentes, o que na visão de Pereira (2010) significa conceber a escola como *lócus* do desenvolvimento profissional. Além disso, a troca proporciona a reflexão individual e coletiva sobre as práticas. Ao finalizar o texto, evidenciamos o reconhecimento dos profissionais de Pedagogia em favor da formação continuada dos profissionais da educação e de suas ações na busca da própria formação e da criação de espaços de reflexão e aprendizagem para os docentes.

› Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. (1997). Conta-me agora. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.23, n.1-2, p.185-195, jan./dez.
- GATTI, Bernadete Angelina. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr.
- GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. 294 p.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO. 300 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2011). Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma G.(Org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* 6ª Ed. São Paulo: Cortez.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. (2012). Proposição de Políticas Públicas quanto à formação de Coordenadores Pedagógicos, Formadores de Professores. In: XVI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0057s.pdf Acesso em 30 de abril de 2014.

- PEREIRA, J. E. D. (2010). Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM.
- PIMENTA, Selma G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In, PIMENTA, Selma G.(Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan/abr.
- TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: PUF (Coll. Éducation et Formation).

Docencia en cursos de ingreso de universidades del conurbano bonaerense: selección e inclusión en la educación superior

MENCHÓN, Ángela María / Universidad Torcuato Di Tella - angelamenchon@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: educación superior- curso de ingreso- rol docente- inclusión*

› **RESUMEN**

Este trabajo se enfoca en la figura del docente de los cursos de ingreso de tres de las llamadas “nuevas universidades del conurbano” (NUC): UNLaM, UNLa y UNQUI. El recorte responde a las características particulares que las constituyen: la vocación inclusiva, por un lado, y la exigencia de calidad académica relativa al nivel superior, por el otro. Este cruce entre inclusión y calidad (masividad y selectividad) genera un escenario de tensiones que suponemos se manifiestan en las prácticas de los docentes del ingreso, teniendo en cuenta que en las instituciones seleccionadas existen cursos de admisión eliminatorios, y por ende, selectivos. Nos enfocamos en los conflictos y las tensiones del rol que se producen en docentes universitarios insertos en universidades que buscan atraer a sectores sociales tradicionalmente excluidos de los estudios superiores, y que son ámbitos académicos que se masifican cada vez más pero que al mismo tiempo poseen políticas de ingreso restrictivas, con exámenes eliminatorios.

Se trata de una investigación cualitativa de alcance descriptivo, de perspectiva microsocial, enfocada en la mirada de los actores y en sus interacciones, mediante entrevistas abiertas. Se acompaña de un análisis institucional a fines de situar a los actores en contexto.

Objetivos

Reconocer las tensiones entre el rol prescrito y el rol institucionalizado del docente de ingreso en el marco de los cursos de admisión de las NUC.

Caracterizar este rol teniendo en cuenta sus necesidades y demandas dentro de las coordenadas institucionales, políticas, micro-políticas, y axiológicas que afectan y condicionan su desempeño.

Identificar los desafíos pedagógicos, didácticos, éticos y políticos que atraviesan a los docentes de ingreso.

El estudio permitirá:

- identificar problemáticas que podrían condicionar el trabajo docente y obstaculizar el cumplimiento de las funciones que se esperan de estas instituciones;
- favorecer a la definición teórica de un perfil docente que se encuentra aún en construcción;
- aportar información valiosa a tener en cuenta en el diseño de políticas universitarias relativas a cursos de admisión.

› *Tema y Problema*

Entre los años 1989 y 1995, por ley del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), se crean en Argentina 6 universidades nacionales públicas en la provincia de Buenos Aires, a las que se ha denominado Nuevas Universidades del Conurbano Bonaerense (NUC) (Zangrossi, 2013) o Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (UNCoB) (Bidiña y Zerillo, 2013). La creación de dichas Universidades se enmarca en un proceso que tiene uno de sus puntos centrales en la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES) en el año 1995, que para algunos autores significó un período de reformas neoliberales en el ámbito de la educación superior (Rovelli, s.f.), signado, por ejemplo, por un contexto de políticas de restricción presupuestaria de las universidades nacionales preexistentes tales como la UBA y la UNLP (Íbid.). Para otros (Rinesi, 2013), la creación de estas universidades es parte de un proceso tendiente a la democratización de la educación universitaria y a la ampliación del “derecho a la educación superior”.

Dicha expansión del sistema universitario conlleva un cambio de representación respecto a la educación universitaria: la Universidad empieza a dejar de concebirse como una institución minoritaria, elitista, consagrada a formar el grupo selecto de los profesionales del país, para empezar a considerarse un ámbito que tiene que garantizar que se cumpla el derecho universal a la educación universitaria (Rinesi, 2013; Zangrossi, 2013; Tonon de Toscano, 2005) para aquellos estudiantes que deseen acceder a este nivel educativo. Dicho cambio de concepción implica a su vez cambios en las prácticas académicas, nuevos perfiles de estudiantes y por ende nuevos desafíos tanto para los docentes como para aquellos que diseñan políticas universitarias (Gorostiaga, Arias, Lastra, Italia y Cambours de Donini, 2013).

Ezcurra (2011) señala que las altas tasas de crecimiento mencionadas no implican una real democratización, ya que dicha masificación se encuentra acompañada por una realidad que es imposible de ocultar y que es el fracaso académico y el abandono estudiantil, fenómenos que afectan en mayor medida a los sectores de mayor desventaja social. Señala que gran parte de la responsabilidad ante este hecho radica en las instituciones universitarias que condicionan el desempeño académico y la persistencia de los alumnos mediante las propuestas curriculares y pedagógicas que les ofrecen. La responsabilidad institucional se presenta como central si tenemos en cuenta además que la mayor causa de deserción es la falta de adaptación de los ingresantes a la cultura universitaria (Gorostiaga et al, 2013), cuestión que se profundiza si las conductas institucionales se vuelven expulsivas y no se toman medidas al respecto. En este sentido, Ezcurra

señala que en las instituciones, por lo general, y entre los docentes, en particular, se instala un habitus dominante que habitualmente favorece a ciertos estudiantes, con mayor capital cultural (el alumno esperado) mientras margina a otros con menor dotación, naturalizando la situación y responsabilizando a los alumnos. En este sentido, la intervención de los docentes de los primeros años de la trayectoria universitaria se vuelve central a la hora de recibir y retener a los estudiantes en los estudios superiores.

El presente trabajo se enmarca en la problemática del acceso a los estudios universitarios, a saber, la cuestión de los dispositivos de ingreso a la universidad y a la función habitualmente asignada a estos dispositivos (compensación de falencias propias de la formación secundaria, nivelación, selección de los más capaces, restricción del número de ingresantes en términos cuantitativos, entre otras). Cabe destacar que estas nuevas universidades poseen distintas modalidades de ingreso¹ (con diversos grados de selectividad y restricción), que oscilan entre ser “selectivas” o “niveladoras” en función tanto de la promoción de la calidad académica como de los altos índices de deserción y rezago estudiantil, respectivamente (Gorostiaga et al, 2013). Así, “[l]as distintas modalidades de ingreso en las universidades públicas se agrupan en tres categorías (Sigal y Dávila, 2004): 1) Ingreso irrestricto (1.1 sin preingreso; 1.2 con cursos de apoyo y nivelación; 1.3 con cursos y exámenes vinculantes con el plan de estudios); 2) Con ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo; 3) Ingreso mediante prueba y cupo.” (Ibídem: p. 11).

Estas diversas políticas de acceso de las NUC presentan una tensión fundante entre los discursos que las sostienen: aquellos ligados a la “inclusión” (equidad) y aquellos ligados a la “formación” (calidad), de los que eventualmente pueden desprenderse dos formas diferentes de entender los cursos de ingreso, ya sea como espacios compensatorios de un capital cultural estudiantil desigual o como mecanismo de selección (o filtro) (Bidiña y Zerillo, 2013). Mientras que en algunos casos los estudiantes los perciben como barreras que sólo algunos pueden traspasar, las instituciones les adjudican el carácter de herramienta de inclusión a la educación superior universitaria y a la actividad profesional de las carreras de grado, y se pretende que compensen las deficiencias detectadas en el ciclo de formación inicial y la diversidad y heterogeneidad de las experiencias educativas previas.

Estos nuevos escenarios educativos significan un gran desafío e implican nuevas demandas para los docentes universitarios de los cursos de ingreso, ya que son de alguna manera los encargados de recibir a los estudiantes a la vida académica, de realizar la “articulación” entre la escuela secundaria y la universidad de una manera inclusiva y no expulsiva, así como de poner límites y determinar quiénes están preparados o no para iniciar sus estudios universitarios. Asimismo, se presenta el desafío de trabajar con una población estudiantil no familiarizada con la

¹ La Ley de Educación Superior (24.521), sancionada en el año 1995, dispone que la decisión sobre el régimen de admisión es privativa de cada Universidad (y de cada unidad académica con más de 50.000 alumnos).

vida universitaria, por ser en muchos casos, estudiantes de primera generación en los estudios superiores.

En este particular espacio-tiempo social e institucional, los docentes de ingreso “viven” su rol de cierto modo, en función de las restricciones de recursos y tiempos y las presiones que se les presentan (por diversas vías a reconstruir) entre las dos valores básicos que operan en todo proceso educativo: incluir y seleccionar (o, dicho de otra manera, entre la compensación de las desigualdades y la calidad e identidad del trabajo y del “ser profesor” en la universidad). El propósito de esta investigación es entonces conocer y dar cuenta del modo en que viven, sienten y conceptualizan, negocian y “resuelven” estas tensiones ligadas a su rol.

Asimismo, se busca profundizar en los aspectos centrales de la construcción del rol del docente de ingreso, teniendo en cuenta que los contextos de ejercicio de la profesión difieren tanto de la enseñanza en la escuela media como de la enseñanza en la formación universitaria propiamente dicha. Este lugar “anfibia” del docente de ingreso implica desafíos particulares (pedagógicos, didácticos, éticos, políticos) que nos proponemos reconocer y caracterizar.

› *Objetivos y pregunta de investigación*

- Reconocer las tensiones entre el rol prescrito y el rol institucionalizado del docente de ingreso en el marco de los cursos de admisión de las NUC.
- Caracterizar este *rol* teniendo en cuenta sus necesidades y demandas dentro de las coordenadas institucionales, políticas, micro-políticas, y axiológicas que afectan y condicionan su desempeño.
- Identificar los desafíos pedagógicos, didácticos, éticos y políticos que atraviesan a los docentes de ingreso.

¿Cuál es el rol prescrito y el rol institucionalizado que se atribuye a los docentes de curso de ingreso en las NUC? ¿Qué desafíos pedagógicos, didácticos, éticos, políticos están implicados en el rol del docente de ingreso? ¿Qué tensiones y conflictos del rol se generan en los docentes de curso de ingreso de las universidades del conurbano bonaerense? ¿Cuáles son sus expectativas y representaciones respecto a su función y a los estudiantes?

› *Relevancia de la investigación*

Si bien gran parte de las investigaciones relevadas en la revisión de antecedentes dejan abierta la cuestión del rol del docente de ingreso y sus desafíos en los contextos de los cursos de ingreso de estas universidades, son pocos los aportes que se encuentran respecto a este grupo profesional. La presente indagación retoma estas áreas de vacancia a fines de indagar en los desafíos y tensiones del rol del docente de ingreso en las nuevas universidades del conurbano

bonaerense (NUC). Chiroleu destaca la observación de Friedberg y Musselin (1996, en Chiroleu, 2002) acerca de que la mayor parte de los estudios sobre profesionales académicos ignoran las particularidades de la universidad como organización compleja, destacando la necesidad de poner el foco en los efectos que las instituciones tienen sobre la vida profesional de los docentes. Este vacío epistémico da pie al problema que nos convoca en el presente trabajo, a saber, analizar la manera en que un subgrupo de docentes de las universidades del conurbano bonaerense, a saber, los docentes de curso de ingreso, perciben su rol (y las tensiones correspondientes al mismo) y al mismo tiempo indagar cuáles son las condiciones materiales y simbólicas de profesionalización en el marco de las cuales estos docentes ejercen su rol.

Sostenemos que reconocer el rol y las condiciones laborales y académicas de los docentes de cursos de ingreso de las NUC permitirá reconocer comportamientos y tensiones que podrían estar afectando a los actores involucrados en las mismas, obstaculizando el cumplimiento de las funciones que se esperan de dichas instituciones: incluir a los estudiantes del conurbano a los estudios superiores y brindarles una enseñanza de calidad que tenga en cuenta el perfil del alumnado. Sabemos por las investigaciones relevadas que el rol del docente de ingreso es fundamental para insertar a los estudiantes a la vida universitaria.

A su vez, sostenemos que identificar ciertos aspectos identitarios y las tensiones del rol de los docentes de curso de ingreso favorecerá a la definición teórica de un perfil docente que se encuentra aún en construcción. Asimismo, la presente indagación permitirá visibilizar las condiciones efectivas de trabajo y desempeño de dichos docentes lo cual puede constituir información valiosa a tener en cuenta en el diseño de políticas universitarias relativas a cursos de admisión.

› *Tipo de Diseño y Metodología utilizada*

El presente estudio se trata de una investigación cualitativa de alcance descriptivo debido a que se busca describir de manera profunda y atendiendo a múltiples dimensiones el rol de los docentes de los cursos de ingreso de las NUC y sus condiciones de profesionalización. La perspectiva es microsocial enfocada en la perspectiva de los actores y en sus interacciones, aunque se tomará en cuenta un análisis de tipo institucional a fines de situar a los actores en contexto. El estudio es de tipo transversal ya que se recorta el período febrero 2014- marzo 2015 pero sin tener en cuenta cambios en el tiempo.

El contexto de la investigación es el de los cursos de admisión de 3 (tres) de las 6 (seis) denominadas nuevas universidades de conurbano (NUC), de la provincia de Buenos Aires, creadas entre los años 1989 y 1995. Hemos seleccionado la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI) debido a que encontramos similitudes en la estructura de los cursos de ingreso de las tres instituciones (curso de ingreso obligatorio compuesto de 3 materias, algunas de ellas comunes para todas las carreras y otras que varían según la carrera o departamento).

La población seleccionada es la de los docentes de diversas disciplinas de los cursos de ingreso de las mencionadas universidades. Buscamos tomar docentes de diversas materias a los fines de tener una visión lo más variada posible respecto al rol docente en esos cursos, así como también indagar si existen diferencias entre los docentes de materias humanísticas, materias metodológicas y materias ligadas a las ciencias exactas, en tanto diversos campos académicos y disciplinares que podrían hacer de los docentes de ingreso un grupo heterogéneo y fragmentario.

Las limitaciones del estudio indican que no se podrán establecer generalizaciones empíricas aunque sí se pretende reconocer ciertas tendencias y construir tipologías que permitan profundizar en el conocimiento de la identidad, el rol y la profesión académica del docente de ingreso, aspectos que deberán ser continuados en futuras indagaciones.

Como técnicas de recolección de datos se utilizarán encuestas y entrevistas semi-estructuradas a los docentes seleccionados con la posibilidad de realizar alguna experiencia de grupos focales.

› *Discusiones y resultados de investigación*

Al momento de escribir la presente ponencia, el trabajo de campo ha avanzado en la aplicación de una encuesta con preguntas abiertas y cerradas a 22 docentes del curso de admisión de una de las universidades seleccionadas.

Los datos relevados se analizaron teniendo en cuenta 4 dimensiones de análisis que fueron construidas a partir de los objetivos específicos. Así en algunos casos emergieron inductivamente de los mismos dichos de los actores.

Las dimensiones² son:

- *Dimensión Pedagógica:* concepciones y valoraciones respecto a la enseñanza, el aprendizaje, el rol docente, el rol del estudiante y sus características.
- *Dimensión Didáctica:* estrategias, recursos y dificultades a la hora de enseñar.
- *Dimensión Política/Institucional:* condiciones de posibilidad y limitaciones institucionales y conflictos valorativos/ideológicos propios del rol en contexto. Tensiones entre dimensión enseñante/aprendiente vs dimensión certificante/aprobante (Brailovsky y Menchón, 2013).
- *Dimensión Profesional:* tensiones propias de la disciplina que se enseña, resignificación de la propia disciplina en contextos de curso de admisión.

Ya hemos señalado que según la literatura relevada, el rol del docente de ingreso es fundamental para insertar a los estudiantes a la vida universitaria. Los resultados de las encuestas arrojan que los contextos de ejercicio de la profesión de este docente difieren tanto de la enseñanza en la escuela media como de la enseñanza en la formación universitaria propiamente dicha. Esto

² Cabe aclarar que por tratarse de resultados preliminares no avanzamos con el análisis de todas las dimensiones en esta presentación.

delimita un lugar “anfibia” que implica desafíos particulares como la necesidad de reponer herramientas que los estudiantes no han adquirido en estudios anteriores, es decir, la función “compensatoria”, que entra en tensión con la función “selectiva”, es decir, cumplir de alguna manera el rol de determinar quién ingresa y quién no a los estudios superiores, y el malestar relativo a sentir que la función se reduce a “enseñar para aprobar el examen”. Este malestar se encuentra en expresiones tales como “nos vemos obligados a ser una especie de coaches para que los chicos aprueben el examen” o “a veces me siento una maestra particular”.

Una de las principales tensiones relevadas se asocia a la modalidad de evaluación, a saber, un único examen tomado de manera anónima y masiva al finalizar el dictado de la materia a alumnos que no siempre son aquellos a los que los docentes han impartido las clases. Eso convierte a los ojos de estos docentes al examen en una instancia burocrática antes que en una experiencia pedagógica y señala las condiciones y límites del vínculo pedagógico que se genera en el ingreso. De hecho, según los encuestados, son los mismos aspirantes los que manifiestan a menudo “acá no venimos a aprender nada, sólo tenemos que pasar el examen”. Está instalada en algunos estudiantes la idea de que el “auténtico” aprendizaje llega cuando ingresan a las carreras de grado a las que aspiran. Dicha situación, choca de alguna manera con las intenciones pedagógicas de los docentes de ingreso de la muestra.

También el modo de evaluar propuesto en el ingreso entra en tensión con las concepciones pedagógicas de los docentes, que en su mayoría provienen de formación docente universitaria y tienen posturas claras y reflexivas respecto a la enseñanza de su disciplina. Así, varios de los encuestados proponen avanzar hacia otras formas de plantear la evaluación (el “examen de ingreso”) de tal forma de lograr por parte de los alumnos respuestas que no sean estereotipadas ni requieran de un aprendizaje puramente memorístico. Se evidencia una expresa preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, que deja de lado la intención “certificante” del examen de admisión, a saber, su función social e institucional. La tensión entre la propuesta institucional y la propuesta pedagógica de los docentes se hace patente en el dispositivo del examen, de modo tal que la intención “aprobante” de los alumnos parece estar más promovida institucionalmente que la intención “aprendiente”, según lo que estos docentes manifiestan. Así lo expresa uno de los docentes encuestados:

“De modo que quizá es la modalidad y lógica misma del examen el que produce respuestas estereotipadas, de forma que no estamos siendo nosotros, en virtud de la herramienta de examen que elegimos, capaces de que esa productividad que sí se da en el aula, se plasme en el momento más importante para el estudiante: allí donde está en juego su nota, y su ingreso”.

No obstante, muchos docentes son conscientes de que modificar la forma de evaluar podría ir en desmedro de la voluntad inclusiva de la Universidad: *“El problema central es cómo hacer para cambiar la evaluación sin que esto sea expulsivo para muchos más chicos.”* Esto va unido a que todos los docentes coinciden en describir un perfil de alumnado con dificultades marcadas tales como falta de comprensión de textos, inconvenientes a la hora de plasmar por escrito e incluso de expresar oralmente sus ideas, falta de hábitos de estudio, escasos conocimientos previos sobre

cuestiones filosóficas e históricas o de manifestaciones culturales como cine o música (o al menos no las que reconocen como valiosas estos docentes). Aparece frecuentemente en sus dichos la mención a la poca preparación que los chicos han recibido en el secundario, y algunos sostienen que en ocasiones son los mismos estudiantes los que reconocen dichas carencias. *“En general, parecería que necesitaran más tiempo para ir a la par de lo que les estamos dando.”*

Según los dichos de estos docentes, las competencias exigidas para aprobar el examen de ingreso están ligadas a la memorización y a la repetición, aspectos que ellos condenan como carentes de valor pedagógico y que consideran que no constituyen herramientas útiles para las carreras de grado a las que se aspira.

Los docentes señalan también que debido al gran caudal de estudiantes, los alumnos no reciben una devolución de sus exámenes y que por ende no pueden trabajar sobre sus errores y hacer el examen una instancia de aprendizaje. La idea de modificar los modos de evaluar y de corregir (enmarcadas desde la mirada del curso como instancia de “nivelación” o “compensación”) entra en directa tensión con aspectos estructurales tales como la masividad del alumnado y el carácter eliminatorio del examen.

Bidiña y Zerillo (2013), citando a Duarte (2004), sostienen que las universidades del conurbano han optado a favor de la existencia de *procesos de selección*, pero que sin embargo esta opción no supone limitar el acceso sino “garantizar la llegada de quienes están en condiciones reales de acceder al conocimiento” (p. 29). Para que dicha selección no vaya en desmedro de la inclusión y la democratización, recaería en los cursos de admisión la función social y pedagógica de ofrecer herramientas de aprendizaje y eventualmente compensar ciertas falencias de niveles anteriores, es decir, de “poner en condiciones” a la mayor cantidad posible de aspirantes para que aprueben el examen de ingreso, en un contexto de masividad de estudiantes. En estas coordenadas, la función de los docentes de ingreso parece ligarse a la de dar herramientas para aprobar, cuando según las concepciones ideológicas de estos docentes, enseñar es más que eso. De aquí se desprenden algunas de las tensiones que hemos indicado y que constituyen nuestros primeros hallazgos empíricos.

› *Referencias Bibliográficas*

- Bidiña, A. y Zerillo, A. (2013) La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. 1era. Ed. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014) Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo. Buenos Aires: Noveduc.
- Chiroleu, A. (2003) Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica. Una aproximación a partir de las singularidades disciplinares. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2002) La profesión académica en Argentina. Revista (Syn)Thesis, Vol 7, Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, 2002, págs. 41 a 52. ISSN 1414-915-X

- De La Fare, M., Rovelli, L. y Lenz, S. (2012) Un estudio exploratorio sobre los regímenes de carrera académica/docente en las Universidades Nacionales. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”.
- Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Universidad de General Sarmiento Colección Educación - Serie Universidad N° 01.
- Fannelli, A.M. y Ballán, J. (1994) Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas. Documento CEDES no. 106, Serie Educación Superior.
- Gorostiaga, J., Arias, M.F., Lastra, K., Italia, P. y A. Cambours de Donini (2013). El acceso a la universidad en la Argentina y los dilemas de las políticas institucionales. SECOND ISA FORUM OF SOCIOLOGY.
- Groisman, F. y García de Fanelli, A. (2009). Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en Argentina. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 2da época, N° 21, 1er semestre 2009, 143-167.
- Guiamet, J. (2012). Los cursos de ingreso: ¿barrera o trampolín? El toledo de Astier, 3.
- Ojeda, M.C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (2).
- Quintero, M. (2013). Las nuevas universidades del conurbano: ¿un nuevo perfil docente? Cuadernos de Educación. Año XI- N° 11- septiembre 2013.
- Rinesi, E. (2013). Presente y desafíos de la universidad pública argentina. En “La Universidad interviene en los debates nacionales”. Página 12. Edición del jueves 22 de agosto de 2013. Número 01.
- Rovelli, L. (s.f.) “La cuestión “local” en la etapa fundacional de las nuevas universidades del conurbano bonaerense. Los casos de la Universidad Nacional de Quilmes y General Sarmiento” en Jornadas de Jóvenes Investigadores- Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Tonon, G. (2005) UN LUGAR EN EL MUNDO: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes, Hologramática, Año II N°3, F. Cs. Ss. U. N. Lomas de Zamora, Ar; pp. 89-99 www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica ISSN 1668-5024.
- Torres, G. (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. RAES ISSN 1852-8171 / Año 5 / Número 6.
- Zangrossi, G. M. (2013). Las universidades del Conurbano Bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas. X JORNADAS DE SOCIOLOGÍA 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 al 6 de julio de 2013
- Zimmerman, M. y Callegaro, A. (2010). Los estudios universitarios en contexto. Una aproximación a las representaciones de los estudiantes que ingresan a la universidad. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.
- Zimmerman, M., Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008). “No te avisan cuándo borran el pizarrón...”. SUMMA Psicológica UST. Vol. 5. N° 1, 45-51.

Asesoramiento educacional: Marco teórico- metodológico para el análisis de las intervenciones profesionales

*MUSCI, María Cecilia / Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue
- mcmusci@gmail.com*

NUÑEZ, Jorge / Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue

MAZZARONI, Nahuel / Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: asesoramiento educacional - práctica situada - intervenciones*

Resumen

El objetivo del presente trabajo es profundizar en el enfoque metodológico del proyecto de investigación: Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio. En el mismo, se focaliza la mirada en el asesoramiento educacional, teniendo en cuenta las intervenciones que se realizan en el aula y en el ámbito institucional, a fin de interpretarlas como prácticas situadas.

Nuestra unidad de estudio es el análisis de dichas intervenciones, a partir de considerarlas como instrumentos de mediación, en contextos formales y en los significados que los distintos sujetos educativos le otorgan. Por la complejidad, optamos trabajar con dos unidades de análisis: acciones y actividades institucionales, con indicadores como proyectos, vocabulario, ámbitos y modalidades de intervención; y las repercusiones sobre los sujetos involucrados.

La tarea del Asesoramiento Educacional es una práctica concreta y cuenta con una fuerte tradición de investigación. No obstante, se puede afirmar que existe un vacío de investigaciones sobre las intervenciones del asesoramiento educacional en el contexto regional. Además, en la actualidad se torna necesario reinventar propuestas de intervención que den cuenta de las rupturas e incertidumbres originadas por los múltiples cambios sociales en la conformación de una nueva cultura.

Esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo-interpretativo, de carácter cualitativo. Fundamentado desde la perspectiva socio-histórica y la teoría de la actividad. El estudio se realizará en contextos formales de distintas ciudades en la provincia de Neuquén (cuatro instituciones de Nivel Medio) y Río Negro (cuatro ETAP de Nivel Medio), focalizando en el nivel medio.

La propuesta de investigación responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa. Se entiende que este modo de aproximación al objeto, fundamentado desde la perspectiva socio-histórica y en la teoría de la actividad, puede contribuir significativamente al conocimiento de los modos de intervención de las asesorarías educacionales.

La recolección de la información, se llevará a cabo a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales, para abordar la multiplicidad de voces, las diversas perspectivas, la plurideterminación de las intervenciones, recuperando la historicidad y horizontalidad en el análisis. Asimismo, se trabajará con documentación, marcos legales, resoluciones, proyectos entre otros, que refieran al asesoramiento educacional.

Se presentan la fundamentación de la perspectiva metodológica adoptada para la elaboración de las estrategias de indagación. Se desarrollan los aspectos relevantes que se incluyen en la entrevista, y los recursos a partir de los cuáles se busca desentrañar cómo se construye el sentido de la intervención a partir de la negociación de significados en cada contexto en particular, analizando recurrencias y divergencias. Se propone la inclusión de la narración de situaciones significativas y/o prototípicas, capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos, su historicidad y multivocalidad, a fin de reconocer maneras de problematizar situaciones en la involucración de la práctica. Este tipo de investigación permitirá desentrañar características del Asesoramiento Educacional, reconociendo regularidades y singularidades en diferentes contextos, con distintas formas de comprender diversas intervenciones.

Presentación

La preocupación por estudiar e indagar acerca de las intervenciones del asesoramiento educacional como mediaciones en prácticas situadas, se vincula en línea de continuidad con la investigación anterior: “La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio”¹. A partir del trabajo de campo realizado se puso de relevancia qué tipo de mediaciones posibilitan la construcción cognitiva en la sala de clases, y se evidenció la importancia de realizar intervenciones complementarias dirigidas a fortalecerlas. En este punto surge nuestro interés por analizar las intervenciones del asesoramiento educacional como instrumentos de mediación, con el propósito de describirlas e interpretarlas como prácticas situadas.

Utilizando como punto de partida dichas investigaciones previas, nos proponemos como objetivos:

- Identificar y describir las intervenciones que están implicadas en el asesoramiento educacional, a partir de las acciones y actividades institucionales.
- Analizar los procesos de construcción de sentidos y significados de los distintos actores implicados, a partir de las intervenciones propias del asesoramiento educacional.

En la presente ponencia nos centraremos en el primer objetivo, a partir de plantear los aportes teóricos que nos permiten establecer el abordaje metodológico a realizar.

Se parte de la necesidad de trabajar con un marco teórico que nos permita interpretar el proceso en toda su complejidad. Reconociendo la variedad, multiplicidad y extensión de producciones que abordan este objeto desde un amplio espectro teórico, que incluye diversas perspectivas, se opta por abordar el mismo desde los instrumentos conceptuales y metodológicos provenientes de las aportaciones de la Psicología Sociocultural y la Teoría de la Actividad, considerando que se carece de información respecto a la existencia de investigaciones - vinculadas a nuestro objeto de estudio - realizadas en nuestro medio, que consideren a las intervenciones del asesoramiento educacional como instrumentos mediadores en prácticas situadas.

Los referentes teóricos para el estudio del Asesoramiento Educativo.

En función del recorrido previo realizado por este equipo de investigación, se considera que las propuestas de la Teoría de la Actividad, son sugerentes para analizar las prácticas de intervención del asesoramiento educacional, en el marco de un sistema educativo interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social.

La actividad como unidad de análisis psicológico, fue desarrollada por Leontiev y ha sido reformulada por Engeström, (Engeström, 1987, 2001) el cual considera que la teoría de la actividad histórico-cultural ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. La primera generación se basa en la idea vygotskyana de mediación cultural, concibiéndose a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos lo que permitió superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad. La segunda generación se apoya en los desarrollos de Leontiev, y plantea que la actividad se realiza en el marco de un sistema de actividad que integra sujeto, objeto e instrumentos y se lleva a cabo en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo. Ello define una comunidad de prácticas (Engeström, 2001), en que se comparte cierta identidad. Los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones. Engeström (1987) retoma esta segunda generación representando en la expansión del triángulo vygotskyano los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. Para este autor (Engeström, 1999, citado en Daniels, 2001, p.131): "La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo... es un proceso dialogal y en colaboración donde distintas perspectivas (...) y voces (...) se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva". En consecuencia, para Cole y Engeström (2001), la cognición se redistribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia, y el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos. Este encuadre teórico

permite detectar una serie de tensiones y contradicciones que se suceden dentro y entre los sistemas de actividad. Supone recuperar la historicidad del sistema de actividad, y la horizontalidad, a partir de la atención al diálogo como búsqueda discursiva de significados compartidos en actividades orientadas a metas u objetivos (J. Wertsch, 1991).

Wertsch (1997, 1999) retoma las ideas de Lev Vigotsky sobre los “instrumentos de mediación” para considerar el análisis de la actividad de diferentes actores en un mismo escenario socio-cultural. Según este autor, toda acción entre sujeto y objeto de conocimiento está mediada por la relación de ese sujeto con otros-el psicólogo con la comunidad escolar, la comunidad académica, la comunidad profesional, la comunidad social -, y también está mediada por la relación de esos sujetos con los instrumentos de mediación con los que operan sobre dichos objetos de intervención y de análisis. De hecho, no hay acción sin un instrumento cultural que ha sido apropiado en un proceso histórico de prácticas sociales específicas, apropiación que involucra apropiación de sentidos y motivos, de metas y perspectivas, de restricciones y posibilidades. Dicha apropiación no está exenta de resistencia, desafío, deformación, confrontación, y es recíproca, en la medida en que el agente se apropia de los instrumentos o artefactos culturales a la vez que éstos se apropian de él y de su acción, más allá de toda intencionalidad. Desde la perspectiva de la intervención profesional, una herramienta, al funcionar como instrumento de mediación, modifica también al objeto y al sujeto de la intervención.

A partir de este giro contextualista, las intervenciones de los profesionales deben considerarse como pensadas y revisadas a partir de una cognición compartida, distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades e instituciones culturales. Se pueden conceptualizar como modos de acción que encarnan propósitos, es decir, como artefactos o instrumentos de mediación semióticos de los sistemas sociales (Wertsch, 1999; Cole, 1999). Desde este modelo, una herramienta, al funcionar como instrumento de mediación, modifica también al objeto de su intervención, es decir, nunca es neutral. Por lo tanto, esta perspectiva teórica requiere recordar que los instrumentos de mediación - en este caso las intervenciones del asesoramiento educacional - no son herramientas neutras a través de las cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas situadas en que se usan. Esto es particularmente importante ya que, mediante determinada intervención se definirán modalidades de construcción de sentidos y significados, remitiendo a una visión de la intervención del asesoramiento como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático. A este respecto, reconocer los usos en el contexto de origen de las mismas, y sus implicancias, posibilita reformularlas y reconstruirlas en función de la diversidad de los sistemas de actividad en que se activan.

Desde este enfoque teórico es factible interpelar la manera en que se interviene en las prácticas del asesoramiento educacional, a partir de concebirlo como partícipe de contextos sociales, y poniendo de relieve el modo particular de involucramiento de los/as asesores/as que participan comprometidamente en una práctica situada. El modelo de la estructura básica del sistema de actividad humana que se ha utilizado para analizar diversas actividades sociales puede desplegarse para el estudio de las intervenciones del asesoramiento educacional. Este marco

referencial, relativamente reciente, destaca la importancia de la actividad y el contexto educacional y reconoce que las intervenciones son un proceso de enculturación en el cual los estudiantes, docentes, directivos y padres, se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

En tal sentido, consideramos que la Teoría de la Actividad aporta una unidad de análisis que responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996, 2002), de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto, situando esta relación, en el contexto de una actividad cultural específica. Entonces, se plantea aquí una situación de intervención concebida como sistema de actividad: los sujetos asesorados, los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente semióticos, el o los objetos a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos), una comunidad de referencia en que la actividad y los sujetos se insertan, reglas que regulan las relaciones sociales y una división del trabajo que delimita tareas en la misma actividad. Cada componente del sistema se define por su posición subjetiva, relativa y recíproca en dispositivos institucionales que se articulan indefinida y dinámicamente.

En función de esto, se considera que las propuestas de la Teoría de la actividad, son sugerentes para analizar las prácticas de intervención del asesoramiento educacional, en el marco de un sistema educativo interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social. Este marco referencial, relativamente reciente, destaca la importancia de la actividad y el contexto educacional y reconoce que las intervenciones son un proceso de enculturación en el cual los estudiantes, docentes, directivos y padres, se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

Los estudios sobre el Asesoramiento Educacional como práctica situada.

En los últimos años, principalmente a partir de la implementación progresiva de distintos programas y proyectos, el asesoramiento viene siendo un tema asumido y/o cuestionado además que, comienza a cristalizarse y tomar forma dentro del sistema educativo. No obstante, y al mismo tiempo, reconocemos la escasa tradición investigadora sobre el tema, su indefinición y la descoordinación entre las actuaciones de los distintos sujetos dedicados a dichas tareas.

Partimos de reconocer que la falta de unanimidad para definir el Asesoramiento Educacional da cuenta también de la vigencia de distintos modelos teóricos y posturas ideológicas que constituyen diferentes tipos de asesoramiento.

Habiendo realizado un recorrido teórico por distintas perspectivas que definen el Asesoramiento Educacional a partir del trabajo colaborativo y la figura del asesor como dinamizador de cambios educativos orientados a la mejora, recuperamos aquellos aportes que plantean la recontextualización de las estrategias de intervención atendiendo a la especificidad del contexto escolar y a la trama en que se encuentra inserta la tarea.

En nuestro país, ubicamos el trabajo de Valdez (2007) que realizó una investigación a partir

de la cual recontextualiza la intervención del psicólogo educacional tomando en cuenta la especificidad de lo escolar como una variable fundamental que opera en el trabajo de cualquier profesional que se desenvuelve en la escuela. Otro referente central lo constituye el trabajo realizado por Nicastro y Andreozzi (2003), quienes consideran al asesoramiento como una práctica especializada en situación, atendiendo a las condiciones desde una perspectiva institucional. Por otra parte, las investigaciones de la Dra. Cristina Erausquin (2008), actualmente profundizan el análisis de la construcción del rol profesional del psicólogo en las instituciones educativas a partir de identificar modelos situacionales de intervención contruidos dentro de una “comunidad de aprendizaje”.

En la provincia de Río Negro destacamos la investigación realizada por Bertoldi S., Porto E. y otros de la Universidad Nacional del Comahue², en la que se destaca la necesidad y la relevancia de lo interdisciplinar en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP). En este estudio se consideró prioritario indagar en el propio contexto en el que se interviene, en función de las problemáticas específicas que se presentan como nodales en las intervenciones y las dificultades que acarrea el trabajo interdisciplinario.

Por otra parte, dentro de la línea teórica seleccionado, se plantea la existencia de una serie de tensiones y contradicciones que se suceden dentro y entre los sistemas de actividad en los que tienen intervenciones los asesores educacionales. Surge la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para abordar los procesos a partir de los cuáles se producen dichas intervenciones, y los conflictos que se generan en dichos procesos, a fin de reconocer el carácter intrínsecamente conflictivo de las dinámicas propias de este tipo de práctica.

El contexto específico de cada asesoramiento imprime características peculiares, lo que significa pensarlo como una práctica atravesada por determinantes que pueden ubicarse en tres dimensiones (Nieto Cano, 2003):

Como práctica institucionalizada viene determinada, fundamentalmente por los componentes político-administrativos que regulan el sistema en general y las condiciones de trabajo de los asesores en particular.

Como práctica colectiva viene determinado por componentes culturales e ideológicos de un contexto institucional que prioriza el asesoramiento individual y minimiza el trabajo colectivo.

Como práctica personal viene determinada por componentes idiosincrásicos y autobiográficos que afectan a los asesores como individuos. En este sentido la heterogeneidad de ideas y creencias explicaría la diversidad de la práctica.

De esta manera, el asesoramiento se constituye en una práctica comprometida con opciones ideológicas, institucionales y personales.

En el mismo sentido, Romero (2008) propone pensar el asesoramiento desde los múltiples factores que se conjugan en el mismo, es necesario conceptualizarlo como un actuar, a partir de un texto, en un escenario. El escenario constituye el territorio, real y simbólico, en el que un texto se transforma en acción, lo que puede vincularse con la dimensión de práctica institucionalizada del asesoramiento antes mencionada. El texto remite al conjunto de significados, a las opciones que

otorgan sentidos determinados a las prácticas, a las reglas de juego, a los márgenes para jugar y a los innumerables juegos contextuales, hipertextuales, paratextuales que un texto ofrece, lo que se podría articular con la dimensión del rol profesional individual del asesoramiento. La actuación del asesoramiento implica: planear, desarrollar y sostener, que se relaciona con la dimensión de la práctica colectiva.

Este recorrido teórico permite ponernos sobre la senda de la reformulación de las categorías de análisis, evitando la tendencia a recurrir a explicaciones reduccionistas, a partir de atender al carácter histórico y político de la configuración de los escenarios educativos y de las herramientas teórico prácticas que se ponen en juego en los mismos (Baquero, 2013). En especial en el momento actual, en el que se torna necesario reinventar propuestas de intervención que den cuenta de las rupturas e incertidumbres originadas por los múltiples cambios sociales en la conformación de una nueva cultura.

La perspectiva metodológica adoptada para el estudio del Asesoramiento Educativo.

De acuerdo al nivel de conocimiento que se pretende obtener, esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo-interpretativo, por cuanto se trata de comprender distintos aspectos del objeto de estudio, presentando descriptiva y comprensivamente al asesoramiento educativo como práctica situada.

La propuesta de investigación responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa. Se entiende que este modo de aproximación al objeto, fundamentado desde la perspectiva socio-histórica y en la teoría de la actividad, puede contribuir significativamente al conocimiento de los modos de intervención de las asesorías educativas.

Habida cuenta que toda investigación implica necesariamente un recorte de la realidad, ubicamos nuestra unidad de estudio en el análisis de la intervención del asesoramiento educativo como mediación que se despliega en contextos formales y en los significados que los distintos sujetos educativos le otorgan a esa intervención. El estudio se realizará en distintos contextos escolares, tanto de la provincia de Neuquén como de Río Negro. Para tener una mirada más amplia se opta por realizar el trabajo de campo en distintas regiones de ambas provincias, posibilitando así un panorama más amplio y significativo del objeto de estudio.

La recolección de la información, se llevará a cabo a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales, para abordar la multiplicidad de voces, las diversas perspectivas, la plurideterminación de las intervenciones, recuperando la historicidad y horizontalidad en el análisis.

En relación a las entrevistas con los asesores educativos, los aspectos más relevantes que se incluyen en las mismas tienen que ver con las expectativas, los conocimientos y valores previos a la inserción en el rol, las tareas y funciones que ejerce, que les son asignadas formal e informalmente, las que efectivamente realizan, y las que piensan que quieren o “deben” realizar, el

objeto de análisis e intervención, los principales problemas sobre los que intervienen, las causas de los problemas, las herramientas utilizadas, las repercusiones o resultados de las intervenciones, el sentido que ellos les dan a sus intervenciones, las dificultades y obstáculos que se les presentan y los facilitadores.

Una de las estrategias que se utilizarán en dichas entrevistas será la de solicitar que los asesores narren situaciones vivenciadas en su hacer cotidiano que les resulten significativas y/o prototípicas de la intervención, capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos, su historicidad y multivocalidad, a fin de reconocer las formas de problematizar situaciones a partir de su involucración en contextos de prácticas. En los términos propuestos por D. Schön (1998), plantear un problema significa escoger los elementos de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y en qué dirección hay que seguir para corregir la situación. Es decir, reflexionar, invertir los datos, esbozar hipótesis y ponerlas a prueba en un mundo virtual, es lo que Schon denomina una "conversación reflexiva con la situación".

En tipo de indagación supone pensar los acontecimientos como tramas o entrelazamientos de significados contextualizados, partiendo del supuesto de los factores que condicionan las intervenciones y sus efectos sólo se pueden diferenciar situacional e idiosincráticamente, en función de cómo se conjugan la historia y el devenir, tanto personales como colectivos, con la experiencia inmediata, con entornos y terrenos, y con el plano del "orden constitutivo" o sistema socio-económico-político cultural de los sistemas de acción.

Se parte del supuesto de que este tipo de actividad permitirá, en un análisis posterior, reconocer las tensiones, entre deseos y posibilidades, condiciones y motivaciones, representaciones, saberes y "sensaciones" o sentimientos, sentidos y significados, historia personal y contexto, formación académica y experiencia vital. Dichas tensiones pueden manifestarse como conflictos, conscientes y explícitos o no, como problemas a resolver, como dilemas y como contradicciones.

Se busca reconocer tensiones prevalentes o conflictos más significativos en el actuar del asesor, identificando distintas modalidades y los posibles sentidos y significados que se le otorgan, a partir de la negociación de significados en cada contexto en particular, analizando recurrencias y divergencias. En este análisis se recuperan los diversos atravesamientos que producen las determinaciones del actuar del asesor en un escenario concreto, lo que posibilita contextualizar su práctica no solo en la situación presente, sino a partir de las interacciones entre los diversos sistemas de actividad que interactúan en dicha situación.

Este tipo de investigación permitirá desentrañar las particularidades del asesoramiento educativo en los diferentes contextos, reconociendo las regularidades y lo diverso lo común y lo heterogéneo en las distintas formas de comprender y producir las diversas intervenciones.

¹ *Proyecto de Investigación C/092 Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación (2010-2013). Dirigido por la Mg. Diana Martín y co- dirigido por la Mg. Rita de Pascuale. En dicho Proyecto se reconoció la relevancia de los instrumentos mediadores como herramientas psicológicas que tienen un origen social, utilizados para comunicarse con otros, para mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Median en las interacciones entre los sujetos con su medio ambiente, en el juego de los vínculos interpersonales que se despliegan en el salón de clases.*

² *Proyecto: "Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinar de los equipos técnicos en el ámbito escolar". Estudio de caso: Nivel Medio del Sistema Educativo Provincia de Río Negro. Año 2006/2008*

> **Bibliografía**

- Baquero, R. (2013) El sujeto en situación. Las formas educativas y los límites de la formación en psicología. En Serrano-García, I., Rodríguez Arocho, W., Bonilla, J., García, T., Maldonado, L., Pérez-López, S. y Rivera Lugo, C. (comps). El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología. Puerto Rico: Asoc. De Psicología de Puerto Rico.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles Educativos, Tercera Época, XXIV, 97-98, 57-75.
- Baquero R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos Nº 2. UBA. Bs. As.
- Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Madrid: Morata.
- Daniels, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Barcelona, Paidós.
- Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. Extraído el 12 Diciembre, 2007, de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Estudiar las prácticas Chaiklin S. y Lave J. (comps). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Erausquin, C. y Larripa, M. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. - - Anuario de Investigaciones Vol.15, Buenos Aires, ene./dic. 2008. ISSN 1851-1686
- Schön, D. (1998) El Profesional Reflexivo. Paidós
- Nieto Cano, J. M. (1993): El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos. Tesis doctoral inédita, Universidad de Murcia.
- Romero, C. (2006). Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la Sociedad del conocimiento: Un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Romero, C. (2008). Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. "Revista Curriculum y Formación del Profesorado", 2008, 12,1.

- Valdez, D. (2007). El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Nora Elichiry (Comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa. Buenos Aires. Eudeba.
- Wertsch, J. (1991) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires. Aique.
-

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DOCENTE: PAPEL PROFISSIONAL E PRÁTICAS EM QUESTÃO

PEREZ, Judith / Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro – Brasil – jsp.sme@ig.com.br

CAMPOS, Pedro H. F. / Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro - Brasil

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palavras-chave:** Representações sociais. Papel profissional. Prática docente. Trabalho docente

› **Resumo**

Este estudo tem por objetivo analisar os resultados de pesquisas compreendidas entre 2003 e 2013 que utilizam a Teoria das Representações Sociais para estudar o trabalho docente. Por suas relações com a linguagem e na orientação de condutas e práticas sociais, as representações sociais são elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem nas práticas docentes, sendo, portanto, a TRS utilizada como aporte teórico-metodológico no intuito de melhor compreender a relação entre o pensamento e a ação desses atores sociais, além de compreender como e por que crenças e atitudes são construídas e mantidas ou ainda reapropriadas, recorrendo aos sistemas de significação do pensamento socialmente enraizados e partilhados e que as orientam e as justificam. Para a realização desta análise foram considerados aspectos metodológicos relacionados ao uso da TRS como: modo de descrição dos sujeitos e do objeto, sua contextualização, procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados. Os resultados das pesquisas analisadas apresentam fatores indicadores de uma relação conflituosa entre o papel profissional (representado pelo grupo e o instituído) e as práticas docentes, já que parece haver um impasse acerca dos conteúdos que constituem as representações sociais do trabalho docente, gerados em torno de elementos de ordem relacional/profissional, considerados por alguns estudos como antagônicos e por outros, complementares. No entanto, estes conteúdos não foram explorados suficientemente para nos dar certezas quanto aos significados atribuídos ao trabalho docente, uma vez que grande parte das pesquisas não fez o estudo da ancoragem, tornando-os assim, estudos desvinculados das dinâmicas do contexto social no qual as representações emergem e têm funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando suas práticas. Observa-se também uma apropriação superficial da TRS em alguns estudos, principalmente no que se refere ao tratamento e análise dos dados. Algumas pesquisas se restringem à análise de palavras evocadas, um método

introdutório/exploratório, que consiste em levantar pistas para explorar os significados atribuídos ao objeto investigado. Faltam também pesquisas que explorem análises estatísticas mais complexas, como a análise de similitude. Outros estudos se limitam à descrição das falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma interpretação de seus conteúdos, fazendo com que os resultados de suas análises não passem de hipóteses explicativas sobre as representações do objeto e os discursos, por sua pouca exploração, caracterizam-se como idealizados e estereotipados. Constata-se que o modo de se fazer pesquisas em representações sociais sobre o trabalho docente, em geral, tem sido incipiente, levando-nos a considerá-las não como conclusivas, mas como pré-estudos sobre essas representações, já que a compreensão que o professor tem acerca de seu trabalho, bem como de seu papel, ainda não está bem definida.

› *Introdução*

O trabalho docente vem sendo investigado pela Teoria das Representações Sociais desde a década de 1980, no intuito de ajudar a pensar as práticas educativas e a relação entre os professores e a escola, além de verificar o que pensam estes atores sociais acerca de seu papel, mas que também procura compreender como e por que suas crenças e atitudes são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação do pensamento socialmente enraizados e partilhados e que as orientam e as justificam.

Segundo Alves-Mazzotti (2005, p.142) diversos são os motivos pelos quais a abordagem das representações sociais se expandiu tão rapidamente no campo das ciências humanas, em especial, no campo educacional e principalmente no que se refere às práticas docentes porque,

“na medida em que as representações sociais orientam e justificam as práticas, estas frequentemente nos ajudam a compreender, e tentar modificar as práticas docentes [...] Neste sentido, a teoria das representações sociais vem sendo acolhida como um caminho promissor: por suas relações com as práticas, por seu papel na formação das identidades, pelas possibilidades que oferecem de antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, bem como de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas, [...]”

Além disso, Lahlou (2011) observa o crescente interesse por pesquisadores mesmo após 50 anos da inauguração da teoria, pela atualidade e originalidade do conceito de representação social: o duplo cruzamento entre o individual e o social (considerado um dos problemas das Ciências Sociais), por um lado, e material e ideal (considerado um problema ao mesmo tempo epistemológico e psicológico), por outro. Lahlou (2011, p. 64) destaca, ainda, a importância empírica da teoria, uma vez que Moscovici (1961) mostra concretamente em sua obra seminal, “A Psicanálise, sua Imagem e seu Público”, o que é a construção social do objeto, ou seja, como na prática, os indivíduos constroem sua realidade. Assim, a abordagem empírica de Moscovici, em um terreno real, se mostra

“uma pré-noção determinante que marcará todos os seus sucessores no campo das

representações sociais e fará destas um instrumento concreto a serviço daqueles que querem entender o mundo real e agir sobre ele, particularmente nas áreas de educação e saúde.”

A Teoria das Representações Sociais investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na profissão docente e, por conseguinte, na sua identidade profissional.

Pelo crescente número de pesquisas no campo da Educação, buscamos verificar por meio de análise preliminar, como a Teoria das Representações Sociais tem contribuído para a compreensão das representações do professor acerca de elementos que envolvem sua prática educativa. Assim, localizamos 41 pesquisas sob a forma de artigos (35), publicadas nos últimos dez anos, em periódicos nacionais e/ou apresentadas em Anais de Congressos e Seminários de Educação e sob a forma de capítulos de livro (6), em que foram priorizados os seguintes temas: Representações Sociais de prática docente, Representações Sociais de trabalho docente e Representações Sociais de professor.

› *Papéis, práticas e o estudo da ancoragem das representações*

Abrie (1987) considera “a representação social como produto e processo de uma atividade mental, pela qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real, com o qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica”. Neste sentido, a concepção das representações como inseridas em processos de construção, de reapropriação da realidade, engendra uma visão das representações como verdadeiras “ações” sobre a realidade. (CAMPOS, 2012)

Segundo Campos (2013), nas situações reais, os sujeitos raramente se deparam com um objeto isolado, tampouco se ancoram em uma única representação para identificar a situação, avaliar as condutas possíveis e agir. Assim, os sujeitos constroem “sistemas representacionais” complexos para fazer frente às situações sociais mais complexas, por exemplo, as das práticas profissionais. Nestes sistemas, as práticas reais, efetivas, são incorporadas como formas cognitivas pré e pós-ato, tanto no sentido da orientação das práticas futuras, como julgamento (avaliação) dos atos emitidos. Uma representação é, pois, um sistema cognitivo que age ao mesmo tempo sobre os indivíduos que o elaboram como sobre a situação social na qual ela se insere e tem funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando suas práticas. Sistema este que age sobre os indivíduos por meio de relações de significado. Uma representação, portanto, pode ser considerada como um sistema de crenças normativas voltadas para a ação, dando significado a uma determinada situação social, bem como aos comportamentos e condutas observados (CAMPOS, 2013).

A Teoria das Representações Sociais nos permite compreender a dimensão normativa e os

processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um grupo acerca da realidade social. (CAMPOS, 2005). O caráter decisivo das representações sociais sobre o pensamento do sujeito fica ainda mais evidenciado com a outra função das representações, a prescritiva (MOSCOVICI, 2003, p. 36), uma vez que

“elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.”

Assim, segundo Campos (2005), as representações funcionam como verdadeiras normas grupais, definindo para o grupo o que pode ou não ser considerado um objeto social, agindo como um “guia de leitura da realidade” (MOLINER, 2001), no caso do grupo de professores, um guia de leitura da realidade escolar e/ou educacional, bem como do papel profissional, e ao mesmo tempo, regulando comportamentos (condutas) e prescrevendo possibilidades de ação: os comportamentos frequentes ou comuns, os comportamentos pouco frequentes ou pouco prováveis, porém aceitáveis ou “justificáveis” e aqueles considerados “inaceitáveis”, ou seja, não condizentes com o objeto social. Concebidas como “sistemas complexos de ação” (ABRIC, 1994), as práticas estão longe de constituírem “objetos” claramente diferenciados das representações, já que tanto uma prática pode ser objeto representado, como uma representação qualquer pode conter elementos e conteúdos referentes às práticas (CAMPOS, 2003).

Tratar a relação entre práticas e representações sociais, fazendo a distinção entre papéis e práticas sociais, dentro de um sistema de representações, que funda o sistema sociocognitivo de regulação das condutas é, portanto, uma das funções da Teoria das Representações Sociais. Cabe ressaltar que há uma relação entre os papéis sociais (determinados pelas instituições ou pelos próprios grupos e as práticas sociais e em alguns casos, estas podem se opor ou se distanciar dos papéis. Caso as práticas desenvolvidas pelos grupos sociais sejam contraditórias às representações sociais, podem produzir efeitos de transformação ou de defesa – do núcleo central – no interior da estrutura das representações sociais. (CAMPOS, 2003)

Segundo Campos (2012), o papel não é resultado da influência de uma única representação, e sim, de um sistema de representações. Assim, as ações/condutas dos professores são reguladas por conjuntos organizados de representações, percepções, atitudes e crenças de acordo com a história do grupo e em relação aos seus valores e aos papéis sociais (ABRIC, 1994). Assim, a escola/sistema escolar possui expectativas sobre o trabalho docente, que se manifestam na forma de papéis “institucionais” e que são percebidos e integrados no sistema sociocognitivo dos sujeitos, havendo portanto, uma relação entre as representações sociais de professor, as práticas e o papel. No mundo ideal as representações e o papel convergem e orientam as práticas numa mesma direção, no entanto, no mundo real, elas podem divergir. Neste sentido, é possível compreender como os professores reconstroem/reapropriam o papel profissional (definido como um conjunto de expectativas produzido pela sociedade e pelas instituições) em seu sistema sociocognitivo, por meio do estudo da ancoragem das suas representações nas práticas educativas (entendidas como um conjunto de ações/condutas) em seu contexto de trabalho.

Mostra-se necessário, pois, fazer o estudo da ancoragem, para que sejam consideradas as dinâmicas do contexto no qual as representações sociais emergem e têm funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando suas práticas, já que segundo Moscovici (2003), uma representação social é um conjunto organizado de crenças, significados, uma formação simbólica gerada na integração de um grupo com um objeto, dentro de um campo social, de um contexto, no qual se encontram outras formações simbólicas, outros objetos, instituições e ainda outros grupos sociais que também possuem valores e crenças. A ancoragem, portanto, não se trata de um processo estático e sim, de um processo permanente nas representações sociais, pelo qual a representação cria e mantém viva suas raízes no sistema sociocognitivo dos sujeitos. Campos (2003) considera o estudo da ancoragem como um dos processos sociais e cognitivos que mantêm viva a representação, tornando seu estudo não apenas importante, mas, sobretudo, necessário à compreensão do funcionamento de uma representação social. A relação entre práticas sociais e ancoragem, portanto, faz-se pertinente, uma vez que as práticas sociais desenvolvidas por um dado grupo social acerca de um dado objeto constituem um dos substratos sociais que dão sustentação à manutenção e ao funcionamento de uma representação social (CAMPOS, 2003).

› *Resultados*

A maioria das pesquisas analisadas utilizou um procedimento padrão de pesquisa. Todas delimitaram um objeto e selecionaram um grupo de sujeitos envolvidos com o objeto. Foram definidos o lócus de investigação e os instrumentos de coleta (a maioria utilizou testes de livre evocação, questionários e/ou entrevistas semi-diretivas). Como técnicas de análise foram utilizadas análise de evocação (com o auxílio de softwares) e análise de conteúdo. Foi recolhido na maior parte das pesquisas um conjunto de significados, ou seja, um conjunto de conteúdos aproximadamente consensuais para os grupos investigados e em sua maioria foi apresentada a RS de trabalho docente ou de professor, prática ou ainda de profissão docente.

Apesar dos diferentes grupos e contextos analisados, podemos constatar que grande parte dos conteúdos representacionais faz referência a um papel vocacionado do professor, alternando elementos como competência, responsabilidade, compromisso, dedicação, afeto e abnegação, além de uma associação direta com a questão de gênero, em que a profissão aparece como uma vocação feminina, relacionada à prática do cuidado, denominada também como prática de “maternagem”. A questão da afetividade aparece relacionada também ao sentimento de angústia associado às dificuldades inerentes à profissão, cujo sucesso depende do outro, do aprendizado do aluno e associado à falta de perspectiva no trabalho.

Sousa e Villas Bôas (2011) argumentam que representações vinculadas à profissão docente como vocação e associadas ao amor e à ternura estão presentes na história da profissão e são alicerçadas no entrecruzamento que mantém com um conjunto de outras representações, ligadas ao aspecto moral da formação e marcadas nos discursos religiosos. Quanto à representação de feminino, é possível também perceber a força deste conteúdo em que os discursos são associados à

feminização do magistério, construídos ao longo dos séculos, atrelando a profissão ao cuidado, em especial com a família e com os que precisam de proteção (os alunos). Relacionam-se também a representações construídas pela ciência, nas quais o feminino é definido por um lugar suposto no processo reprodutivo e marcado pela amamentação, em que vão sendo condensados elementos como amizade, amor, dedicação e responsabilidade, os quais são naturalizados como o cerne da docência, de onde não há necessidade de conhecimento advindo da formação para ensinar, mas que engendra uma disposição de compromisso com tal atividade, associado à ideia de missão a ser cumprida pelo professor.

Alves-Mazzotti (2005, 2007, 2008) acrescenta que, inseguros diante da pouca utilidade dos conhecimentos oferecidos pela formação, responsabilizados pelo baixo desempenho da educação brasileira, desprestigiados socialmente e sobrecarregados pelas crescentes demandas, os docentes, em especial as professoras atuantes dos anos iniciais, buscam fugir do desamparo e do desânimo, passando a utilizar mecanismos de defesa como a afetividade e a vocação, que as levam a descrever a docência como algo sublime, que se concretiza nos sentidos atribuídos à dedicação e ao amor, contribuindo para a própria desprofissionalização.

Lopes, Macedo e Tura (2012) apontam ainda as representações que se articulam em torno da dimensão “profissional”, envolvendo aspectos dessa atividade ou conceitos, como responsabilidade social da profissão e compromisso com a mudança social, elementos também presentes nos discursos investigados, constituindo-se em um antagonismo à representação vocacional do professor. Placco et al (2009) concordam que são formas contraditórias de representar a docência, porém constitutivas da identidade profissional, uma vez que os sujeitos revelam representações atribuídas (pelas instituições) na construção da imagem sobre a profissão: o ensinar. No entanto, esta noção vem carregada de outras representações e imagens que lhe conferem, muitas vezes, o caráter de impossível, de não realizável, a não ser que se torne missão/sacerdócio.

Os estudos de Pardal et al (2009) também revelam dois sentidos atribuídos às representações da docência por alunos de Licenciaturas, porém julgados complementares: um que enfatiza a componente instrucional do ensino (considerada dominante) e outro que destaca as relações humanas. No 1º caso, há a valorização do trabalho como uma atividade de ensino e no 2º, a associação de professor a afeto e amizade.

Os resultados das pesquisas analisadas apresentam fatores indicadores de uma relação conflituosa entre o papel profissional (representado pelo grupo e o instituído) e as práticas docentes, já que parece haver um impasse acerca dos conteúdos que constituem as representações sociais do trabalho docente, gerados em torno de elementos de ordem relacional/profissional, considerados por alguns estudos como antagônicos e por outros, complementares. No entanto, estes conteúdos não foram explorados suficientemente para nos dar certezas quanto aos significados atribuídos ao trabalho docente, uma vez que grande parte das pesquisas não fez o estudo da ancoragem, tornando-os assim, estudos desvinculados das dinâmicas do contexto social no qual as representações emergem e têm funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando suas práticas.

› *Considerações Finais*

Observa-se uma apropriação superficial da Teoria das Representações Sociais em alguns estudos (talvez por má compreensão de seus conceitos básicos), principalmente no que se refere ao tratamento e à análise dos dados. Algumas pesquisas se restringem a analisar palavras evocadas, um método introdutório/exploratório, que consiste em levantar pistas para explorar os significados atribuídos ao objeto investigado. Faltam também pesquisas que explorem análises estatísticas mais complexas, como a de similitude. Outros estudos se limitam à descrição das falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma interpretação de seus conteúdos, fazendo com que os resultados de suas análises não passem de hipóteses explicativas sobre as representações do objeto e os discursos, por sua pouca exploração, caracterizam-se como idealizados e estereotipados. Constata-se, portanto, que o modo de se fazer pesquisas em representações sociais sobre o trabalho docente, em geral, tem sido incipiente, levando-nos a considerar os estudos feitos até aqui não como conclusivos, mas como pré-estudos sobre essas representações, já que a compreensão que o professor tem acerca de seu próprio trabalho, bem como de seu papel, ainda não está bem definida.

Autores como Nóvoa (2009) e Libâneo (2012) consideram que as reformas educacionais do século XX contribuíram para o agravamento de uma escola dualista: uma assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, com o objetivo de incluir educacionalmente e outra, voltada para missões sociais, a escola do acolhimento, da inclusão social, com o objetivo de oferecer um conhecimento para a vida. Assim, há o embate entre a escola considerada “conteudista” e a escola que prioriza a socialização e a convivência social, em que são priorizados os objetivos assistenciais em detrimento aos objetivos de aprendizagem dos conteúdos. O papel do professor, com base nessas escolas, parece se constituir em pelo menos dois: o do professor transmissor de conteúdos (aquele que atua na “escola do conhecimento”) e o do professor inclusivo (o atuante da “escola do acolhimento”). Assim, o papel do professor também pode se mostrar diferente, uma vez que suas práticas podem ser diferentes, de acordo com a instituição escolar onde atua. Dependendo da escola, o papel “institucional” é o mesmo, porém se o contexto muda, as práticas podem ser outras. Este possível dualismo do papel do professor, que pode interferir em suas práticas, parece não estar sendo considerado. Além disso, os estudos sobre as representações sociais do trabalho docente carecem de uma investigação acerca da diferença entre papel e práticas, uma vez que não têm revelado como o papel profissional é percebido/representado pelos professores dentro da instituição escolar por meio de suas práticas. E neste aspecto, dentre tantos outros, a Teoria das Representações Sociais teria muito a contribuir.

› *REFERÊNCIAS*

- ABRIC, J. C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales système central système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 73-84.

- _____. (1987). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2005). *Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política*. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Org). *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*, p.141-150. Rio de Janeiro, Editora Museu da República.
- _____. (2007). *Representações da Identidade Docente: uma contribuição para a formulação de políticas*. In: Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, out/dez. p. 579-594
- _____. (2008). *Representação do Trabalho do Professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação"*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set/dez.
- CAMPOS, P. H. F. (2003). A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e representações Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.) *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. UCG, p. 21-36.
- _____. (2005). As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento científico. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (org.) *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*, p. 85-98. Rio de Janeiro: Editora Museu da República.
- _____. (2012). *Representações Sociais, Risco e Vulnerabilidade*. In: Revista Tempus. Brasília: UNB, v. 6, n. 3, p. 13-34. ISSN: 1982-8829
- _____. (2013). O estudo do trabalho docente: sistemas de representações sociais, papel profissional e práticas. In: CASTRO, M. (org.) *Atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, p. 43-68.
- LAHLOU, S. (2011). Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (org.) *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, p. 59-97.
- LIBÂNEO, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28.
- LOPES, A.; MACEDO, E.; TURA, M. L. (2012). As Representações sociais e os estudos de política de currículo para a formação docente. *Representações Sociais: diálogos com a educação – Coleção Formação do Professor 6*. Curitiba: Champagnat, p. 109-136.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- _____. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MOLINER, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- PARDAL, L. A. et al. (2009). Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In: SOUSA, C. P. et al (org.) *Representações Sociais sobre o trabalho docente*, Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 33-51

- PLACCO, V. M. N. S. et al. (2009). Movimentos identitários de professores: representações do trabalho docente. In: SOUSA, C. P. et al (org.) *Representações Sociais sobre o trabalho docente*, Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 63-74
- SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (2011). Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In: SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. (org.) *Hacia una psicología social de la educación*, 1ª ed., Buenos Aires: Teseo.

O letramento literário na escola: um relato de experiência das práticas pedagógicas do Pibid-Letras/Funec na Educação Básica de Santa Fé do Sul - SP.

Danilo Pessopane de Almeida / Pibid/Letras/Funec de Santa Fé do Sul – SP -
dandan_teens@hotmail.com

Maria Cecília de O. Vicente Lopes / Pibid/Letras/Funec de Santa Fé do Sul – SP -
cissa@vicenteleite.com

Maria Gabriela Arózio Vieira / Pibid/Letras/Funec de Santa Fé do Sul – SP - maria_632@hotmail.com

Vera L. Martins Marinho / Pibid/Letras/Funec de Santa Fé do Sul – SP - veraeloro@hotmail.com

Simone Sá Teodoro Ondeí / Pibid/Letras/Funec de Santa Fé do Sul – SP -Ondeisiondei@hotmail.com

Orientadora y coordinadora:

Maria Célia de Souza Guilhen Pibid/Letras/Funec de Santa Fé do Sul – SP -mcsguilhen@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras- chaves: Letramento Literário; Sequência Didática; Pibid/Capes.*

› **Resumen**

Como formar bons leitores? Como garantir o acesso à cultura, à literatura aos alunos nos dias de hoje? São questões e desafios como esses que professores têm enfrentado no cotidiano escolar. Assim, diferentemente da leitura literária, o letramento literário é algo que se ensina na escola. No entanto, tem se observado que a forma como se “escolariza” a literatura é que se descaracteriza o seu poder de humanização, de que fala Antônio Cândido (1995). Pretende-se demonstrar, dentre as várias ações que são realizadas no Pibid-Letras/Funec, uma sequência didática que privilegia a temática da leitura por meio do estudo do conto e de outros gêneros textuais e suas relações intertextuais. Para tanto, foi trabalhado o conto Felicidade clandestina, de Clarice Lispector, a tela Menina lendo, de BórisAnatolyevich Sholokhove o relato de experiência vivida Leitura e Descoberta, de Alberto Manguel. A experiência relatada possibilitou aos alunos o conhecimento da variedade de textos e técnicas no processo ensino-aprendizagem e, principalmente, no que confere às impressões e reações dos alunos e pibidianos diante dos textos apresentados, incentivando, desse modo, a formação do leitor literário e, com isso, tornando representativo o papel da literatura, enquanto conhecimento humano, no espaço escolar.

› *Introdução*

Sabemos que são muitas as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar e, em se tratando de Ensino de Língua Portuguesa, um dos pontos cruciais é a necessidade de inserir os alunos no contexto da leitura de textos literários e fazê-los ter a percepção do prazer estético que tais textos proporcionam.

Este trabalho visa propor algumas discussões sobre a importância do letramento literário na escola, bem como apresentar um relato de experiência dentre as várias ações que são realizadas no Projeto PIBID/Letras. Para este registro pedagógico nos apoiamos no texto “Conhecimentos de Literatura” das Orientações curriculares para o Ensino Médio (2006) e dos teóricos Magda Soares (1998), Rildo Cosson (2007), Angela Kleiman (2004). Assim, pretende-se destacar uma dessas ações no cotidiano escolar e, desse modo, ressaltar a relevância do Programa para a formação dos nossos alunos.

› *2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid da Capes e o Pibid-Letras/Funec*

Uma das principais metas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid da Capes é propiciar a articulação entre o Ensino Superior e a Escola de Educação Básica, possibilitando aos licenciandos, professores e alunos da escola pública, inseridos no espaço escolar e mergulhados em sua problemática, a criação de novas estratégias, experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras resultando em aulas e atividades diversificadas e dinâmicas.

O subprojeto de Letras do Pibid O que se ler e como se ler: o letramento literário na escola foi implantado em agosto de 2012 e criado para ser desenvolvido nas escolas públicas de Santa Fé do Sul. As escolas envolvidas no Projeto são Escola Municipal Professora Agnes Rondon Ribeiro, Escola Municipal Professora Thereza Siqueira Mendes e Escola Estadual Professor Itael de Matos.

A partir dele, os alunos – licenciandos do Curso de Letras da Funec, auxiliados pelo professor supervisor e pelo coordenador de área criam estratégias pedagógicas que visam despertar o gosto pela leitura literária em suas várias potencialidades e modalidades, por meio de atividades como a realização de rodas de leitura, transposição didática de textos literários, organização de saraus literários, café literário na biblioteca, clube da leitura, oficinas de leitura e linguagem, entre outros. Tais práticas educativas são orientadas teórica e metodologicamente por uma seleção de textos que permitam que o professor desenvolva suas aulas, como será observado nesse estudo, na perspectiva do letramento literário.

› *O letramento literário*

A palavra letramento, da tradução do inglês literacy, significa, segundo Magda Becker Soares (1998) ir além da alfabetização, de ler e escrever apenas. Trata-se da inserção do sujeito no mundo da escrita com toda a sua complexidade e práticas sociais que a envolvem. Segundo os teóricos Soares (1998) e Kleiman (2004) letramento é fazer valer a sua cidadania transitando com autonomia pelos vários signos e contextos linguísticos. No entanto, no mundo em que vivemos, com a pluralidade de informações que lidamos em nosso dia a dia compreende-se a existência de letramentos múltiplos, entre os quais designamos o letramento literário, que nas palavras de Rildo Cosson (2007, p.12) revela;

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Nesse processo, compreende-se que tanto o domínio da leitura quanto a da escrita, com a mediação do professor é na escola é que se constituirá a inserção do aluno na Educação Literária, tornando-o, fundamentalmente um efetivo leitor. Essa prática contribuirá na criação de uma rede de alunos-leitores que irão transpor os muros da escola, uma vez que se concebe a prática de leitura literária na escola – o letramento literário -imprescindível para o processo de humanização do educando:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, p.17).

Por meio da leitura do texto literário é que temos a condição de nos conhecer, de conhecer o outro, além de nos apoderar de um universo linguístico que contribui para a formação de um sujeito da escrita.

› *Sim, Literatura se ensina na escola.*

Os PCNs (2006) e OCs (2007) ressaltam que a escola é um dos espaços privilegiados para a formação de leitores, porém a forma pela qual ela tem desempenhado esse papel não tem conseguido alcançar tal objetivo, pois, segundo alguns estudiosos, cada vez mais essa atividade se resume em atender a um ensino burguês e, portanto, tradicional da Língua Materna.

Assim, sabe-se que os objetivos da escola são claros quando se trata do estudo da literatura, pois os manuais apontam para a importância da formação do gosto literário do aluno, instruindo-o para o conhecimento que deve ter sobre os textos dos autores de sua língua materna, além de criar estratégias cognitivas para maior apreensão/reflexão nos textos literários. No entanto, em se

tratando de métodos tornam-se duvidáveis quando são utilizados para esses fins. Sobre essa questão, Tzvetan Todorov (2010), importante estudioso na área de Literatura constata que nos últimos tempos o ensino da literatura vem se sustentando em aplicação de métodos e teorias ao invés de levar o aluno ao sentido das obras literárias, “pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (2010, p. 89). E quando a questão é a aplicação de métodos, o teórico ressalta: “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (2010, p. 90).

Assim, durante muito tempo, acreditou-se (ou ainda acredita-se?) que aprender literatura fosse privilegiar informações precisas sobre a vida dos autores, a memorização das características literárias, dados sobre movimentos ou escolas literárias. Ou então a cobrança de conteúdos que são formulados a partir de resumos ou esquemas de obras, fichas de leituras com questões previsíveis, tais como personagens principais, temas, espaço da ação, enfim, quaisquer informações que, na verdade, podem ser adquirida por qualquer um, independente de ter lido ou não a obra na íntegra. Essa ação escolar em relação à leitura literária, denominada de metaleitura, segundo as Orientações Curriculares, mencionadas nesse estudo, são importantes na escola, no entanto, ela restringe o conteúdo a ser explorado, não alcançando o resultado esperado, uma vez que o aluno não se envolve com a atividade proposta, se sentindo obrigado a responder questões previsíveis que em nada lhe acrescenta e que o faça se sentir motivado a fazer a sua própria descoberta.

Nessa perspectiva, como obter o conhecimento da literatura? Como ter a experiência do prazer estético, quando se distancia do que é sua matéria-prima, a linguagem? Como é viver sem ter sido tocado e, ao mesmo tempo, aguçado, por meio da leitura, do saber e do sabor das palavras? As Orientações Curriculares (2006, p.67) chamam a atenção para isso:

A leitura do texto literário é, pois um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto.

Nesse sentido, não basta apenas o ler o texto literário, quando se objetiva o letramento literário é preciso transpor o ato da simples leitura, passando de leitor vítima para leitor crítico, de que fala Umberto Eco (1989, p. 101): “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada”. Em outras palavras pode-se entender que o leitor vítima em primeira instância seria aquele mais interessado em o que o texto narra, portanto uma vítima – presa fácil do enunciado, e o leitor crítico em como o texto narra, também interessado no modo de enunciação, em que se percebem suas sutilezas. É também nesse contexto que Rildo Cosson (2007, p. 30) afirma:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

› *4. Letramento literário na escola com as ações do Pibid: uma proposta didática do gênero discursivo conto e sua transposição para outros gêneros.*

Com a finalidade de que o aluno possa se inserir na prática do letramento literário, uma das primeiras atividades instruídas no Projeto de Letras é a proposta de uma sequência didática sobre o conto “Felicidade clandestina” (1996), de Clarice Lispector que aborda o amor pelos livros e, por extensão, pela leitura. A justificativa para a seleção do conto é devido ao tema abordado, tendo em vista a necessidade, nessa etapa, de sensibilizar o aluno para a importância da leitura, no caso sendo retratada por uma criança e não por um adulto.

Para tanto, pibidianos e o professor – supervisores, orientados pelo projeto, organizaram para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof.^a Agnes Rondon Ribeiro uma sequência didática, com duração seis aulas, que segundo Dolz J. e Schneuwly, B. (2004,p.97) trata-se de “ um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (Os procedimentos envolvidos na sequência didática são: I) Apresentação da situação; II) A primeira produção; III) Os métodos e a IV) produção Final (Apud Marcuschi, 2004). Desse modo, a sequência didática é um encadeamento de etapas que se inter-relacionam entre si com o objetivo exclusivo de produzir um ensino-aprendizagem eficiente.

› *Apresentação da situação*

Levantamento dos Conhecimentos prévios para uma boa compreensão textual

Assim, inicialmente foi apresentada a proposta com seus objetivos aos alunos, houve uma atividade de preparação, de introdução ao universo do conto a ser lido, dialogando sobre o significado da palavra “clandestina” que, em seguida, foi associada à palavra “felicidade”, e foi questionado aos alunos que interpretação poderia ter a expressão “felicidade Clandestina”? A resposta de muitos alunos era de desconhecimento sobre a palavra, já poucos diziam que a palavra tinha o sentido de algo errado, escondido. A partir daqui, a conversa foi norteadada pelo conhecimento prévio do aluno sobre as relações que se podia estabelecer com a expressão “Felicidade Clandestina”. A orientação da professora supervisora era para que o aluno lesse o título do texto e relacionasse com o conteúdo nele abordado, quando indagou: Por que o texto se chama, então “Felicidade clandestina” (ver Apêndice A)?

Por meio de atividade oral, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conto, enquanto gênero textual foi questionado: O que é um conto? Quais contos vocês conhecem? Qual a estrutura de um conto? Depois foram feitas algumas questões sobre a autora Clarice Lispector,

como: Alguém já ouviu falar ou conhece alguns textos da autora? Quais? Em quais gêneros textuais ela produziu?

A partir dos elementos levantados, foi feita a leitura do conto com entonação e ênfase que o texto merece com o objetivo de colher as primeiras reações e impressões dos alunos, o que não demorou muito para aparecer.

No início da leitura, eles ainda estavam um pouco dispersos, porém já na metade do texto, foi impressionante como se interessaram em tomar conhecimento de que forma acabaria aquela história. Muitos interferiram, dizendo que não concordavam com a mansidão e bondade da protagonista e teriam logo de “cara” brigado com menina que não queria emprestar o livro. Outros discordaram dizendo que se ela estivesse feito isso, ela não conseguiria pegar o livro e emprestado. Disseram ainda que a menina era persistente e determinada no seu objetivo, ainda que para isso tivesse que sofrer um pouco e que as coisas na vida são assim mesmo.

> *II] A produção inicial*

Nessa etapa, percebemos que havia espaço, com elementos suscitados na conversa que foi estabelecida com os alunos, para uma produção textual inicial. Então foi solicitado que, individualmente, fizessem um esboço sobre o conto lido. Após esta primeira atividade escrita, eles puderam compartilhar suas experiências com os demais alunos. Essa etapa foi importante, pois se trata do primeiro contato dos alunos com o gênero e suas impressões iniciais, sendo avaliado pelo professor-supervisor.

> *III] Os módulos*

Dando sequência à atividade que envolve o estudo do gênero e sua transposição didática com o tema da leitura, foi apresentada a tela “Menina lendo” (ver Apêndice B).

Na conversa com os alunos, foi solicitado que eles observassem atentamente a imagem para que:

- a) Se fosse criada uma história para a tela: “A menina lendo”? Que história seria?
- b) Estabelecessem a relação entre os textos de Clarice Lispector e a imagem. Em que momento do conto “Felicidade clandestina” pode ser retratado na imagem?
- c) Outro ponto a ser destacado pela professora supervisora foi à localidade do país de origem dos dois autores/artistas, sendo que a terra na tal da autora é a Ucrânia e a do pintor é a Rússia. Onde ficam esses países?

Com o objetivo de ampliar ainda mais o repertório do aluno sobre o gênero e o tema em estudo, foi apresentado aos alunos o relato de experiência vivida “Leitura e descoberta” do escritor Alberto Manguel (ver Apêndice C).

Por meio de diálogo, foi orientado, para que o aluno observasse:

- a) Qual a estrutura comunicativa particular de cada texto- “Leitura e descoberta/ Felicidade clandestina”? Que marcas linguísticas os diferenciam? De que forma o narrador se posiciona?
- b) Que fato aborda o relato de experiência vivida de Alberto Manguel?
- c) Em que momento da narrativa, os textos dialogam? Ao retratar as expressões: “Eu era uma rainha delicada” (FC) e “Este era o mundo e eu era rei” (LD) de que encantamento eles falam? Que experiência é essa? Como é viver essa experiência? Você gostaria de viver essa experiência?
- d) Quais as metáforas e outras figuras de linguagem que os autores utilizaram para retratar o amor pela leitura?

› *IV] Produção final*

Nessa parte da sequência didática, foi solicitado ao aluno que colocasse em prática, o que ele aprendeu ao longo das etapas deste trabalho, após ter feito a produção inicial. Este momento foi muito importante, porque o aluno percebeu por que ele fez e como ele fez, tornando, assim, uma aprendizagem significativa, o que foi prontamente avaliado pelo professor-supervisor juntamente com os bolsistas do Pibid.

› *Considerações Finais*

Ao final deste estudo, podemos perceber que a forma como a literatura vem sendo trabalhada na escola ainda é um dos entraves quando um de seus principais objetivos é a formação de leitores autônomos e criativos. Nesse sentido, a prática do letramento literário tem sido um dos meios para que o aluno tenha acesso ao sentido da obra literária enquanto conhecimento humano.

O projeto PIBID- Letras da Funec- “O que se ler e como se ler - o letramento literário na escola” é pautado por várias práticas pedagógicas, entre elas a organização de sequências didáticas que trabalha tanto com a oralidade quanto com a escrita, permitindo assim, por um lado o enriquecimento na troca de saberes e até mesmo a interferência do aluno no procedimento pedagógico e, por outro, a motivação do professor. Assim, a proposta aqui apresentada que foi trabalhada na Escola Agnes Rondon Ribeiro com os alunos pibidianos, a professora supervisora e alunos buscaram sinalizar alternativas que promovam o incentivo à leitura literária no estudo gêneros e suas relações intertextuais.

› *Referências*

- Brasil. Secretaria da Educação Básica. (2007). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. (2006) Brasília: MEC/SEB.
- Cândido, Antônio. (1995). O direito à literatura. In: _____. Vários escritos, 3.ª ed. São Paulo: Duas Cidades.
- Cosson, Rildo. (2007). Letramento Literário – teoria e prática. São Paulo: Contexto.
- Dolz J., Noverraz, N. e Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, pp 95-128.
- Eco, U. (1989). O texto, o prazer, o consumo. In: _____. Sobre os espelhos e outros ensaios. [Trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Kleiman, A. B. (2004). Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____(org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras.
- Lispector, Clarice. (1996). Felicidade Clandestina. São Paulo: Ática.
- Manguel, Alberto. (1998). Uma História da Leitura. Lisboa: Presença.
- Marcuschi, Luiz Antônio. (2008) Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez.
- Soares, Magda. (1998). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rojo, Roxane. (2009). Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola.
- Todorov, Tzvetan. (2010). A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel.

➤ *Apêndice A - Texto: “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector*

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssimas palavras como "data natalícia" e "saudade". Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As reinações de Narizinho, de

Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem cá: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não cá nenhuma vez. Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo. E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados. Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com

manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

➤ *Apêndice B – Tela: “Menina Lendo”, de Bóris Anatolyevich Sholokhov*



Menina lendo, 1957 (Rússia, 1919-2003)

➤ *Apêndice C – Texto: “Leitura e descoberta”, de Alberto Manguel [excertos]*

Os leitores de livros, em cuja família estava a entrar sem o saber (pensamos sempre que estamos sós em cada descoberta e que cada experiência, da morte ao nascimento, é aterradoramente singular), expandem ou condensam uma função que nos é comum a todos. Ler

letras numa página é apenas uma das suas muitas manifestações. O astrónomo a ler um mapa de estrelas que já não existem; o arquitecto japonês a ler a terra onde uma casa vai ser construída para a proteger de forças malignas; o zoólogo a ler o rasto dos animais na floresta; o jogador de cartas a ler os gestos do seu parceiro antes de arriscar a carta decisiva; o dançarino a ler as notações do coreógrafo e o público a ler os movimentos do dançarino no palco; o tecelão a ler o desenho complicado de um tapete a ser tecido; o organista a ler várias pautas de música orquestradas na página; os pais a lerem no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou surpresa; o adivinho chinês a ler as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante a ler às cegas o corpo da pessoa amada, à noite, entre os lençóis; o psiquiatra a ajudar os pacientes a lerem os seus próprios sonhos confusos; o pescador havaiano a ler as correntes do oceano, mergulhando a mão na água; o lavrador a ler no céu o tempo que vai fazer – todas estas pessoas partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos. Algumas destas leituras são influenciadas pelo conhecimento de que a coisa lida foi criada para este fim específico por outros seres humanos – notações musicais ou sinais de trânsito, por exemplo – ou pelos deuses – a carapaça da tartaruga, o céu nocturno. Outras são obra do acaso. Porém, em todos os casos, é o leitor que lê o sentido; é o leitor que reconhece a um objecto, lugar ou acontecimento uma possível legibilidade ou lha concede; é o leitor que tem de atribuir significação a um sistema de signos e em seguida decifrá-lo. Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais.

Aprender a ler foi o meu rito de passagem.

Depois de ter aprendido a ler as letras, lia tudo: livros, mas também avisos, anúncios, as letras miudinhas nas costas dos bilhetes de eléctrico, cartas deitadas no lixo, jornais velhos apanhados debaixo do meu banco no jardim, grafitos, a contracapa de revistas nas mãos dos leitores no autocarro. Quando descobri que Cervantes, na sua paixão pela leitura, lia «até os pedaços de papel rasgado na rua», fui capaz de reconhecer exactamente o impulso que o dominava.

Ler forneceu-me uma desculpa para a privacidade ou talvez tenha dado um sentido à privacidade que me era imposta, visto que, durante toda a minha infância, depois de termos regressado à Argentina em 1955, vivi à parte do resto da minha família, a cargo da minha ama numa outra zona da casa. Nessa altura, o meu lugar de leitura preferido era o chão do meu quarto, deitado de bruços e com os pés enganchados numa cadeira. Mais tarde, a minha cama, pela noite dentro, tornou-se o lugar mais seguro e mais isolado para ler naquela região nebulosa entre a vigília e o sono. Não me recordo de alguma vez me ter sentido só; de facto, nas raras ocasiões em que me encontrava com outras crianças, achava as suas brincadeiras e conversas bem menos interessantes do que as aventuras e os diálogos que lia nos meus livros. O psicólogo James Hillman acredita que aqueles que leram histórias ou a quem foram lidas histórias na infância «estão em melhor forma e têm um prognóstico mais favorável do que aqueles que têm ainda de ser familiarizados com a ficção [...] Chegando no início da vida, é já uma perspectiva sobre a vida». Para Hillman, estas primeiras leituras tornam-se algo vivo e experimentado, uma forma através da qual a alma se situa na vida». A estas leituras, e por esta razão, voltei repetidas vezes, e volto ainda.

Como o meu pai estava no serviço diplomático, viajávamos muito; os livros davam-me um lar permanente, um lar que habitava à minha vontade, em qualquer altura, por mais estranho que fosse o quarto onde tinha de dormir ou por mais ininteligíveis que fossem as vozes ouvidas do outro lado da minha porta. Muitas noites, acendia o candeeiro enquanto a minha ama trabalhava à sua máquina de tricotar eléctrica ou ressonava na cama em frente à minha e eu tentava chegar ao fim do livro que estava a ler e simultaneamente, adiar o final tanto quanto possível, relendo algumas páginas, procurando uma parte que me agradara especialmente, verificando pormenores que suspeitava terem-me escapado.

Nunca falava com ninguém sobre as minhas leituras; a necessidade de partilhar veio mais tarde. Na altura, eu era soberbamente egoísta e identificava-me completamente com os versos de Stevenson:

Este era o mundo e eu era rei;

Para mim vinham as abelhas a zunir,

Para mim voavam as andorinhas.

El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal.

RODRÍGUEZ, MONICA/UNTREF- monicapsicom@hotmail.com

ARIAS, MONICA/UNTREF - monicaarias206@gmail.com

URIA, ANA MARIA/ UNTREF

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras clave:** *psicomotricidad - nivel inicial - despliegue psicomotor - disponibilidad corporal del docente, significación del movimiento*

» **Resumen**

En esta ponencia nos proponemos presentar una síntesis de una investigación en curso que prosigue inquietudes y hallazgos de dos investigaciones anteriores realizadas en el ámbito de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. A partir de la reflexión sobre “habitus psicomotriz” en el nivel inicial, “el despliegue psicomotor” de los niños de tres años y la significación otorgada al movimiento por los adultos y su influencia en las prácticas pedagógicas del nivel inicial, surge la inquietud de explorar la categoría *disponibilidad corporal* del docente.

Entendemos un valioso aporte al quehacer psicomotriz considerar la corporalidad de los docentes, que si bien ha sido reconocida como parte del campo psicomotor observable, aún es un ámbito escasamente explorado.

En este sentido hemos extendido la continuidad temática, focalizando en la función del cuerpo en el aprendizaje. Si bien es reconocida la corporalidad del docente como una de las variables intervinientes en la interacción adulto-niño en el aprendizaje, consideramos pertinente la exploración exhaustiva de la categoría de análisis “disponibilidad corporal” desde lo conceptual y en el interior de las prácticas pedagógicas en el nivel inicial.

En primer lugar nos proponemos comunicar aspectos de la problemática que estamos abordando, los ejes principales, los lineamientos teórico-metodológicos y los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar en el desarrollo de la investigación. Luego nos ocuparemos de una serie de particularidades de nuestro equipo y del status de la investigación en Psicomotricidad en Educación; veremos como en estas particularidades residen a la vez algunas de las dificultades y las mayores potencialidades y prospectiva de nuestro trabajo.

> *Introducción*

Partimos en 2010, constituyendo un equipo de investigación interdisciplinario a partir de la iniciativa de un grupo de docentes de la licenciatura en Psicomotricidad.

En el planteo inicial de esta área de investigación se consideró la observación de variables e indicadores relacionales¹ a partir de la intervención psicomotriz en dos jardines de infantes del partido de Tres de Febrero. Siendo que el habitus (Bourdieu 1991) psicomotriz ha tendido a focalizar la atención en el cuerpo de los niños, soslayando en alguna medida, la observación del cuerpo de los otros actores sociales- adultos -participantes de las interacciones, pudimos advertir que la observación necesariamente debía focalizar también en las instancias de significación corporal (y no sólo discursiva) que comprometen a los adultos, considerando la dialéctica del movimiento entre adultos y niños y el carácter interpretativo que este proceso conlleva. A partir de la reflexión sobre la recepción de la intervención psicomotriz en el nivel inicial, “el despliegue psicomotor” de los niños de tres años y la significación otorgada al movimiento por los adultos y su influencia en las prácticas pedagógicas del nivel inicial, surge la inquietud de abordar la dimensión corporal de los adultos implicados en contextos educativos tempranos desde una perspectiva psicomotriz.

Prosiguiendo la continuidad temática nos interesó focalizar la función del cuerpo en el aprendizaje considerando la corporalidad de los docentes, que si bien ha sido incluida como parte del campo psicomotor observable, aún es un ámbito escasamente explorado. Si bien es reconocida la corporalidad del docente como una de las variables que interviene en la interacción adulto-niño en el aprendizaje, consideramos pertinente estudiar la categoría de análisis “*disponibilidad corporal*” desde lo conceptual y en el interior de las prácticas pedagógicas en el nivel inicial.

La indagación y la producción de conocimiento académico sobre el lugar del cuerpo en la educación, particularmente en el tiempo en que suceden los aprendizajes tempranos, y desde una perspectiva psicomotriz justifican darle continuidad a este campo de investigación, como así también profundizar en la construcción de las estrategias metodológicas pertinentes para investigar sus problemas. Nos proponemos entonces, estudiar por un lado, la dinámica que adquiere el proceso de significación del despliegue psicomotor en el nivel inicial del sistema educativo y sus consecuencias en el aprendizaje y las prácticas pedagógicas, partiendo de la observación y descripción de las formas en que se manifiesta el maestro en y con su cuerpo. Por otro lado, revisar la categoría de análisis “*disponibilidad corporal*” que nos permita aproximarnos a la comprensión de la disposición y disponibilidad del cuerpo del

¹ Nuestra perspectiva sostiene que el movimiento es una variable relacional (Gonzalez, 2009) esto es, como producción del cuerpo en tanto proyección destinada a otro, resultante de los intercambios y negociaciones entre el niño y el adulto; por lo tanto las significaciones que le otorgue el maestro del nivel inicial tendrán peso en el desarrollo psicomotor y en el proceso de subjetivación del niño.

maestro en la relación con el niño. Entendemos que este estudio contribuye a visibilizar la corporalidad de los docentes como parte del campo psicomotor observable, más aún como una reflexión y un núcleo de interés a contemplar en la formación de los maestros, ámbito escasamente considerado.

El estudio se enmarca desde una perspectiva interdisciplinaria poniendo a dialogar los aportes del psicoanálisis, la pedagogía y la psicomotricidad.

➤ *Problemática/ Interrogantes/ preguntas de investigación*

La corporalidad del docente del nivel inicial está más ligada a la expresividad del cuerpo (cuerpo expresivo, dado a ver, visible a nivel de la posturomotricidad: gestualidad, mímica, etc) que a la receptividad del cuerpo (cuerpo receptáculo (Berges, 1975), cuerpo de la recepción, de la sensibilidad, la sensorialidad, campo tonicopostural, territorio de la comunicación y del lenguaje). En muchos casos, disociados, desvinculados el cuerpo expresivo del cuerpo receptivo. El cuerpo del docente invisibilizado en el lenguaje, deja por fuera la sensibilidad, la afectividad y la sexualidad. Hemos advertido en investigaciones anteriores² la invisibilización del cuerpo de la recepción, así como la prevalencia de la rigidez en los ideales y representaciones respecto del rol, dándose a ver en actitudes posturales, uso de la voz y gestualidad estereotipadas. Simultáneamente, los docentes suelen estimar el despliegue psicomotor de los niños como una fuente de placer y alegría o por el contrario de preocupación, peligro y temor. En este registro quedan también invisibilizadas o negadas las sensaciones o reacciones que en ellos provoca el movimiento de los niños.

Entendemos como hipótesis interpretativa que guía este estudio, que la disponibilidad del cuerpo del docente participa, forma parte de la significación que el mismo le otorga al despliegue psicomotor del niño.

Nos interesa interrogar esta hipótesis, profundizando el análisis atendiendo a la experiencia corporal del docente a nivel personal, formativo y prescriptivo según el diseño curricular del Nivel Inicial, así como dentro de los escenarios de su práctica profesional.

- ✓ ¿Cómo pensar un maestro disponible sin involucrar su cuerpo?
- ✓ ¿Qué significa poner el cuerpo, estar disponible?
- ✓ ¿Con que representaciones cuenta el docente respecto de su rol, de su hacer y de la infancia?

² "Recepción de la intervención psicomotriz en el nivel inicial. Estudio a partir de la intervención en dos Jardines de Infantes del partido de Tres de Febrero" (2010-2011) y "E despliegue psicomotor de niños y niñas de 3 años. Estudio acerca del cuerpo y el movimiento en el Nivel Inicial" (2012-2013).

- ✓ ¿Cómo pone el cuerpo en la escuela sin haber tenido una experiencia formativa vivencial durante sus estudios en los Institutos de Formación Docente?
- ✓ ¿Qué se le pide al docente a nivel actitudinal en el Diseño Curricular y en circulares técnicas de orientación?
- ✓ ¿Cómo tener una experiencia reflexiva respecto del lugar que tiene el cuerpo en el aprendizaje?
- ✓ ¿Puede quedar el cuerpo por fuera del aprendizaje y de la escena pedagógica, particularmente tratándose de niños pequeños en el nivel inicial?

Consideramos que la dialéctica del movimiento entre adulto- niño no es sin ubicar el carácter interpretativo –significante que este proceso conlleva. Fundamentalmente cuando aparece la preocupación por el desborde y el descontrol, el adulto se siente convocado en su posición, respondiendo y haciendo presente su campo tónico postural; sea porque el adulto produce en alguna medida obturación, o porque promueve la habilitación del juego y las actividades propias de la infancia. También hemos observado que esta representación del cuerpo del niño como “indisciplinado” coincide con la imagen que genera la Psicomotricidad entre los maestros. Tal vez por desconocimiento del campo disciplinar enlazado a circunstancias en el interior de la institución, por ejemplo entre los maestros y directivos que temen ver complicada su trayectoria profesional si algún alumno se accidenta comprometiendo su responsabilidad civil.

No tenemos dudas que en las diferentes propuestas que se hacen en el jardín el docente pone el cuerpo. Nos preguntamos, ¿cómo pone el cuerpo? ¿Lo expone? ¿Lo retira?, ¿Sobreactúa? ¿Cómo recibe a los niños en su singularidad y su originalidad de expresiones y vivencias?

› **Objetivos del trabajo**

Nos hemos propuesto como objetivo general estudiar la categoría de análisis “*disponibilidad corporal*” referido a una de las dimensiones del cuerpo del docente de nivel inicial.

Para ello hemos comenzado por realizar una búsqueda en la bibliografía especializada de las palabras con las que se nombra “disponibilidad corporal” en el campo disciplinar de la Psicomotricidad (Aucouturier, 2004; Ajuriaguerra, 1973; Berges, 1975; Valsagna, 2003; Brosio y Usategui, 1991), con el objetivo de arribar a una conceptualización más precisa. Por otro lado, hemos salido afuera del campo psicomotor para indagar acerca de la “disponibilidad” en otros campos disciplinares (Jullien, 2013; Rovalletti, 2002) con el objetivo de ampliar nuestro horizonte conceptual. Así mismo, se nos impuso revisar la categoría “disponibilidad” en el diseño curricular del nivel inicial.

Aún nos queda por explorar algunos indicadores para la categoría de análisis “disponibilidad corporal”: capacidad de receptividad, capacidad de escuchar, capacidad para observar, expresión de la mirada, expresión de la voz, uso de la palabra, gestualidad, resonancias tónico-emocionales, entre las más significativas, con el objeto de construir un instrumento de observación de los parámetros indicativos de la “disponibilidad corporal” del docente de nivel inicial. Este instrumento nos permitirá observar y describir las formas en que se manifiesta el docente en y con su cuerpo en distintos contextos escolares de nivel inicial (momento de entrada, sala, patio, taller de juego psicomotor).

Pretendemos comparar las prácticas docentes en situación escolar, en términos de “disponibilidad corporal” con la “disponibilidad” que el diseño curricular refiere como expectativa, identificando a su vez, en las prácticas de los docentes aquellas actitudes que favorecen u obstaculizan el singular funcionamiento psicomotor de niños y niñas.

Por último, indagar acerca de la formación profesional docente y su historia personal corporal.

› *Abordaje metodológico*

El campo de la investigación de Psicomotricidad en Educación tiene escasa tradición en nuestro medio, como consecuencia de la incorporación tardía de la disciplina al ámbito académico universitario. Las investigaciones más extensas y significativas acerca del cuerpo en educación, provienen de la Educación Física en su vertiente más moderna de “Educación Corporal” (Romero, 2010; Quiros Perez, 2000; Porstein, 2009 entre otros) y de la “Expresión Corporal” (Penchasky, 2009; Pornstein, 2009). En este sentido, estamos construyendo el campo de investigación en Psicomotricidad abordando problemáticas de la realidad educativa. Por tal motivo valoramos la posibilidad de diálogo entre ambos campos disciplinares problematizando ambas prácticas y la teoría respecto del cuerpo en la educación.

Entendemos que abrir el campo de la interrogación, de la pregunta que puede conducir a una investigación en el ámbito educativo, comienza por generar el campo de la experiencia. No buscamos el experimento o la situación experimental, sino que vamos a buscar el dato en el mismo campo de la “experiencia en y con la escuela”.

Pensar en la metodología de la investigación en Psicomotricidad en el ámbito educativo, lleva a preguntarnos por los que nos antecedieron en la práctica de producción de conocimiento, ¿Cómo se ha investigado en Psicomotricidad? ¿Cómo hacemos los psicomotricistas para investigar en educación? ¿Cuáles son los métodos más apropiados para abordar el objeto de estudio? Es insoslayable la necesidad de construcción de una metodología de investigación que resulte de utilidad para la Psicomotricidad misma, no obstante la pregunta por las estrategias metodológicas nos llevan a la búsqueda interdisciplinaria para lo cual contamos con las metodologías disponibles en la actualidad en

la Antropología el Psicoanálisis y la Pedagogía. ¿Cuáles son los problemas posibles para investigar? ¿Cuáles son las fronteras que delimitan la intervención de una o más disciplinas para abordar la corporalidad del docente?

Teniendo en cuenta los diferentes enfoques en investigación, adoptamos un enfoque cualitativo como estrategia de conocimiento que busca relevar e identificar distintos tipos de hechos, unidades, fenómenos en torno a la corporalidad del docente para aplicar operaciones analíticas con las que podamos clasificarlos, agruparlos, relacionarlos, compararlos, para enumerar sus características, cualidades o atributos por comprensión.

A los fines de nuestra investigación nos proponemos en un primer momento interrogar el saber psicomotor estudiando en profundidad la categoría de análisis “disponibilidad corporal”. Para ello realizaremos el relevamiento bibliográfico en seminarios internos de lectura y discusión recurriendo a la “disciplina del comentario de texto” (Bernal, 2007). Con esta herramienta conceptual “disponibilidad corporal” iremos a participar-observar-estar en los escenarios escolares y en la construcción de herramientas metodológicas específicas. Aquí, el método etnográfico será el más compatible con nuestro interés de conocimiento, y a la vez es lo suficientemente flexible como para poder realizar sobre él las modificaciones, ajustes o ampliaciones que deban hacerse para adecuarlo a las particularidades de la Psicomotricidad. Entre estas cuestiones, será fundamental la apertura de modos de mirar que permitan abordar lo que ocurre con y desde los cuerpos de los maestros en el contexto escolar. Las técnicas de recolección de datos que utilizaremos son las siguientes: observación participante en los diferentes contextos y situaciones en los jardines seleccionados, con registro por medio de libretas de campo y con medios audiovisuales; encuesta de sondeo a todos los docentes y directivos participantes; entrevistas grupales (focales o no focales) o individuales semi-estructuradas con docentes y directivos (seleccionados de la muestra total). Así, el corpus de análisis estará constituido por el registro etnográfico y por los textos que se construirán desgrabando y transcribiendo las entrevistas. Esta metodología y sus técnicas responden a la búsqueda de información que permita conocer tanto las prácticas como las representaciones y las experiencias de los sujetos así como la construcción conceptual del campo disciplinar.

› *Discusión/ Resultados parciales de la investigación*

Ya hemos propuesto en una investigación anterior (2012-2013) abordar el movimiento de los niños en la interacción con los adultos teniendo en cuenta la actitud tónico postural del docente en su respuesta al despliegue corporal del niño. El movimiento en tanto gestualidad o movimiento con significación deviene en una trama significativa al ser leído, interpretado, nombrado por el adulto, siendo el cuerpo un instrumento privilegiado de simbolización (Mora, 2008; Le Breton; 2002). En este sentido consideramos necesario valorizar el conjunto de experiencias que influirían en las formas que adquiere la actitud

tónico postural del maestro, por ejemplo: los antecedentes vinculados a su formación profesional docente y a su historia personal corporal.

Los docentes, o bien desconocen la implicancia de su cuerpo en los actos de enseñanza y aprendizaje, o la implicancia del cuerpo en el aprendizaje es un hecho que le sucede con exclusividad al niño y por ende los excluye. Otro escenario se presenta cuando se promueven espacios de reflexión en los que aparece un despliegue de consideraciones, obstáculos e interrogantes en torno a la corporalidad. Desde el campo disciplinar de la Psicomotricidad entendemos que la capacidad del cuerpo de ser receptáculo (Berges, 1975) es uno de los ejes conceptuales que permite pensar lo atinente a la disponibilidad corporal del docente.

Al explorar la categoría *disponibilidad corporal* nos encontramos con la ambigüedad del concepto en el interior del corpus teórico de la Psicomotricidad, así como la potencia discursiva y practica que posee para leer los actos de transmisión en la escena pedagógica de enseñanza y de aprendizaje, **esto es**, para poder comprender el cuerpo de los maestros en lo que representan los hábitos de los docentes (Bourdieu, 1991) en el cotidiano escolar.

Una lectura provisoria en este momento de la investigación nos advierte que tanto en la formación docente como en el diseño curricular hay escasa o nula mención al cuerpo del maestro como lugar de mediación de la relación pedagógica y afectiva. Sin embargo es en el mismo diseño curricular donde se le indica al docente... “Para que el juego en la escuela contribuya con la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la potencia. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intención de brindarse y de dejarse sorprender por el otro” (2008:65), “estar disponible para acompañar y propiciar el juego del niño” (2008:74). También encontramos que en el mismo diseño no hay referencia a la disponibilidad corporal del docente, si bien se hace referencia al “como hacer del docente”. Hacer que queda referido a un “deber” en relación a los contenidos en tanto lo que el niño debe aprender y el docente debe enseñar. Deberes que obstaculizan el encuentro con la propia disponibilidad si hay que responder solo al aprendizaje, desenlazándose de la novedad, de lo espontáneo propio de la actividad humana infantil. Aun cuando se habla de juego espontáneo subyace un objetivo pedagógico en este sentido (si no es productivo el juego no cumple su objetivo en la enseñanza). La lectura del diseño curricular nos llevó a ampliar nuestra pregunta inicial, entonces... ¿cómo se construye la *disponibilidad corporal*³ del docente? Nos insiste la cuestión sobre la formación profesional de los docentes, y de su propia historia corporal ya que no hemos encontrado referencias en este sentido. La *disponibilidad corporal* del docente parece no tener relevancia en la formación profesional y menos aún en el diseño curricular al cual se ajusta la práctica docente.

3 Concepto que se despliega en los siguientes indicadores: la capacidad de receptividad, capacidad de escuchar, capacidad para observar, expresión de la mirada, expresión de la voz, uso de la palabra, gestualidad, resonancias tónico-emocionales.

Entendemos que esta ausencia tanto en la formación del docente como en el diseño curricular tendrá un efecto en la mirada respecto del funcionamiento psicomotor de niños y niñas.

Respecto del tratamiento corporal en la formación de los maestros, existen experiencias aisladas y azarosas con propuestas que difieren entre sí. En el Diseño Curricular de la Formación Docente que se dicta en los Institutos de Formación Docente de la Pcia de Buenos Aires, existe un espacio curricular optativo, denominado Corporeidad y Motricidad, el cual depende de la formación de la que provenga el profesor a cargo de la materia, incidiendo en el enfoque y la perspectiva de trabajo. En la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación CEPA, dependiente de Ciudad de Bs As, se ofrecen talleres y cursos coordinados por una psicomotricista, orientados a vivenciar y reflexionar sobre el cuerpo del niño y del docente en la relación pedagógica (jardín maternal). Del mismo modo existen demandas de instituciones privadas de Nivel inicial que solicitan capacitación en Psicomotricidad. Subrayamos esta ausencia e invisibilidad del cuerpo del maestro más allá de las experiencias aisladas y azarosas descriptas.

› *Prospectiva/ el devenir de la investigación en el campo de la Psicomotricidad en Educación.*

Consideramos que esta investigación puede tener un alcance social privilegiado en la contribución a la comprensión y legitimación del rol del psicomotricista y su integración en las instituciones educativas, así como considerar los aportes de la investigación a la revisión, descripción y aproximación explicativa a la temática del cuerpo en la escuela.

Tentativamente subrayamos la potencia de incluir la perspectiva psicomotriz en los temas y problemas referidos al cuerpo, en la medida que posibilite interrogar las prácticas y favorecer el dialogo y la apropiación de discursos y saberes dentro del campo de la educación

En este sentido, entendemos que este estudio contribuye a visibilizar la corporalidad de los docentes como parte del campo psicomotor observable, más aún como una discusión y un núcleo de interés a contemplar en la formación profesional de los maestros, así como en la capacitación en servicio o en otras instancias formativas, ya sea a nivel conceptual como practico vivencial.

La indagación sobre los procesos que ocurren en contextos educativos, el análisis de los resultados, la interrogación que promueva en el interior del saber psicomotor y hacia el exterior en el dialogo con la educación, contienen el potencial de acompañar la reformulación de políticas públicas en educación.

› *Bibliografía*

- ARIAS M., RODRIGUEZ M. (2012) "El cuerpo del docente en la relación pedagógica y en el jugar". Ponencia, Encuentro Distrital De Educación Especial. Tres de Febrero. Buenos Aires. Argentina
(2012) "Investigar en Psicomotricidad. Propuestas para abordar los cuerpos en movimiento en el ámbito educativo". Ponencia presentada en 6º Encuentro Nacional de Psicomotricistas. Investigaciones en Psicomotricidad. Córdoba. Argentina
- ARIAS M. , GONZALEZ, L. MORA, S. RODRIGUEZ, M. (2010-2011) Investigación: Recepción de la intervención psicomotriz en el nivel inicial. Estudio a partir de la intervención en dos Jardines de Infantes del partido de Tres de Febrero.
- ARIAS, M. ASCHIERI, P. GONZALEZ, L. RODRIGUEZ, M. (2012-2013) Investigación: El despliegue psicomotor de niños y niñas de 3 años. Estudio acerca del cuerpo y el movimiento en el Nivel Inicial.
- AJURIAGUERRA, J. de. ANGERLERGUES, R. (1962) De la Psicomotricidad al cuerpo en la relación con el otro. A Propósito de la obra de Henri Wallon en Revista La Hamaca. Espacio-Cuerpo-Identidad, Nº 10, año 1999, Buenos Aires, Argentina Editor Fundari-Cidse
(1996) Manual de Psiquiatría Infantil. Madrid, España. (Primera edición publicada en 1973) Editorial TorayMasson
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. EMPINET, J. (1985) .La práctica psicomotriz: educación y terapia. Barcelona-España Ed. Científico-Médica
- AUCOUTURIER, B. (2004) Los fantasmas de acción en educación y terapia, Barcelona Editorial Graó, colección Biblioteca de Infantil.
(2012) "La práctica psicomotriz preventiva y educativa". Conferencia dictada los días 20 y 21 de abril del 2012 en la ciudad de Montevideo, Uruguay. (Material no publicado)
- BERGES, J.(2004) « Motricité et psychomotricité » URL : <http://www.freud-lacan.com/articles>.
(1975) Algunos temas de investigación Psicomotricidad En Cuadernos de terapia psicomotriz, Número especial de la Soc. Internacional de Terapia Psicomotriz para los países de lengua española. Buenos Aires Argentina (Traductora al español: Vedia. Singeser de Votadoro).
- BOURDIEU, P. (1991). El sentido práctico. , Madrid, España, Taurus
- BROSIO, A Y USATEGUI, E (1991) La disponibilidad corporal del docente. En: Cuadernos de psicomotricidad y educación especial Nº4, Bs As, Argentina. Elea S.A.
- DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL (2008) Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, Buenos Aires.
- FREIRE P y FAUNDEZ, A.(1986) Hacia una Pedagogía de la pregunta. Ediciones Aurora 1ª edición en castellano. Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1985) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno
- GONZALEZ, L (2009) Pensar lo psicomotor, Buenos Aires, Argentina: Ed. UNTREF

- GONZALEZ, L (1998) "La practica psicomotriz en educación". En: Revista Novedades Educativas N° 96, Bs As, Argentina.
- GRAZIANO Nora (2006) "Reflexiones Inaugurales acerca de la práctica psicomotriz en educación". Conferencia pronunciada en la 1ª Jornada de Psicomotricidad en Educación en UNTREF organizada por la cátedra: Psicomotricidad en Educación
- JULLIEN; F: (2013) Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis. Buenos Aires: El cuenco del Plata
- LAPIERRE A y ABBADIE M.(1977): Educación psicomotriz en la escuela maternal, Una experiencia con los "pequeños". Barcelona, España Ed.Científico-médica.
- LAPIERRE A y AUCOUTURRIER B. (1977) Simbología del movimiento. Barcelona, España Ed. Científico-Médica.
- LAPIERRE A y LAPIERRE A (1984); El adulto frente al niño de 0 a 3 años Barcelona , España ,Ed.Científico- médica.
- LAPIERRE A (1990) El lugar del cuerpo en la educación. En: Cuadernos de psicomotricidad y educación especial N°1, Bs As, Argentina. Elea
- LE BRETON, D. (2002). Sociología del cuerpo. Buenos Aires, Argentina Ed, Nueva Visión.
- RODRIGUEZ M. (2004) "Encuentros entre pedagogía especial y psicomotricidad, Niños con impedimentos múltiples" Revista Novedades educativas.
- (2005) "La escuela como institución educativa. Reflexiones para pensar las intervenciones de la Psicomotricidad en la Educación". (Ficha para la cátedra Psicomotricidad en educación, UNTREF).
- (2006) "Reflexiones Inaugurales acerca de la práctica psicomotriz en educación". Palabras de cierre pronunciadas en la 1ª Jornada de Psicomotricidad en Educación en UNTREF organizada por la cátedra: Psicomotricidad en Educación.
- (2007) "Toda educación es corporal" Revista Novedades educativas Año 18, n° 198, junio.
- ROVALETTI, M. L. (ed.) (2002) Corporalidad. La problemática del cuerpo en el pensamiento actual, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- VALSAGNA, A(2003)" La formación corporal del Psicomotricista" En Revista iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales N°11 España: Ed. Pedro Berruezo

Catarsis en la escritura: Volverse un escritor reflexivo

SANTINELLI, Luciano Javier

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Catarsis-Profesores críticos - Escritura como Proceso - Transición paradigmática.*

› *Resumen*

“Mi voz es mi verdadero yo y mi fuerza retórica”

Peter Elbow. A free conversation with Peter Elbow. (2002)

Silvina Gvirtz en *Mejorar la escuela* asegura que nuestro sistema de educación se encuentra en un estado de transición paradigmática. Esto puede tener su raíz en el hecho que las escuelas fueron pensadas y planeadas en el siglo pasado, cuando el propósito de la escuela era homogeneizar los alumnos. Hoy en día la misión de las instituciones educativas (de todos los niveles) es, entre otras promover el multiculturalismo y la libre expresión que permita a los alumnos reflejar su individualidad. Entonces, podemos inferir que Gvirtz está aseverando que la escuela debe cambiar para ajustarse a este mundo cambiante y que una posible solución es modificar los PEI (Proyectos Académicos Institucionales) en cada comunidad educativa y de esta manera atraer a los alumnos y comprometerlos en su educación mediante aprendizajes significativos. En este contexto, los profesores necesitamos reflexionar sobre nuestras prácticas y sus realidades. Una posible solución a este problema que los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) preparen a los futuros educadores para ser individuos críticos y reflexivos que estén capacitados para crear materiales y proyectos que reflejen sus preocupaciones como educadores.

Mi proyecto de investigación se basa en mi propia formación como escritor académico en proceso en el ISDF Ricardo Rojas, del profesorado de Inglés, en Moreno, Pcia de Buenos Aires y luego se enmarca en mi proyecto de ayudantía de la materia Lengua y Expresión escrita IV del mismo profesorado (por dos años). Y concluye con la misma investigación en el Profesorado de Inglés del Colegio Superior Granaderos donde me desempeñé como profesor de Lengua y expresión escrita III. Mi intención fue aplicar la escritura como proceso, focalizándome en las prácticas de escritura y promoviendo un ambiente cómodo donde los alumnos pudieran expresarse libremente y reflejar sus miedos, inquietudes y también virtudes de forma escrita. Mi investigación intenta cubrir estas tres aristas (la personal y la de los dos grupos de profesores en formación) para

estudiar hasta qué punto la experiencia de escribir en el contexto educativo superior, puede resultar una experiencia catártica donde los escritores académicos en proceso dejen volar su creatividad y de esta forma desarrollen su confianza como futuros educadores que pueden crear sus propios proyectos educativos (PEI). Dicha investigación la realice confeccionando hojas de reflexión donde los alumnos de estas 3 comisiones volcaron sus impresiones y luego encuestas al finalizar los ciclos lectivos. Tales encuestas y reflexiones evaluaban las técnicas empleadas por el profesor de la materia que se vuelve tutor para proveer retroalimentación positiva y evaluación sumativa, que pueda transformar la tarea de la escritura en una travesía de auto-conocimiento que pueda ayudarles en sus futuras prácticas docentes para convertirse en transformadores de la realidad que consecuentemente puedan realizar PEI más significativos que reflejen las necesidades de cada comunidad educativa.

› *1. Introducción*

Escribir sobre nuestros más profundos deseos y temores produce en nosotros la satisfacción de haberlos realizado en la vida real. Esto es catarsis en la escritura. Nuestra “Realidad Psíquica” (Freud, 1998), esto quiere decir que no la auténtica verdad, sino nuestra realidad inconsciente puede ser reflejada en una sesión de escritura libre. Por consiguiente, los estudiantes pueden experimentar una “purga de sus sentimientos” cómo definiría Aristóteles en su libro Poética a la catarsis percibida por los espectadores de una tragedia. Cuando la enseñanza se centra en los estudiantes y no en métodos que privilegian la enseñanza de la forma y la estructura sintáctica, los alumnos pueden re-direccionar sus esfuerzos y trabajar sobre el contenido y las ideas. Esto se puede lograr cuando la enseñanza es orientada al proceso y no al producto, es decir, los futuros docentes, que son a su vez, escritores académicos en proceso, desarrollaran en estas clases un sentimiento de auto-confianza y madurez para expresarse en su discurso escrito. Es consecuencia, esto les ayudara a convertirse en mejores profesores ya que podrán escribir y planear mejores proyectos que podrían acortar la distancia entre estudiantes y educadores.

En este contexto, es mi intención centrarme en mi práctica como profesor ayudante de Lengua y Expresión Escrita IV, durante dos años en el Instituto Superior de Formación docente N° 21 “Ricardo Rojas” de Moreno y mi actual desempeño como profesor de Lengua y Expresión Escrita III en el Instituto Superior Granaderos, en Morón, ambas correspondientes al profesorado de Inglés. Intentare demostrar hasta qué punto la escritura como proceso acompañado de retroalimentación positiva y formativa puede ayudar a futuros docentes de Inglés como lengua extranjera. Estos docentes en formación a los cuales hare referencia están es su tercer y cuarto año de su formación y por consiguiente se graduaran como maestros y luego como profesores de Inglés, por esto mismo, es importantísimo que desarrollen su voces como escritores académicos capaces de transformar la realidad propia y de sus alumnos. También considerare como los procesos de escritura libre y guiada facilitan no solo encontrar estas voces sino que también en algunos casos genera una purga catártica de las emociones de los alumnos que pueden volcar en la escritura reflexiva sobre sus

propias prácticas, sus temores y deseos. Consecuentemente, considerare los resultados de encuestas y planillas de reflexión que los sesenta alumnos que componen los cursos de Lengua y Expresión Escrita III y IV de estos dos profesorados realizaron para evaluar su propio proceso y reflexionar sobre el rol de la escritura como proceso en el desarrollo de sus voces y de su propia confianza y como esta colaborara o no a un crecimiento personal y profesional.

› *II. Sobre la teoría*

Catarsis Aristotélica en la lectura y en la escritura

En su libro *Tragedia y Filosofía*, Walter Kaufman (1978) desarrolla el concepto de catarsis, tal como lo concibe Aristóteles “Cuando el sufrimiento es expresado a través de la poesía nos sentimos liberados a medida que nuestro dolor adquiere alas y palabras. La metáfora de la purga presupone la existencia de represión en el sujeto. De esta manera, la tragedia nos brinda un escape placentero” (Ibíd. 52). Lo recién expuesto puede compararse a un lector de una tragedia que al sentirse identificado puede experimentar también una purga catártica por medio de identificación y transferencia, de esta forma se siente inmediatamente mejor.

En *Psychopathic Characters on Stage* Sigmund Freud (1997) sostiene que “si el objetivo del teatro (ficción) es producir terror y piedad, una purga de emociones (o de afectos) toma lugar. Para describir esto con más detalle es necesario tener en cuenta la que la consecuencia más perceptible de la catarsis, del modo que la describe Aristóteles, es abrir fuentes de placer (o libido) y esto ocurre en presencia de una obra, literaria (teatral o de cualquier tipo). Así como un chiste revela lo que era inaccesible por la represión, la escritura espontánea, y también la reflexiva, son capaces de levantar las barreras que los alumnos pueden tener en un ambiente académico. Dichas experiencias pueden estar basadas en prácticas educativas más focalizadas en lo correcto/incorrecto de la gramática en la lengua extranjera y no en la expresión que pudieran resultar frustrantes y aterradoras para un docente en formación. Si seguimos con esta lógica, es posible deducir que el alumno que escribe en una sesión de escritura libre, al no ser obligado o instruido a re-elaborar sus razonamientos puede levantar dichas barreras permitiéndose dejar al descubierto sus emociones y también sus deseos e inquietudes, que pueden ser utilizadas para la creación de proyectos educativos que sean más significativos y por ende más exitosos ya que podrán ser más cercanos a las realidades de los alumnos.

La “voz” en la escritura: Un medio de fomentar la auto-confianza

Cuando el aula se vuelve un taller de escritura y el profesor un tutor o guía, corriéndose del centro para privilegiar la expresión de sus alumnos, escritores académicos en proceso a punto de recibirse como profesores de Inglés, es posible establecer una analogía entre la relación autor/lector con la de paciente/analista. Julia Kristeva (1989: 266) sostiene que el psicoanalista escucha con el mismo interés y atención tanto lo real como lo ficticio ya que ambos poseen la misma

realidad discursiva. Esto puede significar que en las sesiones de escritura libre, en aulas donde se enseña Inglés como lengua extranjera ambos, el alumno y el docente, pueden actuar como psicoanalistas si tomamos en cuenta que escuchan o leen la producción de alguien sin tener en cuenta si el discurso/texto es real sino que lo interpreta como producción discursiva e intelectual de esa persona. Esto no significa que los participantes de esta interacción interpretan las angustias y deseos en el modo que lo hace un psicólogo pero sí como audiencia reflexiva y competente que puede contener y hasta aconsejar al escritor académico en proceso. En este sentido la escritura se vuelve un método de catarsis donde estos alumnos de los últimos años de su carrera, muchos de los cuales ya ejercen la docencia, pueden volcar sus experiencias e inquietudes en un medio cómodo para ellos, como puede ser la comunidad de lectores que se forma en el aula cuando la escritura se enseña como un proceso. Esta idea ha sido desarrollada por Peter Elbow (2001: 1) quien afirma que los tutores de expresión escrita deben crear un ambiente placentero, un lugar donde el alumno se sienta cómodo de expresar sus ideas libremente sin temor a ser juzgado por un docente que se enfoca sólo en lo gramatical y en los aspectos formales de la lengua extranjera, sino en la fluidez y la comunicación. Elbow también discute que de esta manera el estudiante/escritor construye su confianza y su autonomía. Una técnica que se puede utilizar para fomentar la expresión de los alumnos son las sesiones de escritura libre cuya única instrucción es escribir sin parar durante quince minutos. En estas sesiones todos, incluso el tutor, escriben sin tapujos focalizándose en el contenido a comunicar y no sólo en la forma. Ellos son libres de escribir desde una oración a una hoja, poemas o cuadros sinópticos, canciones o narraciones, cualquier cosa que se les venga a su mente. Esta técnica puede ser comparada a la cura del habla Freudiana e incluso a la asociación libre, dado que el propósito es que el alumno, que es un docente en formación, escriba y que consecuentemente realice una cura catártica, activando su pensamiento lateral.

Cuando la escritura compromete al autor de forma personal

Es de mayor importancia para los docentes en formación (de inglés en este caso) manejar los mecanismos formales de la escritura ya sean sintácticos o semánticos pero también deben estar preparados para la escritura y creación de proyectos académicos institucionales de forma colaborativa con la comunidad educativa extendida de modo que estos PEI sean significativos para los alumnos, si lo queremos decir desde una perspectiva Ausubeliana. Debido a esto, una de las técnicas que se pueden realizar son las sesiones de escritura libre donde estos alumnos avanzados, muchos de los cuales ya ejercen la profesión, puedan realizar tormentas de ideas, listas, bosquejos de proyecto o cualquier tipo de producción textual que se pueda convertir luego en un proyecto, o anteproyecto, de PEI. Claro que los talleres de escritura libre también pueden resultar en la producción de otras temáticas que problematicen a los alumnos ya que al ser libre podrán escribir sobre cualquier temática de deseen. Claro que el tutor, que actúa como una guía, podrá indicar o sugerir los lineamientos de trabajo, que pueden referir a la educación, al cambio de leyes educativas, a la violencia en la escuela, al género y a las políticas educativas o a cualquier subtema que considere meritorio referido a la docencia y al trabajo docente dado que ese es el contexto

común a todos ellos.

Elbow (2002), en una nota periodística, sostiene que insta a sus alumnos que se encuentran en proceso de ser escritores académicos a escribir lo que sientan, lo que estimen verdadero y significativo, y que cuando encuentren que hay algo que no puedan compartir con el mundo, o en pequeños grupos, que lo vayan a hablar con él. Cuando lo recién mencionado sucede, el alumno logra anteponer el contenido, su fluidez, sus ideas y no tanto la gramática y la estructura. Si los estudiantes llegan a este estadio entonces es posible que alcen sus voces como escritores creando conocimiento que puedan incluir en sus PEI.

Uno de los pilares de esta investigación es entonces averiguar como la libertad en la escritura puede alentar a los alumnos a encontrar su voz y tener la confianza necesaria para darle validez. Pearl (1980) afirma que los estudiantes/escritores escriben con más naturalidad cuando lo escrito los comprometía afectivamente, es decir, cuando escribían de temas que les interesara, que los conmoviera. Pearl también discute como ambos, los estudiantes con más destreza y los que tienen dificultades, usan para la escritura lo que denomina “estructura retrospectiva” (ibid: 272). Dicha estructura refiere a la manera de recordar experiencias pasadas cuando se trata de organizar la estructura del texto. Consecuentemente podemos trazar otro paralelo entre esta técnica y la cura del habla acuñada por Freud donde el paciente es instado a hablar y realizar asociaciones que crea pertinentes, muchas de las cuales refieren a experiencias del pasado o sueños recurrentes, una vez más, esto refiere a lo real (relato) y ficticio (sueño) que constituye la psiquis del sujeto tanto en psicoterapia como en el aula.

› *III. Información Empírica: Recolectando Reflexiones*

Para recolectar los datos que sirvieran a la pregunta original de esta investigación, es decir: ¿Puede la catarsis en la escritura colaborar a formar docentes más reflexivos?, teniendo en cuenta los aportes teóricos de Freud, Elbow y Pearl me focalice en mi práctica durante dos años como profesor ayudante de Lengua y Expresión Escrita IV en el Instituto Rojas de Moreno y como profesor de Lengua y Expresión Escrita III en la actualidad, en el Instituto Granaderos de Morón, ambas experiencias del profesorado de Ingles. El enfoque de estas dos materias, llamadas Expresión escrita, es la escritura como proceso. Es esperado que los estudiantes de escrita IV produzcan durante el año, tres ensayos académicos que pueden tener hasta cinco borradores cada uno. Los temas de dichos ensayos son propuestos por los tutores o guías y los estudiantes deberán realizar una hipótesis y luego la investigación que corresponda, generado una retroalimentación o ida y vuelta con sus tutores que realizaran preguntas constructivas que lo alienten y encaucen cuando sea necesario. Dichas investigaciones deberán reflejar sin excepción una problemática educativa original. Asimismo, los estudiantes son alentados a escribir e investigar sobre su propia practica como docentes y como alumnos. Por otro lado, en escrita III los ensayos no serán ensayos académicos dado que los alumnos no se encuentran maduros todavía para cumplir con la extensión de los mismos, sino que realizan ensayos de opinión, discursivos y de solución de problemas. En

estos ensayos más breves (aproximadamente 500 palabras) también son instados a discutir una problemática educativa ya que el enfoque es la reflexión de estos temas que sirven a su propia práctica y a la modificación de sus realidades. En esa materia, también la escritura es abordada de forma procesual pudiendo entregar los borradores necesarios (generalmente dos o tres) que generan la ineludible retroalimentación dialéctica entre tutor y alumno que colabora a construir un aula segura y la consecuente auto-confianza de parte de los alumnos/escritores. Otra técnica utilizada en ambas materias son las sesiones de escritura libre mencionadas en el corpus teórico de esta investigación.

Luego de la entrega final de cada ensayo, en las dos materias, se le entrego a los alumnos una “Hoja de reflexión” u “Hoja de Ruta” donde debieron volcar sus experiencias, focalizándose en sus emociones, miedos, fortalezas, angustias y sorpresas que pudieran encontrar durante el proceso de escritura. Dicha hoja debe ser completada individualmente por cada alumno y contiene preguntas que fomenten la reflexión del alumno como por ejemplo: ¿Hasta qué punto alcanzaste tus objetivos de escritura?, ¿Cuáles fueron, desde tu punto de vista, tus fortalezas y debilidades en cuanto a la organización y al contenido?, ¿Cuáles fueron las dificultades a las que te enfrentaste al escribir los borradores de cada ensayo?

Estas “Hojas de Ruta” son leídas solamente por el tutor de la materia y sirven para entender el proceso de cada alumno y así poder modificar los diseños que fomenten el crecimiento de la auto-confianza de los alumnos y su desarrollo como investigadores educativos. La mayoría de las reflexiones recolectadas al final de cada ensayo muestran que uno de los mayores aciertos de la materia es que los estudiantes pudieron trabajar a su propio ritmo si apresurar ningún resultado como en prácticas tradicionales donde se prioriza el producto y no el proceso. También, otro de los aspectos positivos marcados por los alumnos en estas reflexiones, fue el feedback o retroalimentación positiva que no es una evaluación sino que colabora al crecimiento de cada alumno guiándolo, cuestionándolo, poniéndolo en situaciones donde deberá pensar críticamente y resolver. Un denominador común de casi todas las reflexiones por parte de los alumnos es la importancia de una aula segura donde escribir sin miedo al fracaso o a la mirada juzgadora de un profesor sino al apoyo de un grupo que, conformándose por compañeros y tutores se puede volver un taller de escritura o una comunidad de escritores y lectores.

El escrutinio de las encuestas

Luego de leer las hojas de reflexión de cada alumno de estas tres comisiones y de procesar los datos obtenidos administre una encuesta a cada alumno de estas dos materias. Estas encuestas intentaron explorar cuan significativas fueron las tareas que los alumnos debieron realizar, es decir, la confección de ensayos argumentativos, ensayos académicos y sesiones de escritura libre. Pero sobre todo, la intención de estas encuestas fue investigar hasta qué punto los alumnos consideraron a la escritura un proceso catártico, y si así lo fuera, si esta catarsis podría colaborar a la reflexión individual de ellos como docentes en formación. Las encuestas constaron de diez preguntas de opción múltiple, de las cuales en cuatro, debían explicar brevemente su decisión.

Debido a que los estudiantes encuestados se encuentran en sus últimos años de cursada (3ro y 4to) de expresión escrita y que durante sus primeros años en esa materia el enfoque fue de escritura como producto, pregunte cuán bien entendían los principios de la escritura como proceso. Todas las respuestas oscilan entre “bien” y “muy bien”. Es más, todos los estudiantes de las tres comisiones dicen preferir el abordaje procesual de la escritura, dado que se centra más en el alumno proveyéndole más confianza en sí mismo. Los alumnos encuestados sostuvieron que con la ayuda y monitoreo de los tutores el proceso de escritura se vuelve “una travesía de autoconocimiento”. Cuando tuvieron que evaluar su propio progreso el setenta por ciento de los alumnos indico que su progreso fue “muy bueno”, veinticinco “bueno” y solo el cinco por ciento “regular”. Esto puede indicar que la confianza de los alumnos como escritores académicos en proceso ha crecido durante la cursada con la ayuda de la retroalimentación positiva luego de cada ensayo y de cada sesión de escritura libre por parte de sus compañeros y de sus tutores.

Con respecto a la construcción de su confianza como autores los estudiantes encuestados sostuvieron que la escritura como proceso colabora a la construcción de autores con autonomía y confianza. Entre las razones de dicha afirmación como primer lugar, sostienen que la libertad promueve la confianza y consecuentemente sus voces fueron escuchadas hasta el punto que pudieron crecer y reflejar esa emancipación. Al finalizar el curso, muchos de los docentes en formación, realizaron un paralelismo entre la construcción de su autonomía como escritores académicos y la construcción de su identidad como autores.

Purga Catártica

Todos los alumnos encuestados (los sesenta, sin excepción) adhirieron a la idea que la escritura se vuelve un proceso catártico si está inmersa en un contexto adecuado donde se privilegie la confianza y el feedback positivo. Los alumnos manifestaron que, dado que pudieron elegir los temas que quisieron desarrollar, respetando que fueran del ámbito educativo, consiguieron dirigir su esfuerzo y atención a responder a una cuestión educativa que los problematizara personalmente y de esta forma los comprometiera afectivamente. Estas experiencias resultaron catárticas posiblemente porque ellos pudieron purgar sus deseos de realizarlas ya que respondían a la realidad particular que los problematiza, teniendo un escape, una respuesta, en definitiva, una purga. A propósito de esto, el 35 % de los alumnos encuestados sostiene que toda su subjetividad fue mostrada como escritores con fines académicos. Por otro lado, el 55% afirma que solo “parte” de su subjetividad fue reflejada en los ensayos que resultaron de estas tres comisiones y solo el 10% sostuvo que “poca” subjetividad había sido reflejada. Es posible inferir que la mayoría de los estudiantes pudieron expresar su subjetividad debido a que las aulas funcionaban como taller y pudieron dar respuesta a las preguntas que los involucraban personalmente como educadores.

› *IV. Conclusión: Liberando Nuestro Inconsciente*

Para recapitular, durante las sesiones de escritura libre los estudiantes de lengua y expresión escrita de los últimos años del profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Rojas y del Instituto Granaderos dejan su inconsciente al descubierto al escribir sin tener que seguir lineamientos pudiendo expresar sus opiniones y de alguna manera, vaciar el contenido de sus mentes en una hoja de papel. Esto se vuelve un acto catártico cuando los alumnos, que están reflexionando sobre sus, muchas veces abrumadoras, prácticas docentes, obtienen el espacio académico y la contención grupal por parte del tutor para hacerlo. Las encuestas y las “hojas de ruta” reflejan cuán importante es la construcción de un medio ambiente cómodo y seguro donde sus voces sean escuchadas y sobre todo respetadas. De esta manera los estudiantes que deben estar preparados para confeccionar proyectos educativos y Proyectos académicos educativos fortalecen su confianza como autores entendiendo que su opinión es valiosa en tanto es informada y tiene una investigación que la valide y la sostenga.

Gracias a las estrategias que promueven la independencia de los escritores académicos en formación, tales como la escritura libre, la confección de borradores de ensayo, las conferencias en clase, la lectura en voz alta y retroalimentación positiva de los actores de la comunidad académica, los estudiantes fortalecen su confianza creando una autonomía que evidencia su subjetividad y su estatus como libre pensadores.

Es posible sostener entonces, que estos alumnos pueden expresar sus voces de manera más resonante cuando adquieren la confianza y las herramientas para la propia reflexión de sus prácticas y de las problemáticas educativas. Entonces, se puede inferir que estos docentes podrán promover los cambios que ameriten necesarios pudiendo realizar sus propios materiales, escribir proyectos innovadores y sobre todo, tener las herramientas necesarias para reflexionar sobre las realidades que viven como docentes y colaborar con la creación de PEIs que reflejen las necesidades de sus alumnos.

› *Bibliografía*

- Taylor, D. (2003) A Counselling Approach to Writing Conferences. Moravian College.
- Elbow, P. (2007) Voice in Writing Again: Embracing Contraries. College English.
- Bush, J. (2002). A free conversation with Peter Elbow. Critique Magazine.
- Franz, K. (2009). Free Writing, a strategy that will bring your writing to life. Retrieved from <http://www.abundancercenter.com.blog>
- Freud, S. (1997) Psychopathic Characters on the Stage. Stanford University Press.
- Freud, S. (1998) Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. Parte III, Obras Completas, Buenos Aires: Amorrotu.
- Kaufman, W. (1978) Tragedy and Philosophy. New York: Doubleday and Company press.
- Kornblit, C. (2001) Niños que no aprenden. Buenos Aires: Paidós.
- Kristeva, J. (1989) Language the Unknown an initiation into linguistics. Columbia University press.
- Gvirtz, Silvina. Mejorar la Escuela. In: Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela. San Andrés. BS AS.

Markee, Numa. *Managing Curricular Innovation*. CUP. Cambridge. 1997.

Pearl, S. (1980) in Zamel Vivian. *Writing: The process of Discovering Meaning*. TESOL Quaterly vol. 12.

Los Derechos Humanos en la formación docente inicial para el Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Santos, Julieta E. / Universidad Nacional de Moreno - correojulietta@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras clave:** *Formación docente - Derechos humanos – Currículum*

» **RESUMEN**

Esta ponencia presentará los componentes centrales de un estudio exploratorio, cuyo propósito general es indagar el lugar que adquieren los derechos humanos en la formación docente inicial de profesores/as para la educación primaria, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se presentarán los aspectos metodológicos del estudio; un esbozo del contexto conceptual; y algunos nudos problemáticos relacionados con la tarea de enseñar derechos humanos a futuros/as maestros/as, reconstruidos (interpretados) a partir del análisis de entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes de nivel superior que dictan la materia “Ética, derechos humanos y formación de ciudadanías en la escuela primaria”, en el marco del Profesorado de Educación Primaria en Ciudad de Buenos Aires.

» **INTRODUCCIÓN**

La referencia a la educación como un derecho humano impostergable se ha vuelto un lugar de confluencia, especialmente durante el último decenio (Gajardo, 2000). En el caso de Argentina, este protagonismo se hace visible especialmente en las políticas públicas –sociales y educativas– y los marcos normativos que les dan sustento, donde los derechos humanos ocupan un lugar destacado en los apartados referidos a la fundamentación, los propósitos y los objetivos propuestos. Nuestro interés radica en reponer algunos aspectos del proceso por el cual los derechos humanos están, de modo progresivo, adquiriendo mayor centralidad en las políticas educativas de nivel superior, específicamente en las referidas a la formación docente inicial para el nivel primario. El recorte de este interés, en el marco del estudio que da origen a esta ponencia, se

circunscribe a la implementación del documento curricular del Profesorado de Educación Primaria¹, vigente en la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2009.

Como marco general, cabe mencionar que en Argentina la sanción -en el año 2006- de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN N° 26.206/06), desencadenó un conjunto de transformaciones estructurales en el sistema educativo entre las cuales se destaca la creación del Consejo Federal de Educación (CFE)². Este organismo sancionó en el año 2007 uno de los documentos normativos más relevantes para el proceso de reconfiguración que atraviesa el sistema formador³ en todo el país desde ese momento, nos referimos a la Resolución N° 24: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”⁴.

Es, entonces, en ese complejo trabajo de acoplamiento de la formación docente en CABA a la normativa nacional vigente, que nos interesa indagar cómo los derechos humanos se perfilan como contenidos de enseñanza, se introducen en los programas educativos y se configuran como un desafío didáctico en las prácticas de enseñanza de los/as profesores/as del nivel.

› *ASPECTOS METODOLÓGICOS CENTRALES*

Marco general y tema de indagación

El trabajo de tesis que da sustento a esta presentación se propone indagar sobre las tensiones, debates y contradicciones vinculadas a la inclusión de los Derechos Humanos en la formación docente para la educación primaria, en el marco de las profundas transformaciones normativas que registra el sistema educativo argentino en los últimos años. El recorte se circunscribe a la propuesta del Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos generales

- Indagar las prescripciones y referencias vinculadas a los Derechos Humanos que aparecen en los actuales lineamientos curriculares de formación docente para el nivel primario, tanto a nivel nacional como jurisdiccional en la Ciudad de Buenos Aires.

1 Disponible on line: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf . En páginas 8-9 de esta ponencia se presentarán los aspectos centrales de este documento curricular, puesto en vigencia bajo Resolución N° 6635/2009 del Ministerio de Educación, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

2 El Consejo Federal de Educación es un organismo interjurisdiccional ideado como ámbito de concertación de políticas educativas con vistas a la articulación y unidad del sistema educativo nacional. Dicho Ente es “presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521” (LEN N° 26.206/06, Capítulo III, art. 116 y sig.).

3 Nos referimos al Nivel Superior del sistema educativo destinado a la formación de profesores y docentes.

4 Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

- Explorar y sistematizar bajo qué procesos se traducen dichas referencias y prescripciones, en la formación de futuros docentes de nivel primario en Ciudad de Buenos Aires.

Tipo de diseño y metodología utilizada

La estrategia teórico-metodológica se ubica dentro de la investigación educativa socio-crítica (Popkewitz, 1988; Carr, 1996) y utiliza estrategias de recolección y análisis de información cualitativas que privilegian la profundidad sobre la extensión (Vasilachis, 2006). Se trabaja con un diseño flexible que permite ajustar durante el proceso de investigación las preguntas, las dimensiones del problema / objeto de estudio (Morse, 2003) y el contexto teórico-conceptual (Mendizábal, 2006). El método se basa en el estudio de caso a partir de un recorte empírico, conceptual e intencional de la realidad social que se convierte en problema de investigación. Para el análisis del material recolectado se aplica el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), que facilita un conjunto sistemático de procedimientos a fin de construir teoría a partir de los datos empíricos de manera inductiva mediante un análisis en espiral.

Análisis documental y trabajo de campo

Para la realización de esta pequeña investigación, se trabaja a partir del análisis de **fuentes secundarias**:

- la normativa vigente de carácter nacional y federal, regulatoria de los procesos de diseño curricular para el Nivel Superior;
- el diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria (PEP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA);
- los programas de estudio de la materia “Ética, derechos humanos y formación de ciudadanías en la escuela primaria”, elaborados por los/as docentes entrevistados/as.

Asimismo, como **trabajo de campo** se realizaron:

- Entrevistas semi-estructuradas a referentes nacionales del Instituto Nacional de Formación Docente⁵ (INFD);
- entrevistas semi-estructuradas a referentes curriculares de CABA que participaron -durante el proceso de elaboración del último diseño curricular de PEP- en la definición de los

⁵ El Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua (LEN, artículo 76, inciso d).

contenidos mínimos para la materia “Ética, derechos humanos y formación de ciudadanías en la escuela primaria”;

- entrevistas semi-estructuradas a docentes de Nivel Superior de CABA, que dictan en el PEP la materia “Ética, derechos humanos y formación de ciudadanías en la escuela primaria”.

› **CONTEXTO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

Para esta presentación elegimos como recorte 3 categorías centrales del estudio que nos facilitan esbozar un primer tejido o trama de ideas. Nos referiremos a los **derechos humanos** como *invención* en términos de praxis inaugural, como conquista social y política fruto de una intensa lucha histórica que persiste. Hablaremos del **currículum** como expresión del diálogo entre lo prescripto y el acontecimiento educativo, la proposición y la disposición, el mandato como regulación y la práctica misma como efectivización siempre original de la norma; es decir, el currículum como instrumento pedagógico-didáctico, a la vez instituido (lo habilitado) e instituyente (lo habilitante). Y por último, nos referiremos al **dispositivo pedagógico** como concepto que permite rastrear los aspectos dinámicos y estratégicos de la tarea docente, es decir lo instituyente; en su relación con los aspectos formalizados / cristalizados del currículum, es decir lo instituido.

Precisiones respecto a los Derechos Humanos

Partimos de una *perspectiva imanentista* de los derechos humanos (Raffin, 2010), la cual nos permite su abordaje en el actual contexto internacional, regional y nacional en términos de *invención* (Foucault, 1975). Al referirnos a los derechos humanos, es preciso mencionar que la toma de conciencia sobre las atrocidades cometidas durante la primera mitad de siglo XX, junto a una concientización y valoración positiva respecto al valor de la vida humana, permitieron avizorar una nueva praxis en materia de derechos ya que “el valor de la vida se inventó o se redescubrió luego de ser negada en extremo” (Raffin, 2010).

Hablar de los derechos humanos como *invención* equivale a decir que éstos se introducen en el mundo como ruptura, como puro comienzo (Foucault, 1975), como praxis inaugural; y en tanto no está inscrito en ningún lado un origen divino ni un destino sagrado para la humanidad en sentido teleológico, es que “todo derecho es derecho humano” (Siede, 2013) en tanto no existen definiciones a priori de lo humano en sí.

En esta mirada de “lo humano” en los derechos, toma relevancia el acceso al estudio de los derechos humanos desde una triple vía (Rabossi, 1990: 164-165):

- a) como cuestión *legal*, en tanto se dispone de un sistema normativo positivo, supraestatal, vinculante, jerarquizado, orgánico y organizado –en instituciones con jurisprudencia-, que prevé sanciones y define sujetos de derechos –tanto individuales como grupales-;
- b) como asunto *político*, dado que tensiona la concepción de soberanía nacional y proyecta un control internacional sobre las relaciones entre Estados; y,

- c) como desafío *teórico*, pues intenta definir valores y fines universales mediante el consenso de posiciones humanísticas respecto al hombre –en sentido genérico- y las nociones de bien común, siempre en disputa.

Podemos considerar que los objetivos que persigue este estudio exploratorio se alojan en esta triple vía. En primer lugar, porque los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos han sido incorporados progresivamente en nuestra legislación interna, pasando a formar parte del corpus normativo que prescribe las exigencias y condiciones a los que deberían responder nuestros contextos (sociales, económicos, culturales, políticos) para su efectivización. Estas incorporaciones se relacionan con derechos y sujetos estrechamente vinculados al campo educativo.

En segundo lugar, porque esas prescripciones que expresan los compromisos y obligaciones de los estados con sus ciudadanos, están impelidas a articularse en propuestas estatales en términos de políticas públicas con distinto alcance (por ejemplo a modo de planes, programas, proyectos, etc.). En este sentido, tanto en la región como en nuestro país, el *enfoque de derechos* trabaja como fundamento de las decisiones de estado en materia de políticas educativas y se traduce en términos de estrategias y líneas de acción, aunque cabe afirmar que un enfoque *per se* no resuelve la distancia entre lo declarativo y lo efectivo.

En tercer lugar, porque las vías anteriores (lo legal y lo político) constituyen una trama de confluencia entre discursos de disciplinas variopintas que se ocupan de estudiar, problematizar y sistematizar distintos tipos de datos, informaciones, saberes, reflexiones, experiencias, recursos, etc., vinculados con el amplio y complejísimo campo de los derechos humanos. Por ello mismo, son el campo educativo y sus discursos pedagógicos los que se ven también interpelados por la necesidad de producir y aportar sus propios saberes teóricos al respecto.

Nuestra propuesta es sumar un nuevo componente al que llamaremos –provisoriamente- la *trama práctica*, como cuarta vía de acceso que articula las tres anteriores (lo legal, lo político y lo teórico) en la dimensión de la praxis⁶. Esta vía es la que aparece, como se verá más adelante, mayormente tensionada en los testimonios recuperados a partir de las entrevistas a docentes. Diremos entonces que la *trama práctica* se constituye estrictamente a partir de las intervenciones educativas y opera como el soporte dinámico, móvil, sobre el cual se crean, recrean y disputan los sentidos mismos de los saberes transmitidos que refieren a los derechos humanos. Dichos sentidos, construidos por los docentes y estudiantes que participan del proceso formativo, pueden o no entrar en diálogo; es decir, pueden o no encontrarse en el ámbito público de la clase, del mismo modo que –podríamos decir- no todos los hilos de una red se cruzan aunque formen parte de un mismo tejido.

⁶ Tomamos el sentido que Paulo Freire atribuye a la categoría *praxis*, expresamente inscripto en la tradición marxista y trabajado en profundidad en su "Pedagogía del oprimido" (1970), donde la presenta como exigencia existencial, expresión de lo humano, acción transformadora del hombre sobre el mundo, diálogo, reflexión, encuentro y, finalmente, palabra auténtica (Cap. III, pág. 99-110).

Diseñar currículum. Hacer currículum.

El desarrollo curricular es un proceso que se caracteriza por la compleja labor de condensar los lineamientos políticos y los criterios pedagógicos que darán fundamento a la formación brindada (Feldman, 1999; Camilloni, 2007). En este sentido, tanto las disputas de intereses como los márgenes de negociación entre los actores participantes del proceso, adquieren tenores y características específicas en función de los contextos de trabajo, las tradiciones y experiencias previas en el campo, la trayectoria profesional de los sujetos intervinientes (Vezub, 2011), entre muchos otros factores que hacen del trabajo curricular una experiencia situada y, en el mejor de los casos, colectiva. Este planteo nos permite:

- Por un lado, considerar que la tarea de “diseñar currículum” se despliega en sucesivas etapas de complejas negociaciones (de sentidos, de finalidades, de contenidos, de exclusiones, etc.), de las cuales los documentos curriculares resultantes no llegan de ningún modo a dar cuenta, pues aparecen como expresiones acabadas de aquellas finalidades u objetivos pedagógicos que habrán de orientar la labor docente.
- Por otro lado, reponer el “hacer currículum” desde un ejercicio hermenéutico⁷ del discurso docente como *interpretación*: es decir, en tanto esfuerzo por comprender los sentidos que los docentes entrevistados atribuyen a sus prácticas de enseñanza de los derechos humanos, mientras atienden las tensiones entre las prescripciones curriculares (como aspectos ineludibles de la profesión) y sus intereses profesionales (como condiciones persistentes de su intención educativa).

Consideramos, entonces, que el currículum funciona como un *analizador* (Souto, 1999) del inter-juego entre las vías mencionadas en el apartado anterior y los diversos sujetos sociales, las demandas grupales y los intereses particulares, las disputas privadas por el poder y las exigencias colectivas, etc.

El dispositivo pedagógico: forma, intención y estrategia

Todo dispositivo pedagógico constituye “una forma de pensar la acción”, contiene una “intencionalidad centrada en la función de saber” y se despliega en “una estrategia que elabora uno o varios escenarios posibles” de intervención, en tanto capacidad de adecuación e integración de lo inesperado o imprevisible a la acción desarrollada. Se trata entonces de un artificio de naturaleza

⁷ “La hermenéutica o interpretación es el acto por el que se descubre el sentido del ente. Pero el sentido de un ente es un momento relacional a la totalidad de sentido que es el mundo. El mundo se abre o está comprendido por el horizonte del ser: el pro-yecto. Desde el cómo nos com-prendemos poder-se (*télos*), se funde el poder interpretar así esto o aquello. La interpretación como acto del sujeto dice relación al sentido y éste al pro-yecto” (Dussel, 1980: 16).

dinámica y flexible, diseñado para provocar cambios, crear efectos, revelar significados, desplegar sentidos, convocar la incertidumbre; en fin, desocultar lo implícito (Souto, 1993).

Esta definición inicial la consideramos central en el marco de este trabajo, pues nos permitirá reponer la *forma* del componente normativo y la dimensión *intencional* del currículum, para articularlos con un análisis de las *estrategias* que los docentes diseñan e instrumentan durante sus prácticas de enseñanza.

Cabe mencionar que el dispositivo analiza lo real, lo que acontece. Se ha dicho también que es estratégico y dinámico pues se adapta a las condiciones que se van dando para su implementación. Esto da necesaria cuenta de la distancia que existe entre la intención y la puesta en marcha: es en esa distancia donde se juega la estrategia del dispositivo para adaptarse.

Es precisamente ese hiato el que expresa la “trama práctica” ya mencionada: se trata de lo más rico e interesante de develar. De otro modo, es posible que el riesgo sea quedarse atrapados en una mirada que recupere solamente *lo que no cumple* con la normativa, *lo que no se ajusta* a las intenciones, *lo que falla* en la estrategia. Lo que sería, creemos, perderse en la definición de dispositivo y, sobre todo, perder de vista al sujeto⁸.

› LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL NIVEL PRIMARIO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

A continuación sintetizamos los principales aspectos del plan de estudios del PEP⁹ (Res. N° 6635/2009: pág. 6-20):

- Carrera con duración de 3900 horas cátedra¹⁰ (HC) distribuidas a lo largo de 4 años académicos (de cursada teórica o ideal).
- Un perfil del egresado orientado al diseño, gestión y evaluación de procesos de enseñanza en la Educación Primaria; la valoración del trabajo colaborativo, la promoción de ámbitos de participación y la comunicación intra e interinstitucional, como así también con la comunidad; y la actualización permanente como estrategia de desarrollo profesional.
- Estructura curricular organizada en torno a 3 campos formativos:
 - Campo de Formación General (CFG): define un cuerpo de conocimientos comunes a todas las carreras de formación docente de la Ciudad –esto incluye profesorado para otros

⁸ En este contexto, “perder de vista al sujeto” expresaría el temor de “no poder ver” a los profesores que han sido entrevistados, si acaso el análisis se detuviera solamente en identificar los desajustes entre la propuesta curricular formal y lo que se reconstruya de las prácticas de enseñanza de los derechos humanos, a partir de sus relatos.

⁹ Versión completa disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pep6635.pdf>

¹⁰ La hora cátedra es la unidad de tiempo que organiza el calendario diario de cursada de los estudiantes. En Ciudad de Buenos Aires, cada hora cátedra tiene una duración de 40 minutos. Una jornada diaria promedio se compone por 6 horas cátedra (esto equivale a 240 minutos -4 horas reloj-).

niveles educativos, además del primario-. Este campo contiene 14 unidades curriculares e insume un total de 912 HC del plan de estudios.

- Campo de Formación Específica (CFE): aporta herramientas disciplinares y didácticas para orientar las decisiones de la intervención educativa. Incluye 19 espacios curriculares e insume un total de 1832 HC.
 - Campo de la Formación en las Prácticas Docentes (CFP): dispone instancias de formación de creciente complejidad (desde talleres reflexivos hasta la residencia docente), para que el estudiante se inscriba en una institución educativa, articule lo adquirido en los otros campos formativos y despliegue diversas experiencias de prácticas de enseñanza en el nivel primario. Incluye 4 tramos anuales, organizados en 8 espacios curriculares cuatrimestrales (2 talleres de experiencias de campo en instituciones educativas, 2 talleres de prácticas de la enseñanza, 2 talleres de residencia, y 2 talleres de diseño de proyectos de enseñanza). Insume un total de 1156 HC.
 - Espacios de definición institucional (EDI): dentro de la carga horaria total de la carrera, se destinaron 400 HC a EDI (200 HC en el CFG y 200 HC en el CFE), cuya propuesta formativa es definida por cada institución formadora y debe ser aprobada por la Dirección de Formación Docente¹¹.
-
- El documento curricular no brinda especificaciones respecto a las correlatividades del plan de estudios. No obstante, se infiere que al menos los talleres del CFE y los del CFP están relacionados correlativamente, dada su denominación (por ejemplo: “Taller 5: Residencia I”, “Taller 6: Residencia II”, “Enseñanza de las Ciencias Sociales I”, “Enseñanza de las Ciencias Sociales II”, etc.)
 - **El plan de estudios incluye la materia “Ética, derechos humanos y formación de ciudadanías en la escuela primaria” en el Campo de Formación Específica con una carga horaria de 96 HC (lo que equivale a una cursada cuatrimestral de 4 horas reloj semanales). Esta materia no posee correlatividades, es decir que puede cursarse en cualquier momento de la carrera y se acredita con una instancia obligatoria de final.**

Presentado esto, surgen interesantes preguntas sobre el proceso mismo de diseño curricular. ¿Quiénes son los actores que han participado en la definición de este documento / dispositivo pedagógico? Ese proceso, ¿se sostuvo en un deseable ejercicio de democratización y participación efectiva de los sujetos directamente “afectados” por la política a implementar? Dicho de otro modo, ¿cuándo, quiénes y cómo definieron que este recorte, en el cual destacamos y

¹¹ La Dirección de Formación Docente es el área del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que organiza, gestiona y regula las políticas educativas de Nivel Superior en los establecimientos destinados a la formación docente.

defendemos la incorporación de los derechos humanos como un espacio curricular específico, constituyen una amalgama de contenidos necesarios para formar a futuros/as maestros/as?

El propio documento atisba algunas respuestas, a modo de pistas. La Resolución N° 6635 incluye una definición de currículum como *“proyecto cultural, resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político”* (Res. N° 6635, 2009: 4).

Lejos de una concepción neutralista y objetiva de la labor curricular, se asume que *“producir un diseño curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación docente”* (Res. N° 6635, 2009: 4). Esto es un reconocimiento explícito del profundo sentido tanto habilitante como restrictivo de todo documento curricular, asumido como consideración, recorte, selección, disposición y divulgación de aquellos saberes considerados relevantes, necesarios, requeridos, ineludibles, imprescindibles en el marco de un proceso formativo.

Este documento expresa que fueron múltiples los criterios puestos en juego para la elaboración del texto curricular, a partir del registro de problemáticas propias del nivel superior en general y de la formación docente en particular. En este sentido, se afirma que:

“la configuración de un currículum a nivel jurisdiccional constituye una empresa práctica con la intención de dar solución a problemas. Las respuestas surgieron a partir de compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, [...] parte del cambio del currículum consistió en comprender qué problemas había que resolver y cuáles eran las mejores decisiones políticas y técnicas para acompañar estas soluciones” (Res. N° 6635/2009: 6).

Entre las diversas dificultades que identifica el documento, destacamos:

1. las tensiones entre la especificidad disciplinar y la necesaria integración de espacios curriculares;
2. la necesaria profundización de la formación específica sobre lo didáctico y disciplinar de sus contenidos;
3. la creación de campos de formación diferenciados que operen como ejes para la inscripción de los espacios curriculares en tramas identitarias particulares, en la estructura general del diseño (un campo de formación general, uno de formación específica para el nivel primario y uno de formación en las prácticas profesionales);
4. la requerida articulación e integración entre los campos antes mencionados;

Para finalizar este apartado, mencionamos que en el documento también se reconoce que la normativa construida a nivel federal¹², permitió reorganizar una propuesta que incluya el desarrollo de prácticas profesionales desde el primer año de cursada y presentes a lo largo de toda la formación, la extensión de los estudios a 4 años, la presencia de espacios curriculares de carácter optativo, la presencia de distintos formatos curriculares (seminarios, materias, talleres, trabajos de campo, etc.), y la organización de contenidos a partir de la consideración de problemas o nudos críticos del campo educativo.

Siguiendo a Moreno (2008), podemos considerar que la incorporación de los derechos humanos en el diseño curricular para la formación docente forma parte de un escenario de “cambio/conflicto”, donde las políticas de la diferencia operan como sustrato teórico para “llevar al *mainstream* cultural y del conocimiento los rasgos de los grupos marginados y, por tanto, la utilización del currículo (...) como una herramienta para combatir la exclusión social” (Moreno, 2008: 328). Precisamente, basta indagar en la fundamentación de la materia “Ética, derechos humanos y formación de ciudadanías en la escuela primaria”, sus objetivos y ejes de contenidos, para reconocer el vasto y complejo campo de posibilidades que se abre a los profesores a la hora de elaborar sus programas de estudio.

Temáticas como: reflexión ética; autonomía moral; el docente frente a los conflictos de valores; formación en servicio; derechos sociales, culturales, económicos, políticos y civiles; niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos; derecho al juego; funcionamiento de los Consejos de Convivencia; pasado reciente y memoria; terrorismo de estado; censura; consenso y conflicto en el aula; recursos y estrategias para la enseñanza de los derechos humanos; conciencia cívica: responsabilidad, solidaridad y justicia; participación ciudadana; mecanismos de protección de los derechos; perspectivas transversales (ambiente, movilidad, consumo, discriminación); son apenas algunos de los muchos posibles temas de abordaje que pueden ser seleccionados. Entonces, ¿de qué otro modo, sino como tensiones entre el cambio y el conflicto, podemos considerar los testimonios de los/as profesores/as entrevistados/as cuando nos hablan de sus procesos de construcción curricular?

En el siguiente apartado intentaremos traducir las **tensiones** entre lo normativo, lo intencional y lo estratégico, que los docentes entrevistados identifican como avatares y desafíos de su práctica en la enseñanza de los derechos humanos a futuros docentes, a modo de **nudos problemáticos** sobre los cuales resta todavía esbozar un análisis teórico adecuado.

› ***NUDOS PROBLEMÁTICOS EN LA ENSEÑANZA DE DERECHOS HUMANOS***

¹² Se refiere a la ya mencionada Resolución N° 24/2007 del Consejo Federal de Educación.

Para la realización de las entrevistas semi-estructuradas a profesores/as de la materia “Ética, derechos humanos y formación de ciudadanías”, se organizó un instrumento compuesto por 11 preguntas, algunas con varios sub-ítems. Las mismas se pueden agrupar en 3 conjuntos: las referidas a la **trayectoria formativa** del/la entrevistado/a; las vinculadas con el trabajo de **producción curricular** para el armado de la propuesta educativa; las referidas a las **representaciones** de los profesores sobre los procesos de aprendizaje de contenidos vinculados a los derechos humanos que transitan sus estudiantes a lo largo de la materia.

A modo de análisis preliminar y a partir de los testimonios recogidos, podemos identificar como nudos problemáticos en el abordaje curricular y didáctico de los derechos humanos en los procesos de formación docente inicial, los siguientes aspectos:

- **Los derechos humanos como subsidiarios de la formación inicial / continua de quienes los enseñan.** Se identifican programas de estudio fuertemente atravesados/condicionados por la formación y trayectoria del docente a cargo de la materia. Esto significa que los temas a los que se otorga mayor relevancia en la propuesta programática y durante el dictado de la materia, son aquellos en los cuales el/la profesor/a posee mayores recursos: ya sea en términos de su formación de grado y/o posgrado; como también por sus experiencias de desempeño profesional (dentro o fuera del campo educativo) y prácticas sociopolíticas (nos referimos a acciones en el marco de la militancia en partidos políticos, organizaciones sociales, espacios comunitarios, etc., vinculados con el campo de los derechos humanos). En este sentido, la libertad de cátedra y la amplitud de temas incluidos en los contenidos mínimos de la materia en el diseño curricular, constituyen los márgenes dentro de los cuales cada educador/a tiene la posibilidad de insertar su propuesta. Esto último, si bien es altamente deseable, no necesariamente se articula con una labor de indagación y estudio sobre las propuestas formativas de otros espacios curriculares, a fin de evitar superposiciones y/o vacancias de contenidos.
- **Los derechos humanos como vulneración instituida, antes que praxis instituyente.** Se alude en los relatos a prácticas de enseñanza donde la visibilización de los procesos de vulneración de los derechos humanos adquiere gran centralidad. Esta visibilidad constituye una parte fundamental en la tarea de situar y contextualizar (crítica, política, históricamente) los derechos humanos, pero no exclusiva. Es preciso complementar este abordaje con una puesta en discusión de todas las políticas públicas y prácticas sociopolíticas que participan activamente en su promoción y efectivización. Esto es imprescindible por la sencilla razón de no dejarlos *pegados* a una visión fatalista (“lo que nunca va a ser”), ni romántica (“lo que podrían llegar a ser”), ni melancólica (“lo que alguna vez fueron y no volverán a ser”).
- **Los derechos humanos como contenidos específicos, pobremente articulados con “lo general” y “la práctica” durante la formación.** Se mencionan escasas, eventuales y/o fallidas

experiencias de articulación de este espacio curricular con otros, especialmente con los Talleres que pertenecen al Campo de Formación en las Prácticas Profesionales. Este punto es visualizado como crítico respecto a las posibilidades fehacientes de que los futuros docentes puedan “linkear” con intervenciones efectivas los contenidos sobre derechos humanos aprendidos en el espacio de cátedra que cursan, y constituye un asunto sobre el cual los/as profesores/as entrevistados/as transmiten gran preocupación y malestar.

- **Los derechos humanos: del derrotero histórico a la órbita escolar.** Existe una tendencia a enseñar los derechos humanos desde una lógica organizadora que va de lo general o macropolítico (en un plano histórico y teórico) a lo particular o micropolítico (situar los derechos humanos en la escuela). En la mayoría de los relatos se hace mención a las vacancias de saberes previos de los/as estudiantes sobre el contexto histórico en el que surgen los derechos humanos, la historia reciente de nuestro país, las formas básicas de participación cívica y política, etc. Frente a esta situación aparece una doble interrogación, ¿este conjunto de saberes debería ser trabajado en el campo de formación general, antes de que los estudiantes cursen una materia que corresponde al campo de formación específica? O bien, ¿este conjunto de saberes *no deberían traerlos aprendidos de la escuela secundaria*? Cualquiera sea la hipótesis del docente, todos concluyen en que la cobertura de estos “baches” ralentiza el abordaje de los derechos humanos desde una perspectiva didáctica que permita a sus estudiantes aprender cómo enseñarlos.
- **Los derechos humanos evaluados como pertinencia teórica (control de lectura) y como potencia técnica (planificación didáctica).** Existe una amplia coincidencia en las estrategias de evaluación utilizadas: se realiza un primer examen presencial individual orientado a evaluar aspectos teóricos fuertes o nudos centrales de los temas abordados con la bibliografía, esta instancia funciona además como indicador del compromiso de los/as estudiantes en las lecturas, su comprensión lectora y su producción autónoma de textos. Una segunda instancia de “bajada” de los contenidos a criterios didácticos centrados en la práctica docente, mediante la elaboración grupal de secuencias didácticas pensadas para trabajar sobre los derechos humanos –en mayor medida, los derechos del niño- con alumnos de nivel primario. Vemos que la modalidad de evaluación acompaña la forma preponderante que aparece para transitar los contenidos durante la cursada de la materia: “de lo general a lo particular”.
- **Los derechos humanos como texto y contexto.** En las entrevistas surgen menciones a las problemáticas educativas relacionadas con derechos humanos que surgen como inquietudes entre los/as estudiantes –especialmente aquellos más avanzados en la carrera-. En particular, éstas aluden centralmente al abordaje de la diversidad en el aula, los procesos migratorios recientes y la discriminación expresada en prácticas de acoso entre pares (conocido como *bullying*). En este caso, llama la atención que no se hayan hecho referencias a la resolución de conflictos, la violencia de género (hubo solo un caso) y la discapacidad en la escuela (hubo

una única alusión) como temáticas de interés y/o preocupación para los futuros docentes, tratándose de temas que en los últimos años se han instalado no solo mediáticamente, sino a partir de normativas específicas para su tratamiento en el sistema educativo (Res. CFE N° 155/2011; Ley de Educación Sexual Integral N°26.150; Programa Nacional de Mediación Escolar y Observatorio Nacional de violencia en las escuelas; entre otros).

› **BREVES REFLEXIONES PRELIMINARES**

¿Cómo componer y transmitir el *saber hacer* docente para un ejercicio profesional que encarne los derechos humanos en su doble inscripción de conocimiento teórico y práctica efectiva? De alguna manera, pareciera que las tensiones respecto a los derechos humanos se entranan al expresarse como verbos en los infinitivos: enseñar, aprender y vivir. **Enseñar** sobre derechos humanos exige un saber específico que facilite el complejo trabajo de situar históricamente los debates respecto el tema, sus aristas y contradicciones en tanto campo de lucha vigente, poner en perspectiva educativa su tratamiento y problematizar junto a los estudiantes el lugar de los derechos humanos, tanto en la escuela como en *su propia vida* cotidiana. **Aprender** sobre derechos humanos exige una disposición particular que exige *implicarse y reconocerse* como sujeto de derechos, tanto efectivos como vulnerados. Finalmente, **vivir** los derechos humanos es asumir la responsabilidad de su ejercicio y promoción efectiva.

Consideramos que el *saber hacer* y la reflexión sobre su ejercicio se juegan un lugar fundamental en los espacios de formación del Nivel Superior. Este ejercicio o "*práctica reflexiva se adquiere mediante la práctica (...) El paso decisivo sólo se franquea cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del hábitus, esta "segunda naturaleza" que hace que a partir de determinado umbral sea imposible no plantearse más preguntas*" (Perrenoud, 2004: 61). Es en esta coyuntura donde la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la convivencia democrática y el ejercicio pleno de las ciudadanías, no solo se expresan como lineamientos prioritarios, propósitos y objetivos dentro de las propuestas curriculares para todos los niveles educativos, sino que constituyen uno de los mayores desafíos que enfrentamos las y los educadores en esta vieja y conocida disputa entre la teoría y la práctica.

› **BIBLIOGRAFÍA Y NORMATIVA CONSULTADA**

- CULLEN, C. (2012). "Criterios para plantear la agenda de la relación universidad y derechos humanos. Una reflexión sobre su sentido y los obstáculos funcionales que la ponen en riesgo". En: Derechos humanos y universidades. Coordinado por María Cristina Perceval. - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.
- DUSSEL, E. (1980). La pedagogía latinoamericana. Ed. Nueva América, Bogotá.
- FOUCAULT, M (1975). La verdad y las formas jurídicas. Ed. Gedisa.

- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra nueva, Uruguay.
- LULO, J., “La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología”. En: SCHUSTER, F. (Comp.). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Ed. Manantial. Buenos Aires.
- RAFFIN, M. (2006). *La experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur*. Capítulo I: “Del otro lado del espejo: la invención de los derechos humanos”. Editores del Puerto. Buenos Aires.
- RABOSI. (1990). *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. Núm. 5. Enero-marzo.
- SIEDE, I (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- SOUTO, M.; GAIDULEWICZ, L.; MAZZA, D. (1999). “El dispositivo en el campo pedagógico”. En: *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas (p. 67 a 111).
- VEZUB, L. (2011). “¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?”. En: Alliaud, A. y Suárez, D. Comp. *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO. Buenos Aires. pp. 159-199.

Normativa utilizada

- Ley Nacional de Educación N° 26.206
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521
- Resolución CFE N° 24/2007
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)

Innovación en las prácticas pedagógicas de la UNNE

SÁNCHEZ, Erika Yamila / Universidad Nacional del Nordeste - erika_verita87@hotmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Docencia Universitaria. Profesor experto. Práctica docente. Práctica pedagógica. Innovación educativa.*

» **Resumen:**

El proyecto detalla el estudio a realizarse en el marco del interés fundamental por la comprensión de las Prácticas Pedagógicas Innovadoras, acotado al ámbito universitario. Estas prácticas poseen características específicas: actitud investigativa, de revisión y transformación de las propias prácticas.

El problema de investigación gira en torno a las concepciones docentes, características y valores de utilidad de las prácticas pedagógicas innovadoras de profesores universitarios de la UNNE.

Esta investigación tiene como objetivo, comprender las prácticas pedagógicas innovadoras de docentes universitarios de la UNNE, buscando identificar el impacto de las mismas en el aprendizaje de los estudiantes y estableciendo relaciones entre los procesos de investigación disciplinar y educativa, y las prácticas pedagógicas innovadoras en funcionamiento.

Relevancia de la investigación se puede señalar en dos cuestiones, desde las perspectivas gnoseológicas de los sujetos que se estudiarán y desde la relación con la comunidad científica, esto estaría influyendo en la toma de decisiones acerca de las prácticas pedagógicas innovadoras en el nivel universitario.

Metodológicamente nos encuadramos el paradigma cualitativo, circunscribiéndonos en dos tipos de investigación: de tipo exploratoria y descriptiva. Siguiendo las condiciones y el contexto en el que se desarrolla la naturaleza de nuestra indagación se tratará de una investigación de estudio de caso de 5 docentes expertos de diversas unidades académicas de la UNNE seleccionados a través de criterios vinculados con la trayectoria profesional, las referencias institucionales y las prácticas de investigación en la disciplina. Las fuentes de información serán documentales y testimoniales.

» **La investigación:**

Detalla el estudio a realizarse en el marco del interés fundamental por la comprensión de las Prácticas Pedagógicas Innovadoras, acotado al ámbito universitario. Estas prácticas poseen características específicas: actitud investigativa, de revisión y transformación de las propias prácticas.

El problema de investigación gira en torno a las concepciones docentes, características y valores de utilidad de las prácticas pedagógicas innovadoras de profesores universitarios de la UNNE.

En principio se tiene como objetivo acercarnos a la idea de lo que es la práctica docente para poder comprender lo que es la práctica pedagógica. Esto significa que podemos partir de la idea de que la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – docente, alumno, autoridades educativas, familia-, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del docente. (Fierro, C. 1999).

Alcalá (2014) señala que las prácticas docentes obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad, no subsumible a la lógica teórica que intenta explicarlas, adquiriendo así características distintivas como un tipo particular de práctica social cuyas características son:

- Que poseen incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que no tienen por principio unas reglas concientes y constantes sino principios prácticos sujetos a variación según la lógica de la situación (Bourdieu, 1977);
- Se desarrollan en el tiempo y son “irreversibles”;
- Aprehenden el mundo social como dado por supuesto, como evidente y “naturalizado”;
- Los sujetos se mueven a partir de la comprensión práctica de la situación, de un sentido práctico que da unidad de sentido, un “estilo” al sujeto en su intervención “social”;
- Implican explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad.

De este modo podríamos decir que la práctica docente es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio. (Achilli, 1988).

Entonces siguiendo a la misma autora, tomaríamos la idea de que la práctica pedagógica es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

De este modo se podría decir, que la práctica docente incluye la actividad diaria que desarrollan los docentes en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos, siendo esta la práctica pedagógica. (Díaz Quero, V. 2006).

Cabe resaltar que en las prácticas pedagógicas es una actividad compleja, en la cual subyacen diversas concepciones acerca cómo aprende el sujeto, de la ciencia y el conocimiento, de

la función que cumple las instituciones, el rol del docente, etc. (Sanjurjo, L. 2005).

Nos interesamos en conocer acerca de las prácticas pedagógicas innovadoras, porque consideramos como innovadoras a las prácticas pedagógicas que generan cambios, porque es una de las características con las que más se identifica hoy día a nuestra sociedad. Vivimos en una sociedad en la que el cambio forma parte de nuestra vida cotidiana. Hemos cambiado nuestra manera de relacionarnos, de comunicarnos, de trabajar, de comprar, de informarnos, de aprender. Los cambios que se han producido en nuestras sociedades en las últimas décadas, dirigidos principalmente por la imparable expansión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación han generado nuevas maneras de entender la forma como las personas se sitúan en la sociedad, en relación a sí mismas y a los demás (Vaillant; Marcelo, 2012).

Zalbalza (2004) considera que innovar es introducir cambios justificados, poniendo énfasis en lo de justificado. La calidad de cambio, dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de la justificación que tenga (por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que se mejore la cosa).

Por otro parte, este autor mencionado anteriormente, sostiene que innovar es aplicar tres condiciones importante en todo ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora, la apertura está unida a la flexibilidad, capacidad de adaptación. No se trata de cambiar algo rígido por otra cosa igual de rígida. La actualización tiene que ver con la puesta al día, cuando se introducen nuevos modelos y/o formas de actuación. Se trata de poner al día los sistemas de enseñanza, incorporando los nuevos conocimientos y recursos disponibles. La mejora es el compromiso de toda innovación para no caer en retrocesos.

Además se considera a la innovación, como toma de decisión vinculada al proceso de evaluación, ya que es pertinente que todo proceso de innovación debe ser acompañado de un proceso de evaluación para incorporar reajustes precisos sobre el propio cambio. Este es uno no de los procesos que nos interesa ya que es en cual podemos conocer el impacto en los aprendizajes de los alumnos.

Michavila (2009) considera, que en el proceso de innovación los profesores los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones, tanto pedagógicas como tecnológicas, sólo son viables si cuentan con la complicidad y el protagonismo de los docentes. Asimismo, la innovación educativa demanda una cierta adaptación de las estructuras y los espacios lectivos.

Por otra parte, Marta Libedinsky (2001:21/34) quien señala que innovación educativa es sorpresa, consiste en solucionar problemas claramente detectados y a los que hay que dar respuesta, pero que a la vez nos posiciona en la tarea docente (...)como (...) transgresores. De aquellos que están convencidos de que el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza.

Siguiendo con este pensamiento, creemos en la importancia de conocer las prácticas pedagógicas innovadoras, en un sentido amplio, de no circunscribirse solamente al aula, por el contrario de dirigir nuestra mirada a las prácticas pedagógicas innovadoras que posean como lo

menciona Marta Libedinsky, una actitud investigativa y de intercambio en el colectivo docente, de revisión y transformación de las propias prácticas. La innovación educativa tiene que dar un salto cualitativo y pasar de impulsar experiencias de innovación a buscar la generalización del cambio (...) tiene que generar una actitud investigadora, de autocontrol, de intercambio de ideas, de experiencias, de proyectos, de materiales y crear mecanismos de participación colectiva, con el objetivo de fomentar la investigación y el intercambio (...) La innovación educativa no debe introducirse únicamente a través de la transmisión de contenidos en las aulas, mediante técnicas docentes, sino que es necesario renovar las estructuras de la organización. Así entendida, la innovación debe ser una herramienta para la revisión de la teoría y para la transformación de la práctica educativa (2001:39).

Es por ello que, surge la necesidad de conocer más acerca de cómo innovan en sus prácticas los profesores más experimentados, los docentes considerados como expertos, porque entendemos que son los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones, tanto pedagógicas como tecnológicas (Michavila, 2009).

De este modo surge esta pretensión por conocer más acerca de los Docentes experto, por observar el compromiso que poseen por la tarea docente en relación con su materia, su capacidad para identificar los dificultades pedagógicas y epistemológicos más frecuentes en el cursado de su materia y actuar consiguientemente.

Los profesores expertos tienen un rico conocimiento de las situaciones aulicas, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar el tema e interpretar automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en el aula actúan en consecuencia. Poseen además un extenso repertorio de sólidas representaciones y formas de adaptación de estas representaciones. (Bruce, Good y Goodson, 2000).

En su relación con los estudiantes, los profesores expertos, son profesores comprometidos, con el conocimiento que promueven en ellos, poseen amplias habilidades y los desafían, saben como piensan (Alcalá, M. T., Santa Núñez, G., 2011).

Estos profesores poseen un mayor conocimiento que un docente principiante y emplean de forma más eficaz, demoran menos en la resolución de los problemas que se le presentan en su trabajo docente, manejan destrezas más complejas y tienen representaciones más abstractas, más generales de los problemas que enfrenta. Así, de esos conceptos más generales pueden extraer soluciones para problemas más específicos que se les presentan en su trabajo. (Angulo Rasco, 1999).

Carter (1990) ha identificado que los docentes expertos poseen un conocimiento más elaborados de las experiencias de clases pasadas, permitiéndole comprender con mayor profundidad, riquezas y rapidez, las tareas de enseñanza y los acontecimientos de clase, ayudandolo a predecir con exactitud lo que va a ocurrir en el aula.

De esta forma la idea de profesor experto se asocia a la de docente competente, con excelencia académica, personal y profesional, tal como lo muestra la investigación, paradigmática en relación con este tema, sobre las características distintivas de los buenos profesores universitarios (Bain, 2007).

De estemos modo, surge la necesidad de conocer más acerca del docente de la Universidad, del docentes innovador, del capaz de dedicar mucho tiempo en olvidarse de las modas pedagógicas y dejarse guiar por su sentido común pedagógico sobre cómo lograr que el aprendizaje genuino efectivamente se logre y hacer de la innovación una práctica cotidiana (...), capaz de mostrar a otros cómo enseña, que muestra con orgullo su creación, que estudia y que necesita nutrirse de la historia de la educación reciente y remota para saber lo que otros ya han pensado y han hecho en las aulas” (Libedinsky 2001: 37)

Con el objetivo de comprender las prácticas pedagógicas innovadoras de docentes expertos universitarios de la UNNE, buscaremos identificar el impacto de las mismas en el aprendizaje de los estudiantes y estableciendo relaciones entre los procesos de investigación disciplinar y educativa, y las prácticas pedagógicas innovadoras en funcionamiento.

Esto se lleva a cabo por medio de un desarrollo metodológico que se encuadra en el paradigma cualitativo, como indica Hernandez Sampeiri (2003): un trabajo cualitativo busca comprender los fenómenos en estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa; cuáles son sus actitudes, etcétera). En este término, se busca indagar para la comprensión de las concepciones docentes, las características y valores de utilidad de las prácticas pedagógicas innovadoras de profesores experimentados de la Universidad Nacional del Nordeste.

Siguiendo con el autor mencionado, este tipo de estudio no pretende generalizar de manera intrínseca resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas (bajo la ley de probabilidad); inclusive, no busca que llegue a refutarse. Asimismo, se trata de fundamentar más en un proceso inductivo y se pretende ir de lo particular a lo general (Hernandez Sampeiri, 2003).

De este modo se buscará no solo conocer las concepciones de las prácticas pedagógicas innovadoras de docentes universitarios de la UNNE, si no también describir y fundamentar las características que poseen y qué utilidad se le atribuyen, además de estudiar el impacto de estas prácticas como así también el vínculo con la investigación educativa.

De acuerdo con la finalidad nuestro estudio se circunscribe en dos tipos de investigación:

- Investigación exploratoria: porque nos sirve para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Dankhe, 1986). De este modo se intentará familiarizar con la situación particular y determinar las propiedades que posee nuestra indagación.
- Investigación descriptiva: Muy frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, - comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden y

evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga. (Hernández Sampeiri, 1997). De este modo se intentará describir las características de nuestro estudio dentro de su contexto real.

Siguiendo las condiciones y el contexto en el que se desarrolla la naturaleza de nuestra indagación se tratará de una investigación de estudio de caso de 5 docentes expertos de diversas unidades académicas de la UNNE seleccionados a través de criterios vinculados con la trayectoria profesional, las referencias institucionales y las prácticas de investigación en la disciplina. Las fuentes de información serán documentales y testimoniales. Porque es la estrategia metodológica más adecuada a las particularidades del objeto, ya que ofrece un estudio descriptivo profundo de la situación que se pretende estudiar (Gewerc y Montero; 2000: 374).

Los Docentes Experimentados seleccionados son de diferentes campos disciplinares con tradición institucional en innovación: Cs. de la Salud, Cs. Exactas, Cs. Económicas, Humanidades y Arquitectura. Particularmente estudiaremos a Profesores Titulares o Adjuntos de asignaturas de carreras de grado con evidencias de innovaciones pedagógicas exitosas en la UNNE. Creemos son los que por su experiencia y años de trayectoria dentro de la Universidad han sido protagonistas de diversas demandas educativas y que por sus características son los docentes que introducen y/o modifican ciertas prácticas pedagógicas que sería del mucho agrado conocerlas.

Existen diferentes investigaciones acerca del conocimiento del profesor universitario, en cual este proyecto centrará su objeto de análisis con respeto al conocimiento que poseen los docentes con mayor experiencia: los profesores expertos. Es por ello, se ha realizado un muestreo que se realizó de manera intencional, cualitativamente y los sujetos seleccionados reúnen los criterios descriptos a continuación. Dichos criterios los convierten en casos relevantes para nuestra investigación:

Profesores experimentados que presentaron trabajos en las Jornadas de Comunicación de Experiencias Pedagógicas de la UNNE, entendiendo a los mismos (trabajos) como evidencias concretas de la tradición en innovación que representan, dichos trabajos han sido sometidos a referato externo, y por una serie de revisiones de comités académicos, en este sentido, son representativos de las mejores prácticas de innovación de la UNNE.

Yin (1993), define al estudio de casos como una indagación empírica que utiliza múltiples fuentes de evidencias para investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, en los cuales los límites entre el fenómeno y su contexto no claramente evidentes.

El estudio de casos es particularmente apropiado para el estudio de situaciones que requieren un notable grado de intensidad y, normalmente, un reducido período de intervención. El estudio de casos permitiría el análisis profundo de lo que sucede en los casos hacia el interior de los mismos y hacia sus contextos buscando en la síntesis la construcción de significado. (Martínez Sánchez en Demuth Mercado, 2013).

La estrategia metodológica cualitativa de estudio de casos admite el uso de métodos múltiples de recolección para su construcción, los cuales nos posibilitan la formulación de interpretaciones múltiples, de constructos útiles e hipotéticamente realistas, a su vez que la triangulación de los mismos (Stake, 2007: 99).

Existen cuatro fuentes de recolección de la información para la metodología de casos: los documentos, las entrevistas, observación y observación participante, (Coller, 2005). Según este autor, el investigador recurrirá a un tipo de fuente o a otro dependiendo de la naturaleza del estudio, de las informaciones que se quieran obtener y de la accesibilidad de la información.

En nuestro estudio se analizará la información con tres fuentes mencionadas: los documentos institucionales, materiales brindados informantes clave de las facultades, de los profesores seleccionados se analizarán sus materiales personales y didácticos, datos sobre el rendimiento académico de los alumnos acerca del impacto de las prácticas, los materiales de evaluación que utilicen estos profesores, las experiencias de los aprendizajes de los estudiantes y los aspectos identificados en las entrevistas precedentes y las observaciones de clases.

Las entrevistas en profundidad como estrategia de recogida de información, que consiste en recoger datos sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas que otras técnicas existentes no permitirían, además nos permite acercarnos a la realidad que queremos estudiar de manera más abierta, menos predeterminada (Fernández González, 2006).

Las observaciones de clases no participante se realizan de un ciclo temático (inicio, desarrollo y cierre). Estas estarán dirigidas a los grupos-clase en los que se desempeñan como docentes nuestros profesores en estudio.

› *Bibliografía*

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro; 2da ed., Rosario. UNR. p. 20.
- Alcalá, M. T., Santa Núñez, G., 2011. Hacia la comprensión profunda del conocimiento profesional del docente experto en la Universidad Nacional del Nordeste. Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Nordeste. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1568.pdf.
- Angulo Rasco, F. (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Eds.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 261- 319.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios; (2ed.), Universidad de Valencia: PUUV.
- Bourdieu, P. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia. Barcelona.
- Bruce, Good y Goodson. (2000). La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un

- mundo en transformación. España. Editorial Paídos.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En R. Houston (291-310). Handbook of Research on Teacher Education. Nueva York: Macmillan
- Coller, X. (2005). Estudio de casos. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Dankhe. (1986). Diferentes diseños. Tipos de investigación. En Hernández Sapeiri. R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. Segunda Edición. Editorial Mcgraw-Hill. México.
- Demuth Mercado, P.B. (2011). El desarrollo del conocimiento didáctico en profesores universitarios principiantes: estudio de casos en el Departamento de Informática de la Universidad Nacional del Nordeste – Argentina. Trabajo de investigación inédito. DEA. Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla, España.
- Díaz Quero, Víctor. Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico Laurus [en línea] 2006, 12 (): [Fecha de consulta: 19 de junio de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>> ISSN 1315-883X.
- Fernández González, A. (2006). Los centros ocupacionales en Gipuzkoa: situación actual y propuestas de futuro. Alberdania.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Gewerc, A. & Montero, M. (2000). Víctor; ¿Profesor, Médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. Revista de Educación, 321,371-398.
- Hernández Sapeiri. R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. Tercera Ed. Editorial Mcgraw-Hill. México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. Editorial Mcgraw-Hill.
- Libedinsky, M. (2001). La innovación en la enseñanza. Buenos Aires. Editorial Paídos.
- Martínez Sánchez, A. (2000). El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social. El estudio de casos: para profesionales de la acción social. Madrid: Narcea.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. Arbor, 185 (Extra), 3-8.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2005). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2012). Enseñando a enseñar. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
- Yin, R. (1994) Case study research: Design and methods. California: Sage.
- Zabalza, M.A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. Universidad de Santiago de Compostela.

Transtorno do Espectro Autista e a inclusão na escola regular

SCHMITZ, Adriana Onofre / Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD - schmitz_adriana@yahoo.com

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini - Orientadora / Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD -morganamartins@ufgd.edu.br

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Autismo, inclusão escolar, educação especial.*

» **Resumo**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) propõe a inclusão escolar como resposta pedagógica na escola regular. Orientam como atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As instituições escolares, mesmo que dispostas e apoiadas em uma legislação que objetiva a inclusão escolar, ainda encontram dificuldades nesse processo. Essa temática tem sido objeto de estudos na Educação e na Educação Especial. A problemática deste trabalho surgiu a partir de discussões promovidas no Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autista (GEAPPA), formado por pais e professores de crianças com autismo. As reuniões acontecem quinzenalmente. Para esse estudo será considerado o período de março de 2013 a junho de 2014. Neste tempo foram e foram discutidas as dificuldades vivenciadas pelos pais e professores no processo de inclusão escolar das crianças com autismo e as formas de lidar com as características do Transtorno do Espectro do Autismo - TEA. Nessas discussões ficaram evidentes as dificuldades dos professores no manejo dos comportamentos das crianças com autismo, principalmente no contexto de sala de aula, sendo essas dificuldades referendadas pelos pais quando relataram o feedback dado pela escola sobre o desempenho de seus filhos, diagnosticados com autismo. A partir dessas informações surgiu a proposta de elaborar um instrumento orientador para a escolarização dessas crianças. Baseado na Childhood Autism Rating Scale - versão em português (CARS-BR), essa proposta busca atender a necessidade de orientações de professores com estratégias e atividades para a sala de aula. A fundamentação teórica baseia-se na perspectiva Bioecologia do Desenvolvimento Humano, utilizando-se do Currículo Funcional Natural e da Análise Aplicada do Comportamento para a adaptação dos descritores comportamentais da CARS-BR no desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Como produto espera-se obter um instrumento, para uso de professores, que permitirá a formulação de um perfil

comportamental da criança com autismo e que, a partir desse perfil, possibilitar a formulação de um plano educacional adequado às suas necessidades e potencialidades.

› *Transtorno do Espectro Autista e a inclusão na escola regular*

As relações interpessoais e culturais se estabelecem por meio da linguagem, o que torna essa uma das mais significativas aquisições da constituição de sujeito de uma criança. Entretanto, alguns indivíduos por comprometimentos cognitivos, motores ou emocionais, são incapazes de desenvolver linguagem oral ou de utilizá-la de forma funcional para fins comunicativos. Dentre esses indivíduos encontram-se as pessoas com autismo, um transtorno que envolve dificuldades não apenas na comunicação verbal, mas também nos processos simbólicos, nos aspectos pragmáticos da linguagem, nas habilidades que a precedem, na produção e na compreensão da fala e no uso de gestos simbólicos e de mímicas (WALTER; NUNES, 2013).

De acordo com Tobón (2012) a prevalência do autismo na década de oitenta era estimada em 1 para cada 10.000 pessoas, em estudos recentes essa estimativa passou para 1 a cada 88 pessoas, e com essa estimativa passou-se a considerar fatores ambientais como responsáveis por esse aumento de casos. Dados sobre a prevalência de crianças diagnosticadas com TEA descritos por Camargo e Rispoli (2013) estimam que 1 em cada 50 crianças em idade escolar (6-12 anos) são diagnosticadas com autismo nos Estados Unidos. No Brasil, não existe uma estimativa epidemiológica oficial, entretanto com maior acesso a informações sobre o transtorno e a ferramentas de identificação precoce, acredita-se que o diagnóstico de TEA na população brasileira aumente.

O conceito de autismo infantil sofreu modificações ao longo do tempo, tanto ao que se refere às suas possíveis causas quanto a sua conceituação. Atualmente, o autismo infantil está enquadrado no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Na Classificação Internacional de Doenças 10^a.ed (CID-10), também estão agrupados sob a denominação TGD, além do autismo infantil, o autismo atípico, a Síndrome de Rett, outros Transtornos Desintegrativos da Infância, Transtorno de Hiperatividade associado a Retardo Mental e movimentos estereotipados, a Síndrome de Asperger, outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e o Transtorno Global do Desenvolvimento não especificado (SCHWARTZMAN; ARAUJO, 2011).

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), o Transtorno Autista passa a ser denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA) sendo classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, e caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2014).

Além dos critérios de diagnóstico, são apresentados no DSM-V os especificadores de gravidade que são usados para descrever, de forma sucinta, a sintomatologia atual. Os especificadores de gravidade variam em nível 1 – exigindo apoio; nível 2 – exigindo apoio substancial; e nível 3 – exigindo apoio muito substancial. Esses três níveis são associados as características de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2014).

A definição dada para o TEA o entende como um distúrbio do desenvolvimento neurológico presente desde a infância com déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. Considerando que essas características do transtorno favorecem o isolamento da criança empobrecendo as habilidades comunicativas, a escola se torna um nicho fundamental para o enriquecimento das experiências sociais das crianças com TEA porque favorece as interações de pares e o desenvolvimento de novos comportamentos e novas aprendizagens (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Vasques (2012) pontua que esse processo de classificação dada pelas demarcações das características, diferenças e identidade por meio de termos como Transtornos Globais do Desenvolvimento, Autismo e Psicose tentam constituir no âmbito da escola, um aluno, uma estrutura educacional, um professor, tornar o desconhecido conhecido, e que a perspectiva em relação a esse aluno com quadros psicológicos, psiquiátricos ou neurológicos é a da normatização, patologias que exigiam a reeducação. Em um movimento político, cultural, epistemológico e social de atenção à diversidade humana, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, o Decreto 6571 de 2008 e a Resolução nº4 de 2009 trazem uma visão ressignificada das práticas e pesquisas na educação social, incluindo o detalhamento dos alunos alvo da educação especial (artigo 4 da resolução nº4 de 2009).

São múltiplas as formas de interpretar a política, de produzir e reproduzir sentidos relacionados à diferença pelo viés da desigualdade e as diferenças, na concretude das escolas ainda persiste a noção do diferente como desigual e excluído: “... tá na sala de aula, tá incluído!!!” A escola equaciona o diferente à identidade e acaba por reproduzir – e justificar – a desigualdade: “ele é autista, é isso mesmo!” Gadamer afirma que a noção de identidade é nefasta para a justiça social. Em nome de uma diferença lida como identidade, retira-se de cena a alteridade, a diferença como condição de ser. Trata-se do não reconhecimento do outro, do seu apagamento (VASQUES, 2012, p. 170).

Ao que se relaciona ao direito e a igualdade de educação a todos, Alves, Lisboa e Lisboa (2010) apontam como principais documentos para formulação de políticas públicas de educação especial a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Guatemala (1991) e a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Entretanto, quando se refere à inclusão de crianças com autismo é importante ressaltar alguns aspectos importantes. Nesse sentido, o autismo é um transtorno que requer uma postura da escola no processo de inclusão, e sobre isso Alves, Lisboa e Lisboa (2010) apontam:

A escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias; treinar os profissionais continuamente e busca de novas informações; buscar consultores para avaliar precisamente as crianças; preparar programas para atender a diferentes

perfis visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades; ter professores cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada; educadores conscientes que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes; analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos, alterar o ambiente se for possível; a escola deverá prover todo o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos; atividade física regular é indispensável para o trabalho motor; a inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual, um tutor por aluno; a inclusão não elimina os apoios terapêuticos; necessidade de desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão e nas classes inclusivas o aluno deve participar das atividades que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras; a escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa (p.12).

Apesar do objetivo de sistematizar as características do repertório da criança com autismo, Goulart e Assis (2002) ressaltam que os sintomas não são idênticos a todos os indivíduos com autismo, eles são comuns à maioria desses indivíduos, entretanto não são suficientes para se caracterizar e avaliar um caso individual de autismo. É preciso considerar a história de cada pessoa, pois essa se reflete nos repertórios diferenciados que nem sempre estão categorizados em um manual.

O prognóstico para crianças com autismo é tão variado quanto às manifestações clínicas do TEA, o consenso reside na evolução da criança com autismo que está relacionada com a idade do diagnóstico, a intervenção precoce e a processos de inclusão escolar. A intervenção precoce aumenta os ganhos na comunicação, funcionamento intelectual com a minimização dos sintomas do TEA. Isso coloca o diagnóstico precoce como fator preponderante para o desenvolvimento da criança com TEA porque permite, além da intervenção precoce, que a mesma seja definida de acordo com as necessidades da criança diagnosticada (TOBÓN, 2012).

De acordo com o que apontam Rapin e Goldman (2008), o diagnóstico de autismo fica menos controverso quando a criança é pequena e aparentemente saudável, porque as características do autismo ficam mais evidentes. Em contrapartida, o diagnóstico torna-se mais complicado e duvidoso se há alguma comorbidade com o autismo, como por exemplo, a hiperatividade, o déficit cognitivo grave ou alto nível de inteligência.

Recentemente, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi adotado com nomenclatura para o transtorno no DSM-V, tem sido usado para crianças que apresentam alguns tipos de déficit e excessos comportamentais e de aspectos do desenvolvimento específicos. Com essa definição fica perceptível que o TEA é um diagnóstico observacional dado a um conjunto de comportamentos que se referem à comunicação, habilidades sociais e para brincar, processamento visual e auditivo, auto-estimulação, reforçadores incomuns, dificuldade em aprender pela observação do outro e aprendizado mais lento (LEAR, 2004).

Para o diagnóstico clínico deve ser utilizado o DSM-V e/ou a CID-10 juntamente com outros procedimentos de avaliação clínica do paciente. Dentre os instrumentos mais utilizados estão a Entrevista Diagnóstica do Autismo-Revisada (ADI-R), o Programa de Observação Diagnóstica do Autismo-Genérico (ADOS-G), e a Childhood Autism Rating Scale (CARS). As duas primeiras escalas necessitam de treinamento, em geral, são caras e extensas e de aplicação demorada, enquanto a

CARS exige relativamente pouco treinamento, foi padronizada com grandes populações e já é utilizada há mais de 30 anos e pode ser aplicada por profissionais não psicólogos, como professores, por exemplo. (RAPIN; GOLDMAN, 2008).

No diagnóstico comportamental na infância, as mudanças ocorridas com o desenvolvimento exigem, obrigatoriamente, mudança dos critérios, e como não há uma demarcação estrita entre a normalidade e a patologia, a confiabilidade do diagnóstico está diretamente ligada ao desvio em relação à média da população, exigindo instrumentos clínicos com fortes propriedades psicométricas (RAPIN; GOLDMAN, 2008).

A criança com TEA apresenta comportamentos peculiares, como por exemplo, na comunicação pode apresentar pequena ou nenhuma linguagem expressiva ou receptiva, podem ser ecológicas ou até apresentar um modo diferenciado de falar. Nas habilidades sociais e para brincar podem evitar o contato social ou restringi-lo, a exploração de brinquedos é feita de forma incomum e tem dificuldade em brincar com amigos. Em relação ao processamento visual e auditivo pode ser hiper ou hipo reativo, e sua capacidade de manter a atenção é presente por curtos períodos de tempo. Os comportamentos de auto-estimulação são reconfortantes e previsíveis às crianças com TEA e isso pode levá-los a repetição intensa e frequente desses comportamentos, prejudicando o aprendizado (LEAR, 2004).

Uma das particularidades das crianças com TEA é a idiosincrasia dos elementos reforçadores, ou seja, essas crianças têm comportamentos motivados por reforçadores muito pessoais e isso exige um conhecimento aprofundado dessa criança para entender a relação desses reforçadores com seus comportamentos. Outra característica do TEA é a dificuldade em aprender pela observação do outro, na imitação. Isso faz com que as habilidades e comportamentos a serem aprendidos necessitem de um trabalho específico e sistematizado. O aprendizado pode ser mais lento para as crianças com TEA, isso porque a manutenção do foco e da atenção no aprendizado acaba sendo um desafio devido à dificuldade em manter a concentração por longos períodos de tempo, e com isso a repetição se faz necessária para a assimilação (LEAR, 2004).

Considerando as características diferenciadas do TEA, Fernandes e Amato (2013) destacam a necessidade de procedimentos de intervenção eficazes, socialmente relevantes e economicamente viáveis para ao atendimento de crianças com TEA, e apontam que a escolha de um método ou procedimento terapêutico deve estar fundamentada em informações consistentes sobre os princípios do método e/ou procedimento, e sobre as expectativas de resultados. O atendimento às crianças com TEA parece não admitir apenas uma forma, existindo diversas respostas para o atendimento dessas crianças, e junto ao atendimento direto a elas devem-se incluir orientações e informações às famílias quanto às alternativas disponíveis, suas vantagens e limitações.

Por muito tempo o pensamento clínico associado à psicanálise modelou o sistema educacional, fracionando a escola e acentuando a dicotomia e anormalidade dentro do contexto escolar, criando um atendimento paralelo terapêutico-pedagógico para as crianças ditas anormais, com a demarcação e controle dos espaços destinados exclusivamente a elas (BEYER, 2006).

O problema crucial não residia e não reside apenas na representação social que se verifica na sociedade, mas nas posturas concretas que se verificam socialmente, ou seja, com frequência assistimos a uma práxis social limitadora, subjugadora e castradora dos potenciais humanos e funcionais das pessoas com necessidades especiais. Muitas delas poderiam desenvolver e adquirir uma maior autonomia pessoal, social e profissional, porém isso não ocorre devido precisamente aos controles e cerceamentos sociais (BEYER, 2006, p. 10).

Como aponta Beyer (2006), a representação social associada à pessoa com necessidades especiais era centrada no déficit, no que falta para o alcance da norma social, levando à busca de intervenções terapêutico-educativas que aproximem a pessoa do parâmetro de normalidade social. Dessa forma, a limitação orgânica ganha cunho social, sendo transposta como uma deficiência social, um sujeito incompleto e de funcionalmente deficitária.

No jogo do compreender, no encontro com o outro, o diferente e o plural, é possível reajustar focos, construir outros, ampliando, assim, nossos horizontes compreensivos. A experiência hermenêutica advoga a disponibilidade para abertura, para o imprevisível, para que o novo surja no processo de compreensão. Gadamer aposta no diálogo, contudo, seu acontecimento requer ouvir o outro como um outro, mantendo sua alteridade (VASQUES, 2012, p. 171-172).

A educação da criança com autismo deve focar suas necessidades e a partir disso ser direcionado para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, buscando o bem-estar emocional e equilíbrio pessoal proporcionando relações humanas significativas. Assim, para o processo de inclusão escolar é preciso atender três situações: ter acesso ao espaço escolar, ter um ambiente de socialização e aprendizagem; participar das atividades escolares, o que vai além do estar nas atividades escolares e requer a oferta de condições para que isso ocorra; e o desenvolvimento das potencialidades por meio da participação e da aprendizagem (SILVA; MENEZES, 2011).

Em pesquisa realizada em 2006 por Ribeiro sobre as significações na escola inclusiva, a autora levantou que a visão sobre a inclusão escolar é formada por um conjunto de crenças e valores expressos no reconhecimento das diferenças humanas, perpassadas pelas concepções da deficiência e da identidade profissional dos professores, que passam por um processo de reestruturação das formas de intervenções pedagógicas a fim de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

O centro da problematização na educação especial em relação ao processo de inclusão está em não reduzir o aluno a seu comportamento, a classificações, nem tão pouco oferecer uma teoria como solução dos impasses provenientes dessa inclusão. Mas, deslocar o foco do sujeito com autismo para o professor, aquele que interpreta o outro e incluindo-o na construção da perspectiva, pois o autismo é um fato natural desse aluno, mas cheio de interpretações do foco do professor. Dessa forma, a relação comprometimento-perspectivas educacionais devem ser problematizadas em termos de trajetórias, políticas e serviços. E, não ser apresentada como um quadro pré-definido e estático de um rótulo (VASQUES, 2012).

Beyer (2006) apresenta em seu artigo sobre a ressignificação da educação especial um processo de mudança que alguns conceitos referentes à educação especial vêm sofrendo e tem

refletido positivamente sobre o processo de inclusão. A representação da criança com necessidades especiais educacionais tem perdido seu caráter ontológico de deficiência para assumir uma representatividade inclusiva que versa sobre particularidades na aprendizagem. A deficiência se constitui em um estado permanente que não deve ser o que define os atributos individuais do sujeito, mas um componente constituinte da pessoa.

Atualmente, o público-alvo das políticas que orienta a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é dividido em três grupos: alunos com deficiência (auditiva, visual, mental, física, múltipla), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo e psicose) e alunos com altas habilidades/superlotação. (PNEEPEI, 2008).

Considerando a escola como um meio social relevante para o desenvolvimento de todas as crianças, os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 versa no capítulo V, art.59:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Para o processo de inclusão escolar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que os alunos incluídos na rede regular de ensino devem receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (PNEEPEI, 2008).

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas por esses educandos nas salas do AEE devem diferenciar-se daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas sim complementar e/ou suplementar ao processo de aprendizagem dos alunos. (PNEEPEI, 2008).

De acordo com pesquisa realizada por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) o impacto causado pela Política Nacional de Educação Especial no acesso ao ensino regular pelas crianças com TEA tem gerado práticas contraditórias e segregadoras. Isso acontece porque mais do que garantir

acesso, as políticas de educação precisam ser reformuladas quanto à necessidade de abarcarem medidas para a permanência dos alunos com TEA neste espaço.

Um sentido com profundas raízes na cultura escolar “especializada”: as práticas pedagógicas existem independentes do contexto, dos conceitos, das interpretações e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais são equacionadas como identidades. Destas identidades derivam currículos e intervenções que justificam as desigualdades escolares, negando o direito à escolarização. Ao interpretar a diferença como identidade produz-se um não reconhecimento ou um falso reconhecimento que aprisiona alunos e professores em um suposto modo de ser e fazer. Uma objetivação e um empobrecimento extremos. O apagamento não só da diferença, mas da condição de ser (VASQUES, 2012, p. 173-174).

Em pesquisa realizada por Santos (2011) que teve como objetivo conhecer os processos de mediação usados na sala de aula regular com um aluno com autismo que possibilitavam o ensino-aprendizagem, as dificuldades percebidas na sala regular estavam associadas à resistência do aluno em permanecer na sala e à comunicação e o isolamento social.

Considerando a amplitude e a diversificação de características que apresentam as crianças com autismo, se torna inviável a padronização de espaços, propostas educacionais e procedimentos para o atendimento dessas crianças, e isso ainda gera muita discussão sobre o local mais adequado para a escolarização da criança com autismo. Por outro lado, a pesquisa de Santos (2011) evidenciou que a inclusão escolar da criança com autismo no ensino regular é possível, desde que haja suporte adequado para a permanência do aluno em sala de aula, viabilização da comunicação do aluno com seus mediadores e aprendizagem de conteúdos e/ou comportamentos socialmente adequados.

Gomes e Mendes (2010) em pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos com autismo em Belo Horizonte constataram como dificuldades para a inclusão escolar a falta de adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos para alunos com autismo e a falta de recursos de Comunicação Alternativa para alunos com autismo não falantes. Outra constatação do estudo de Gomes e Mendes (2010) foi a alta porcentagem de auxiliares na vida escolar, beneficiando a frequência dos alunos, entretanto, os alunos com autismo participavam pouco das atividades acadêmicas, a interação com os colegas era escassa e a aprendizagem pedagógica era limitada.

Os estudos descritos acima evidenciam que os programas de intervenção destinados às pessoas com autismo no ambiente escolar precisam focalizar a aquisição da linguagem e da comunicação. Corroborando com essa afirmativa, Walter e Nunes (2013) apontaram como resultado dados que comprovam que a maioria dos professores participantes do seu estudo apresentou dificuldades referentes à comunicação dos alunos incluídos, ou seja, dificuldades em dialogar, compreender e se fazer entender por eles.

Outro dado importante apontado por Walter e Nunes (2013) é que os comportamentos peculiares que os alunos com autismo apresentam. São, geralmente, apontados pelos professores do ensino regular como fator estressor na sala de aula, dificultando o ensino e elevando o nível de frustração de todos os outros alunos presentes, especialmente quando o aluno em questão apresenta grande comprometimento na linguagem e na comunicação.

Carvalho e Dantas (2013) em estudo que analisou as intervenções para atuação com Transtorno Global do Desenvolvimento, mostrou que a metodologia usada pela escola para inclusão de crianças com autismo resultou, para essas crianças, em maior tolerância ao contato com um grande número de pessoas em ambientes públicos ou privados, menor resistência nas mudanças adaptativas para quebra funcional da rotina e visível ganho na autonomia para realização das atividades de vida diárias, Também colaborou com o surgimento das primeiras possibilidades de empregabilidade domiciliar com foco na digitação de trabalhos, ilustrações de livros e pinturas em telas realizadas no ambiente familiar com ou sem orientação intensiva dos familiares para atender clientes individualizados ou empresas privadas, colaborando para a geração de renda para a família.

Carvalho e Dantas (2013) ressaltam que:

[...] a complexidade de incluir não se refere somente ao acesso das crianças com deficiência à escola, mas também, em mudar paradigmas e o comportamento de todo o corpo escolar e social e, portanto, defendemos a necessidade de capacitação continuada e a formulação de políticas públicas que amparem a participação de profissionais envolvidos no processo de inclusão, famílias dos alunos, comunidade escolar e os próprios alunos [...] (p. 20717).

Leonardo, Bray e Rossato (2009) revelaram, por meio de pesquisa que buscou analisar a proposta de inclusão escolar nas escolas de ensino básico, uma discrepância entre a realidade da inclusão escolar e o que é proposto nas leis e políticas da Educação Especial e essa incoerência aparecem justamente na falta de preparo para realizar o atendimento das necessidades educativas especiais de forma efetiva e com qualidade, como é recomendado nas leis e diretrizes associadas a esse fim.

A inclusão escolar de crianças com autismo proporciona a estas oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária e estimula, por meio da interação, o desenvolvimento da competência social porque evita o isolamento contínuo e oferece modelos de interação. Ao que se refere à interação, a competência social é entendida como a capacidade de utilizar os recursos ambientais e sociais para estabelecer um relacionamento adequado, considerando o contexto e o nível de desenvolvimento da criança (CAMARGO; BOSA, 2012).

Camargo e Bosa (2012) ao compararem a competência social de uma criança com autismo e uma criança com desenvolvimento típico, descrevem que há diferenças e semelhanças entre as crianças. As diferenças se referiram quanto ao perfil de interação no pátio e estão associados às características do espectro do autismo. Nos itens de avaliação sobre sociabilidade e cooperação e asserção social, as crianças apresentaram perfil semelhante de interação. Esse mesmo estudo aponta não existir diferença significativa entre as crianças ao que se refere à dimensão agressividade. Ressaltando que a agressividade tem sido um argumento bastante utilizado para a resistência de professores ao trabalho com crianças autistas.

Nos itens referentes à dependência, a criança com autismo apresentou maior frequência nos quesitos relacionados a situações que abarcam os comprometimentos do transtorno. Quando analisada a influência do contexto sobre o comportamento, ambas as crianças não tiveram diferença, e com isso pode-se ver que a criança com autismo pode se comportar adequadamente em

diferentes contextos. Destacando que a criança com autismo apresentou maior competência social no pátio em detrimento da sala de aula. Acredita-se que isso ocorra porque as atividades de sala de aula exigem maior compreensão da linguagem e do pensamento simbólico. Outra explicação possível para redução da competência social da criança com autismo em sala de aula é o excesso de estimulação social nesse contexto, como barulhos e conversas em um pequeno espaço. E, por isso, comportamentos de afastamento social podem ser entendidos como uma forma de se reestabelecer da sobrecarga de estimulação (CAMARGO; BOSA, 2012).

Como conclusão do seu estudo, Camargo e Bosa (2012) apresentam:

[...] As diferenças observadas entre os contextos em alguns comportamentos da criança com AU, demonstram a necessidade da implementação de práticas pedagógicas que levem em conta as dificuldades da criança. Neste estudo, verificou-se que as atividades que requerem altos níveis de simbolização (ex. desenhos e contos infantis) tendem a desencadear reações mais desadaptativas. Portanto, sugere-se que nestas situações sejam oferecidas atividades alternativas para as crianças (ex. jogos de encaixe, manipulação de livros). Estas atividades, sendo de menor demanda simbólica, permitem o maior envolvimento da criança com autismo com as outras crianças na sala de aula.[...] (p.322).

A aprendizagem de alunos com TEA diante dos métodos tradicionais de ensino das escolas regulares fica comprometida e essas crianças respondem melhor a propostas de ensino estruturadas e situações livres com aporte de estímulos visuais. O educador deve atuar planejando, orientando, realizando e observando, e a escolha dos conteúdos deve considerar o ambiente familiar e o nível de desempenho da criança com autismo em suas atividades diárias (CARVALHO; DANTAS, 2013).

[...] A metodologia educacional que norteia o atendimento ao aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento destaca cinco pontos principais: a valorização de elementos da natureza, a abordagem vivencial da aprendizagem, o respeito à condição humana, a utilização da música e a rotina diária estruturada, sendo esta última, veículo para a realização das demais.

Estes recursos descritos, assim como outros, constituem tecnologias de ensino úteis para a aquisição de habilidades em pessoas com autismo que, por resultar do trabalho de diversas áreas do conhecimento, reflete a atuação de diversos profissionais.

O desafio está em disponibilizar a utilização dessas tecnologias num ambiente escolar, de forma viável, a partir de estratégias definidas entre os profissionais da escola e equipe técnica especializada (CARVALHO; DANTAS, 2013, p. 20710).

Em uma revisão bibliográfica realizada por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) considerando artigos, teses e dissertações publicadas entre 2008 e 2012 sobre a inclusão de crianças com TEA no ensino regular, apontam que a teoria predominante que orienta as práticas dos professores é a cognitiva-comportamental e os diagnósticos na rede são expedidos por psiquiatras, em sua maioria. Outro dado apresentado é a concepção pedagógica adotada em sala de aula, prevalecendo as aportadas na abordagem histórico-cultural e o uso de estratégias derivadas do modelo behaviorista. A precariedade na formação dos professores para a proposta de inclusão escolar foi mais um dado levantado pelos pesquisadores e apontado como uma importante barreira para

efetivação da inclusão, pois além da formação deficitária, tem repassado ao professor a responsabilidade de criar, sozinho, condições ao atendimento e a escolarização dos alunos com TEA. Além da formação, a percepção exacerbada das limitações e dificuldades das crianças com TEA afetam o trabalho pedagógico proposto pelos professores.

O processo de inclusão deve ir além das experiências acadêmicas, deve englobar experiências que favoreçam o desenvolvimento global tanto de alunos normais quanto especiais. Sendo assim, o currículo não deve se restringir a disciplinas e conteúdos a serem ensinados, mas ampliado de forma a transformar a escola em um espaço significativo de aprendizagem desenvolvendo práticas inclusivas (ALVES; LISBOA; LISBOA, 2010).

O ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais exige uma mudança de perspectiva em relação aos obstáculos, dificuldades e entraves que estão associados ao processo. O conhecimento das características, dos quadros neurológicos e deficiências são importantes, entretanto, o processo de ensino não deve ter as dificuldades como seu principal foco, mas, antes ater-se as possibilidades, alternativas e saídas criativas para que a aprendizagem se concretize (SUPLINO, 2005).

O pressuposto de que todos tem potencial para aprender, ainda que de formas diferentes, apresenta a flexibilização ou adequação de conteúdos, sua sequência e temporalidade e a metodologia didática, bem como a forma de avaliação, como requisitos para a equidade, ou seja, tratar todos como iguais considerando suas diferenças (CENCI; DAMIANI, 2013).

A pesquisa de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) aborda os aspectos de interação das crianças com autismo com seus pares e agentes da escola e mostram que as atividades realizadas pelo educando com TEA demarcavam a diferença do ritmo de desenvolvimento do aluno em comparação aos colegas e limitavam suas interações sociais. Para o acesso ao currículo regular, a pesquisa aponta o uso de estratégias fundamentadas no Currículo Funcional Natural (CFN) e o uso de estratégias pedagógicas desenvolvidas a partir das peculiaridades do desenvolvimento autista.

A inclusão da criança com autismo no ensino regular não se limita a incluí-lo fisicamente, mas proporcionar a ela aprendizagem significativa, com foco em suas potencialidades para promover avanços cognitivos, sociais e afetivos. E para concretizar a inclusão escolar, a escola precisa estar disposta a adequar seu currículo e seu ambiente às necessidades de todas as crianças com autismo. A reflexão sobre a inclusão escolar das crianças com autismo deve ser ampla a ponto de reconhecer a necessidade de uma variabilidade de possibilidades de inclusão. Assim, o processo de inclusão escolar deve envolver a permanência da criança com autismo na sala de aula e o seu atendimento educacional especializado. E, dessa forma admitir uma amplitude de possibilidades de acordo com o processo de desenvolvimento desse aluno (PEREIRA, 2013).

› *REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

ALVES, M. M de; LISBOA, D de O & LISBOA D de O (2010). **Autismo e inclusão escolar**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657.

- APA (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-V**. trad. Maria Inês Corrêa Nascimento [et al]; revisão técnica Aristides Volpato Cordioli [et al] - 5a ed. Porto Alegre: Artmed.
- BEYER, H. O. (Jul/2006). A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, p. 8-12.
- BRASIL (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI.
- CAMARGO, S. P. H & BOSA, C. A. (Jul-Set 2012). **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo**: um Estudo de Caso Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 28 n. 3, pp. 315-324.
- CENCI, A & DAMIANI, M, F (set/dez 2013). Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. v. 26, n. 47, p. 713-726. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- GOMES, C. G. S & MENDES, E. G (set/dez 2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396.
- LEAR, K (2004). **Ajude-nos a aprender (Help us learn)**: Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido. Tradução: Margarida Hofmann Windholz; Marialice de Castro Vatauvuk; Inês de Souza Dias; Argemiro de Paula Garcia Filho; Ana Villela Esmeraldo. Toronto, Ontario – Canada, 2a edição.
- LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acessado em 31 out. 2013.
- LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T. & ROSSATO, S.P.M. (mai/ago 2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, p.289-306.
- NUNES, D. R de P; AZEVEDO, M. Q. O & SCHMIDT, C. (set./dez. 2013). **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil**: uma revisão da literatura. Santa Maria: Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572. Disponível em < <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>
- PEREIRA, S. G. M. (2013). **Desafios e possibilidades do ensino de crianças com autismo**. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de título de Licenciada do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Faculdade UnB Planaltina. Planaltina – DF.
- RAPIN, I & GOLDMAN, S. (2008). A escala CARS brasileira: uma ferramenta de triagem padronizada para o autismo. **Jornal de Pediatria** – vol. 84, no. 6.
- RIBEIRO, J. C. C. (2006). **Significações na escola inclusiva** – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília/DF.
- SANTOS, E. C (2011). **Autismo**: mediações em tempos de inclusão. Monografia para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Brasília.

- SCHWARTZMAN, J. S. & ARAÚJO, C. A (2011). **Transtorno do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon.
- SILVA, M. E & MENEZES, A. R. S (2011). **O currículo funcional natural e o mecanismo da imitação: caminhos para a inclusão escolar do aluno com autismo**. VI Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias - FE/UERJ.
- SUPLINO, M. (2005). **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental** - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA.
- TOBÓN, M. E. S. (2012). **Detección temprana de autismo ¿es posible y necesaria?** Revista CES Psicología, 5(1), 112-117.
- VASQUES, C. (2012). **Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 9, n. 19. Universidade Estácio de Sá.
- WALTER, C. C de F & NUNES, L. R, d’O de P. (set./dez. 2013). **Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular**. Santa Maria: Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 587-602. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acessado em 20 jun. 2014.

Docentes no titulados. Análisis de los mecanismos de acceso a cargos docentes en Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires

Sebastiani, Victoria - victoria.sebastiani@gmail.com

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: políticas docentes– docentes no titulados– cargos vacantes*

» *Resumen*

¿Por qué en Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hay docentes en ejercicio que toman cargos sin poseer un título docente? ¿Cómo responde el estado de estos dos ámbitos administrativos ante la demanda de cargos docentes vacantes? El objetivo de este estudio es conocer y analizar las políticas de PBA y CABA relativas al acceso y permanencia en los cargos docentes específicamente de aquellos docentes sin título¹.

» *Introducción*

El siguiente trabajo se inscribe en el marco de las políticas educativas en materia de formación docente en la Argentina. En los últimos años, la cuestión docente cobró protagonismo en la agenda mundial en materia de investigación educativa (Birgin, 2000²; Vaillant, 2006³; OCDE,

¹ Cuando se habla de docentes no titulados, se hace referencia a: docentes con título profesional pero sin título docente, estudiantes de carreras docentes con porcentaje de materias aprobadas, y candidatos que hayan aprobado un examen de idoneidad.

² Birgin, Alejandra (2000): "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina.

³ Vaillant, Denise (2006): "Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica". Revista de Educación, 340. Mayo-Agosto 2006. Pp. 117-140.

2009⁴). Son muchos los países que están revisando las políticas docentes para redefinir su formación como educadores ya sea revisando la calidad de la formación inicial, los mecanismos de acceso y permanencia en los cargos, o evaluándolos o creando incentivos.

El Informe McKinsey del 2008 cita el trabajo de Sanders y Rivers (1996) para afirmar que hay evidencia de que “el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes”. La investigación citada demuestra que “si dos alumnos de 8 años fueran asignados a distintos docentes –uno con alto desempeño y otro con bajo desempeño-, sus resultados diferirían en más de 50 puntos porcentuales en más de tres años”⁵.

Si bien escapa a este estudio ver si un docente titulado está más capacitado para enseñar respecto de uno no titulado, consideramos que para elevar la calidad educativa es importante, entre otras cosas, que exista algún tipo mecanismo de selección de docentes. Esperamos que el análisis de las medidas de reclutamiento actuales aporte a la discusión en la materia, ya que es un aspecto más en el que el estado puede tomar medidas para elevar la calidad de la enseñanza que imparten los docentes a los alumnos del sistema educativo. Sobre todo porque en la Argentina, en los últimos años, la cuestión docente ha ingresado en la agenda. Para destacar los hechos más relevante a nivel nacional, ante la excesiva y por demás variada oferta de Institutos de Formación Docente, la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en 2006 y el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 se proponen metas que buscan fortalecer la formación docente de todo el país⁶.

El interés por investigar la normativa existente respecto al ingreso de los docentes en el sistema formal surge a partir de un trabajo de campo realizado en CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas) entre Marzo y Mayo del corriente año para otra investigación. Se realizaron entrevistas a directores de Institutos de Formación Docente (IFD) del país. Entre los datos obtenidos, una de las cuestiones que apareció con recurrencia en las entrevistas tiene que ver justamente con el ingreso al campo laboral previo a la finalización de los estudios de grado. Así este estudio intentará relevar los mecanismos de reclutamiento docente en estas dos jurisdicciones para conocer más en detalle quiénes y en qué condiciones pueden tomar un cargo.

➤ *¿Por qué Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires?*

4 OCDE (2009): Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.

5 Michael Barber y Mona Mourshed (2008): Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Co.

6 Para más información, ver Ley de Educación Nacional 26.206 y la Resolución C.F.E. N° 167/12 “Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015”.

Se analizan los casos de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en particular, por distintos motivos: en principio, por el carácter federal de la Argentina que obliga a revisar la normativa de cada jurisdicción de manera independiente⁷; por otro lado, por los datos obtenidos a través de los testimonios de las entrevistas; además, por lo que menciona la literatura sobre el tema; y, por último, porque analizamos la cantidad de egresados de Institutos de Formación Docente del país y la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires resultaron ser las jurisdicciones con mayor número de egresados.

En el Cuadro 1 se puede observar la cantidad de egresados de Institutos de Formación Docente (en adelante, IFD) en el año 2010.

Cuadro 1. Cantidad de egresados de IFD. Año 2010. (Gentileza de CIPPEC)

Jurisdicción	Egresados IFD
Total País	44.591
Buenos Aires	16.502
Catamarca	311
Chaco	1.924
Chubut	249
Ciudad de Buenos Aires	5.808
Córdoba	4.312
Corrientes	1.786
Entre Ríos	1.367
Formosa	339
Jujuy	793
La Pampa	238
La Rioja	368
Mendoza	1.304
Misiones	606
Neuquén	359
Río Negro	547
Salta	1.422
San Juan	437
San Luis	514
Santa Cruz	123
Santa Fe	2.931
Santiago del Estero	748
Tierra del Fuego	60
Tucumán	1.543

Fuente: elaboración CIPPEC sobre la base de DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación e INDEC.

⁷ Si bien los IFD son provinciales y las legislaciones respecto del acceso a cargos docentes depende efectivamente de cada jurisdicción, consideramos importante destacar que, eventualmente, las atribuciones de los estados provinciales y del estado nacional podrían variar. Rivas (2004) afirma que *“la fórmula política del federalismo implica una duplicidad de esferas de poder, una doble soberanía, un gobierno dual: el de las provincias y el de la Nación. Esa fórmula no dice mucho más, dejando al arbitrio de los tiempos qué será propiedad de la Nación y qué quedará en manos de las provincias”*.

Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires son las jurisdicciones con mayor cantidad de egresados de Institutos de Formación Docente del país. Y sumándolos, representan algo más del 50% del Total País.

Entre los estudios previos encontrados, los datos que aparecen muestran distintas realidades y aristas para indagar sobre lo que ocurre actualmente.

En un estudio realizado por Birgin⁸ en el año 2000, la autora afirma:

Hace una década era común encontrar en las escuelas argentinas de zonas más desfavorecidas jóvenes que, a la vez que estaban estudiando la carrera de magisterio, trabajaban como maestros y maestras porque no alcanzaban los docentes titulados para cubrir los cargos vacantes. Hoy, en cambio, y con el título ya en la mano, hay regiones con largas listas de espera para acceder a un cargo. Esto se vincula básicamente con el retorno y la permanencia más prolongada de antiguos docentes en el puesto de trabajo y con el crecimiento del número de egresados de las instituciones formadoras en los últimos años (por el fuerte incremento matricular). (Birgin, 2000, p. 9).

Por otro lado, un estudio de la Fundación FADA publicado en 2011⁹ pero con datos de DINIECE de 2007 sobre calidad educativa y calidad docente en Argentina menciona que para el 2004 más del 90% de los docentes contaba con estudios superiores, ya sean de carácter terciario o universitario (Roggiero, 2011).

Un estudio más reciente de Tenti Fanfani¹⁰ sobre estudiantes y profesores de formación docente dice acerca de los estudiantes:

Al indagar sobre un posible desempeño como docentes, un 18% de los estudiantes señala tener o haber tenido una inserción en el sistema formal. Sin embargo, las variaciones regionales son enormes, oscilando desde un 4% y un 9% en el NOA y NEA, respectivamente, hasta un 27% y 31% en el Conurbano Bonaerense y CABA (las cifras para la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz están en el promedio, 16%). (Tenti, 2010, p. 122).

En el primer caso, la autora analiza como varía el mercado de trabajo docente en función de las condiciones económicas del país. Revisa la matrícula de los Institutos de Formación Docente del país de los últimos 15 años y encuentra grandes movimientos. En un contexto de crecimiento económico, la matrícula desciende, mientras que en períodos de restricción, aumenta. Por lo tanto, el trabajo docente sería un “puerto seguro” en situaciones económicas desfavorables, mientras que tiende a abandonarse en un contexto de estabilidad económica (Birgin, 2000).

Según los datos del estudio de la fundación FADA, en 2004 habría algo menos de un 10% de docentes sin título terciario o universitario.

8 Op. Cit.

9 ROGGERO, Marcos (2011): “Calidad educativa y calidad docente en la Argentina”. FADA.

10 TENTI FANFANI, Emilio (2010): *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

En el estudio de Tenti Fanfani, el número se eleva a un 18%. Dado que la investigación comprende todo el país pero ha sido diferenciada por regiones, las oscilaciones responderían a realidades geográficas distintas. Así,

“(…) mientras que para las regiones mencionadas en primer lugar el paso por un ISFD sería previo a la entrada en la carrera docente, en las últimas jurisdicciones funcionaría más bien como una instancia de acreditación o perfeccionamiento para quienes ya se encuentran desempeñando tareas como docentes” (Tenti Fanfani, 2010, p. 122).

Por último, un estudio regional que analiza el desarrollo de las Metas Educativas 2021¹¹ realiza comparaciones entre países de América Latina. Según este estudio, en la Argentina habría actualmente un 91,6% de docentes titulados, promedio que nos coloca en un tercer nivel de cuatro junto a Panamá y Perú, y en el que Colombia, España, Guatemala, Portugal y Uruguay encabezan el primer nivel con 100% de docentes titulados (OEI, 2013: 75).

Por lo tanto, podemos afirmar: **por lo menos en los últimos veinte años en la Argentina existen docentes no titulados que trabajan en el sistema formal. Los números variarían en función de la situación socio-económica del país y en función de la zona geográfica.** Y respecto de esto último, encontramos relación entre los datos de las entrevistas realizadas a directores de IFD y los datos relevados en el estudio de Tenti Fanfani. Si bien de la Ciudad de Buenos Aires, no poseemos datos relevados a partir del trabajo de campo, de las 35 entrevistas realizadas en CIPPEC, en 17 de ellas se menciona el hecho de alumnos de los respectivos IFD comienzan a trabajar antes de finalizar la formación inicial. Y de los 17 casos, 11 corresponden a Institutos de la Provincia de Buenos Aires.

› *Análisis de la normativa*

Para conocer los modos de reclutamiento de docentes en las jurisdicciones seleccionadas, se analizaron los Estatutos Docentes de PBA y CABA. Hemos seleccionado aquellos artículos e incisos que hicieran referencia directa a los requisitos referidos a la reglamentación respecto de los títulos¹².

En ambos estatutos cuando se habla de “inicio” o “ingreso” a la docencia se hace referencia a cuando un docente accede a un cargo en carácter de “Titular”. Las demás posesiones en un cargo, en cambio, son de carácter “Interino” o “Suplente”, para los que rigen requisitos y mecanismos de acceso diferentes a los del cargo titular.

11 Metas Educativas 2021 es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que se propone establecer objetivos a nivel regional para desarrollar políticas y programas que eleven la calidad educativa de los países iberoamericanos (Sitio web oficial: <http://www.oei.es/metas2021/>).

12 Para más información, acceda al Estatuto del Docente de PBA y al Estatuto del Docente de CABA.

Los mecanismos para tomar un cargo docente son, en ambas jurisdicciones, similares: se realizan concursos de títulos y de antecedentes. Las Juntas de Clasificación Docente analizan los títulos de cada postulante asignándoles un puntaje a partir de la diferencia y jerarquía de títulos establecida por un ente de evaluación de títulos. Obtiene el cargo el postulante que ha obtenido un puntaje mayor. Este mecanismo rige para los niveles Inicial, Primario y Medio, no así para el nivel Superior en el que se realizan concursos de antecedentes y de oposición. Es por esto que hemos decidido excluir de nuestro análisis al Nivel Superior.

En PBA puede ingresar a la docencia quien cumpla con el siguiente requisito (Artículo 57º. Inciso c):

c) Poseer **título docente habilitante** para el cargo u horas-cátedra a desempeñar. En aquellos casos en que no existiera título docente habilitante reconocido por la Dirección General de Escuelas y Cultura, la reglamentación, determinará el título y/o antecedentes que, en conjunción, adquirirán carácter de tal, los que deberán cumplir con los requisitos exigidos en el artículo 58^{o13}.

Y en el Artículo 58º se especifican los requisitos para poseer un “título habilitante” (ARTICULO 58º):

a) La formación pedagógica general, incluyendo la formación básica en sus distintas disciplinas auxiliares. b) En conocimiento integral del educando, según el nivel, modalidad y/o especialidad respectiva. c) Los fundamentos psico-pedagógicos de la función específica. d) (Texto según Ley 10.614) El dominio de los procedimientos y/o técnicas y contenidos según el nivel, modalidad y/o especialidad que se trata.

Si el postulante no posee título docente, son los Tribunales de Clasificación los encargados de evaluar los títulos y antecedentes que posea.

En CABA, los requisitos en cuanto a titulación, son distintos (ARTÍCULO 14º. Inciso b.):

Poseer el **título docente** que corresponda en cada Área para el cargo o asignatura, o en su defecto, y sólo en los casos que este Estatuto lo admita, el título técnico profesional, de nivel medio, terciario o universitario, o certificado de capacitación afin con la especialidad respectiva. Quedarán incorporados al Anexo de títulos de este Estatuto, los Anexos del Estatuto del Docente Nacional, Ley número 14.473. (Conforme texto Artículo 3º de la Ord. N° 50.224, B.M. 20.207).

Las diferencias entre cada título se expresan de la siguiente manera (ARTÍCULO 14º. REGLAMENTACIÓN):

El **título docente** es el otorgado por establecimientos para formación de maestros y profesores para el ejercicio de la educación en el nivel y tipo de su competencia. El **título habilitante** es el otorgado por establecimientos de formación técnico profesional para ser considerado según su especialidad.

¹³ El coloreado es de la autora.

El **título supletorio** es el otorgado por establecimientos de formación técnico profesional para ser considerado según su contenido.

Cada Estatuto detalla los criterios que deben seguirse para clasificar y otorgarle puntaje a aquellos títulos que no cumplen con los requisitos anteriores¹⁴. Existen comisiones de títulos en todas las jurisdicciones que establecen los criterios. Cuando un cargo queda **vacante**, se publica y se concursa a través del denominado “Acto público”. Aquí, solo los postulantes que estén ingresados en los listados pueden presentarse para cubrir el cargo. Cuando aún así un cargo queda vacante, en cada caso aparecen disposiciones que permiten cubrirlos en carácter de Interino o Suplente.

En estos casos, **en CABA**, los postulantes deben presentarse directamente en la escuela en donde está vacante el cargo. Allí la escuela recibe la documentación requerida y se envía a las Juntas de Clasificación Docente, en donde se le otorga un puntaje a cada uno. Accede al cargo, el candidato de puntaje mayor. En estos casos, si no se ha presentado ningún candidato que posea título docente, habilitante o supletorio, el Estatuto estipula que se realice un concurso por antecedentes y prueba de idoneidad por oposición (Artículo 16º).

Las pruebas de idoneidad son organizadas por las Direcciones de Área de cada Nivel educativo en función de la demanda. Hasta la fecha, se han realizado en su mayoría para cubrir cargos de idiomas extranjeros; se realizan para aquellos estudiantes que posean más del 70% de materias aprobadas de la carrera.

Revisando además Resoluciones expedidas por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Resolución 10.814 del año 2011 establece que estudiantes avanzados de la carrera de Formación Docente para el Nivel Primario –equivalente al 70% de las materias aprobadas¹⁵- podrán acceder a un cargo dado que existen varios propios del área sin cubrir; la misma tendrá validez hasta tanto los cargos sean cubiertos.

Por lo tanto, en función de la normativa vigente de CABA, sólo estudiantes avanzados de Profesorados de Idiomas extranjeros y –como situación excepcional, también del Profesorado del Nivel Inicial- pueden acceder a un cargo docente en carácter de “interino” o “suplente”.

En PBA, el mecanismo es distinto. Los postulantes que no poseen el título docente requerido pueden inscribirse en otros listados expresados en el Artículo 108 según el Decreto 441/95. Son dos listados, expresados en el inciso “a” y el inciso “b”. El primero es el listado para aquellos postulantes que no figuran en los listados de ingreso a la docencia. El segundo es el listado para aquellos postulantes que no reúnen las condiciones exigidas por el artículo 57, inciso “c”, es

14 Para CABA, ver apartado OTROS TÍTULOS (Decreto 371/2001) y para PBA, ver el nomenclador de títulos elaborado por la Comisión Permanente de Estudio de Títulos.

15 Para conocer en detalle las materias requeridas, ver Resolución 10.814 del año 2011 expedida por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

decir, aquellos que no poseen el título habilitante. En estos casos, la Secretaría de Inspección de cada distrito con supervisión de la Dirección de Tribunales de Clasificación determina los requisitos de ingreso, que son: tener el apto psico-físico aprobado y poseer entre un 75% y un 99% de materias aprobadas de la carrera de Profesorado afín con el cargo. En algunos distritos existen, a su vez, los denominados “Listados de Emergencia” para los que se requiere tener entre el 50% y el 75% de las materias aprobadas; y, según fuentes tomadas de sindicatos docentes- en algunos municipios la franja desciende entre un 25% y un 50% de las materias aprobadas.

Y por último, existe otra modalidad prevista en el inciso “c” para acceder a un cargo en calidad de Suplente, que permite al postulante que se acerque a la escuela donde está el cargo vacante. El Director del servicio educativo recibe la documentación y, si lo retiene posible, la remite a la Secretaría de Inspección para su convalidación.

› *Conclusiones del análisis de la normativa*

Tanto en PBA como en CABA se prioriza el título docente por encima de cualquier otro para acceder a cualquier cargo. Pero en los casos en los que se presenta un postulante que no lo posea y no existe otro candidato que contemple los requisitos primeros, existen mecanismos de validación de otros títulos¹⁶.

En los casos en que se quiera acceder a un cargo Interino o Suplente, la normativa de cada jurisdicción es algo diferente. Si bien en lo que respecta al Estatuto en CABA sólo podrían tomar cargos postulantes no titulados que han pasado por una instancia de evaluación de aptitudes pedagógicas para la enseñanza –las “pruebas de idoneidad”-, en PBA puede acceder un estudiante del profesorado con un porcentaje de materias aprobadas.

Hemos comprobado igualmente que, ante situaciones excepcionales -como es el caso de un número considerable de cargos vacantes en un área de educación de la Ciudad de Buenos Aires-, se ha resuelto una medida similar a aquella existente en la Provincia de Buenos Aires.

› *Algunas consideraciones*

Hemos analizado hasta aquí los mecanismos establecidos legalmente para acceder a un cargo docente en las jurisdicciones seleccionadas. Si bien un docente con título “habilitante” o “docente”, según corresponda, tiene prioridad ante uno no titulado, en la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, existen casos en los que la normativa estatal permite que docentes sin título docente o estudiantes de profesorado estén a cargo de cursos.

¹⁶ No es materia de este estudio, pero sería interesante analizar las denominadas “titularizaciones masivas” que se efectúan sin discriminar el título adecuado.

Veamos por otro lado, qué ocurre una vez que se están prestando servicios docentes. Una vez que un postulante del segundo caso accede a un cargo, tiene garantizada la permanencia y estabilidad en el mismo hasta tanto no tome el cargo un docente titular. En ningún caso, existe normativa alguna que dé, por ejemplo, un plazo para obtener el título o pasar un período de prueba para continuar en el cargo concursado, por mencionar algunos mecanismos posibles de medición de la calidad de enseñanza de docentes propios de otros países de la región¹⁷.

En lo que atiene a las remuneraciones, tampoco hay diferencia entre un docente titulado y uno no titulado. En Provincia de Buenos Aires, el artículo 31 del Estatuto del Docente dice:

“Cuando los docentes se hubieran desempeñado como suplentes o provisionales en diferentes cargos, funciones o cantidad de horas-cátedra, el beneficio se liquidará sobre la base del promedio de los índices establecidos en el Artículo 32 del Estatuto del Docente y su Reglamentación, correspondiente a cada uno de los servicios prestados, proporcionalmente al tiempo desempeñado en cada caso”.

En el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires, el Artículo 118 declara:

“El personal docente en actividad, cualquiera sea el grado o categoría en que reviste, percibirá bonificaciones por año de servicio, de acuerdo con los porcentajes que se determinan en la siguiente escala (...)”

Revisando los índices en cada caso, no existe diferencia según los cargos. Por lo tanto, dado que la antigüedad relativa a la remuneración se computa solamente en función de una sola variable: el tiempo en que se prestan servicios docentes, si un año atrás alguien que poseía un porcentaje de materias aprobadas y que ha accedido a un cargo docente estaría cobrando hoy el mismo sueldo que otro quien, también un año atrás, ha comenzado a trabajar con el título en mano. Es decir, no existe diferencia al momento ni de computar la antigüedad, ni de percibir el salario, entre un docente titulado y uno no titulado.

› *Conclusiones generales*

En la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires, los mecanismos de reclutamiento docente priorizan postulantes que posean una formación docente finalizada. Existen igualmente regulaciones que habilitan el acceso al sistema formal en cargos “Interinos” o “Suplentes” por parte de docentes sin título de formación inicial. En la Ciudad de Buenos Aires, está restringido a estudiantes avanzados del Profesorado de Educación Primaria y de Profesorados de Idiomas extranjeros. En la Provincia de Buenos Aires, en cambio, estudiantes

¹⁷ En Colombia y Chile, por ejemplo, los egresados de carreras de formación docente deben rendir un examen nacional para poder acceder a un cargo docente. En el caso de Colombia, deben además pasar un período de prueba en el cargo de 4 meses.

de cualquier carrera de profesorado que cumplan con el requisito de materias aprobadas estipulados por cada distrito.

Las reglamentaciones denominadas “de emergencia” o realizadas *ad hoc* –como explicitado anteriormente- responden a la exigencia de cubrir cargos docentes vacantes.

Las diferencias de puntaje que se le asigna a cada docente en función de la formación recibida se tienen en cuenta en el momento de acceder a un cargo o de realizar un ascenso en el escalafón. Cuando tomaron posesión del mismo, no se realizan diferencias ni en cuanto a la evaluación, a la permanencia en el cargo, ni a la remuneración. Por lo tanto,

Los esfuerzos por regular el reclutamiento de docentes en ambas jurisdicciones están concentrados en el momento del acceso a los cargos, no así una vez que tomaron posesión de los mismos.

› *Preguntas para seguir indagando*

Proponemos aquí algunos interrogantes que permiten seguir indagando sobre la cuestión.

Respecto de los docentes no titulados:

¿Dónde se insertan los docentes no titulados? ¿En qué tipo de escuelas, de qué zonas, y en cuáles grados o años?

¿Existen otras motivaciones además del ascenso en el escalafón para obtener el título de grado?

Respecto de los mecanismos de acceso:

¿Existen instancias no formales que entran en juego en el momento de acceder o no a un cargo?

Respecto de las políticas educativas docentes:

¿Qué otras medidas pueden tomar los estados provinciales y el estado nacional para elevar la calidad de la enseñanza de los maestros?

¿Cómo pueden el estado nacional o los estados provinciales saldar lo que pareciera ser una contradicción entre responder a la demanda para cubrir cargos vacantes pero sin resignar la calidad de la enseñanza?

› *Bibliografía consultada*

AGUERRONDO, Inés (2009): “La situación de la carrera docente en la Argentina”. IIPE/UNESCO, Buenos Aires.

BARBER, Michael y MOURSHED, Mona (2008): *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Co.

BIRGIN, Alejandra (2000): “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina.

OEI (2013): "Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora en la educación". Madrid: OEI.

OCDE (2009): *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*.

RIVAS, Axel (2004): *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica. Caps. 1, 3 y 5.

ROGGERO, Marcos (2011): "Calidad educativa y calidad docente en la Argentina". FADA.

TENTI FANFANI, Emilio (2010): *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

VAILLANT, Denise (2006): "Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica". *Revista de Educación*, 340. Mayo-Agosto 2006. Pp. 117-140.

> **DOCUMENTOS OFICIALES CONSULTADOS**

Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires. Ley 10.579 y sus modificaciones

Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ordenanza 40.593 y sus modificaciones.

Ley de Educación Nacional 26.206

Resolución C.F.E. Nº 167/12 "Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015"

Resolución 10.814 del año 2011 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

EL TRAYECTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL PROFESORADO EN MATEMÁTICA DE LA UNR: OBJETIVOS, RAZÓN DE SER Y DIFICULTADES

*SGRECCIA, Natalia / Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR/CONICET -
sgreccia@fceia.unr.edu.ar*

*LANDALUCEY, Natalia / Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR//Facultad
de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR/Escuela Zona Parque - nslanda@fceia.unr.edu.ar*

*VITAL, María Beatriz / Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR/Colegio
Escuelas Pías - vital@fceia.unr.edu.ar*

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Práctica profesional docente. Profesorado en Matemática. Trayecto de formación.*

> Resumen

En el Proyecto de Investigación, en términos generales, interesa analizar los procesos de formación inicial y continua del conocimiento profesional docente de profesores en Matemática, para comprender más acerca de cómo se construye dicho conocimiento y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática. En esta ponencia específicamente se pretende describir los tipos de dispositivos que se despliegan en las asignaturas del Profesorado en Matemática (PM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) cuyo objeto formativo es la construcción del conocimiento profesional docente. Este conocimiento emerge como síntesis de teoría y práctica contextualizadas mediante la reflexión crítica de la tarea docente.

Las acciones de los formadores de formadores para acompañar la construcción de dicho conocimiento en futuros profesores en Matemática (así como en profesores en ejercicio) se constituye en el objeto de estudio. La importancia del tema radica en poder contar con información actualizada, situada y real de lo que se realiza, para proyectar posibilidades de acción desde la formación de profesores en la especialidad. Esto adquiere particular relevancia por el tipo de conocimiento que aquí se indaga: profesional docente, ya que el mismo se constituye desde la praxis, al integrar conocimientos matemáticos y pedagógico-didácticos en prácticas de enseñanza.

En esta primera etapa de ejecución del Proyecto cuatrienal (2014-2017), entre otras acciones, se realizó una entrevista abierta a los docentes de la carrera, en particular a los de las cuatro asignaturas del trayecto de la práctica docente: Práctica de la Enseñanza I, II y III y Residencia. A cada uno se le preguntó acerca de las dificultades que viene percibiendo en el

desarrollo de la materia así como la razón de ser de la asignatura que dicta en la formación de un profesor en Matemática. Además se efectuó un análisis documental de los programas vigentes de las asignaturas, focalizando el mismo en los objetivos formativos expresados en ellos.

A través de la técnica de análisis de contenido se procuró identificar las ideas clave de la información recogida para dilucidar cuál es el perfil que adquiere el trayecto de la práctica docente en el PM de la UNR y, a partir de ello, vislumbrar necesidades y posibilidades de fortalecimiento de dicho trayecto de formación.

› *Tema y Problema*

El Plan de Estudios vigente del PM contempla cuatro asignaturas cuyo objeto es la construcción del conocimiento profesional docente: Práctica de la Enseñanza I (en primer año, anual, con 60hs.), II y III (en tercer año, cuatrimestrales, con 30 hs. cada una) y Residencia (en cuarto año, anual, con 300 hs.). Las tres primeras materias constituyen el denominado Eje Integrador, que tiene como objetivo insertar la problemática de la práctica de la enseñanza desde el primer año de la carrera, a través de la articulación teórico-práctica de los contenidos que constituyen los tres Campos de Formación (general pedagógica, especializada y orientada). En Residencia se parte de la premisa que la práctica docente es un proceso permanente de construcción teórico-práctica. Se realizan trabajos de observación, planeamiento didáctico, dictado de clases en instituciones educativas y reflexión sobre las prácticas realizadas. Se trata de prácticas sociales e históricas que responden a intenciones y valores determinados por los actores que en ellas intervienen en cada momento y circunstancia en que se desarrollan. Su propósito es la construcción reflexiva y el desarrollo de saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor.

Asimismo “Los estudios recientes están afirmando que aquello a lo que hemos dedicado nuestra vida profesional -la formación docente sistemática y formal- produce escasas marcas en los docentes o futuros docentes, y esto no se modificará si no logramos revisar profundamente los enfoques y dispositivos con los que veníamos trabajando” (Sanjurjo, 2009, p.8). Si bien Sanjurjo (2009) reconoce que los cambios producidos en los últimos años en la formación docente permiten visualizar mayor impacto de las producciones teóricas y de los resultados de investigación, tanto en las decisiones políticas como en las convicciones de los docentes que tienen a su cargo la formación de las prácticas, hasta el momento este impacto solo se ha concretado en formulaciones teóricas, líneas de trabajo o socializaciones de experiencias, requiriéndose “una mayor claridad acerca de cómo lograr ese impacto de las teorías en las prácticas” (p.10).

Los aportes de Schön (1992) han sido paradigmáticos para trascender el enfoque tradicional (el que supone “primero la teoría y luego la práctica”) de la formación práctica de los profesores. Ha aportado una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática de dicho enfoque, reconociendo que:

- la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante;
- los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas;
- la actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda la práctica docente una lógica posible de conocer;
- los profesores son profesionales racionales y prácticos, su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que permite que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y modificarlas;
- la práctica docente es dinámica y compleja, requiere de acciones deliberadas y por ello es deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad.

Surge así como necesario que el profesor reconozca y evalúe la situación de enseñanza en la que se encuentra inmerso, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular y compleja. Ubicarnos en el paradigma de la complejidad implica entender al contexto de las prácticas de la enseñanza de la Matemática dentro de un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple (Morin, 2000).

Por ello, en las instituciones formadoras cada vez más se apunta al desarrollo de “dispositivos que proponen a los docentes en formación situaciones para que puedan reflexionar sobre las premisas de sus decisiones, para que puedan analizar sus resultados, para que consideren las dificultades afrontadas y para que evalúen alternativas” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2008, pp.30-31). Es así que se coincide con Perrenoud (2006) en que “Si deseamos hacer de la actitud reflexiva una parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (p.43).

En particular, la evidencia muestra que la formación inicial del profesor en Matemática suele ser menos efectiva de lo que se desearía. Por lo tanto, es vital examinar y estudiar lo que se realiza en la formación de profesores en Matemática para idear posibilidades de mejora. Ball y Bass (2000) advierten que, a pesar de las ideas proféticas que entrelazan conocimiento y aprendizaje, la formación del profesor a lo largo del siglo XX se ha caracterizado por una persistente división entre la Matemática y Pedagogía en el currículum imperante. Esto se observa en la separación de los diversos dominios de conocimiento, donde la práctica docente, en el último tramo formativo, resulta insuficiente para integrarlos. Este enfoque curricular suele dejar a los practicantes insuficientemente preparados para su trabajo, desafiados por los problemas que surgen con angustiosa regularidad.

Según Ball, Thames y Phelps (2008), la mayoría de la gente estaría de acuerdo en que conocer Matemática es importante para su enseñanza. Sin embargo, lo que comprende tal conocimiento y su alcance aún amerita indagación desde la investigación especializada. Específicamente aquí el objeto de estudio está constituido por las acciones de los formadores de formadores para acompañar la construcción del conocimiento profesional docente en futuros profesores en Matemática. La importancia del tema radica en poder contar con información actualizada, situada y real de lo que se realiza, para proyectar posibilidades de acción desde la formación de profesores en la especialidad. Esto adquiere particular relevancia por el tipo de conocimiento que aquí se indaga: profesional docente, ya que el mismo se constituye desde la praxis, al integrar conocimientos matemáticos y didácticos en prácticas de enseñanza.

› *Objetivos y pregunta de investigación*

En el Proyecto de Investigación, en términos generales, interesa analizar los procesos de formación inicial y continua del conocimiento profesional docente de profesores en Matemática, para comprender más acerca de cómo se construye dicho conocimiento y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática.

Haciendo foco en las cuatro asignaturas del PM que tienen como objeto la construcción del conocimiento profesional docente, en el marco de dos de los objetivos específicos del Proyecto de Investigación interesa describir los tipos de dispositivos que se despliegan y explorar posibilidades de fortalecimiento.

En esta ponencia se pretende realizar una primera aproximación, a modo de diagnóstico, hacia dichas inquietudes de la investigación. Básicamente se procura responder a: ¿cuáles son los objetivos formativos que se plasman en los programas de las asignaturas?, ¿cuál es la razón de ser de las mismas -por qué se justifica su presencia- en la carrera que los profesores a su cargo reconocen? y ¿qué dificultades en el desarrollo han venido percibiendo sus docentes?

› *Relevancia de la investigación*

A nivel transferencia, se prevé que los resultados de esta investigación contribuyan a la formación de Profesores en Matemática, pues si se estudian los procesos de acompañamiento en los que se construye el conocimiento propio de esta profesión y se generan propuestas fundamentadas desde los resultados de la investigación se está materializando una contribución superadora. Los resultados de este estudio en particular contribuirán a tener una idea cabal sobre el tema, en lo que concierne al PM de la UNR, en cuanto a: qué se pretende (objetivos), por qué se los pretende (razón de ser) y qué cosas a veces lo impiden (dificultades).

› *Tipo de Diseño y Metodología utilizada*

En esta primera etapa de ejecución del Proyecto cuatrienal (2014-2017), entre otras acciones, se realizó una entrevista abierta a los docentes de la carrera, en particular a los de las cuatro asignaturas del trayecto de la práctica docente. A cada uno se le preguntó acerca de las dificultades que viene percibiendo en el desarrollo de la materia así como la razón de ser de la asignatura que dicta en la formación de un profesor en Matemática. Además se efectuó un análisis documental de los programas vigentes de las asignaturas, focalizando el mismo en los objetivos formativos expresados en ellos.

A través de la técnica de análisis de contenido (Cabrera Ruiz, 2009) se procuró identificar las ideas clave de la información recogida para dilucidar cuál es el perfil que adquiere el trayecto de la práctica docente en el PM de la UNR y, a partir de ello, vislumbrar necesidades y posibilidades de fortalecimiento de dicho trayecto de formación.

Para el análisis se tuvieron en cuenta las “competencias didácticas” señaladas por Godino y Batanero (2009) que se muestran en la Tabla 1. Cabe aclarar que se entiende por competencia a la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentarse con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.

Tabla 1. Competencias didácticas del profesor en Matemática (Godino y Batanero, 2009)

Competencias	Acciones
1. Competencias de diseño e implementación de procesos de estudio matemático.	1.1. Seleccionar y reelaborar los problemas matemáticos idóneos para los alumnos de los distintos niveles, usando los recursos apropiados en cada circunstancia.
	1.2. Definir, enunciar y justificar los conceptos, procedimientos y propiedades matemáticas, teniendo en cuenta las nociones previas necesarias y los procesos implicados en su comprensión.
	1.3. Implementar configuraciones didácticas que permitan identificar y resolver los conflictos semióticos en la interacción didáctica y optimizar el aprendizaje matemático de los alumnos.
	1.4. Reconocer el sistema de normas sociales y disciplinares que restringen y posibilitan el desarrollo de los procesos de estudio matemático y aportan explicaciones plausibles de los fenómenos didácticos.
2. Competencias didácticas específicas y de valoración de la idoneidad didáctica.	2.1. Conocer las aportaciones de la Didáctica de la Matemática a la enseñanza y aprendizaje de los bloques de contenidos y procesos matemáticos tratados en educación secundaria, referidas a: desarrollo histórico desde una perspectiva epistemológica, orientaciones curriculares, etapas de aprendizaje, errores y dificultades, patrones de interacción didáctica y sus efectos en el aprendizaje, uso de recursos tecnológicos y materiales manipulativos, instrumentos de evaluación, etc.

2.2. Valorar la idoneidad didáctica de los procesos de estudio planificados o implementados en sus distintas dimensiones: epistémica, cognitiva, afectiva, interaccional, mediacional y ecológica.

2.3. Desarrollar una actitud positiva hacia la enseñanza de la Matemática, de modo que valore tanto su papel formativo como su utilidad en la educación de los ciudadanos y profesionales.

› *Discusiones y resultados de investigación*

A continuación se detallan los objetivos, razón de ser y dificultades de cada una de las cuatro asignaturas de interés (Tablas 2 a 5) de acuerdo a lo que figura en los programas y lo mencionado por sus docentes a cargo. Cada objetivo tiene asociado un número entre paréntesis. A su vez, cada razón de ser y dificultad reconocida se vincula con alguno/s de los objetivos del programa, indicándose esto con el número del objetivo correspondiente.

También se procuró relacionar los objetivos con las competencias didácticas presentadas en la Tabla 1, mediante el código CompDid seguido del número de acción (1.1 a 1.4, 2.1 a 2.3).

Tabla 2. Datos relativos a la asignatura Práctica de la Enseñanza I

Objetivos	Razón de ser	Dificultades
(1) Conocer la normativa oficial vigente en el ámbito educativo provincial y nacional. En particular la de 1° y 2° años de los Ejes Geometría, Medidas y Números y Operaciones.	Comenzar a formar al alumno como futuro profesor en el “hacer” y desarrollar aspectos importantes de la docencia (2, 7, 8).	A los alumnos les cuesta interpretar consignas y textos. Redactar textos (8).
(CompDid: 1.4).	Desde un plano general son tópicos de la asignatura:	También, leer reflexivamente.
(2) Tomar contacto con la problemática educativa en sus múltiples dimensiones.	normativa provincial y nacional vigentes (1); reflexión sobre la práctica docente y la	Inclinación por la inmediatez (poca elaboración y/o reflexión sobre sus producciones)
(3) Reconocer rasgos de una buena práctica de la enseñanza.	responsabilidad que dicha práctica implica (5); reconstrucción de la biografía escolar de los alumnos (7);	(7b, 8).
(CompDid: 2.2).	caracterización de una “buena” práctica (3).	
(4) Valorar la responsabilidad que asume un docente como formador.	Leer textos, utilizar didácticamente materiales	
(CompDid: 2.3).		

(5) Comprender y comenzar a asumir el compromiso que requiere la docencia. (CompDid: 1.4).	concretos y tecnológicos (8). Planificar y simular una clase de Matemática a nivel secundario a cargo de los alumnos (1, 8).
(6) Reconocer la necesidad de capacitación y perfeccionamiento constante. (7a) Revisar la vocación docente. (7b) Adoptar una actitud reflexiva.	Socializar críticamente entre pares y docentes (7b, 6). Reelaborar secuencias didácticas propuestas (1, 8).
(8) Adquirir conocimientos pedagógicos y disciplinares.	

Respecto a la Tabla 2 se observa que es escasa (por ser muy amplia, general o poco precisa) la explicitación, por parte del docente, de las actividades desarrolladas y acciones llevadas a cabo en la asignatura. A partir de esto la vinculación entre la razón de ser y los objetivos presentados se establece desde un plano más general, pudiéndose observar que la mayoría de las acciones mencionadas en la entrevista por el profesor a cargo están en correspondencia con algún objetivo. En relación con las dificultades señaladas, cabe destacar que aluden a falencias de los alumnos, enfatizando sobre cuestiones formativas y actitudinales. En cuanto a las competencias didácticas descriptas en la Tabla 1, los datos muestran que los objetivos están en vinculación solo con las competencias 1.4, 2.2 y 2.3, siendo esta última la más destacada.

Tabla 3. Datos relativos a la asignatura Práctica de la Enseñanza II

Objetivos	Razón de ser	Dificultades
(1) Conocer la normativa oficial vigente en el ámbito educativo provincial y nacional. En particular la de 3° a 5° años de los Ejes Álgebra y Geometría y Números y Operaciones; y la de 1° a 5° años del Eje Funcione y Pre-Cálculo. (CompDid: 1.4).	Espacio “fuertísimo” de formación para un Profesor en Matemática. Integrar saberes de distintos campos (pedagógico y disciplinar) en un “hacer” (6, 2). Apertura acerca de la complejidad de la práctica docente por parte de los alumnos (5).	El tiempo no alcanza para trabajar la gran cantidad y variedad de contenidos del programa.
(2) Desarrollar actividades constitutivas de la práctica docente en Matemática. (CompDid: 1.1).	Desde un plano general son tópicos de la asignatura: evaluación; TIC; Resolución de problemas (RP) y en	

(3) Desarrollar criterios para gestionar buenas prácticas de la enseñanza de la Matemática, en los niveles medio y superior. (CompDid: 2.2).	particular enseñanza AT/RP (2). Leer textos especializados (7). Elaborar propuestas de enseñanza (2). Analizar variables (aquello a tener en cuenta para el desarrollo de una clase, o propuesta educativa)
(4) Valorar el intercambio entre pares como instancia de construcción conjunta de conocimientos sobre la práctica educativa específica.	(3). Socializar críticamente entre pares y docentes (escucha y reflexión) (4, 5).
(5) Aceptar y formular críticas constructivas con relación al ejercicio de la profesión docente. (CompDid: 2.2).	Elaborar secuencias didácticas para formar un concepto y analizar la evolución conceptual-procesual (2, 3).
(6) Integrar conocimientos de los tres Campos de Formación de la carrera.	Reflexionar sobre la propuesta curricular ministerial (pertinencia de contenidos, evolución de un concepto en los distintos años escolares) (1).
(7) Fortalecer conocimientos pedagógicos y matemáticos. (CompDid: 1.2).	

En la Tabla 3 es posible reconocer una correspondencia entre las acciones que, explicitadas por el docente a cargo, constituyen la razón de ser la misma y los objetivos de la asignatura. Las dificultades mencionadas en la entrevista son curriculares, específicamente en cuanto a la poca carga horaria de la materia para poder trabajar todo lo previsto en el programa. Respecto a las competencias didácticas, se observa que los objetivos están en vinculación con las competencias 1.1, 1.2 y 1.4 del primer grupo y con la competencia 2.2 del segundo grupo. Las competencias 1.1 y 1.2 se comienzan a desarrollar en esta asignatura (hay mayor presencia de actividades de producción para el futuro profesor). Asimismo se destaca la ausencia de las competencias 1.3 y 2.1.

Tabla 4. Datos relativos a la asignatura Práctica de la Enseñanza III

Objetivos	Razón de ser	Dificultades
(1) Conocer la normativa oficial vigente en el ámbito educativo provincial y nacional. En particular la del Eje Probabilidad y Estadística.	Formar al futuro profesor en la enseñanza de la Probabilidad y Estadística en el	En las escuelas secundarias suele no trabajarse con contenidos de Probabilidad y Estadística por falta de

(CompDid: 1.4). (2) Conocer referentes teóricos del pensamiento aleatorio y combinatorio en el campo educativo	nivel secundario. Integrar conocimientos pedagógicos y disciplinares (2, 3, 5, 8, 9).	manejo de contenidos básicos (9). Los alumnos destinan poco tiempo fuera del horario de clase.
(CompDid: 2.1). (3) Desarrollar actividades constitutivas de la práctica docente en Matemática.	Invitar a tomar conciencia de que se puede enseñar de manera distinta a como se aprende (2, 5).	No es sencillo desarrollar el pensamiento combinatorio ni probabilístico; tampoco es inmediato (9).
(CompDid: 1.1). (4) Desarrollar criterios para gestionar buenas prácticas de la enseñanza de la Matemática, en los niveles medio y superior.	Desarrollar la interpretación, modelización entre otras, a partir de la Estadística (2, 8, 9).	Los libros de textos de Estadística del nivel secundario están escritos por matemáticos (la visión del matemático sobre la Estadística suele no coincidir con la del Estadístico) (2).
(CompDid: 2.2). (5) Tomar contacto con el ámbito de producciones científicas de la Matemática Educativa.		
(CompDid: 2.1). (6) Valorar el intercambio entre pares como instancia de construcción conjunta de conocimientos sobre la práctica educativa específica.		
(7) Aceptar y formular críticas constructivas en relación al ejercicio de la profesión docente.		
(CompDid: 2.2). (8) Integrar conocimientos de los tres campos de formación de la carrera.		
(9) Fortalecer conocimientos pedagógicos y matemáticos.		
(CompDid: 1.2).		

Se puede observar en la Tabla 4 que la razón de ser de la asignatura respecto a la enseñanza de la Probabilidad y Estadística y a la enseñanza en general vincula con casi todos los objetivos de formación del futuro profesor. Las dificultades se relacionan, principalmente, tanto con los

contenidos disciplinares en sí como con su tratamiento didáctico usual. Acerca de las competencias didácticas y su vinculación con los objetivos del programa, se puede apreciar que existe una correspondencia mayoritaria con las competencias 1.1, 1.2 del primer grupo y 2.1, 2.2 del segundo grupo. Cabe destacar la ausencia de la competencia 1.3.

Tabla 5. Datos relativos a la asignatura Residencia

Objetivos	Razón de ser	Dificultades
<p>(1) Potenciar capacidades necesarias para el ejercicio de la profesión docente (exposición de vivencias o propias ideas ante un auditorio; desarrollo de una escucha atenta y crítica; interacción con pares, mediante discusiones compartidas que apunten a descubrir diferencias y concordancias, y consensuar criterios)</p> <p>Este objetivo orienta a los siguientes:</p> <p>(1a) Reconstruir la propia biografía escolar para identificar la incidencia de los modelos docentes vividos.</p> <p>(1b) Observar y analizar prácticas docentes reales situadas en los niveles educativos secundario y Superior.</p> <p>(CompDid: 1.4, 2.2).</p> <p>(1c) Diseñar, implementar y evaluar una propuesta propia de trabajo áulico en el nivel secundario en el área Matemática.</p> <p>(CompDid: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.2).</p> <p>(1d) Adquirir una visión prospectiva de la propia profesión.</p> <p>(CompDid: 2.3).</p>	<p>Integrar los distintos campos de formación de la carrera, al ponerlos en práctica de enseñanza situada en los niveles secundario y superior. Tal integración resulta crucial para la formación de un profesor en Matemática, pues es el tipo de conocimiento en acción que se le requiere como profesional de la Educación Matemática: amalgamar convenientemente las partes para constituir un todo. Hacer uso criterioso de herramientas, reflexión sobre el “hacer”, desarrollo de la resiliencia profesional (1).</p> <p>Resignificar la biografía escolar de los residentes. (1a)</p> <p>Realizar la práctica docente en el nivel secundario y superior. (1b y 1c)</p> <p>Visión de sí mismo como profesor en Matemática. (1d)</p>	<p>Desarrollo emocional de los residentes: indicios de inmadurez emotiva y procesos de ansiedad no canalizados.</p> <p>La base en Didáctica de la Matemática no se encuentra del todo afianzada (1c).</p> <p>Falta de involucramiento de algunos residentes.</p> <p>Suelen pensar los acontecimientos en términos absolutos, con poco análisis en profundidad.</p>

Respecto a la Tabla 5 se observa que la razón de ser de la asignatura se corresponde con los objetivos planteados en el programa. Las dificultades están asociadas tanto a cuestiones actitudinales y madurativas como a aspectos de la formación didáctica de los residentes. Se abordan

todas las competencias del grupo 1 (de diseño e implementación de procesos de estudio matemático) y las competencias 2.2 y 2.3 del grupo 2.

› *Comentario final*

Se ha podido conocer, desde un plano declarado de enunciación -ya sea escrito (análisis documental de los programas de las asignaturas) u oral (entrevistas abiertas a los docentes)-, a nivel PM de la UNR: qué se persigue, por qué motivos y cómo es que a veces se dificulta concretar las acciones formativas en torno al conocimiento profesional docente. Puntualmente todas las competencias referidas por Godino y Batanero (2009) están aludidas en los programas, pero con distinto énfasis, sobresaliendo la 2.2 por su alusión en todos los casos así como 1.3 por su escasa mención (Tabla 6). Varios objetivos, sobre todo de las primeras asignaturas, no se asociaron a competencias didácticas específicas. Esto se debió a la generalidad y transversalidad de los mismos (por ejemplo “tomar contacto con la problemática educativa en sus múltiples dimensiones”). Un común denominador en las dificultades está asociado a los condicionantes para desplegar todo lo que se desea en la asignatura, ya sea por conocimientos o actitudes de los alumnos como por cuestiones curriculares e institucionales que limitan las posibilidades.

Tabla 6. Cantidad de objetivos vinculados con las competencias didácticas

Asignatura	Competencias didácticas							
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	Gral.
Práctica de la Enseñanza I				2		1	1	4
Práctica de la Enseñanza II	1	1		1		2		2
Práctica de la Enseñanza III	1	1		1	2	2		2
Residencia	1	1	1	2		2	1	1

A modo de cierre se destaca que los hallazgos aquí presentados permitirán vislumbrar con mayor claridad los elementos clave a indagar en el trabajo de campo que se realizará en el año 2015. En el mismo se prevé re-visitar las cuatro asignaturas objeto de estudio mediante diversas técnicas: observación de clases, entrevistas individuales y grupales a sus docentes, análisis documental de las actividades que se les proponen a los futuros profesores así como de las producciones de los estudiantes para profesor en Matemática.

› *Bibliografía*

- Ball, D. y Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. En J. Boaler (Ed.). *Multiple perspectives on the teaching and learning of mathematics* (pp.83-104). Westport CT: Ablex.
- Ball, D., Thames, M. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Cabrera Ruiz, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.
- Godino, J.D. y Batanero, C. (2009). Formación de Profesores de Matemática basada en la reflexión guiada sobre la práctica. Conferencia Invitada al VI CIBEM. Puerto Montt, enero.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2008). *Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanjurjo, L. (2009) (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

El trabajo docente con la libre expresión en el aula

TARRIO, Laura / IICE- UBA - lgtarrio1805@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Lenguajes artísticos - la libre expresión - trabajo docente*

» **Resumen**

El presente artículo busca compartir los primeros avances del proyecto de investigación de la Tesis de Doctorado en educación: “Los lenguajes artísticos en las prácticas pedagógicas: las experiencias docentes actuales herederas de las pedagogías de Iglesias y Jesualdo” que dirige la Dra. Flora Hillert.

Comenzaremos esta ponencia enunciando que nuestro objeto de estudio es la libre expresión en el aula haciendo foco en el trabajo de docentes de escuelas públicas en distritos empobrecidos de la Ciudad de Buenos Aires y Montevideo.

Para comenzar a exponer, relevar e interpretar las experiencias de maestros/as actuales vamos a empezar por abrir las constelaciones que rodean a la libre expresión y así poder pensar históricamente cómo nuestro objeto de estudio se fue construyendo según ideas pedagógicas alternativas a las propuestas hegemónicas que tuvieron lugar en algunos períodos del siglo XX.

Esto nos desprende algunos interrogantes para nuestras investigaciones sobre el trabajo docente en algunos distritos empobrecidos de la Ciudad de Buenos Aires y de Montevideo

¿Por qué los/as docentes estudiados se sienten herederos de las experiencias pedagógicas de Iglesias y Jesualdo? ¿Por qué reconocen sus prácticas pedagógicas como cercanas a las experiencias del Movimiento di Cooperazione Educativa? ¿Qué sucede efectivamente en la actualidad docente con el legado de ambos pedagogos? ¿Cuál es el lugar de la creatividad, la libre expresión y el compromiso político de sus pedagogías? ¿Son experiencias que favorecen la emancipación intelectual de sus estudiantes? ¿Hasta dónde cuestionan la gramática escolar? ¿Cuáles son las condiciones, posibilidades y los límites de las pedagogías de la expresión creadora en la actualidad? ¿Cómo se abordan los lenguajes artísticos especialmente el trabajo con la producción de textos en el aula?

El problema central es cómo se educa con los lenguajes artísticos y cómo se producen en las aulas espacios para pensar otras formas escolares.

El desafío del proyecto de tesis de doctorado radica en reconstruir los sentidos del trabajo pedagógico con la libre expresión en la actualidad como una labor políticamente comprometida con la entrada a la escritura y al pensar poético de generaciones de jóvenes que están destinados al mundo

literal de la oralidad.

Por lo anteriormente mencionado, es necesario investigar sobre los nuevos formatos que están presentes en la enseñanza de los/as maestros/as que llevan el legado de Iglesias y Jesualdo y de los docentes italianos del Movimiento de Cooperación Educativa en sus aulas para pensar otras formas diversas de enseñar que cuestionen la gramática escolar y que vincule al trabajo docente a la creatividad y al cuestionamiento de las formas establecidas de educar.

En cuanto a los aspectos centrales de la investigación, el proyecto se adecuará al objetivo de la investigación, que no pretende generar conocimientos exactos, sino alcanzar la reconstrucción descriptiva y analítica de las prácticas pedagógicas de los docentes del nivel primario.

› *Las pedagogías de la libre expresión rioplatenses. Las experiencias de los maestros rurales Jesualdo y Luis Iglesias*

Comenzaremos esta ponencia enunciando que nuestro objeto de estudio es la libre expresión en el aula haciendo foco en el trabajo de docentes de escuelas públicas en distritos empobrecidos de la Ciudad de Buenos Aires y Montevideo.

El abrir las constelaciones teóricas, históricas y sociales nos permite mostrar las posibilidades de transformación de los pedagogos que adhirieron a las innovaciones en educación. Además, nos permite denunciar la imposibilidad de cambio que los gobiernos totalitarios y las democracias sin utopías ligadas al neoliberalismo contribuyeron a que estas ideas pedagógicas alternativas no pudieran hacerse lugar en los textos oficiales ni en la cotidianeidad escolar. En otras palabras, el pensar en constelaciones nos permite mostrar las tensiones a las que se enfrentó la libre expresión a lo largo del siglo XX. (Entel, A., Lenarduzzi, V., Gerzovich, D., 2008 ; Entel, A. 2001)

A fines del siglo XIX y principios del XX, en los comienzos de los sistemas educativos del Río de la Plata, la corriente hegemónica denominada normalizadora no pudo impedir que penetraran en las escuelas normales argentinas y uruguayas las ideas renovadoras de la escuela nueva occidental que fueron introducidas a la región con tintes propios. El incipiente sindicalismo docente, el socialismo y el anarquismo influyeron para conformar las alternativas pedagógicas propias rioplatenses. (Puigrós, A. 1998; Padawer, A. 2008; Tarrío, 2013)

La difusión de las ideas pedagógicas renovadoras coincidió con la época de expansión del sistema capitalista en el occidente y de la división social del trabajo de los países dependientes que ocuparon el lugar de productores de materia prima. Inglaterra colonizó a la región a través de políticas que provocaron que los sectores populares vivieran en la pobreza absoluta.

Desde la década del '30 nuestro país comenzó a sufrir sucesivos golpes militares que irrumpieron en el poder con políticas conservadoras y antidemocráticas. Uruguay sufrió con Terra - presidente elegido por el voto popular- políticas fuertemente regresivas que hicieron incluso cerrar

el congreso anulando al poder legislativo.

En este contexto histórico, Iglesias (1915- 2010) y Jesualdo (1905- 1982) comenzaron a transitar sus pasos como docentes. Ellos supieron repensar las políticas del momento de tal modo que sus inquietudes intelectuales divergentes derivaron en aportes creativos para repensar la escuela tradicional de su época que se basaba en la mera repetición sistemática de palabras alejadas de las realidades de los estudiantes en donde lo que imperaba era educar a los/as niños/as en el orden y la disciplina.

Los ensayos pedagógicos que han escrito plasmaron con detalle como sus experiencias como docentes de escuelas rurales construyeron alternativas pedagógicas que lograron cambios fundamentales dentro de sus comunidades educativas.

Para nosotras, el eje central de las experiencias de los maestros fue el trabajo con la libre expresión en el aula. El objetivo claro de esta pedagogía fue que los/as estudiantes tomaran la palabra, que se hagan oír para que otros/as logren entender y valorar la cultura rural a la cual pertenecían. Es por ello que decimos que tanto Jesualdo como para Luis Iglesias el trabajo con la libre expresión fue fuertemente político. Al emplear la libre expresión en el aula, las producciones de los/as estudiantes fueron leídas no solo por sus maestros, sino por sus propios compañeros/as y por la comunidad. En cambio, en la pedagogía tradicional de la época los pocos textos producidos por los/as estudiantes eran leídos solo por el/la docente con la finalidad de corregir la redacción y la ortografía.

En suma, existen dos cuestiones importantes en las expresiones de los/as niños/as: por un lado, cada sujeto es definido por las características de su obra. Por otro, se observa el estilo propio de cada autor/a con fresca originalidad. Bajo ambas condiciones se fomentó, desde las escuelas rurales de Iglesias y de Jesualdo, la posibilidad de escribir y dibujar mediante la creación, la expresión y la comunicación.

Ambos rechazaban esforzar al niño/a a escribir con temas alejados de sus intereses. Por el contrario, los textos producidos por sus educandos/as se basaban en el goce y no en la obligación.

La intervención atenta y permanente de los maestros rioplatenses fue importante para que el trabajo con la libre expresión enriqueciera la creatividad de sus alumnos/as y ampliara sus horizontes culturales. Consideraban que los niños/as no estaban acostumbrados/as a la libre elección de temas para producir textos y/o dibujos porque estaban apegados/as a seguir modelos impuestos. En cambio, cuando el proyecto escolar contemplaba un trabajo en el aula sin prisa para observar, registrar, sentir, pensar y comparar, innegablemente, el desempeño de los/as educandos/as se potencia.

Los representantes de la libre expresión rioplatense sostenían que las producciones de sus estudiantes ponían en lugar central *a los sujetos de la educación* que eran desconocidos/as por la pedagogía tradicional.

La revisión gramatical que hacían los maestros era parte de un segundo momento pero siempre respetuosa de la idea de cada alumno/a, ya que prevalecía la importancia en las particularidades de cada texto y sus dificultades que afectaban la comprensión.

› *La Europa de los dictadores y los maestros italianos*

Las experiencias docentes de Mario Lodi, Francesco Tonucci y Gianni Rodari son posteriores a la de los maestros rioplatenses y sucedieron en Italia en el momento que aún continuaban las luchas contra los gobiernos totalitarios de Europa.

Al finalizar la Primera Guerra Mundial en 1918 el escenario europeo se empobreció y los conflictos de la clase dirigente con los obreros recrudecieron por las persecuciones violentas que sufrieron los/as trabajadores/as. La burguesía italiana tenía temor de que las clases populares triunfen como lo hicieron en la revolución rusa.

El desarrollo del fascismo no tardará en aglutinar a los sectores conservadores de la sociedad italiana al ofrecer una *contención* al peligro comunista tan temido por la clase dominante.

En sus comienzos, Mario Lodi no quería ejercer como maestro ya que debía vestir la camisa negra que tanto odiaba. El rechazo hacia la escuela había coincidido con el comienzo de sus primeros pasos en el Partido Socialista Italiano. Luego de un momento de distanciamiento con su trabajo docente vuelve a su labor nutrido de experiencias de formación cultural relacionadas a la escritura literaria, los títeres y el canto. En 1948 obtiene su primer destino en una escuela rural. Además, en el 1951 comenzó a reunirse un grupo de docentes denominados “*Movimiento de Cooperación Educativa*” que debatían e introducían las técnicas de Freinet en Italia. Su actividad político pedagógica estuvo fuertemente ligada a dar la palabra a la gente, a los/as niños/as, a los que no tienen poder, para que se expresen, se organicen, para que se enriquezcan culturalmente.

Siguiendo con los postulados de Freinet (1896- 1969), Lodi acercó el mundo exterior al aula. Los/as niños/as contaron sus vidas, discutieron sobre sus producciones escritas y dibujos y luego eran plasmados en el diario de la clase. Tanto los materiales escritos como los dibujados eran observados por el grupo clase, como así también discutido y criticado. Todas las producciones eran importantes porque eran insumos para las novelas colectivas, poemas y escenas de teatro. No existía el *espontaneísmo* en las producciones porque enlazaban directamente con el trabajo pedagógico en el aula y los contenidos curriculares.

Para los pedagogos de la posguerra italiana, la toma de la palabra era necesaria para la construcción de sujetos políticos que argumentan y dan sus propios puntos de vista con la certeza de que eran escuchados/as.

Para ello, empezaron a propiciarles la comprensión de lo que significa lo qué es escribir, el por qué es útil y necesario. La escritura no impuesta por el/la docente sirve para expresar sentimientos genuinos de los/as chicos/as, para comunicar, etc.

Para los miembros del *Movimiento di Cooperazione Educativa* los/las maestros/as son animadores/ras que potencian la creatividad en el grupo.

La problematización de la realidad es abordada desde todos los puntos de vista: cognitivos, artísticos y estéticos. El grupo al apropiarse de los hechos de la realidad ya no está en el rol pasivo propio de los meros consumidores sino que producen activamente cultura. (Rodari, 1983)

Los roles estancos entre docentes y estudiantes se diluyen y se convierte el aula en una comunidad viva porque están en plena producción creadora donde el trabajo colectivo tiene su

lugar protagónico.

En esta comunidad viva los/as niños/as hablan sin que nadie se los pida porque ellos/as tienen la palabra que circula de manera democrática.

Para los maestros italianos la imaginación corresponde a los varones y a las mujeres comunes, a los/as científicos/as y no solo a los artistas. Sostienen que la creatividad en la expresión es necesaria para la vida cotidiana. Rodari (1983) sostenía que la creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, que rompe los moldes de una época.

En síntesis, haciendo un análisis de las propuestas de los maestros rurales rioplatenses y los pertenecientes al *Movimiento di Cooperazione Educativa* podemos sostener que han pensado el trabajo docente como una pedagogía para las clases subalternas ya que han promovido la circulación crítica de los saberes de la realidad concreta de los educadores y los grupo de estudiantes.

La libertad que emanaba el trabajo docente con la expresión era entendida como liberación de los/as estudiantes proponiendo que -como sujetos activos de la historia- podían pensar que otra realidad era posible.

Con lo analizado hasta el momento podemos sostener que el trabajo docente con la libre expresión se genera a través de una *direccionalidad conciente* por parte de los/as educadores/as.

"... la educación como acto de conocimiento debe partir siempre de los niveles de conocimiento y comprensión del educando, para desde ahí superarlos. Aquí viene el aporte del educador. No solo toma lo que los educandos presentan, sino que aporta lo suyo a través del diálogo y del intercambio". (Rigal, 2011:127)

Rigal toma los aportes de Freire y Gramsci para señalar que el trabajo docente *parte* de lo que traen los/as estudiantes para poder superar el pensamiento ingenuo que ellos/as portan de manera acrítica.

Entendemos al trabajo docente como una labor que se entreteje entre la emancipación y la artesanía. Este tipo de concepción escapa del determinismo y adhiere a la imagen de la práctica docente como una pedagogía propia del artesano.

"El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas." (Sennett, 2009: 21)

La docencia con sentido artesanal se compromete con la problemática cotidiana del aula a través de la reflexión de las acciones que se llevan a cabo permitiendo que la autocrítica sea condición singular y protagónica del trabajo docente. La curiosidad, la investigación y el aprendizaje de la incertidumbre de la situación de enseñanza son sus rasgos esenciales.

El trabajo docente es emancipador en cuanto obliga al grupo clase a aprender usando la propia inteligencia sin la necesidad de recurrir a las explicaciones de los/as maestros/as que actúan como muletas que amoldan y encorsetan a los sujetos. (Rancièrè, 2007)

Para nosotras las experiencias de los maestros rurales analizados que utilizaron los lenguajes

artísticos como la libre expresión escrita fue clave para entender al trabajo docente como emancipador y artesanal. Pero es importante señalar que no las consideramos como experiencias excepcionales sino como experiencias realizadas por maestros comunes que repensaron la enseñanza a partir de marcos creativos y divergentes.

Reencontrarse con educadores que amaron, anhelaron, resistieron y que crearon un ideal pedagógico y político distinto es importante para repensar los escenarios escolares del siglo XXI.

› *Los lenguajes artísticos, los/as docentes y la gramática escolar*

A pesar de la importancia que el programa escolar de la modernidad otorga al desarrollo de la razón, del lenguaje escrito y verbal, es importante que los/as maestros/as conozcan y valoren otros campos del conocimiento, como por ejemplo, la formación en la apreciación y producción en los diferentes lenguajes artísticos porque amplían la posibilidad de la cognición humana.

Esto es especialmente importante para los alumnos de sectores más humildes, porque, siguiendo los conceptos de Bernstein (1990), los sectores medios y altos poseen códigos verbales elaborados, mientras que los sectores bajos predominan códigos restringidos. En consecuencia, el diálogo y la construcción en estos ámbitos de un universo común de significados culturales se ve altamente dificultada si se apoya únicamente en el lenguaje verbal elaborado. Por eso se hace ineludible requerir de otros lenguajes, artísticos, audiovisuales, de mayor carga afectiva y expresiva.

Los códigos elaborados no tratan sólo de la posibilidad de abstraer, sino que marcan el estilo, el modo de ser, las relaciones de género, etc. entre los sujetos de acuerdo con determinadas pautas.

Los códigos restringidos generan también, cierto tipo de relaciones entre las personas y diferentes modos de pensarse. La oposición entre códigos es una oposición entre diferentes modalidades de relaciones, generadas por la clase social.

La restricción en el uso de recursos verbales y expresivos es una de las causas del fracaso escolar de estos sectores. El éxito y el fracaso escolar se generan en función del curriculum dominante de la escuela que actúa selectivamente sobre aquellos que no se pueden apropiarse del mismo. La escuela actúa bajo el código dominante ya que regula desde allí las relaciones comunicativas, demandas, evaluaciones y posicionamiento de las familias y de sus estudiantes. La teoría del código afirma –entonces- que hay una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios que privilegian un tipo de comunicación, de prácticas interaccionales y su base material, para facilitar y perpetuar su adquisición desigual (Bernstein, 1990).

La concepción que prevalece desde el siglo XIX ha sido exigir al curriculum impuesto, la adquisición de la cultura básica que debe ser inculcada y la instrucción elemental que debe ser transmitida, sin que ningún alumno pudiera pasar al nivel siguiente sin haberlas adquirido.

La escuela, según Perrenoud (1996), impone no sólo una presencia y un trabajo escolar,

sino la evaluación a la que los alumnos tienen que someterse, por las buenas o por las malas, así como diversas sanciones simbólicas o prácticas, en caso de fracaso.

La escuela afecta a toda la población que la recibe, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías de excelencia.

Bourdieu (1997) sostiene que cuando se les preguntaba a los miembros de las clases populares cuáles eran los factores de éxito, hablaban del don mucho más frecuentemente que aquellos de origen burgués. Señala que no hay conciencia en el campo popular sobre el papel de la cultura en la dominación.

Sostendremos que la institución escolar debe ser un lugar en donde se privilegie la igualdad. Donde se posibilite el disfrute y la producción de los lenguajes artísticos, expresivos y verbales para todos (Terigi, 1998).

Algunos discursos modernos y posmodernos sostienen que hay grandes paralelismos entre el lenguaje escrito y los lenguajes artísticos y expresivos, ya que los hechos artísticos son acciones y son portadores de informaciones para los sujetos (Miñana Blasco, 1998).

Si bien la presencia de los lenguajes artísticos en la escuela es habitualmente valorizada en los discursos, su presencia cotidiana en las aulas y en las instituciones se reduce a espacios específicos como actos, muestras, fiestas. (PICT 2007 N° 2029, Hillert F M, Sgró, M. y Corti, A.M).

La escuela asumió una actitud de sospecha ante la cultura visual, sobre todo de la cultura visual de las masas, a la que consideró como una fuente de la decadencia moral e intelectual de la población.

Repensar y cuestionar la gramática escolar supone no sólo poner en juego conocimientos escolares, sino también pensar una educación de la sensibilidad que quedó fuera de la educación tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectualistas. Una educación que se haga cargo de la centralidad de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo, se enfrenta al desafío de lograr que lo visual y lo sensual dejen de tener un estatuto inferior. (Abramowski, 2010:2)

Esto implica hacerle un lugar a configuraciones más abiertas, más pluralistas, que permitan una relación más activa con el saber y vínculos más productivos y democráticos con la sociedad y las familias (Dussel, 2006).

El problema central es cómo se educa con los lenguajes artísticos y cómo se producen en las aulas espacios para pensar otros formatos escolares.

Sostenemos que la pedagogía de la libre expresión promueve cruzar fronteras y derribar límites para ingresar a otros países. Posibilita que los/as docentes y a los/as estudiantes piensen de otros modos al mundo y que lo cuestionen alejándose cada vez más del manso consumo y del conformismo.

El desafío del proyecto de tesis de doctorado radica en reconstruir los sentidos del trabajo pedagógico con la libre expresión en la actualidad como una labor políticamente comprometida con la entrada a la escritura y al pensar poético de generaciones de jóvenes que están destinados al mundo literal de la oralidad.

Por lo anteriormente mencionado, es necesario investigar sobre los nuevos formatos que

están presentes en la enseñanza de los/as maestros/as que llevan el legado de Iglesias y Jesualdo y de los docentes italianos del Movimiento de Cooperación Educativa en sus aulas para pensar otras formas diversas de enseñar que cuestionen la gramática escolar y que vincule al trabajo docente a la creatividad y al cuestionamiento de las formas establecidas de educar.

› *Bibliografía consultada*

- Abramowsky, Ana. (2010). El Lenguaje De Las Imágenes Y La Escuela: ¿es Posible Enseñar Y Aprender A Mirar? Tramas. Educación, Imágenes Y Ciudadanía, 1. Extraído el 11-09-10, de <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a>
- Bernstein, B. (1990) Poder, educación y conciencia. Barcelona, El Roure
- Bourdieu, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores, Madrid.
- Dussel, I. (2006) "Educar la mirada". En Dussel y Gutierrez (comp) Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen. Buenos Aires. Manantial
- Entel, A.; Lenarduzzi, V. y Gerzovich, D. (2008) Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad. Buenos Aires. EUDEBA. Universidad de Buenos Aires.
- Entel, A. (2000) ¿Por qué Constelaciones? En Constelaciones de la Comunicación. Año I. N° I, p. 5-6
- Miñana Blasco, Carlos (1998) Formación artística, elementos para un debate. I Seminario Nacional de Formación artística y cultural, Bogotá: Ministerio de Cultura, 2000, pág 100-121
- Padawer, A. (2008). Cuando los grados hablan de desigualdad. Buenos Aires. Teseo.
- Perrenoud, Ph. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata
- PICT 2007 N° 2029, Hillert F M, Sgró, M. y Corti, A.M. Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente"(Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de San Luis - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica - Temas Abiertos – Red
- Puiggrós, A. (1998).Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires. Kapelusz
- Rancière, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires. Libros del Zorzal
- Rigal, L. (2011) Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales. En Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L., Suárez, D. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires. Noveduc.
- Rodari, G. (1983) Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona. Argos Vergar
- Sennett, R. (2009) El artesano. Barcelona, Anagrama.
- Tarrío, Laura (2013) Las Pedagogías de la Expresión Creadora en América Latina: Los aportes y

concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis Iglesias. Tesis para obtención del título de Magister en la carrera: Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio educativas. FFyL UBA. No publicada

Terigi, F. (1998) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar En Akoschky y otros.

Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, Buenos Aires, Paidós.

Tonucci, F. (1996) Vida de clase. Cinco años con Mario Lodi y sus alumnos. Buenos Aires. Losada

“La Práctica de la Enseñanza en Educación Física. Conflictos que experimentan los alumnos en el desarrollo de las prácticas en los niveles primario y secundario.”

DIRECTOR: Lic. Alberto Verón

DOCENTE: Lic. Pedro Fernández

DOCENTE: Gloria Guimpelevich

ESTUDIANTE: Lisa Salinas

ESTUDIANTE: Karen Barslund

Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física. Provincia de Formosa.

Eje: Estudios sobre formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: prácticas pedagógicas, relación alumno- docente, criterios de orientación, estrategias didácticas, evaluación, conflictos.*

> RESUMEN

Las prácticas pedagógicas en educación física están caracterizadas por dimensiones complejas de difícil encuadre que requieren estudios profundos y contextualizados para intentar caracterizarlas y poder accionar sobre las mismas.

El estudio llevado a cabo se orientó al análisis de múltiples variables tales como: la relación practicante /orientador, los criterios utilizados por este último, la reacción del practicante ante las orientaciones recibidas; además se intentó responder a los interrogantes referidos a las estrategias que emplean los practicantes en el diseño, ejecución y evaluación de las propuestas didácticas, como así también la influencia de los factores administrativos y los contextuales.

Dado el carácter etnográfico del estudio se implementó una metodología cualitativa, que consistió en la inclusión y permanencia en los escenarios constituidos por establecimientos de nivel primario y secundario con el objetivo de generar conocimientos sobre las prácticas, que contribuyan al diseño de estrategias para mejorar el desarrollo de las mismas.

El trabajo de campo permitió confirmar la existencia de conflictos durante las prácticas de la enseñanza, los que involucran tanto al practicante en su desempeño, a los contenidos que deben ser

trabajados, a los alumnos atendidos, a las orientaciones brindadas por los docentes y a las condiciones de infraestructura y disponibilidad de materiales para el desarrollo de las clases.

> **INTRODUCCIÓN:**

El Instituto en Educación Física de Formosa Capital, es una institución con vasta trayectoria en la formación docente de la provincia, ya que cuenta con más de treinta y cinco años de labor educativa.

Con la intención de mejorar las prácticas, se han implementado cambios sustanciales en los planes de formación, intentando fortalecer los vínculos pedagógicos con las escuelas orientadoras de los diferentes niveles educativos.

La formación docente, en general, ha transitado por un largo camino, el cual, podríamos sostener, ha sido conformado en torno a un modelo de racionalidad técnica (López, Alcaide, 1995: 7), que ha demostrado marcadas inconsistencias, por cuanto generó un quiebre entre teoría y práctica. Según este Modelo de Racionalidad Técnica la actividad del profesor es más bien una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

Las realidades educativas, en general, y las que se desarrollan en los diferentes niveles educativos en particular, revisten una gran complejidad. Esta afirmación destaca la presencia de múltiples conflictos que inciden y condicionan la formación de futuros docentes.

Los nuevos planteos que surgen como alternativas de transformación docente con relación a las prácticas apuntan a lograr procesos reflexivos en la práctica y sobre la acción, que permitan replantear los marcos teóricos con que los practicantes analizan sus prácticas, explican, orientan y redireccionan su hacer pedagógico.

El eje del Modelo de Racionalidad Práctica (López, Alcaide, 1995: 8) lo constituye la reflexión. La práctica aparece como un espacio diseñado para construir el pensamiento práctico del profesor.

Las situaciones problemáticas que deben ser atendidas por la institución formadora son de naturaleza compleja, desarrolladas en un ámbito psicosocial donde confluyen múltiples factores. En esta complejidad se debe desenvolver el futuro docente atendiendo diversas problemáticas tales como las situaciones de aprendizaje, el diseño de actividades orientadoras, diferenciadas y extraescolares junto a actividades de coordinación y gestión. Si bien se reconoce que estas situaciones pueden constituirse en patrones comunes en la situación de formación, es preciso que su tratamiento atienda a su singularidad contextual.

La situación descripta, impulsó la implementación de un estudio focalizado en instituciones concretas, con el propósito de profundizar el análisis de las prácticas de la enseñanza, a fin de indagar sobre los factores que conflictúan las mismas.

Según Contreras (1987: 2) la práctica de la enseñanza presenta dos aspectos conflictivos; el primero se refiere a las implicancias que tiene llegar a ser profesor, lo cual no solo se refiere a la

adquisición de competencias prácticas sino a la adquisición de los valores y actitudes de los profesores. El otro aspecto se refiere a la relación teoría práctica.

El concepto de profesor que implícitamente se maneja es el que lo entiende como aplicador de conocimientos elaborados. La cuestión de la práctica se convierte casi automáticamente en una cuestión instrumental.

La práctica de la enseñanza puede ser analizada como un período en que los estudiantes tienen que hacer tres difíciles transiciones; a) de la institución formadora a la escuela orientadora, b) de alumno a profesor, c) de la teoría a la práctica o de la prescripción a la ejecución. Es decir, se plantea un cambio de lugar, un cambio de rol, y un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y el tipo de destrezas que debe manifestar.

Este panorama se complejiza si existen diferencias en la forma de entender la clase y de actuar en ella, dificultándose la posibilidad de iniciativa del practicante, sobre todo teniendo en cuenta que el profesor influirá en su calificación académica

Según Contreras, la necesidad de control de la clase y de obtener éxito inmediato como nuevos criterios de valoración, explican este cambio. El criterio, por tanto es ahora el de efectividad; lo que interesa al practicante es que el procedimiento empleado funcione.

Son tres las fuerzas socializadoras que influyen en el practicante, la primera y que ejerce mayor influencia es el de su propia biografía, su experiencia escolar a lo largo de su vida. Poseen una interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos, que persisten o resurgen en los momentos de práctica.

Otro factor de preponderancia lo constituye la influencia que tienen sobre el practicante las personas con poder evaluador. El tercer factor a destacar es el de la influencia de la subcultura del profesor y de la estructura burocrática de la escuela. Se basa esta tendencia en la teoría de ajuste situacional según la cual la gente tiende a adoptar las ideas y conductas normativas exigidas por la situación en la que participa.

Estas influencias no se dan en forma unidireccional, el practicante no se acomoda a las exigencias de su experiencia de un modo pasivo, por el contrario desarrolla las llamadas estrategias sociales (Contreras, 1987:3), sistemas de ideas y acciones desarrolladas intencionalmente por un individuo en el contexto de una situación específica.

Estas estrategias pueden estar conformes con la definición de la situación que hace la autoridad, manteniendo sus reservas privadas. Otra estrategia se refiere a una conformidad apoyada en el convencimiento de las bondades de las restricciones y una tercera se da cuando los individuos que no tienen poder para hacerlo, introducen algún tipo de cambio.

Los problemas del control de la clase, de exposición de la materia a los alumnos y de sus relaciones con los profesores ya establecidos, generan en los practicantes sentimientos de incertidumbre, de duda y de tensión. Por consiguiente vemos que los principios, intereses y orientaciones de los practicantes entran en conflicto con las relaciones que deben establecer, con el nuevo ambiente de la escuela y en la interacción con las exigencias de las dos instituciones entre las cuales oscila.

El proceso de las prácticas pedagógicas genera conflictos. El conflicto es definido como angustia interior, apuro, situación desgraciada y de difícil salida; además un conflicto humano es definido como una situación en que dos individuos o dos grupos de individuos con intereses contrapuestos entran en confrontación.

Como mínimo, el conflicto se expresa en un acto ejercido en relación a otros. Así, el conflicto no se puede entender o estudiar sino en un contexto social. La convivencia social es considerada una mina abundante de conflictos, donde la fuente más abundante de molestia son los demás.

En la estructura formativa que implican las prácticas de la enseñanza es posible identificar la incidencia de múltiples factores que contribuyen a la aparición de conflictos concretos relacionados con la inserción del practicante en este ambiente formativo.

Las variables que intervienen en el proceso educativo son muy complejas. Esto dificulta el control consciente de la práctica. En la clase suceden muchas cosas a la vez, rápidamente y de forma imprevista, lo cual hace que se considere difícil encontrar pautas o modelos para racionalizar la práctica.

Lo que sucede en el aula (patio) sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos –una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etcétera– que intervienen en ellas. Considerando esta complejidad es posible reconocer que los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica, en donde la investigación educativa adquiere un carácter pluriparadigmático.

Dentro de la realidad educativa, las prácticas pedagógicas abarcan varios ámbitos interrelacionados, con un marcado carácter cualitativo, para cuyo estudio una de las alternativas posibles se encuentra en la modalidad etnográfica.

Es preciso destacar la importancia del proceso reflexivo, como parte del proceso de investigación de las prácticas pedagógica ya que al llevar a cabo un proyecto de investigación de estas características se van a confrontar y resignificar durante el proceso de investigación los conocimientos sobre las prácticas cotidianas y las representaciones sociales con el conocimiento que surgirá de las diferentes instancias como resultado del proceso de investigación.

› *1- El Problema de investigación*

¿Cuáles son los conflictos que experimentan los alumnos del Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física de Formosa Capital, que cursan las prácticas de la enseñanza para los niveles primario en la Escuela Normal Superior “República del Paraguay” y secundario en la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 35 “Dr. Arturo Jauretche”, durante el ciclo 2010?

› *2- Objetivos*

- ✓ Describir las características de la relación docente alumno practicante durante el desarrollo de las prácticas en los niveles primario y secundario.
- ✓ Identificar los criterios de orientación de los docentes tanto de práctica y orientadores y su relación con los establecidos en el proyecto de prácticas.
- ✓ Determinar de qué manera inciden en el practicante las orientaciones recibidas.
- ✓ Establecer las posturas de los docentes ante cuestionamientos de los practicantes.
- ✓ Determinar que dificultades encuentra el practicante en el trámite que debe cumplir para la aprobación de sus planes de clases.
- ✓ Explorar las características que adopta el proceso de diseño de las propuestas didácticas.
- ✓ Describir la actuación del practicante en el momento de la puesta en práctica de sus propuestas didácticas.
- ✓ Identificar los obstáculos que se les presentan a los practicantes en el desarrollo de las clases.
- ✓ Establecer la incidencia de la organización institucional en el desarrollo de las prácticas de la enseñanza.
- ✓ Describir las características de la participación de los alumnos en los encuentros de orientación para las prácticas.

› ***3- Camino realizado para intentar dar respuesta a los interrogantes planteados en la investigación***

La investigación se desarrolló mediante dos etapas, la primera correspondió al Ingreso al Escenario y la segunda consistió en la recolección de la información.

El escenario, estuvo integrado por las siguientes instituciones:

Instituto Superior de formación Docente en Educación Física

Escuela Norma Superior “República del Paraguay”. Correspondiente al nivel primario

Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 35 “Dr. Arturo Jauretche”, correspondiente al nivel secundario.

En la segunda etapa, destinada a la recolección de datos y de registro, se combinaron distintas técnicas y recursos metodológicos, las cuales se describen en el apartado “Técnicas e instrumentos de recolección de información”.

› ***4- Población y muestra sobre la que se trabajó***

La muestra estuvo conformada por estudiantes del profesorado en Educación Física en condiciones de realizar las prácticas pedagógicas; ocho (8) del tercer año de la carrera habilitados

para las prácticas en el nivel primario, y ocho (8) del cuarto año habilitados para las prácticas correspondientes al nivel secundario.

Además se ha seleccionado a Cuatro profesores orientadores integrantes de los Departamentos de Educación Física de los establecimientos orientadores; dos por nivel, considerados en virtud a su participación activa en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, por ser parte integrante del escenario.

› *5- Técnicas e instrumentos de recolección de datos*

Para la recolección de información de emplearon varias técnicas entre las que encontramos la observación participante, las entrevistas, los grupos de discusión, el análisis de documento, cuyos datos fueron entrecruzados durante el proceso de investigación.

Para la observación participante con registro de campos se establecieron módulos de observación de clases, 8 clases semanales en primaria, y 16 en secundaria, encuentros entre profesores y practicantes, como así también se observaron aspectos referidos a las condiciones de la infraestructura en general y de los espacios destinados a las clases de educación física.

Los Grupos de discusión se seleccionaron en virtud del intercambio que podría llevarse a cabo entre los practicantes sobre temas referidos al diseño de las actividades, las estrategias didácticas empleadas, la relación establecida con los alumnos y con el orientador etc.

Las Entrevistas se administraron a informantes claves, alumnos practicantes y a los docentes participantes del departamento de práctica del instituto en educación física y de los departamentos de los establecimientos orientadores.

Finalmente el análisis documental: posibilitó la identificación de las variables en estudio a partir de la determinación del “decir” plasmado por docentes y practicantes en los documentos presentados (proyectos áulicos, proyectos de unidades didácticas, informes personales) para su contrastación con el “hacer” observado.

› *6- Estrategia/s utilizada/s para el procesamiento y análisis de los datos*

En esta investigación, se acudió a la técnica de la “focalización progresiva” para extraer cuestiones significativas, empleando el análisis como parte integrante del proceso de investigación. El análisis se implementó mediante la aplicación de los siguientes procedimientos:

- Contrastación de los datos con la teoría.
- Tipificación de datos para conceptualizarlos.
- Recurrencia a otras disciplinas para caracterizar los fenómenos, cuando ello fue necesario, y para la interpretación del contexto social.

-La triangulación entre: Las observaciones participantes, las entrevistas, los grupos focales y las fuentes documentales.

› *INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:*

Los resultados obtenidos mediante la administración de los diferentes instrumentos en distintas instancias del proceso, nos ha permitido dar respuestas a los interrogantes que guiaron la investigación y a los objetivos previstos.

La práctica de la enseñanza se caracteriza por su complejidad, situación por la que debe atravesar el futuro docente atendiendo diversas problemáticas tales como, el diseño de actividades, la orientación del proceso de aprendizaje, el control de la clase, el desarrollo de los contenidos, las relaciones que debe establecer con sus alumnos, los profesores orientadores y los profesores de práctica.

De las informaciones recogidas en ambos establecimientos y en el transcurso del proceso que abarco las etapas inicial y de residencia, se ha comprobado que el diseño de los proyectos, como así también de las secuencias didácticas representa una problemática común en ambos niveles al dificultarse la tarea de selección y organización de los contenidos acordes a las características de los alumnos y respondiendo a los requisitos formales para su presentación.

La enseñanza de los deportes se destaca por presentar características similares en diferentes etapas del proceso vinculado con la elaboración de actividades que aseguren el tratamiento metodológico y al mismo tiempo la necesaria progresión hacia el juego formal.

En estas instancias se evidencia tendencias al Modelo de Racionalidad técnica ya que se apunta al desarrollo de una actividad instrumental intentando aplicar teorías y técnicas desarrolladas en el proceso de formación (López, Alcaide, 1995: 7).

Como parte del proceso de aprobación de los diseños, existe un acuerdo generalizado en considerar problemático el trámite de corrección de los proyectos, que debe ser visado por ambos docentes, orientador y de prácticas. Esta situación se ve compensada por el reconocimiento explícito que hacen tanto docentes (orientadores y de prácticas) como los practicantes, respecto al tipo de trato, cordial y ameno, que caracteriza a este intercambio pedagógico.

Asimismo de acuerdo a las consultas realizadas a la muestra y a los docentes, se evidencia en general, aunque se destacan excepciones, un acuerdo y coincidencia de los criterios empleados para la orientación de los practicantes tanto en la etapa de diseño como de ejecución de las propuestas didácticas.

Este acuerdo y la posibilidad de revisar el proceso por parte de practicantes y docentes en los intercambios producidos en los momentos de corrección de los trabajos, como así también en las devoluciones posteriores a las clases y en los encuentros de orientación semanal, ponen de manifiesto también la convivencia de un Modelo de Racionalidad Práctica, ya que la reflexión sobre lo actuado se constituye en un eje fundamental de las practicas (López, Alcaide, 1995: 7).

De todas maneras a pesar del reconocimiento respecto a los acuerdos sobre los criterios de orientación, los practicantes llaman la atención sobre la falta de devoluciones de algunos docentes orientadores en diferentes instancias del proceso, situación manifestada en los encuentros de orientación y no de manera directa a los profesores.

El desarrollo de las clases en ambos niveles se caracteriza por el compromiso explícito de los practicantes por lograr un ambiente cordial de trabajo asegurando la disciplina que facilite los aprendizajes. En el nivel primario esta situación se complica ya que los alumnos presentan tendencias al desorden, influyendo además la superposición de horarios de clases y recreo, que sumado a lo reducido del espacio disponible se transforma en un elemento distractor en la clase.

En el nivel secundario, es característico la aceptación que tienen los practicantes, tanto varones como mujeres en los diferentes grupos. La problemática principal se presenta en asegurar la motivación de los alumnos/as, que en algunos casos decae en virtud de las características que adoptan las actividades diseñadas para la enseñanza de los deportes en donde se debería atender a lo manifestado por Terigi, quien afirma que los currículos de formación docente en muchos casos contribuyen a la escisión entre la formación y la realidad educativa (Terigi 1995: 2).

A pesar de los problemas planteados para ambos niveles en la puesta en práctica de las actividades, existe un acuerdo entre practicantes y orientadores en reconocer el avance en los aprendizajes que experimentan los alumnos en las distintas etapas de la práctica, considerándose un factor muy motivante para los futuros docentes.

Las condiciones espacios temporales, y la disponibilidad de materiales se han constituido en factores facilitadores en el desarrollo de las prácticas en el nivel secundario, solo detectándose inconvenientes en la implementación de las actividades diseñadas y las estrategias empleadas para ponerlas en prácticas. En las entrevistas y en la observaciones se destaca que existes algunas discrepancias respecto a algunos contenidos de la formación vinculados con el empleo de los métodos de enseñanza en las practica, motivando adaptaciones por parte del practicante que ve confrontadas estas ideas. En este sentido es pertinente tener en cuenta el valor afectivo que tienen las concepciones sobre la enseñanza que han vivenciado los practicantes en su paso por los demás niveles, lo que puede generar resistencia o bien la posibilidad de recurrir a ellos ante las exigencias de eficiencia inmediata que plantea la clase (Carretero, 199:122).

➤ **CONCLUSIONES:**

Al decir de Zabala Vidiela citado por López – Alcaide (1995:):

“Las prácticas educativas son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los docentes; historias de los alumnos y un sinfín de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula” (Zabala Vidiela ,1987:95).

Las variables que intervienen en la práctica de la enseñanza son muy complejas. Esto dificulta el control consciente de la misma. En la clase suceden muchas cosas a la vez, rápidamente y

en forma imprevista, lo cual hace que se considere difícil encontrar pautas para racionalizar la práctica, pero esto no impide sino que hace necesaria la disposición y utilización de referentes que nos ayuden a interpretar lo que sucede en la clase.

A partir de toma de conciencia de esta complejidad, se presentan las conclusiones a las que se arribo mediante la implementación del estudio etnográfico que tuvo como objetivo principal; generar conocimientos sobre las prácticas de la enseñanza en educación física que contribuyan al diseño de estrategias para mejorar los procesos de formación inicial, fortaleciendo los vínculos entre la institución formadora y las escuelas orientadoras de los niveles involucrados, mediante la participación activa de los actores involucrados.

Del análisis realizado se infiere que:

La relación con los docentes orientadores y de práctica, en general, no representa un factor conflictivo, sino facilitador del proceso de prácticas ya que se establecen vínculos cordiales en el trato.

- ✓ Existe criterios similares en las orientaciones de los docentes de la institución formadora y orientadora, lo que permite al alumno contar con referencias claras a la hora de elaborar sus producciones y llevarlas a la práctica.
- ✓ En ambos niveles y en las diferentes etapas, a pesar de destacarse acuerdos generales en los criterios, los practicantes destacan la falta de devoluciones por parte de algunos orientadores, lo que dificulta valorar su desempeño. Este cuestionamiento es más marcado en el nivel secundario. Esta situación en general, no se la manifiestan a los docentes y si lo realizan en los encuentros de orientación semanal para las practicas que se lleva a cabo en la institución formadora, como así también en las entrevistas.
- ✓ Ante las orientaciones que reciben las aceptan y las toman en cuenta para clases próximas, no realizándose objeciones, y cuando las hay, es decir cuando no están de acuerdo, algunos practicantes expresan que no lo manifiestan para no confrontar con los docentes.
- ✓ En contraposición al recelo que expresan los practicantes para dar a conocer sus posturas, los orientadores en las devoluciones y ante planteos de los alumnos se han expresado de manera abierta y comprensiva, de acuerdo a lo observado y confirmado por los mismos practicantes.
- ✓ El diseño de las propuestas de enseñanza, desde la elaboración del proyecto como así también de las secuencias de clase en relación a la selección y organización de contenidos y estrategias de enseñanza representa una problemática importante para los practicantes de ambos niveles.
- ✓ En la ejecución de las clases el problema principal se relaciona con la selección y puesta en práctica de estrategias que aseguren la motivación y el aprendizaje de los contenidos, principalmente los relacionados con la iniciación y la enseñanza deportiva.

- ✓ La exposición ante el grupo clase no se constituye en una problemática importante, ya que las ansiedades iniciales, de acuerdo a lo observado y manifestado por practicantes y docentes, desaparecen luego del primer contacto con el grupo.
- ✓ En relación a lo anterior es destacable la relación afectiva que los practicantes logran con sus alumnos de los diferentes niveles, sin desmedro del orden y el control de las clases.
- ✓ § La participación en el grupo total de practicantes se da en un ambiente de armonía, y en muchos casos el trabajo en parejas pedagógicas permite un intercambio productivo en relación a la reflexión sobre lo actuado.
- ✓ § Es posible afirmar que la didáctica de los deportes, presenta inconsistencias en el momento en que los practicantes deben seleccionar las estrategias para la enseñanza de los mismos, en diferentes niveles de aprendizaje de los alumnos. Poniéndose en evidencia problemas en la comprensión, técnica, táctica y reglamentaria de algunos deportes.
- ✓ § Se puede afirmar en respuesta a las manifestaciones de los practicantes de ambos niveles que el trámite de corrección de proyectos y secuencias de clase representa un problema que en muchos casos dificulta la práctica, ya que el practicante debe contar con la aprobación del docente orientador y del de prácticas. En el nivel primario esta situación se ve facilitada en ciertos sentidos, debido a que solo se desarrolla una clase semanal. Mientras que en el nivel secundario, se dificulta por contar con dos clases semanales.

La propuesta que se implementa de presentar las dos clases simultáneamente y en la semana previa, tampoco parece solucionar el problema, lo que da lugar al pedido de los practicantes de que sea solo uno de los docentes quien deba encargarse de las correcciones de las propuestas didácticas.

➤ **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:**

Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y Educación*. Capital Federal, Luis Vives.

Contreras, Domingo (1987). *De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza*. En *Revista de educación* Nº 282. Madrid, Ministerio de Cultura y Educación.

Corestein, Zaslav (2000). *Un repaso de la etnografía educativa en México hoy*. Conferencia. Buenos Aires.

Giraldes, Mario (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Buenos Aires, FACULA.

López, Alba; Alcaide, Teresa A (1996). *Residencia docente, Documento curricular*.

Terigi, Flavia (1995). *Prácticas Docentes, Documento curricular*.

Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa Año 2008. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.